



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DE BACABAL (PPGLB)

**HELLEFLAN ALMEIDA MACHADO**

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO PODCAST NA ESCOLA: uma experiência a partir  
da sequência didática**

Bacabal

2025

**HELLEFLAN ALMEIDA MACHADO**

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO PODCAST NA ESCOLA: uma experiência a partir  
da sequência didática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

Bacabal

2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Machado, Helleflan Almeida.

A PRODUÇÃO DO GÊNERO PODCAST NA ESCOLA: uma  
experiência a partir da sequência didática /Helleflan  
Almeida Machado. - 2025.  
170 p.

Orientador(a): Paulo da Silva Lima.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão,  
Bacabal, 2025.

1. Gênero Podcast. 2. Sequência Didática. 3.  
Oralidade. 4. Escrita. 5. Interacionismo  
Sociodiscursivo. I. Lima, Paulo da Silva. II. Título.

**HELLEFLAN ALMEIDA MACHADO**

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO PODCAST NA ESCOLA: uma experiência a partir  
da sequência didática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

Aprovada em 27 de novembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima  
Universidade Federal do Maranhão  
Presidente

---

Prof. Dr. José Antônio Vieira  
Universidade Federal do Maranhão  
Membro interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira  
Universidade Federal do Maranhão  
Membro externo

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me concedeu todas as oportunidades, inclusive na vida acadêmica. A Ele, toda a glória!

À minha família, pela ajuda e compreensão nos momentos de ausência por causa dos estudos. Vocês são a minha alegria.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo da Silva Lima, por acreditar no meu trabalho desde o momento da seleção e, depois disso, pela orientação e apoio durante todo o percurso do mestrado. Muito obrigado!

Ao meu amigo e companheiro de mestrado, Wilson Vieira de Oliveira, pela parceria, incentivo e ajuda, tanto na preparação para a seleção quanto durante todo o percurso do mestrado. Muito obrigado — e, com o perdão que a Linguística nos concede diante da norma culta: “*tamo junto*”.

Aos colegas e amigos do mestrado, com quem compartilhei saberes e laços de amizade, fortalecendo-nos mutuamente nos momentos difíceis. Vocês são incríveis!

Aos professores do PPGLB, que tanto contribuíram, compartilhando saberes e abrindo caminho para um mundo de aprendizados e descobertas. Agradeço imensamente.

Aos alunos e professores do 9º ano da Unidade Integrada Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro, que foram essenciais para a realização desta proposta. Meus sinceros agradecimentos.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Maria Moreira e ao Prof. Dr. José Antonio Vieira, pelas riquíssimas contribuições na fase de qualificação. Muito obrigado!

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Bakhtin

## RESUMO

A presente dissertação analisa o uso do gênero *podcast* como recurso didático no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no desenvolvimento das habilidades de oralidade e escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O estudo parte da constatação de que as tecnologias digitais têm provocado profundas transformações nas formas de comunicação, interação e aprendizagem, exigindo a adoção de práticas pedagógicas que incorporem os multiletramentos e os gêneros multimodais ao processo educativo. Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os impactos da utilização do gênero *podcast* na aprendizagem de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento da produção de textos orais e escritos, por meio de uma sequência didática centrada nesse gênero. O trabalho fundamenta-se em autores como Bakhtin (1992), Bronckart (2012), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Rojo (2012), entre outros, cujas contribuições permitem compreender o gênero discursivo em sua dimensão social e formativa. A pesquisa propõe a articulação entre teoria e prática por meio da elaboração e aplicação da sequência didática centrada no *podcast*, explorando suas potencialidades pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. A investigação adota a pesquisa-ação (Thiollent, 2008) como metodologia principal, integrando observação, análise e intervenção em um contexto real de ensino. O estudo foi desenvolvido na Unidade Integrada Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro, situada em Santa Luzia – MA, envolvendo alunos do 9º ano em atividades de produção escrita e oral. A pesquisa ancora-se no referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que entende a linguagem como instrumento de ação e transformação social. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é compreendida como espaço de mediação e construção de sentidos, no qual os sujeitos desenvolvem suas competências discursivas e comunicativas. Os resultados evidenciam avanços significativos nas produções orais e escritas dos alunos, especialmente quanto à organização composicional dos textos, à oralidade planejada e ao uso de recursos expressivos adequados à interlocução. A pesquisa demonstra que o uso do podcast como ferramenta pedagógica potencializa a integração entre linguagem e tecnologia, favorecendo a aprendizagem ativa e colaborativa. Esses resultados ressaltam a importância do investimento em planejamento e formação docente para ampliar o alcance de metodologias inovadoras e eficazes. Conclui-se que o podcast se consolida como um gênero multimodal de grande potencial formativo, capaz de promover práticas de linguagem significativas e alinhadas às demandas da cultura digital contemporânea.

**Palavras-chave:** Gênero *podcast*, Sequência didática, Oralidade, Escrita, Interacionismo Sociodiscursivo.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the use of the podcast genre as a didactic resource in the teaching of Portuguese Language, with emphasis on the development of oral and written skills of 9th-grade students in Elementary Education. The study starts from the observation that digital technologies have brought profound transformations to the ways of communicating, interacting, and learning, demanding the adoption of pedagogical practices that incorporate multiliteracies and multimodal genres into the educational process. In this context, the general objective of the research is to analyze the impacts of using the podcast genre on the learning of 9th-grade students, with emphasis on the development of oral and written text production through a didactic sequence centered on this genre. The study is based on authors such as Bakhtin (1992), Bronckart (2012), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), and Rojo (2012), among others, whose contributions enable the understanding of the discursive genre in its social and formative dimensions. The research proposes an articulation between theory and practice through the design and implementation of a didactic sequence centered on the podcast, exploring its pedagogical potential in Portuguese Language teaching. The study adopts action research (Thiollent, 2008) as its main methodology, integrating observation, analysis, and intervention in a real teaching context. The research was conducted at *Unidade Integrada Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro*, located in Santa Luzia – MA, involving 9th-grade students in written and oral production activities. The study is grounded in the theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism (SDI), which conceives language as an instrument of social action and transformation. From this perspective, pedagogical practice is understood as a space of mediation and meaning-making, where subjects develop their discursive and communicative competences. The results show significant advances in students' oral and written productions, especially in the compositional organization of texts, planned oral delivery, and the use of expressive resources suited to interaction. The research demonstrates that the use of podcasts as a pedagogical tool enhances the integration between language and technology, fostering active and collaborative learning. Although some aspects still require refinement in the pedagogical use of digital media, the findings highlight the importance of investing in planning and teacher training to broaden the reach of innovative and effective methodologies. It is concluded that the podcast establishes itself as a multimodal genre with great formative potential, capable of promoting meaningful language practices aligned with the demands of contemporary digital culture.

**Keywords:** *Podcast* genre, Didactic sequence, Orality, Writing, Sociodiscursive Interactionism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Capa de <i>podcast</i> do canal “Flow podcast” ( <i>Thumbnail</i> ).....	42
Figura 02: Capa de episódios do <i>podcast</i> “English Podcast Zone”.....	42
Figura 03: Exemplo de intergenericidade.....	44
Figura 04: O folhado textual.....	61
Figura 05: Tipos de discurso.....	63
Figura 06: Esquema da sequência didática.....	88
Figura 07: Capa do slide apresentado em sala.....	110
Figura 08: Slide apresentado em sala.....	112
Figura 09: Capa do episódio 60 do <i>podcast</i> <i>Socióloga Camila Galetti fala sobre raízes do feminicídio</i> .....	115
Figura 10: Orientações sobre a gravação do <i>podcast</i> .....	118
Figura 11: Atividade realizada em sala (vozes no <i>podcast</i> ).....	121
Figura 12: Atividade realizada em sala (argumentação).....	124
Figura 13: Atividade avaliativa com base na lista de constatações do <i>podcast</i> .....	127
Figura 14: Tela de apresentação dos <i>podcasts</i> produzidos pelos alunos.....	128
Figura 15: Primeira versão do <i>podcast</i> produzido pelo grupo 1 (G1).....	133
Figura 16: Produção final do <i>podcast</i> produzido pelo grupo 1 (G1).....	136
Figura 17: Produção inicial do <i>podcast</i> produzido pelo grupo 2 (G2).....	142
Figura 18: Produção final do <i>podcast</i> produzido pelo grupo 2 (G2).....	145

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Vantagens e desvantagens do uso de <i>podcasts</i> na educação.....	39
Quadro 02: Definições de <i>podcast</i> .....	40
Quadro 03: Configuração Contextual e Estrutura Potencial do Gênero <i>Podcast</i> .....	51
Quadro 04: Níveis de análise do ISD.....	59
Quadro 05: Capacidades de ação do gênero <i>podcast</i> .....	81
Quadro 06: Capacidades discursivas do gênero <i>podcast</i> .....	83
Quadro 07: Capacidades linguístico-discursivas do gênero <i>podcast</i> .....	86
Quadro 08: Uma sequência didática para o trabalho com o gênero <i>podcast</i> .....	102
Quadro 09: Atividades desenvolvidas nas aulas 1, 2 e 3.....	108
Quadro 10: Atividades desenvolvidas nas aulas 4 e 5.....	111
Quadro 11: 1 <sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática.....	113
Quadro 12: 2 <sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática.....	116
Quadro 13: 3 <sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática.....	119
Quadro 14: 4 <sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática.....	122
Quadro 15: Atividades desenvolvidas nas aulas 19 e 20.....	125

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ABPod – Associação Brasileira de *Podcast*
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CC – Configuração Contextual
- CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
- DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense
- DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis
- EETI – Programa Estratégia de Educação em Tempo Integral
- EPG – Estrutura Potencial do Gênero
- FSP – Faculdade de Saúde Pública
- IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- ISD – Interacionismo Socio Discursivo
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LTDa- Sociedade Limitada
- MDG – Modelo Didático de Gênero
- MPEG – Moving Picture Experts Group
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNED – Programa Nacional de Educação Digital
- PodCon – Conferência Brasileira de *Podcast*
- PPGLB – Programa de Pós-graduação em Letras de Bacabal
- SD – Sequências Didática
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- SUS – Sistema Único de Saúde
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- USP – Universidade de São Paulo
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	16
<b>1.1 Conceito de gênero textual</b>	21
<b>1.2 Os gêneros multimodais e as legislações educacionais</b>	24
<b>1.3 A escola e as novas tecnologias</b>	28
<b>1.4 O podcast como instrumento de ensino</b>	31
<b>1.4.1 As origens do podcast</b>	31
<b>1.4.2 Os benefícios do uso do podcast na educação</b>	34
<b>1.4.3 As dificuldades na implementação do podcast</b>	37
<b>2 A EXPANSÃO DO PODCAST: MULTIMODALIDADE E INTERGENERICIDADE</b>	40
<b>2.1 Multimodalidade</b>	40
<b>2.2 Intergenericidade</b>	43
<b>2.3 Perspectivas teóricas: gênero e suporte</b>	46
<b>2.3.1 Gênero ou suporte: a questão do podcast</b>	47
<b>3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O AGIR HUMANO</b>	54
<b>3.1 O podcast como prática discursiva sob a ótica do ISD</b>	55
<b>3.2 Estrutura geral do modelo de análise</b>	57
<b>3.3 Diretrizes para a Análise do Agir nos Textos</b>	59
<b>3.3.1 A Organização Textual: o conceito de folhado</b>	59
<b>3.4 Os mundos discursivos e os tipos de discurso</b>	62
<b>3.4.1 O discurso interativo</b>	63
<b>3.4.2 O discurso teórico</b>	64
<b>3.4.3 O relato interativo</b>	65
<b>3.4.4 A narração</b>	66
<b>3.5 Sequências textuais</b>	67
<b>3.5.1 A sequência narrativa</b>	69
<b>3.5.2 A sequência descritiva</b>	70
<b>3.5.3 Sequência argumentativa</b>	71
<b>3.5.4 A sequência explicativa</b>	73

3.5.5 A sequência dialogal.....	75
<b>4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL.....</b>	<b>77</b>
<b>4.1 Modelo Didático.....</b>	<b>77</b>
4.1.1 Modelo didático do <i>podcast</i> .....	78
<b>4.2 A Transposição didática do <i>podcast</i>.....</b>	<b>79</b>
<b>4.3 Etapas de uma sequência didática.....</b>	<b>88</b>
4.3.1 Apresentação da situação.....	89
4.3.2 A primeira produção.....	89
4.3.3 Os módulos.....	90
4.3.4 A produção final.....	92
<b>5 PROPOSTA METODOLÓGICA.....</b>	<b>93</b>
<b>5.1 A pesquisa-ação.....</b>	<b>94</b>
<b>5.2 A coleta de dados.....</b>	<b>97</b>
<b>5.3 O cenário da Educação.....</b>	<b>97</b>
5.3.1 Município.....	97
5.3.2 Escola.....	99
<b>5.4 O planejamento das ações.....</b>	<b>100</b>
<b>5.5 Delimitação do corpus.....</b>	<b>106</b>
<b>6 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>107</b>
<b>6.1 Aplicação da sequência didática.....</b>	<b>108</b>
6.1.1 Prática: apresentação da situação.....	108
6.1.2 Prática: produção inicial.....	111
6.1.3 Desenvolvimento dos módulos dos módulos: realização das oficinas.....	113
6.1.4 Prática: a produção final.....	125
<b>6.2 Análise das produções.....</b>	<b>130</b>
6.2.1 Análise da produção inicial do grupo 1 (G1).....	132
6.2.2 Análise da produção final do grupo 1 (G1).....	136
6.2.3 Análise da produção inicial do grupo 2 (G2).....	142
6.2.4 Análise da produção final do grupo 2 (G2).....	145
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações profundas em diferentes dimensões da sociedade, impactando diretamente a comunicação, as formas de interação e os processos de ensino e aprendizagem. Costa (2008) confirma que a incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano alterou o ritmo da informação e reorganizou práticas sociais e educativas. Nessa mesma direção, Lévy (2008) destaca que o ciberespaço potencializa novas formas de acesso ao conhecimento, de construção coletiva e de aprendizagem em rede. Castells (2009), por sua vez, evidencia que vivemos em uma sociedade em rede, na qual a lógica digital reconfigura a economia, a cultura e o trabalho, influenciando também os modos de ler, interagir e aprender.

No campo da educação, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, a evolução tecnológica gerou a necessidade de explorar novos gêneros textuais, cada vez mais multimodais e multissemióticos, que circulam nas esferas digitais. O contexto atual impõe a necessidade de abordagens pedagógicas que incorporem os letramentos mediados pelas mídias, pelas novas formas de linguagem e pelos gêneros textuais contemporâneos.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros discursivos organizam a fala e a escrita de forma semelhante à gramática, que estrutura as formas linguísticas. Cada enunciado apresenta uma forma relativamente estável, fruto de um rico repertório de gêneros orais e escritos. Considerando a pluralidade de formas de interação e comunicação no mundo contemporâneo, é imprescindível que o ensino de Língua Portuguesa vá além do foco exclusivo na gramática normativa. Para tornar os currículos mais significativos, a escola deve promover o contato dos alunos com os gêneros textuais ligados ao cotidiano, inserindo-os em práticas de novos letramentos.

Nesse contexto, Rojo (2012), com base nos estudos do Grupo de Nova Londres (GNL), introduz o conceito de Multiletramentos. Este termo evidencia duas dimensões fundamentais: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos que circulam, especialmente em ambientes digitais. Essas novas configurações comunicativas demandam abordagens pedagógicas que integrem práticas multimodais e multissemióticas, preparando os alunos para interpretar e produzir textos complexos que fazem parte de sua realidade.

Dentre os diversos gêneros textuais emergentes, o *podcast* se destaca como um gênero multimodal capaz de engajar os alunos no desenvolvimento de habilidades de oralidade, escrita e interpretação. Popular entre jovens, esse gênero combina elementos orais e audiovisuais, permitindo a exploração de conteúdos educativos de maneira interativa e contextualizada. A escolha do *podcast* foi motivada por minha familiaridade com esse gênero bem como por seu potencial de integração com práticas de leitura e escrita. Além disso, destaca-se sua relativa acessibilidade, tanto no que se refere à gravação quanto à escuta, o que o torna uma ferramenta viável e atrativa no contexto educacional.

Para embasar esta proposta, serão utilizados referenciais teóricos que discutem os multiletramentos e as práticas pedagógicas no ensino de gêneros textuais, como Rojo (2012), bem como estudos que abordam o interacionismo sociodiscursivo na leitura e na escrita (Bronckart, 2012) e a metodologia das sequências didáticas como estratégia para o trabalho com os gêneros (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Além disso, a pesquisa fundamenta-se em referenciais consagrados na área, tomando como base os trabalhos de Dolz e Schneuwly (2004), Antunes (2003), Cavalcante e Melo (2006), Ferrarezi Jr. (2014), Fávero, Andrade e Aquino (2003), Marcuschi (2001;2003; 2008), Bakhtin (1992; 1997), Bezerra (2017; 2022), entre outros, que oferecem suporte teórico e prático para a análise da incorporação do *podcast* no ensino de Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa com foco nos gêneros digitais tem instigado meu interesse pela crescente evolução das mídias e pelo potencial educativo que elas oferecem para a escola. Habilidades tão importantes como a leitura e a produção de textos não podem ficar alheias às tecnologias digitais. Contudo, é necessário que haja um direcionamento quanto ao uso das mídias para a aquisição dessas competências e habilidades, para que as mídias não sejam meros instrumentos reprodutores de conteúdo.

Nesse sentido, a utilização de *podcasts*, tem se destacado como uma estratégia pedagógica eficaz. Rodrigues et al. (2023) identificaram e avaliaram 36 *podcasts* aplicados à educação, sugerindo seu uso como metodologia complementar no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Além disso, Grossi (2021) analisou o potencial educativo das tecnologias digitais, incluindo *podcasts*, nas aulas remotas, destacando sua capacidade de transformar o ensino e seu importante papel no novo contexto educacional.

A escolha do referido objeto de estudo justifica-se ainda ao contemplar os documentos norteadores da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), que convergem para o trabalho com gêneros digitais e a promoção da educação digital. Os referidos documentos atentam para as necessidades tecnológicas e asseguram em suas competências gerais um olhar voltado para a cultura digital de forma que o aluno seja protagonista e criativo na interação com as tecnologias e não apenas um consumidor passivo.

Nesse sentido, outro passo importante foi a publicação da lei nº 14.533 de janeiro de 2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). A lei trata do acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais e também altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituindo a Educação Digital Escolar. Nota-se então que a cultura digital e o letramento midiático já são contemplados nos documentos que norteiam a educação, mas ainda é preciso avançar, pois as inovações tecnológicas já se tornaram uma realidade global, e por isso o letramento midiático é uma necessidade.

Apesar do respaldo de documentos educacionais como a LDB, BNCC, DCTMA e a recente Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), a implementação efetiva do uso de mídias digitais ainda é limitada, especialmente na Unidade Integrada Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro. Professores relatam dificuldades dos alunos em leitura, escrita e produção oral, evidenciando a necessidade de intervenções pedagógicas que utilizem recursos digitais como ferramenta de aprendizagem.

Diante desse contexto, surge a seguinte problemática: quais impactos o uso do gênero *podcast*, em uma sequência didática, pode produzir no ensino e na aprendizagem da produção oral e escrita?

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar os impactos da utilização do gênero *podcast* na aprendizagem de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento da produção de textos orais e escritos, por meio de uma sequência didática centrada nesse gênero. Os objetivos específicos da pesquisa são investigar o uso e a percepção dos artefatos digitais no ambiente escolar, identificar os desafios e benefícios da incorporação do gênero *podcast* no ensino da produção textual e implementar práticas de produção textual apoiadas em uma sequência didática estruturada em torno do *podcast*.

Quanto à organização do trabalho, no primeiro capítulo discutimos os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, com destaque para os gêneros multimodais, o papel da escola frente às tecnologias e a caracterização do *podcast* como instrumento pedagógico. No segundo capítulo, abordamos a expansão do *podcast* sob a ótica da multimodalidade e da intergenericidade, discutindo também a questão de sua classificação como gênero ou suporte. No terceiro capítulo, apresentamos os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e sua relação com a análise do *podcast* como prática discursiva, detalhando as categorias de análise do folhado textual.

No quarto capítulo, tratamos da sequência didática como ferramenta para o ensino da produção escrita e oral, descrevendo suas etapas, o modelo didático e a transposição didática do *podcast*. O quinto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, o contexto de aplicação e a delimitação do corpus. No sexto capítulo, analisamos os resultados obtidos a partir da aplicação da sequência didática e discutimos as produções iniciais e finais dos grupos participantes. Por fim, no sétimo capítulo, apresentamos as considerações finais, sintetizando as contribuições do estudo e apontando possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

## 1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na atualidade, o texto tem um papel de destaque para o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, a relevância que o texto apresenta nos moldes atuais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) entre outros, nem sempre existiu nos termos contemporâneos. Em um passado não tão distante o prestígio do texto era muitas vezes resumido para o ensino da gramática normativa e o uso do texto como objeto de ensino propriamente dito era negligenciado.

Rojo e Cordeiro (2004) nos falam do percurso tomado pelo texto para chegar ao prestígio atual e nos dizem que paulatinamente o texto foi tomando o espaço que hoje ocupa para o ensino de Língua Portuguesa:

O texto então foi tomado, nessas quase três décadas, primeiramente como um material ou objeto empírico que, na sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção e de análise linguística [...] Mais tarde, começa-se

a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação [...] As estruturas dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação – começam a ser enfocadas por meio de noções da linguística textual, tais como: tipos de textos; super, macro, e microestruturas; coesão; coerência etc. (Rojo & Cordeiro, 2004, p. 8)

Logo percebeu-se que as classificações tipológicas apresentadas pelas autoras (narração, descrição e dissertação) não eram suficientes para abranger a gama de textos que já circulavam nos ambientes. Em outras palavras, percebeu-se que a dimensão da língua (gêneros) definitivamente não cabia nas tipologias textuais, pois, as crônicas, paródias, cartas, charges e tantas outras expressões da linguagem não podiam ser simplesmente tabeladas nos moldes tipológicos.

Além disso, as abordagens das práticas textuais eram quase exclusivamente gramaticais e levavam em consideração apenas os textos escritos. Quanto às situações de produção, circulação e leitura, eram eliminadas massivamente, restando apenas a leitura para extração de informações explícitas (na maioria das vezes) ou implícitas. A leitura interpretativa, a reflexão, a crítica, a finalidade do texto e o contexto eram suprimidos dando espaço para o conteudismo gramatical.

Diante das lacunas existentes nas abordagens do texto em sala de aula, pesquisadores da leitura e da produção de textos em diversos países, como os estudiosos ligados à Universidade de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly, desenvolveram investigações que redefiniram a compreensão sobre o ensino da língua. Esses autores defenderam que o trabalho com o texto deveria ir além das propriedades formais, contemplando o funcionamento discursivo, o contexto de produção e as condições de leitura. Assim, as significações geradas pelo texto passariam a ocupar lugar central nas práticas de ensino (Rojo & Cordeiro, 2004).

Com base nessas reflexões teóricas, Dolz e Schneuwly (2004) propuseram que o ensino da língua materna fosse organizado a partir do texto, o que exigiria a abordagem de diferentes gêneros orais e escritos. Para eles, caberia ao professor desenvolver estratégias que levassem o aluno a dominar distintos gêneros em variados contextos de interação social, desenvolvendo as capacidades necessárias para o uso adequado da língua em situações comunicativas concretas.

No Brasil, essas novas perspectivas teóricas foram incorporadas às orientações oficiais por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa. Embora não tenham formulado a teoria dos gêneros e ainda apresentassem uma compreensão parcial de seus fundamentos, os PCNs

desempenharam um papel importante na institucionalização dessas concepções no contexto escolar. O documento passou a enfatizar o trabalho com textos de forma mais contextualizada, reconhecendo aspectos relacionados à produção, circulação e recepção dos discursos.

Entretanto, mesmo com o reconhecimento da importância dos gêneros textuais pelos PCNs, permaneceram desafios quanto à aplicação prática dessas orientações. Buscando aproximar teoria e prática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaboraram o conceito de sequência didática, que oferece aos professores uma proposta teórico-metodológica voltada à efetiva integração dos gêneros textuais nas práticas de ensino.

A BNCC (2018, p. 63) traz como meta para o trabalho com a Língua Portuguesa, que as “crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos”. Isso significa que é de interesse da escola que os indivíduos produzam textos (orais e escritos) adequados às situações de interação. Para tanto, o documento norteador da educação brasileira apresenta entre os cinco eixos organizadores do Ensino Fundamental o eixo da oralidade e o eixo da escrita.

Apesar de os gêneros orais estarem previstos nos objetivos da escola delineados pela BNCC, eles ainda recebem menos atenção em relação aos gêneros escritos, conforme denunciam alguns autores (Antunes, 2003; Schneuwly e Dolz, 2004; Cavalcante e Melo, 2006;). Essa não é uma questão nova, o prestígio da escrita sob a fala já fora notado até mesmo por Saussure (2006, p. 34):

[...] a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar a fotografia do que o rosto (Saussure, 2006, p. 34).

Saussure (2006) já chamava a atenção para a relação entre a escrita e a oralidade, denunciando que ao prestigiar a escrita bem mais que a oralidade, a ordem natural acaba sendo invertida, visto que aprendemos a falar antes de aprendermos a escrever. Essa “desnaturalização” também é apontada em Schneuwly e Dolz (2004) ao descreverem que, embora a oralidade esteja bastante presente na escola, isto é, nas rotinas de aula, correção de atividades e leitura de instruções, ela não é ensinada como deveria ser.

Existe a ideia equivocada de que a fala, por preceder a escola/escrita, seria apenas um lugar de espontaneidade, sem planejamento e com liberdade para “fugir” da norma-padrão. A oralidade seria algo tão simples que não necessitaria de esforços para ensiná-la. Todavia, falar bem envolve uma complexidade maior, é bem mais que saber repetir vocábulos e frases feitas para impressionar, mas que acabam denunciando a falta de tato do falante (Ferrarezi Jr., 2014).

Na verdade, o trabalho com a oralidade exige bastante empenho, pois comprehende a aquisição de valores, hábitos, técnicas e habilidades específicas para um falar que supre as necessidades e produz o efeito desejado. Muitas vezes o empenho também diz respeito à superação da timidez que é bastante comum no ambiente escolar. Ferrarezi Jr. (2014, p. 73) aponta as habilidades que a escola precisa desenvolver junto ao aluno para o falar:

- organizar o conteúdo a ser expresso;
- demonstrar princípios de cortesia e polidez ao falar;
- demonstrar desenvoltura e desinibição pessoal e, em certas situações específicas, boa dose de intrepidez;
- distinguir o tipo de público que ouve a fala produzida, proporcionando perfeita adequação entre o padrão produzido e as expectativas dos ouvintes;
- educar a voz, incluindo a impostação e a melodia expressiva;
- pronunciar adequada e claramente as palavras utilizadas;
- utilizar um vocabulário múltiplo, adequado às necessidades expressivas identificadas;
- construir sentenças adequadas àquilo que se quer expressar, no padrão que se escolheu com o mais adequado em cada situação real da vida;
- reconhecer a importância e as consequências da própria fala – desenvolver a fala responsável;
- integrar o falar com o ouvir, o ler e o escrever.

O autor conclui ainda afirmando que é preciso tempo para ensinar tudo isso e que podemos começar colocando as crianças para se desinibir em pequenas atividades públicas de teatro e leitura dos próprios trabalhos. Percebemos assim que a aquisição da oralidade requer um compromisso maior e que a escola precisa cada vez mais empenhar-se nessa tarefa de forma contínua.

A esse respeito, os PCNs nos advertem que o ensino da língua oral deve possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (Brasil, 1998).

Essa orientação dialoga, com as proposições de Schneuwly e Dolz (2004), para quem o ensino da língua deve contemplar especialmente os gêneros da comunicação

pública formal (como exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo, debate, negociação e teatro) a fim de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos em diferentes contextos sociais. Além disso, é ideal pensar em metodologias que possam agrupar o desenvolvimento de habilidades do campo do oral e da escrita, conforme atesta Ferrarezi Jr. (2014, p. 67) ao afirmar que as habilidades não devem ser trabalhadas de maneira isolada, “Ler sem escrever, ouvir sem falar, falar sem escrever, escrever sem ouvir etc. são formas compartimentadas e ineficazes de trabalhar a comunicação [...]” Nesse sentido, a retextualização<sup>1</sup>, proposta por Marcuschi (2001) pode ser um exercício bastante produtivo.

Mesmo precedendo a escolarização, desenvolvendo-se desde muito cedo nas interações familiares e sociais, a oralidade torna-se objeto de conhecimento na escola, onde suas características, seus usos, suas diferenças em relação à língua escrita e o desenvolvimento de habilidades em situações que demandam diferentes graus de formalidade são abordados.

Por outro lado, a escrita é tida muitas vezes como uma vilã no processo educativo. Fávero, Andrade e Aquino (2003) confirmam essa teoria quando nos dizem que a escrita tem sido vista como uma estrutura complexa, formal e abstrata. Um fator relevante para que a escrita seja vista com receio pelos estudantes é o fato de a escrita privilegiar a norma-padrão da língua, a linguagem formal, com regras que muitas vezes os estudantes não dominam. Outro fator que contribui para essa visão é falta de tato com os gêneros escritos, isto é, não dominar as características que compõem cada gênero. A falta de leitura sem dúvida está imbricada nesses fatores, mas não abordaremos essa questão de forma específica.

Mesmo que o trabalho com a escrita seja privilegiado no ambiente escolar, existem muitas críticas ao fato desse trabalho estar sempre mais atrelado aos estudos gramaticais como afirmam Lima e Soares (2019) ao abordarem sobre o tradicionalismo grammatical nas aulas de Língua Portuguesa que, segundo os autores, faz com que os alunos tenham dificuldade para interagir com os textos em sala de aula. Antunes (2003) também apresenta críticas ao se referir ao trabalho com a escrita na escola como “práticas de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em

---

<sup>1</sup> Marcuschi (2001) entende a retextualização como processos e operações que ocorrem na passagem de um gênero de uma modalidade da língua para outra – como da modalidade oral para a escrita, ou escrita para oral – ou também uma passagem na mesma modalidade – do texto oral para outro oral, ou do escrito para outro escrito – o que é possível de um gênero para o mesmo gênero ou de um gênero para outro, independentemente da modalidade.

‘exercícios’ de criar lista de palavras soltas ou, ainda, de formar frases”. Essas são práticas desnecessárias quanto ao ensino da língua, visto que o discurso não ocorre de forma isolada, mas diz respeito “ao uso coletivo da língua” conforme Marcushi (2011, p. 20).

Apesar das críticas, o prestígio da escrita na sociedade em que vivemos é notório. É especialmente pelos gêneros escritos que a ciência circula no meio acadêmico, além disso, a porta de entrada para o ensino superior é a escrita. Destarte, é preciso deixar de lado o antagonismo que coloca a oralidade como um “não texto”, isto é, desorganizada, indisciplinada, desalinhada e não planejada e somente a escrita como um “verdadeiro texto”. É preciso entender que o falar produz texto, visto que a noção de texto é “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada linguisticamente e que tende a produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário” (Bronckart, 2008, p. 87).

É necessário perceber que as modalidades escrita e oral apresentam ora similaridades, ora diferenças e o “confronto” entre ambas pode ser produtivo para a compreensão dessas similaridades e diferenças e para o entendimento das influências de uma sobre a outra. Sendo o desenvolvimento da escrita e da oralidade um objetivo comum nas aulas de Língua Portuguesa, cabe aos professores a criação/adoção de estratégias para alcançar esse objetivo de forma a tornar o aluno fluente na produção oral e também escrita. Nesse contexto, é fundamental compreender o conceito de gênero textual, que será abordado no tópico a seguir. Tal conceito constitui a base teórica que orienta o ensino da língua por meio de práticas discursivas reais, permitindo ao aluno desenvolver competências comunicativas adequadas a diferentes situações e propósitos de uso da linguagem.

## 1.1 Conceito de gênero textual

Amplamente difundidos, os estudos bakhtinianos são responsáveis por uma base conceituada do que entendemos como gêneros. Bakhtin (1997) define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, com certas regularidades quanto ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional. A partir dos

padrões apresentados pelo autor, pode-se compreender que a escolha<sup>2</sup> de determinado gênero é definida de acordo com a esfera de circulação, os critérios de finalidade, destinatários/participantes, conteúdo a ser abordado e a intenção do locutor.

De acordo com Bakhtin (1992), os gêneros são responsáveis por organizar nossa fala e escrita da mesma forma que a gramática organiza as formas linguísticas. Em seus estudos, há, inclusive, a premissa de que sem os gêneros do discurso a comunicação seria praticamente impossível. O autor assevera ainda que todos os nossos enunciados possuem uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, pois possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais e escritos.

Em consonância com a linha bakhtiniana, Dolz e Schneuwly (2004) definem os gêneros como (mega)instrumentos para agir em situações de linguagem, portanto formas de funcionamento da língua e da linguagem, pois existem conforme as diferentes necessidades de interação nas esferas sociais em que o indivíduo circula. Segundo o mesmo raciocínio, Bronckart (1996) define os gêneros como uma unidade comunicativa de nível superior, o que implica entender a superioridade como uma grande capacidade de abarcar toda a comunicação humana, isto é, a compreensão de que toda interação ocorre por meio dos gêneros.

Marcuschi (2008) avança em relação aos autores citados até aqui ao sugerir que o trabalho com gêneros em sala de aula deve ir além de apresentá-los como instrumentos de comunicação e interação. Segundo o autor, os gêneros também funcionam como elementos de manipulação e controle sociocultural, já que a escolha de um gênero específico permite ao locutor direcionar uma situação de acordo com seus interesses. Além disso, é importante destacar que os gêneros podem ser realizados tanto na modalidade escrita quanto na oral.

Os gêneros orais estão amplamente presentes em nosso cotidiano, seja de maneira mais informal como uma discussão em grupo ou mais formal como uma entrevista de emprego. Há formas orais que estão estreitamente ligadas ao ambiente

<sup>2</sup> Há uma forte crítica em Bezerra (2022) quanto a existência da possibilidade de escolha de determinado gênero em dadas situações. Para o autor, não temos o poder de escolha, mas há sim, exigências das convenções sociais reguladoras que são determinantes quanto ao uso dos gêneros em cada situação. Ainda conforme o autor, não somos nós que escolhemos os gêneros, mas eles são determinados de acordo com as convenções sociais de cada esfera. Nesse sentido, não há a possibilidade de escolher um poema quando o contexto social exige um requerimento e assim por diante.

escolar como a exposição, o seminário, o debate entre outros. Na verdade, existem gêneros orais ligados aos mais variados ambientes da nossa vida como: a negociação, o canto, a conferência, a homilia, a pregação entre outros. É importante lembrar que o grau de formalidade do gênero é determinado pelo lugar de interação social, onde o gênero se realiza, isso quer dizer que, o grau de formalidade de uma conversa entre amigos não é o mesmo grau de formalidade de uma palestra universitária.

Os gêneros escritos, por sua vez, também estão amplamente presentes em nossa vida, como o bilhete, a faixada de loja, a carta, a receita culinária entre outros. Extensivamente difundidos no espaço escolar, podemos ainda citar como exemplo de gêneros escritos: o conto, a fábula, a crônica, a notícia, a lenda, a biografia e outros para não sermos enfadonhos. É certo que, em casa, na escola, na universidade, na rádio, na televisão, na igreja e onde houver interação, os gêneros estarão presentes seja de forma oral ou escrita. Assim, adentramos aos conceitos do que chamamos de gêneros primários e gêneros secundários.

De acordo com Bakhtin (1997) os gêneros primários podem ser definidos como aqueles que foram constituídos numa comunicação verbal espontânea, isto é, a constituição desses gêneros se dá ainda na infância nas interações com as quais a criança é submetida, ou seja, à medida em que a criança vai interagindo com o mundo, os gêneros primários vão sendo desenvolvidos, como por exemplo, o pedido de desculpa, a oração, o desejo entre outros.

Por outro lado, os gêneros secundários são aqueles que estão relacionados às situações de comunicação mais complexas tais como o romance, o tratado teológico, a carta de reclamação. No segundo caso, é evidente que a escola precisa ter um papel de destaque na apropriação dos gêneros por parte dos alunos. Nesse sentido, uma das opções mais adequadas para o trabalho com gêneros na escola é a sequência didática.

Os gêneros são heterogêneos e possibilitam construções infinitas durante a comunicação. Destarte, para que a comunicação possa fluir é preciso que o interlocutor tenha a inteira compreensão do gênero solicitado em determinada esfera discursiva. Nesse sentido, Schneuwly (2004) aborda sobre as a relevância da apropriação dos gêneros para realização das ações discursivas:

Os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis: a existência do romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva “escrever um romance”, assim como o conhecimento e o controle do machado são condições necessárias da ação de “cortar uma árvore”. Por outro lado, há a possibilidade de escolha de gênero (pelo menos parcialmente) para, por exemplo, persuadir alguém a parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo. A ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. (Schneuwly, 2004, p. 25)

Dessa forma, entende-se que o conhecimento ou a apropriação dos gêneros é *conditio sine qua non* para que haja condições de interagir sobre/com a realidade. Portanto, embora pareça estritamente natural o processo de apropriação/internalização dos gêneros, a escola tem um papel fundamental quanto ao ensino de determinados modelos, por isso, a defesa do ensino de gêneros como objeto de ensino<sup>3</sup> propriamente dito e não como suporte para o ensino da norma-padrão da Língua Portuguesa.

Considerando, portanto, a relevância do ensino dos gêneros textuais como eixo central das práticas de linguagem, o tópico a seguir aborda os gêneros multimodais, bem como as orientações das legislações educacionais que fundamentam sua inserção nas práticas pedagógicas contemporâneas.

## **1.2 Os gêneros multimodais e as legislações educacionais**

Diante da evolução das formas de interação e o surgimento de novos gêneros, no ano de 1996 o grupo de pesquisadores de Nova Londres publicou um manifesto traduzido como “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”. No documento o grupo cobrava que a escola assumisse uma postura que contemplasse os novos letramentos emergentes na sociedade, advindos especialmente da expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação. Já naquela época o grupo de pesquisadores destacava o contato dos alunos com as ferramentas de acesso à comunicação e informação que culminavam na necessidade de novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico.

---

<sup>3</sup> Segundo Bezerra (2022) é importante lembrar que o ensino de gêneros deve ser pensado como uma estratégia para o alcance de habilidades como a leitura, a escrita e a fala e não como o objetivo final do ensino de língua materna.

Diante da multiculturalidade das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos que circulam, o Grupo Nova Londres criou o termo denominado multiletramentos. De acordo com Rojo (2012), o termo multiletramentos aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a sociedade interage.

Os gêneros contemporâneos chamados de multimodais ou multissemióticos são compostos de muitas linguagens e, portanto, exigem habilidades de compreensão e produção para cada uma delas. Esses textos constituídos por imagens, sons, vídeos, animações, diagramas, música, hipertexto, voz e outros, demandam os multiletramentos, pois estabelecem novas práticas e novas ferramentas de reprodução, tratamento de imagem, edição, diagramação entre outras ferramentas.

Na verdade, o trabalho com os multiletramentos é bastante amplo e pode ou não envolver as tecnologias digitais. Entretanto, o enfoque aos multiletramentos na perspectiva tecnológica/digital justifica-se diante das demandas tecnológicas existentes, isto é, a realidade que cerca alunos e professores com artefatos tecnológicos que oferecem suporte às mais variadas atividades, e diante da experiência pandêmica que recentemente passamos, onde competências e habilidades foram requeridas a docentes e discentes. Cabe à escola repensar a formação crítica e criativa dessa geração que vive em meio às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Cabe à escola o fomento à discussão de políticas públicas que somem os esforços em torno de uma educação qualitativa.

Ademais, a educação tem uma função social, o que significa que o papel da instituição vai muito além da visão mecanicista do ensinar a ler (decodificar), escrever ou ensinar profissões. A função social da escola é cumprida quando ela forma o cidadão por completo e atinge todas as áreas da vida do educando. É preciso letrar! É preciso multiletrar! Logo, não pode haver cidadania sem que a escola proponha a exploração do contato com os textos multimodais e com mundo tecnológico que existe além dos muros da escola e paradoxalmente dentro das salas de aula.

Os documentos educacionais brasileiros reconhecem a importância do trabalho com os textos multimodais e destacam a aquisição de competências e habilidades para os educandos. A LDB foi alterada em janeiro de 2023 pela Lei nº 14.533 que instituiu a Política Nacional de Educação Digital. Dessa forma, o inciso XII do artigo 4º

consta que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

XII – educação digital, garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Brasil, 2023 n.p.).

Esse é um avanço significativo para as conquistas que ainda virão nesse sentido. Entretanto, é evidente que o caput da lei não assegura que a realidade esperada seja efetivada automaticamente. Ainda será necessário fomentar esse discurso, engajar professores e pensar em políticas públicas que somem esforços para que as mídias e as tecnologias não apenas cheguem ao espaço escolar, mas cheguem com qualidade e efetividade na promoção dos multiletramentos que são necessários nos dias de hoje.

A BNCC (2018) também valoriza o uso das tecnologias em sala de aula e assegura o desenvolvimento de habilidades e competências tecnológicas para os educandos que apontam para o manuseio e o tratamento informações de textos multimodais, pois, falam do protagonismo do aluno, isto é, a capacidade de interagir de forma criativa e espontânea no meio em que estão inseridos. O documento apresenta, entre as dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante a Educação Básica, as competências número quatro e cinco que sugerem a pluralidade de linguagens:

4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. 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)

Ao observamos o excerto, percebemos que documento incentiva a abordagem dos textos multimodais advindos das tecnologias digitais na busca pelo conhecimento e também incentiva os multiletramentos, uma vez que fala da necessidade do

desenvolvimento de capacidades para o manuseio desses textos e o uso dos textos em práticas sociais.

O componente de Língua Portuguesa, apresentado pela BNCC (2018, p. 63) traz como objetivo norteador “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania [...]. Assim, percebemos que a pluralidade de gêneros textuais está implícita no objetivo, pois os saberes necessários para a participação social e o exercício da cidadania nos dias atuais estão relacionados ao manuseio dos gêneros contemporâneos. Além disso, o componente curricular de Língua Portuguesa reconhece a multimodalidade da linguagem e a necessidade do domínio do texto nas suas várias composições contemporâneas:

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

Em suma a Base (2018) propõe que a escola incorpore à sua realidade as práticas contemporâneas de linguagem proporcionando aos alunos o desenvolvimento das competências necessárias frente aos textos da cultura digital e a necessidade dos novos letramentos. Nesse sentido, o trabalho com “a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” é condição *sine qua non* para que o aluno possa apropriar-se das linguagens contemporâneas (Brasil, 2018, p. 68).

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) é outro importante guia para as práticas pedagógicas e para a organização do currículo no Maranhão. Ao tratar das necessidades dos educandos, demonstra alinhamento com os princípios da BNCC, ao reconhecer que a escola deve ser um espaço que promova aprendizagens significativas, incorporando saberes essenciais à vida contemporânea, como o acesso à informação, a análise crítica, a compreensão e o uso de tecnologias de forma reflexiva e produtiva.

Portanto, ao contemplar os documentos educacionais e perceber a necessidade de uma abordagem metodológica que conte cole os gêneros multimodais (letramentos digitais/multiletramentos) entende-se que o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no âmbito da leitura, oralidade e da produção textual pode ser beneficiado pelo trabalho com o gênero *podcast*.

Considerando essa perspectiva, o tópico a seguir discute a relação entre a escola e as novas tecnologias, destacando como o uso de recursos digitais pode contribuir para práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e alinhadas às demandas comunicativas da contemporaneidade.

### **1.3 A escola e as novas tecnologias**

É notória a interação promovida pelo uso dos gêneros que circulam nos ambientes virtuais, como as mídias digitais. A informação é transmitida de forma mais rápida e abrangente por meio de sons, imagens, vídeos e outros recursos multimodais. As tecnologias têm ocupado cada vez mais espaço em todos os setores da sociedade, e, diante disso, as instituições educacionais assumem a responsabilidade de promover uma educação que integre essas ferramentas de forma crítica e significativa.

Em consonância com esse pensamento Raabe et al. (2020, p.5) aborda sobre a evolução presente no cotidiano e assevera que: “a tecnologia e a computação hoje são onipresentes em diversos aspectos de nossas vidas [...].” Dessa forma, os autores concluem que é necessário que os jovens sejam capazes de dominar os gêneros digitais que nos rodeiam, pois a escola não pode estar presa às amarras “gramaticais”, como se apenas o português e a matemática fossem importantes. Porquanto, se o aluno não for capaz de interagir com a realidade que o circunda – através dos gêneros – a escola terá falhado na tarefa de educar.

Os recursos tecnológicos e as mídias têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano de professores e alunos, influenciando o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a incorporação das tecnologias e mídias digitais no contexto escolar, com foco no letramento digital, ainda ocorre de maneira limitada.

Cani (2019) ressalta que muitos professores ainda utilizam recursos digitais apenas para reproduzir métodos tradicionais, o que evidencia a dificuldade de apropriação desses instrumentos como potencializadores da aprendizagem. Já

Miranda (2016) acrescenta que, embora haja avanços institucionais no reconhecimento da importância das tecnologias digitais, sua inserção no cotidiano escolar permanece marcada por conflitos e limitações. Esses apontamentos confirmam que o uso de gêneros digitais na escola requer não apenas infraestrutura, mas também mudanças na formação docente e no modo como o ensino é concebido.

Durante a pandemia, esses recursos foram fundamentais para a continuidade das atividades pedagógicas em diversas instituições por meio do ensino remoto. Com o fim da pandemia, houve uma busca acelerada pela modernização tecnológica em diferentes setores da sociedade, e, com o retorno gradual ao ensino presencial, a adoção dessas ferramentas se consolidou, evidenciando a necessidade de formação docente para seu uso efetivo.

Morais (2024, p. 45) confirma essa transformação ao afirmar que “a pandemia também trouxe mudanças significativas para as mídias digitais, que impactaram seu funcionamento e relevância no pós-pandemia; uma das principais mudanças foi o aumento exponencial do consumo de conteúdos on-line”, demonstrando como o período pandêmico ampliou o uso das tecnologias em diversas esferas sociais, inclusive na educação. Esse contexto evidenciou novas formas de comunicação e interação, que continuam exigindo adaptações nos usos da linguagem.

Nesse sentido, Martins e Kersch (2022) destacam a importância de os professores desenvolverem competências didáticas alinhadas a essa realidade, marcada pela significativa influência das tecnologias digitais nas práticas sociais de leitura e escrita contemporâneas.

Dessa forma, percebemos que as transformações trazidas pela cultura digital têm exigido das escolas uma mudança significativa nas práticas de leitura, escrita e oralidade. Esse movimento reflete uma necessidade urgente das escolas, pois o chão da sala de aula já não é exclusivamente sinônimo de interação e aprendizado. As abordagens tradicionais da leitura, escrita e oralidade, baseadas apenas no uso do quadro, do giz e dos livros didáticos, já estão se tornando obsoletas diante de uma cultura digital que oferece aos alunos ciberespaço, realidade virtual, aplicativos, redes sociais, hipertextos e interação com diversas culturas por meio de infinitos gêneros textuais.

Os gêneros textuais digitais, por sua diversidade e presença constante no cotidiano, são instrumentos fundamentais para promover uma aprendizagem significativa e ampliar os letramentos necessários à vida contemporânea. Nesse

sentido, é essencial que o espaço escolar esteja atento às transformações nos modos de ler, escrever e se comunicar trazidas pela cultura digital. Ao incorporar esses gêneros nas práticas pedagógicas, a escola contribui para a promoção da igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento das competências exigidas no mundo atual. Ignorar essas mudanças representa não apenas um afastamento da realidade dos alunos, mas também um obstáculo à inclusão social e ao cumprimento dos direitos de aprendizagem previstos nos documentos que orientam a educação brasileira e maranhense.

Castro e Lima (2022) ponderam que o ensino de Língua Portuguesa, no contexto escolar brasileiro, torna-se cada vez mais discutido, especialmente em relação às metodologias adotadas pelos professores que, muitas vezes, não abordam a linguagem como fator crucial do processo de aprendizagem, e resultam na mecanização do ensino. Para o desenvolvimento da escrita e oralidade, tão caros no meio educacional, a escola precisa propor metodologias de ensino contemplem as relações sociais contemporâneas (mídias) e o trabalho com variados gêneros textuais, pois os gêneros permeiam a comunicação e estão presentes em todos os contextos.

Desconsiderar a presença dos gêneros digitais nas práticas sociais de leitura e escrita é ignorar uma parte essencial da construção do saber e do desenvolvimento do letramento crítico na atualidade. Diante disso, é fundamental que a escola se envolvaativamente com essas novas formas de linguagem e expressão, que estão diretamente ligadas à forma como as pessoas se comunicam e interagem no cotidiano. Ao negligenciar essas práticas, o ensino corre o risco de se tornar distante da realidade dos alunos e de contribuir para o fracasso escolar, já que os gêneros digitais têm papel central nas dinâmicas sociais, culturais e comunicacionais do mundo contemporâneo.

Em sua tese de doutoramento, Martins (2020, p. 29) discute as mudanças na forma de interação entre as pessoas a partir do uso dos artefatos tecnológicos e afirma que “aos estabelecimentos de ensino cabe observar, refletir e discutir acerca das transformações geradas pela exposição aos recursos digitais e pelo uso de novos meios de comunicação [...] no intuito de propor estratégias de ensino e aprendizagem [...].”

Nesse contexto, mediar o ensino de Língua Portuguesa considerando os letramentos digitais torna-se uma tarefa desafiadora. O uso de ferramentas como softwares, jogos, internet e tecnologias digitais em geral exige do professor uma

abordagem crítica e reflexiva, tanto em relação à formação dos alunos quanto às suas dimensões socioemocionais. A escola não pode ignorar o universo tecnológico que a cerca. Pelo contrário, deve reformular suas práticas pedagógicas, explorando as oportunidades proporcionadas pelos gêneros digitais.

Diante do exposto, reafirmo minha convicção de que as tecnologias digitais, quando bem integradas ao ensino, podem transformar significativamente as práticas pedagógicas. Tenho percebido, ao longo da minha trajetória, o quanto as tecnologias vêm assumindo um papel cada vez mais relevante no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, acredito ser fundamental que as escolas incentivem, de maneira gradual e consciente, o uso de recursos digitais — como o *podcast* — em práticas que articulem leitura, escrita e oralidade.

Quando tive a oportunidade de observar essas ferramentas em sala de aula, ficou claro para mim o quanto elas ampliam o repertório dos alunos e favorecem o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Por isso, entendo que professores e instituições de ensino precisam se envolver ativamente no planejamento e na implementação de estratégias que integrem os gêneros digitais ao cotidiano escolar. Só assim será possível promover, de fato, uma transformação educacional significativa e alinhada às demandas do nosso tempo.

Nessa perspectiva, o tópico a seguir aborda o *podcast* como instrumento de ensino, destacando suas potencialidades pedagógicas e sua relação com o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade. Para tanto, inicia-se com uma breve apresentação sobre as origens do *podcast*, seguida de uma análise dos benefícios do uso do *podcast* na educação e das dificuldades na sua implementação, buscando compreender o contexto de surgimento e a evolução desse gênero no cenário midiático e educacional.

## **1.4 O *podcast* como instrumento de ensino**

### **1.4.1 As origens do *podcast***

O *podcast*, como o conhecemos hoje, é resultado de uma evolução tecnológica e cultural que começou com os blogs, *audioblogs* e o uso inovador do sistema RSS<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> RSS (*Really Simple Syndication* ou *Rich Site Summary*) é um formato que permite a distribuição automática de conteúdo atualizado de websites, como notícias, blogs, *podcasts* e outros tipos de publicações. Ele funciona

Compreender a relação entre o *podcast* e o blog é fundamental para entender suas origens, pois os dois compartilham a ideia de distribuição descentralizada de conteúdo (Medeiros, 2005; Luiz; Assis, 2009).

No início dos anos 2000, os *audioblogs* surgiram como uma extensão natural dos *blogs*, disponibilizando gravações em áudio, normalmente no formato MP3<sup>5</sup>, relacionadas ao conteúdo das postagens textuais. No entanto, a limitação técnica do RSS à época impedia que os *audioblogs* fossem assinados, obrigando os usuários a acessarem manualmente as páginas para realizar *downloads* (Assis, 2010).

A verdadeira transformação ocorreu em 2003, quando Adam Curry vislumbrou o potencial de integrar o RSS com arquivos de áudio digitais. Junto com Dave Winer, Curry desenvolveu a função *enclosure*, que permitiu a inclusão de arquivos MP3 no RSS. Para demonstrar a aplicação prática dessa integração, criou o primeiro agregador de *podcasts*, o *iPodder*, utilizando a linguagem de programação *AppleScript*. Esse *software*, apesar de rudimentar, marcou o início do *podcast* como o conhecemos atualmente. Curry lançou o *Daily Source Code* em 2004, utilizando-o como experimento para aprimorar as capacidades técnicas do formato (Vanassi, 2007; Assis, 2010).

O termo "*podcast*" foi cunhado pelo jornalista Ben Hammersley em um artigo no jornal *The Guardian* em fevereiro de 2004, combinando as palavras "*iPod*", o popular tocador de MP3 da *Apple*, e "*broadcast*", que significa transmissão em massa. Apesar do nome, a *Apple* não criou o *podcast*, mas contribuiu significativamente para sua popularização (Sant'ana; Farias, 2016; Luiz; Assis, 2009).

Freire (2013a) aponta que, no Brasil, o *podcast* teve suas primeiras manifestações em espaços informais, refletindo a trajetória educativa de blogs e *audioblogs*. Essa prática permitiu que a comunicação e a educação fossem além dos limites impostos pelas mídias unidireccionais tradicionais.

Segundo Luiz e Assis (2009), o marco inicial desse movimento foi a criação do *Digital Minds*, por Danilo Medeiros, em outubro de 2004. Logo após, surgiram

como um canal que facilita a entrega de informações diretamente ao usuário, sem que este precise acessar manualmente as páginas para verificar se há novos conteúdos.

<sup>5</sup> MP3 é a sigla para MPEG-1/2 Audio Layer III, que é um formato de compressão de áudio digital. Ele foi desenvolvido nos anos 1990 pelo Moving Picture Experts Group (MPEG) como parte do padrão para compressão de áudio e vídeo. A principal característica do MP3 é sua capacidade de reduzir significativamente o tamanho dos arquivos de áudio, eliminando informações sonoras que são menos perceptíveis ao ouvido humano, sem uma perda notável de qualidade para a maioria das pessoas.

produções pioneiras, como o *Podcast do Gui Leite*, o *Perhappiness* de Rodrigo Stulzer e o *Código Livre* de Ricardo Macari. Esses programas não apenas inspiraram novos *podcasters*<sup>6</sup>, mas também ajudaram a consolidar um cenário mais interativo e dinâmico, rompendo com o modelo comunicativo unidirecional típico das tecnologias anteriores.

Em 2005, a expansão do *podcast* no Brasil foi consolidada com a realização da primeira conferência brasileira de *podcast* (PodCon Brasil) e a fundação da Associação Brasileira de *Podcast* (ABPod). Esses eventos se tornaram marcos estruturais para o fortalecimento do *podcast* no país.

Freire (2013b) destaca que o ano de 2008 foi decisivo na história dos *podcasts* brasileiros. Durante esse período, a inclusão da categoria *podcast* nos prêmios “Best Blogs Brasil” e “iBest”, além da realização do “Prêmio Podcast”, conferiram maior visibilidade ao formato. Também foi nesse ano que ocorreu a primeira edição da “Podpesquisa<sup>7</sup>”, levantamento que traçou um perfil representativo do uso nacional do *podcast* e demonstrou sua crescente adoção no Brasil.

Logo o *podcast* encontrou espaço na educação, embora com limitações. Em 2006, o projeto "PodEscola" foi um marco ao introduzir o *podcast* como ferramenta pedagógica na educação pública, com o objetivo de formar alunos mais críticos e reflexivos (Bottentuit Junior; Coutinho, 2007). Desenvolvido pelo Centro de Mídias e Tecnologias Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP), o projeto buscava aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a inclusão digital e o uso de mídias digitais no contexto escolar. Embora tenha sido uma iniciativa importante, o uso do *podcast* em contextos educacionais formais ainda permaneceu restrito.

Em suma, o *podcast* surge associado aos *audioblogs*, como um meio de distribuição de arquivos de áudio organizados em programas sequenciais, abordando temáticas variadas. No entanto, com o tempo, o formato tem evoluído, deixado de ser exclusivamente vinculado a conteúdos em áudio e incorporado outras semioses. Além de sua evolução técnica, o *podcast* tem se destacado como uma ferramenta inclusiva e educativa. Sua natureza aberta e descentralizada, como observado por Medeiros

---

<sup>6</sup> Produtores e apresentadores de *podcasts*, que são programas em áudio ou vídeo transmitidos pela internet, geralmente em formato de episódios seriados sobre diversos temas.

<sup>7</sup> A Podpesquisa é um levantamento promovido pela Associação Brasileira de *Podcasts* (ABPod) para mapear o perfil dos ouvintes de *podcasts* no Brasil, incluindo hábitos de consumo, preferências temáticas e dados demográficos, contribuindo para a profissionalização do mercado.

(2005), deu ao ouvinte o poder de emissão, permitindo que qualquer pessoa produzisse e distribuísse conteúdo.

#### 1.4.2 Os benefícios do uso do *podcast* na educação

O uso de *podcasts* na educação traz uma série de benefícios que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Bottentuit Junior e Coutinho (2007, p. 03) aborda algumas vantagens do uso do *podcast* como ferramenta educacional:

Num mundo globalizado onde o tempo é escasso, o *podcast* surge como uma tecnologia alternativa extremamente potente para ser utilizada a serviço do processo de ensino e aprendizagem, tanto na modalidade a distância (e-learning) quanto como complemento ao ensino presencial (b-learning). De fato, o *podcast* permite ao professor disponibilizar materiais didáticos, como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio, que podem ser ouvidos pelos estudantes a qualquer hora do dia e em qualquer espaço geográfico. O estudante pode acessar a informação disponibilizada pelo professor, baixá-la para o seu dispositivo móvel, utilizá-la onde e quando quiser e ainda interagir com o professor sob a forma de comentários deixados no aplicativo.

As características apontadas por Bottentuit Junior e Coutinho (2007) tornam os *podcasts* uma ferramenta valiosa no cenário educacional moderno. A capacidade de ouvir conteúdos enquanto realiza outras atividades, como durante o transporte ou em momentos de lazer, otimiza o tempo dos estudantes e facilita a absorção de conhecimento de maneira contínua e conveniente. Além disso, o formato auditivo dos *podcasts* pode beneficiar estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, particularmente aqueles que aprendem melhor por meio da escuta.

Bottentuit Junior e Coutinho (2007) concordam sobre a flexibilidade oferecida pelo uso do gênero e afirmam que além dessa característica, os *podcasts* contribuem para uma experiência educacional mais personalizada, pois oferecem aos alunos a liberdade de escolher o ambiente mais adequado para o aprendizado, permitindo que revisem conteúdos em qualquer lugar e a qualquer momento. Os autores também abordam outras características importantes dos *podcasts*, como a capacidade de acomodar diferentes ritmos de aprendizagem e capacidade de promover a acessibilidade.

Com relação aos ritmos de aprendizagem, um mesmo episódio pode ser escutado repetidamente pelos alunos para uma melhor compreensão do conteúdo, permitindo que cada um avance conforme sua própria velocidade. No quesito acessibilidade, os *podcasts* podem oferecer explicações em formato de áudio sobre

determinadas atividades, o que é particularmente útil para alunos com deficiência visual. Além disso, podem beneficiar pessoas com deficiência auditiva, desde que sejam acompanhados de transcrições.

As discussões sobre temas abordados em sala de aula podem ser incluídas nos episódios, permitindo que esses alunos participem ativamente e até mesmo se tornem colaboradores ou apresentadores dos temas tratados. Além disso, *podcasts* podem ser usados para abordar temas como a inclusão e a diversidade, convidando palestrantes para falar sobre suas experiências e desafios, promovendo empatia e compreensão entre os alunos.

Entre as vantagens do uso do *podcast* na educação ainda podemos destacar a grande variedade de interfaces (aplicativos) em circulação no mercado e a disponibilização gratuita dessas ferramentas que podem potencializar as capacidades de aprendizagem. Além da gratuidade que é um grande atrativo, também destacamos a facilidade do manuseio desses aplicativos de áudio que em sua grande maioria funcionam de modo intuitivo, podendo ser manuseados em computadores ou dispositivos móveis.

O formato de áudio do *podcast* também é um diferencial importante, pois além de promover facilidade na hora da gravação de conteúdos (especialmente para pessoas mais tímidas que não gostam de exposição às redes), os arquivos de áudio são geralmente leves e fáceis de armazenar e compartilhar. Isso facilita a distribuição de materiais didáticos, reduzindo o consumo de dados e espaço de armazenamento comparado a outros formatos de multimídias, como vídeos.

A leveza dos arquivos de áudio e a sua facilidade de envio e armazenamento tornam os *podcasts* uma solução prática e eficiente, especialmente em contextos onde a conectividade pode ser limitada ou onde há restrições de recursos tecnológicos. Essa característica torna os *podcasts* uma ferramenta acessível e inclusiva, permitindo que mais estudantes e educadores se beneficiem dessa tecnologia.

Além disso, eventos como aulas, conferências, reuniões e discussões em grupo frequentemente enfrentam restrições quanto ao número de participantes. Essas limitações podem ser físicas, como o espaço disponível, ou tecnológicas, como a largura de banda do meio utilizado. No entanto, o *podcast* elimina essas barreiras, pois não há restrição quanto ao número de ouvintes. Qualquer pessoa pode baixar e ouvir simultaneamente uma aula, palestra, conversa ou debate, independentemente do local onde estejam. O ambiente de escuta é escolhido pelo próprio participante,

sem a preocupação com superlotação, aparelhagem sonora, ruídos de conversas paralelas ou a necessidade de entrar em um espaço físico específico.

Especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, os *podcasts* podem ser usados para praticar a escuta ativa e a produção oral e produção escrita, ajudando os alunos a melhorar sua fluência, compreensão auditiva e textual. Professores podem criar *podcasts* com histórias, poemas ou discussões sobre literatura, e pedir aos alunos que respondam a perguntas ou criem seus próprios episódios narrando contos ou discutindo temas literários. Essa prática não só aprimora as habilidades linguísticas, mas também aumenta a confiança dos alunos em sua capacidade de comunicação oral.

A produção de *podcasts* pode ser uma atividade didática envolvente, onde os alunos desenvolvem diversas habilidades. Essa prática pode não somente enriquecer o aprendizado, mas também preparar os alunos para o uso competente das tecnologias de comunicação. Ao criar seus próprios *podcasts*, os estudantes consolidam seu aprendizado e também desenvolvem competências essenciais para a era digital em que estamos vivendo.

O *podcast* tem se configurado como uma ferramenta pedagógica potencialmente eficaz para o desenvolvimento das competências de escrita e oralidade dos estudantes. Embora sua natureza seja predominantemente oral, a utilização desse recurso no contexto educacional envolve práticas que estimulam simultaneamente a produção textual e a expressão verbal, favorecendo uma aprendizagem integrada.

Antes da gravação de um episódio, os alunos geralmente percorrem um processo de planejamento que compreende pesquisa, organização das ideias e elaboração de roteiros. Tal etapa demanda o exercício de habilidades de escrita, incluindo a construção de frases coesas e coerentes, bem como a revisão crítica do conteúdo. Nesse sentido, Oss-Emer (2022) ressalta que a elaboração de roteiros para *podcasts* possibilita aos estudantes desenvolver competências linguísticas fundamentais, como a organização textual e a adequação à norma culta da língua, promovendo, assim, uma articulação consciente entre planejamento textual e produção oral.

Adicionalmente, a produção de *podcasts* oferece oportunidades para a prática estruturada da oralidade. A gravação e edição dos episódios exigem atenção à dicção, entonação e ritmo da fala, elementos centrais para a comunicação eficaz. Wegner

(2022) enfatiza que o uso do *podcast* no contexto escolar contribui para o aprimoramento da expressão oral dos alunos, promovendo uma aprendizagem em que fala e escrita se articulam de maneira integrada e significativa.

Dessa forma, a incorporação do *podcast* às práticas pedagógicas possibilita a criação de um ambiente de ensino que estimula tanto a produção escrita quanto a oral, favorecendo o desenvolvimento abrangente das competências linguísticas dos estudantes e consolidando o papel da tecnologia como mediadora do processo educativo.

Outrossim, quando os alunos são incentivados a criar seus próprios episódios de *podcast* e a elaborar textos para fornecer informações corretas e coerentes aos colegas, esse processo não só permite que os estudantes assumam a responsabilidade pela criação de seu material de estudo, mas também valoriza suas contribuições e estimula o engajamento no processo criativo.

O uso do *podcast* na sala de aula, também pode promover um maior interesse na aprendizagem dos conteúdos, uma vez que se trata de um recurso que tende a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. O uso apenas da lousa e suas tecnologias, associados ao bom e velho livro didático, estão se tornando obsoletas, em contraste com as mídias que frequentemente capturam mais a atenção dos alunos. A novidade e a variedade dos *podcasts* podem despertar o interesse dos alunos e tornar a aprendizagem mais envolvente e estimulante.

#### 1.4.3 As dificuldades na implementação do *podcast*

Mesmo com as vantagens e benefícios oferecidos pelo uso dos *podcasts* na educação, existem desafios para a inserção dessas tecnologias no processo educativo. Entre as dificuldades, podemos destacar a necessidade de acesso a dispositivos, conexão estável à internet, falta de capacitação de professores, seleção adequada de conteúdos, tempo e recursos destinados à produção dos *podcasts*, entre outros.

Nem todos os alunos possuem acesso a dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets ou computadores, ou a uma conexão de internet estável para ouvir ou produzir *podcasts*. Essa falta de acesso pode gerar desigualdades no processo de aprendizado, desfavorecendo parte dos estudantes. É crucial que as instituições de ensino considerem essas limitações e busquem soluções para garantir

a inclusão digital de todos os alunos, o que pode envolver a disponibilização de equipamentos tecnológicos e melhorias na infraestrutura de internet das comunidades.

Outro ponto importante para a integração eficaz de *podcasts* na educação é a necessidade de capacitar os professores para o uso dessa ferramenta. Isso inclui não apenas habilidades técnicas para gravar e editar áudio, mas também estratégias pedagógicas para incorporar *podcasts* no currículo de maneira significativa. Oferecer formação contínua e recursos de suporte aos educadores é essencial para que eles possam explorar todo o potencial pedagógico da tecnologia.

Segundo Silva (2025), a implementação de tecnologias digitais no ensino enfrenta desafios significativos, como desigualdade no acesso a dispositivos e internet, necessidade de capacitação docente e resistência à adoção de novas ferramentas, aspectos que impactam diretamente a eficácia do uso de *podcasts* no contexto educacional.

A seleção ou produção de conteúdos de qualidade, relevantes e apropriados ao currículo escolar, também se apresenta como desafio. Professores devem escolher materiais que abordem os tópicos necessários e, ao mesmo tempo, sejam envolventes e acessíveis. Garantir que o conteúdo seja atualizado e preciso exige esforço contínuo de pesquisa e revisão. Colaborações com especialistas, plataformas de curadoria de mídia e compartilhamento de recursos podem ajudar a mitigar essas dificuldades.

Adicionalmente, a produção de *podcasts* é uma atividade que demanda tempo e recursos, incluindo planejamento, gravação, edição e publicação. Microfones e softwares de edição podem ser necessários para garantir qualidade. Muitas escolas enfrentam restrições orçamentárias, o que dificulta a aquisição desses recursos. Para superar essa barreira, podem ser buscadas parcerias com empresas de tecnologia, campanhas de financiamento ou utilização de recursos gratuitos disponíveis online.

Outro desafio é o risco de distrações e falta de foco dos alunos, já que os *podcasts* podem ser consumidos em qualquer lugar e a qualquer momento. Ambientes não controlados, como residências ou transporte público, podem prejudicar a concentração. A gestão do tempo torna-se crucial, pois a liberdade de ouvir episódios a qualquer momento pode gerar procrastinação e sobrecarga.

A resistência à adoção tecnológica também se manifesta entre professores e alunos. Educadores acostumados a métodos tradicionais podem sentir-se inseguros

ou sobre carregados. Alguns alunos, embora receptivos à tecnologia, podem preferir métodos de ensino convencionais e sentir-se desconfortáveis com o formato autônomo dos *podcasts*. Superar essa resistência requer treinamento adequado e demonstração clara dos benefícios pedagógicos, bem como integração gradual da tecnologia e promoção de experiências positivas.

O quadro 01 sintetiza as possíveis vantagens e desvantagens do uso do *podcast* na educação:

Quadro 01: Vantagens e desvantagens do uso de *podcasts* na educação

Vantagens	Desvantagens
Flexibilidade quanto ao uso	Necessidade de acesso a dispositivos
Abordagem de diversos assuntos	Dependência de conexão à internet
Acessibilidade para diferentes públicos	Tempo e recursos necessários para produção
Possibilidade de revisar conteúdos	Gerenciamento adequado do tempo
Arquivos leves e fáceis de compartilhar	Resistência à adoção de novas tecnologias
Alcance simultâneo de múltiplos ouvintes	Falta de capacitação dos professores
Prática de escuta ativa e desenvolvimento linguístico	Cuidado extensivo na seleção dos conteúdos
Integração entre produção oral e escrita	Possibilidade de distrações para os alunos
Estímulo ao engajamento e criatividade dos alunos	Investimento em melhoria de equipamentos

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar dos desafios, os *podcasts* têm grande potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, inclusivo e alinhado às demandas do século XXI. Essa abordagem reforça a relevância da educação frente às transformações tecnológicas e culturais, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

No próximo capítulo, será apresentada a discussão sobre “A *Expansão do Podcast: Multimodalidade e Intergenericidade*”, em que abordamos como o *podcast*,

antes restrito ao formato em áudio, tem incorporado novas possibilidades expressivas. Além disso, discute-se se o *podcast* pode ser compreendido como um gênero ou como um suporte, à luz das transformações que têm marcado sua produção e circulação nos diferentes contextos comunicativos.

## **2 A EXPANSÃO DO PODCAST: MULTIMODALIDADE E INTERGENERICIDADE**

### **2.1 Multimodalidade**

Inicialmente, o *podcast* surgiu com um formato exclusivo de arquivos de áudio, conhecidos por sua leveza, o que permitia uma transmissão rápida, fácil e acessível. Embora ainda existam várias plataformas que distribuem *podcasts* exclusivamente em áudio, a exclusividade do formato em áudio tem sido gradativamente deixada de lado.

Na prática, vemos uma evolução do formato, com a incorporação de novos elementos, como vídeos, textos e outras linguagens, ao que Rojo (2012) concebe como multimodalidade ou multissemiose. Essa mudança é contrastada com as definições de *podcast* apresentadas por diversos autores, que ainda concebem o gênero como arquivos de áudio, como veremos no quadro abaixo.

Quadro 02: Definições de *podcast*

<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
2005	Primo	Define o <i>podcast</i> como um processo midiático que surge a partir da publicação de <b>arquivos de áudio na internet</b> .
2007	Bottentuit Junior e Coutinho	Apresentam o <i>podcast</i> como um formato de mídia que permite ao professor criar materiais didáticos, como aulas, documentários e entrevistas, em <b>episódios de áudio</b> .
2010	Bohn	Enxerga o <i>podcast</i> como um <b>arquivo de áudio</b> , geralmente em formato MP3, que pode ser ouvido na internet ou transferido para dispositivos do usuário para acesso posterior.
2015	Cristovão e Lenharo	Apontam o <i>podcast</i> como um <b>arquivo de áudio acessível na internet, disponibilizado gratuitamente para qualquer usuário da rede</b> .

2017	Freire	Considera o <i>podcast</i> como um <b>arquivo digital de áudio</b> disponível online, que pode conter programas compostos por falas, músicas ou ambos, em vez de apenas músicas.
2018	Foschini	Destaca o <i>podcast</i> como um meio ágil de distribuir <b>sons pela internet</b> , explicando que o termo é um neologismo derivado de iPod e broadcast.
2024	Morais	Descreve os <i>podcasts</i> como programas de rádio sob demanda que abordam uma ampla gama de temas, além de defini-los como uma série de <b>conteúdos em áudio</b> acessados online.

Fonte: Elaborado pelo autor

Observando o quadro, notamos que os autores apresentados são unâimes em associar o *podcast* a arquivos de áudio. No entanto, atualmente, o *podcast* não está mais restrito exclusivamente a esse formato. Apesar de manter características tradicionais, como vinhetas, interação com o público, apresentação do tema e sequencialidade, o formato tem incorporado outras semioses e formatos, como programas em vídeo e a mesclagem com o gênero entrevista, resultando em um modelo distinto do inicial, mas que continua amplamente difundido como *podcast*.

Um exemplo dessa expansão pode ser observado em plataformas como o YouTube, onde *podcasts* apresentados em vídeo são cada vez mais populares, demonstrando que o conceito de *podcast* foi além de seu formato inicial, predominantemente sonoro.

Essa ampliação do termo reflete não apenas transformações tecnológicas, mas também mudanças nas práticas comunicativas e de consumo midiático. A convergência entre som e imagem permite novas formas de interação com o público, favorecendo experiências mais imersivas e dinâmicas. Assim, o *podcast* passa a ocupar um espaço híbrido entre o rádio tradicional e o vídeo digital, caracterizando-se como um gênero multimodal que se adapta às demandas contemporâneas de produção e circulação de conteúdo nas mídias digitais. As figuras 01 e 02 ilustram esse fenômeno na prática, evidenciando como o *podcast* hoje inclui formatos visuais, como vídeos, entrevistas e textos.

Figura 01: Capa de *podcast* do canal “Flow podcast” (*Thumbnail*)



Fonte: FLOW PODCAST (2024). Disponível em: <https://www.youtube.com/@FlowPodcast>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Nas imagens de capa dos *podcasts* do canal *Flow Podcast* (Figura 01), observam-se características que diferem dos padrões originais do *podcast*. Na descrição do vídeo, destacam-se informações como o nome do convidado, a sequência do episódio, a duração, o nome do canal (*Flow Podcast*), a quantidade de visualizações e o tempo decorrido desde a transmissão. Além disso, o uso de recursos semióticos, como cores e imagens chamativas, busca atrair a atenção do público.

Ao clicar no vídeo, somos recebidos pela vinheta do programa, acompanhada de seu *slogan* característico. Em seguida, o apresentador faz uma breve saudação, apresenta o convidado do episódio e inicia uma sequência de perguntas, respostas e interações que tornam a conversa dinâmica. O cenário da entrevista reflete o estilo dos *podcasts* atuais, com uma mesa central, grandes microfones de mesa e um ambiente descontraído que favorece a informalidade, características que podem ser notadas também na figura 02 que se trata de um *podcast* direcionado para estudantes de língua inglesa.

Figura 02: Capa de episódios do *podcast* “English Podcast Zone”



Fonte: English Podcast Zone. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Englishpodcastzone>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024

O podcast “English Podcast Zone” é um canal voltado para estudantes e interessados em aprender a língua inglesa. Sua proposta vai além do uso tradicional de arquivos de áudio, incorporando a multimodalidade como recurso pedagógico. O canal oferece episódios em vídeo que exibem, simultaneamente, a transcrição do conteúdo, combinando elementos visuais e sonoros. Essa abordagem multimodal permite que os estudantes ouçam o episódio enquanto acompanham a leitura do texto, promovendo uma experiência de aprendizado mais dinâmica, acessível e eficaz, ao integrar diferentes modos de interação com o conteúdo.

Como vimos nos exemplos, a incorporação de vídeos, textos, imagens e entrevistas no formato tradicional de podcasts marca uma nova fronteira para esse gênero, expandindo sua definição inicial como um arquivo exclusivamente em áudio. Essa transformação, impulsionada pelas demandas do público e pelo avanço das plataformas digitais, tem ampliado as possibilidades de interação e engajamento com o conteúdo.

O uso de vídeos, por exemplo, permite a integração de elementos visuais, como gestos, expressões faciais e cenários, enriquecendo a experiência comunicativa. Além disso, a realização de entrevistas tem se tornado um recurso recorrente, promovendo diálogos entre convidados e anfitriões que mesclam informações, opiniões e narrativas pessoais. Essas mudanças não apenas desafiam as definições tradicionais de *podcast*, mas também revelam um processo de evolução multimodal, em que o gênero é enriquecido por outras semioses e pela integração de elementos de outros gêneros, evidenciando a intergenericidade.

Diante desse contexto, o tópico a seguir discute especificamente a intergenericidade, analisando como a interação entre diferentes gêneros textuais contribui para a complexidade e riqueza comunicativa do *podcast* contemporâneo.

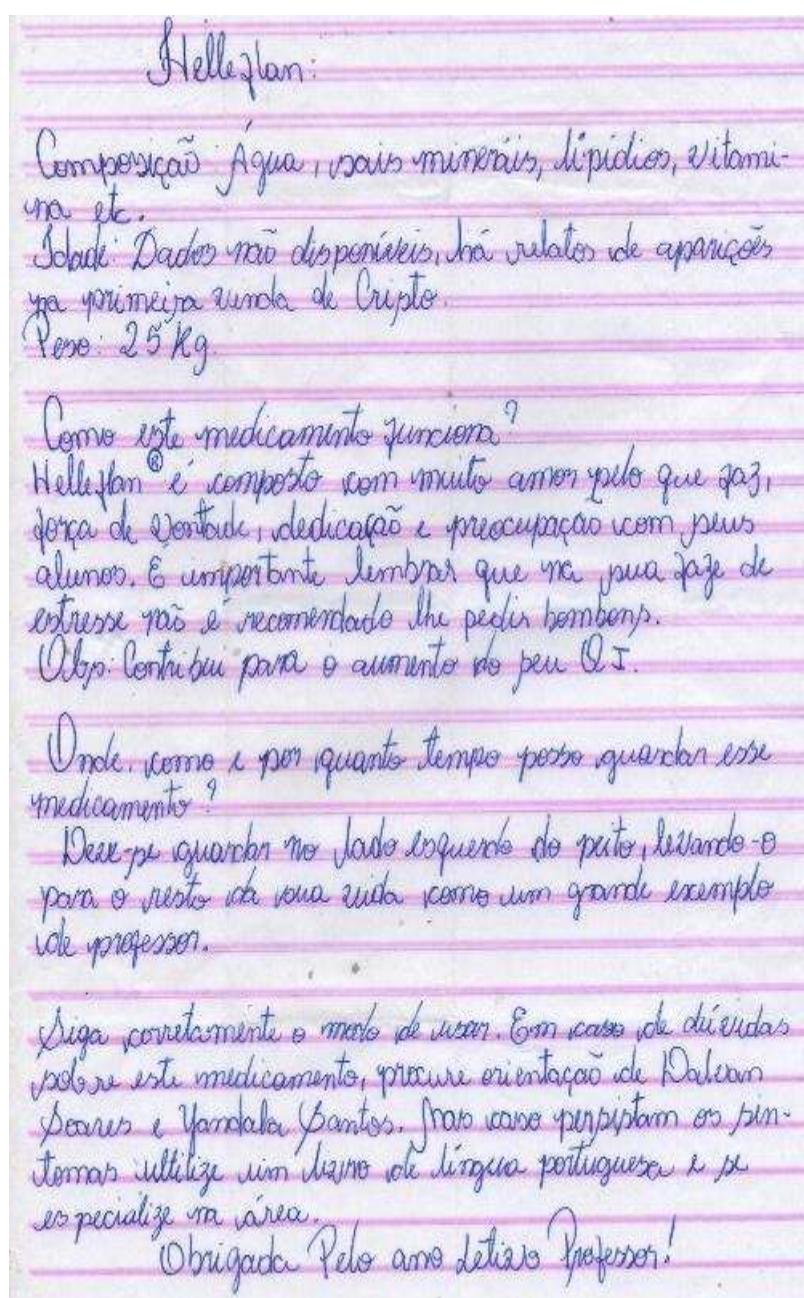
## 2.2 Intergenericidade

Os gêneros textuais não são criações individuais, mas denominações historicamente e socialmente construídas, conforme Marcuschi (2008). Para identificar ou reconhecer um gênero, geralmente consideramos critérios como sua forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e o contexto situacional. No entanto, esse processo de reconhecimento

não é rígido ou mecânico, pois os gêneros frequentemente se combinam para formar novos gêneros, como destacado por Bakhtin (1997).

Marcuschi (2008) chama essa mesclagem de gêneros de intergenericidade e apresenta diversos exemplos dessa fusão. Preferimos, porém, usar exemplos próprios para ilustrar esse fenômeno, demonstrando que os gêneros não são conceitos restritos aos livros, mas estão presentes em nosso cotidiano, reafirmando a máxima bakhtiniana: a interação humana só é possível através dos gêneros.

Figura 03: Exemplo de intergenericidade



Fonte: Arquivo pessoal

A figura 03 apresenta um texto recebido pelo autor ao término de um ano letivo. Uma prática comum no ambiente educacional. No entanto, o que chama a atenção é a criatividade dos alunos, que optaram por não adotar o gênero textual convencional da carta de despedida, caracterizado por elementos como data, local, saudação inicial, mensagem, despedida e assinatura. Em vez disso, os alunos mesclaram características do gênero carta com elementos típicos do gênero bula de remédio, incluindo itens como composição, posologia, precauções, entre outros.

Essa combinação trouxe humor e descontração ao texto, alterando sua forma estrutural, mas sem comprometer o propósito comunicativo de encerrar o ciclo de forma significativa e afetiva, o que vai ao encontro do princípio apontado por Marcuschi (2008), que diz que o predomínio da função sobre a forma é fundamental na determinação interpretativa do gênero. Dessa forma, evidencia-se a intergenericidade ao combinar elementos da carta de despedida com o formato característico de uma bula de remédio.

No contexto do *podcast*, observa-se uma transformação significativa em suas características originais, que tradicionalmente se restringiam a conteúdos exclusivamente em áudio. Atualmente, o formato tem incorporado outras semioses, ampliando sua abrangência e complexidade. Elementos do gênero *vlog*<sup>8</sup>, por exemplo, misturam-se ao gênero entrevista, com diálogos dinâmicos entre apresentadores e convidados. Em alguns casos, o *podcast* também inclui o texto escrito, seja por meio de transcrições, legendas, slogans ou materiais complementares.

Embora o *videocast*, uma espécie de *podcast* em vídeo, compartilhe algumas dessas características, não se trata apenas disso, pois defendemos a intergenericidade pela mesclagem de outros gêneros e formatos que não estavam presentes originalmente no *podcast*. Essa combinação evidencia a flexibilidade do formato, reforçando sua tendência a ser caracterizado como um gênero híbrido. Nessa configuração, o *podcast* dialoga com diferentes formatos, integrando características de outros gêneros e se adaptando às demandas de um público cada vez mais habituado a interagir com conteúdos multimodais.

---

<sup>8</sup> O *vlog* (abreviação de "video blog") é um gênero digital que combina a estrutura de um blog tradicional com o uso predominante de vídeos. Geralmente, os vlogs apresentam registros pessoais, reflexões ou temáticas específicas, sendo publicados em plataformas como YouTube ou redes sociais. Sua característica principal é a narrativa audiovisual, frequentemente informal, que permite maior proximidade com o público.

A partir dessa perspectiva, o tópico seguinte aborda as perspectivas teóricas sobre gênero e suporte, seguido da análise da questão do *podcast* enquanto gênero ou suporte, examinando como essas categorias se articulam na investigação do *podcast* e de seus desdobramentos multimodais. Essa abordagem permite compreender de forma mais ampla suas características discursivas e comunicativas.

### **2.3 Perspectivas teóricas: gênero e suporte**

O debate sobre gêneros e suportes não é recente e continua exigindo maior atenção, especialmente devido às frequentes confusões entre esses conceitos (Bezerra, 2022). Alguns autores classificam como portadores de gêneros elementos como o jornal, o livro didático e redes sociais, como o *Facebook*, entre outros. No entanto, essa não é uma discussão encerrada.

Marcuschi (2008) exemplifica essas dificuldades conceituais ao apontar que alguns autores classificam a embalagem como gênero e o dicionário como suporte, quando, na verdade, seria o contrário. O próprio autor reconhece a complexidade do tema ao admitir que, em momentos anteriores, considerava o *outdoor* um gênero. Atualmente, porém, ele afirma que o *outdoor* deve ser entendido como um suporte, capaz de abrigar diversos gêneros textuais, como anúncios publicitários, mensagens institucionais ou campanhas sociais. Essa reflexão ilustra a importância de revisitar e refinar continuamente os conceitos de gênero e suporte à medida que novos contextos comunicativos emergem.

Na verdade, a linha que separa gênero e suporte é muitas vezes tênue, a ponto de o gênero ser reconhecido apenas por meio de seu suporte. Nesse sentido, os suportes não são dispositivos neutros ou nas palavras de Fraenkel (2004, p. 452), "os suportes participam da construção do sentido". A esse respeito, um mesmo texto, quando disponibilizado em diferentes suportes, como uma folha de papel ou a internet, pode sofrer alterações significativas que impactam sua classificação como gênero.

Marcuschi (2003, p. 11) contribui para o debate ao afirmar que o suporte é "um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto". De maneira complementar, Miller (2012) destaca que o gênero é um artefato cultural, não físico, enfatizando sua dimensão social e histórica. Bezerra (2022, p. 126) por sua vez, reforça essa distinção ao afirmar que "o gênero se distingue do suporte do texto da seguinte forma: o suporte é de

natureza material, mesmo quando se trata de uma materialidade eletrônica, virtual; o gênero é um artefato retórico, social, histórico e cultural". Essas perspectivas evidenciam a diferença fundamental entre gênero e suporte, embora ambos estejam interligados na construção de sentidos.

Segundo Marcuschi (2008), os suportes textuais podem ser divididos em duas categorias principais: convencionais e incidentais. Essa classificação ajuda a compreender como os textos se organizam em diferentes contextos e como os meios que os transportam influenciam sua funcionalidade e interpretação.

Os suportes convencionais são aqueles criados especificamente para veicular textos. Exemplos incluem livros, jornais, revistas, cadernos, folhetos e sites. Esses suportes têm como principal função facilitar a leitura, a consulta de informações ou a interação com o conteúdo textual. Um jornal, por exemplo, é projetado para apresentar notícias e artigos de forma organizada, com seções bem definidas que atendem às demandas de comunicação e informação.

Já os suportes incidentais são objetos ou superfícies que, embora não tenham sido concebidos para transmitir textos, acabam sendo adaptados para essa finalidade em determinados contextos. Exemplos comuns incluem muros (onde podem ser encontrados grafites e anúncios), camisetas, embalagens, sacolas, e até mesmo o corpo humano, como ocorre com tatuagens ou pinturas corporais. Esses suportes ilustram como a linguagem escrita pode ocupar espaços improváveis, muitas vezes de forma criativa e inovadora, para atender a novas demandas de comunicação.

Essa distinção, proposta por Marcuschi (2008), evidencia a flexibilidade da linguagem e a relação dinâmica entre texto e suporte. Enquanto os suportes convencionais são fundamentais para práticas formais de leitura e escrita, os suportes incidentais mostram como os textos se adaptam e se reinventam nos mais variados cenários do cotidiano.

### 2.3.1 Gênero ou suporte: a questão do *podcast*

Após essa breve abordagem sobre a questão de gênero e suporte, passaremos a discutir se o *podcast* pode ser considerado um gênero ou um suporte. Ainda que existam autores que o tratem como um suporte (entendido como um meio de veiculação de diferentes textos ou formatos), neste trabalho o *podcast* é abordado sob

a perspectiva de gênero discursivo, com base na teoria dos gêneros de Bakhtin (1992) e nas contribuições de Ruqaiya Hasan (1989).

Para Bakhtin, os gêneros se configuram a partir de práticas sociais e apresentam relativa estabilidade de forma e conteúdo, refletindo as condições concretas de comunicação. Essa estabilidade manifesta-se, segundo o autor, em três características básicas: o conteúdo temático, que diz respeito aos assuntos e temas recorrentes em cada gênero; o estilo, que envolve as escolhas linguísticas e expressivas adequadas à situação comunicativa; e a construção composicional, que se refere à organização formal e estrutural do texto. Nesse sentido, entendemos que o *podcast* se enquadra nessa concepção bakhtiniana de gênero, uma vez que apresenta conteúdos temáticos variados, um estilo característico marcado pela oralidade e pela interação, além de uma composição relativamente estável que organiza sua introdução, desenvolvimento e encerramento.

Hasan, por sua vez, amplia essa concepção ao propor a noção de Estrutura Potencial do Gênero (EPG), que descreve os elementos textuais obrigatórios e opcionais que compõem cada gênero, conforme o contexto de uso. Assim, ao compreender o *podcast* como gênero, considera-se que ele possui uma organização interna própria, com regularidades estruturais e funcionais que o distinguem de outros gêneros e que o afastam da noção de mero suporte. Esses conceitos serão retomados e aprofundados em seções posteriores, especialmente na análise das configurações contextuais e estruturais que caracterizam o *podcast* como prática discursiva contemporânea.

Retomando os conceitos apresentados pelos autores nas seções anteriores, o *podcast* caracteriza-se como um arquivo, originalmente em formato de áudio, mas que, atualmente, também é amplamente produzido em formato de vídeo. Ele é disponibilizado na internet, acessível a qualquer usuário, e nos moldes atuais veicula conteúdos que se apresentam em múltiplas semioses (escritas, orais, visuais, entre outras).

O *podcast* possui elementos relativamente estáveis, como a musicalidade, saudação inicial, apresentação do tema e/ou dos convidados, seguido de uma entrevista ou discussão sobre o assunto, e, por fim, um encerramento. Esses elementos indicam uma estrutura recorrente que pode aproxima-lo de um gênero discursivo, conforme as definições de Bakhtin (1992). No entanto, sua natureza digital

e multimodal pode gerar certa confusão, levando-o a ser interpretado também como um suporte para a veiculação de diferentes tipos de conteúdo.

Marcuschi (2008, p. 170), ao discutir o livro didático, nos leva a refletir se algo semelhante ocorre com o *podcast*:

Suponhamos o caso de um livro didático como gênero. Logo ocorre a dúvida de se de fato temos aí um gênero ou um suporte muito específico. Pois o livro didático contém textos dos mais variados gêneros, tais como contos, poemas, tirinhas de jornal, notícias jornalísticas, adivinhas, atas, cartas pessoais etc., sem contar com gêneros como sumário, expediente da editora, ficha catalográfica, exercícios, bibliografia e outros. Marcuschi (2008, p. 170).

Embora o exemplo dado pelo autor se refira ao livro didático, o princípio base também pode ser aplicado ao caso do *podcast*. No caso do livro didático, o autor o classifica como suporte, explicando que os textos apresentados em seu interior não estão aglutinados de forma a formar um todo orgânico. Ele também argumenta que um poema incluído em um livro didático não perde suas características de poema nem passa a operar sob outra nomenclatura apenas por estar nesse suporte.

Aplicando essa lógica ao *podcast*, a dúvida inicial pode surgir justamente porque ele é capaz de abranger diversos gêneros, como entrevista, receita, aula, entre outros. A questão central é que, em todos esses casos, os gêneros, embora mantenham suas características fundamentais, passam a operar sob a perspectiva do *podcast*. Por exemplo, uma receita não será apenas uma receita, mas sim uma receita em formato de *podcast*. Da mesma forma, uma aula ou uma entrevista, ao serem veiculadas nesse meio, assumem a forma de uma aula em *podcast* ou de uma entrevista em *podcast*, integrando-se à lógica do gênero sem perder sua essência. No entanto, é evidente que a questão da intergenericidade ainda necessita de uma aplicação mais aprofundada nesses casos, considerando como os gêneros dialogam entre si dentro do formato *podcast* e como suas características são ressignificadas nesse contexto multimodal.

Moreira et al. (2024) defendem que o *podcast* pode ser compreendido como um gênero discursivo, destacando que sua concretização envolve uma série de elementos estruturais e funcionais. Segundo os autores, essa caracterização é sustentada por aspectos como as configurações específicas, as ações discursivas realizadas, a seleção criteriosa de conteúdo, o tipo de linguagem adotada e, em última instância, as decisões que determinam o gênero e seu funcionamento discursivo.

Essa visão reforça a ideia de que o *podcast* transcende sua classificação como mera mídia ou suporte, consolidando-se como um gênero marcado por características textuais e discursivas próprias.

Há autores que entendem o *podcast* não como gênero, mas como uma mídia. No entanto, Bonini (2011, p. 688) estabelece uma distinção clara entre mídia e gênero ao afirmar:

“Entendo [...] que uma mídia seja um processo tecnológico de mediação da interação languageira. [...] Em oposição ao gênero, que é uma unidade da interação languageira, a mídia é um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula. [...] É a mídia que determina as coordenadas de cada gênero que nela circula.” Bonini (2011, p. 688)

Com base nessa definição, não é possível considerar o *podcast* apenas como uma mídia. Embora ele possa incorporar outros gêneros, sua estrutura textual apresenta características recorrentes, o que o configura como um gênero. Lenharo e Cristovão (2016) confirmam essa ideia ao afirmar que a natureza constitutiva do gênero *podcast* é relativamente estável, já que está inserida em um contexto espacial e temporal específico, no qual é produzido e publicado na contemporaneidade.

Assis (2010, p. 6) reforça essa ideia ao afirmar que:

“[...] a simples publicação de arquivos de áudio em uma página da internet, por si só, não pode ser classificada como *podcasting* e, consequentemente, esses arquivos não podem ser caracterizados como *podcasts*, mesmo que possuam várias edições e periodicidade.” Assis (2010, p. 6)

O autor chama a atenção para uma possível confusão na identificação do *podcast*, enfatizando que um áudio nem sempre pode ser considerado um *podcast*. Segundo o autor, existem outras texturas e elementos que indicam se um conteúdo realmente pertence a esse gênero. Uma aula em formato de áudio, por exemplo, pode ser facilmente confundida com um *podcast*, mas, nesse caso, o formato não altera o gênero “aula”; portanto, trata-se apenas de um veículo para o gênero. Essa distinção é fundamental e pode ser melhor compreendida por meio da teoria de Ruqayia Hasan (1989), que destaca a importância de padrões textuais e contextuais na identificação dos gêneros.

A teoria de Ruqaiya Hasan (1989) – amplamente debatida por autores como Halliday (1973), Motta-Roth (1995), Cloran (2000), entre outros – estabelece uma relação funcional entre a linguagem e o contexto da situação, argumentando que cada

gênero textual é determinado por padrões recorrentes de uso linguístico e por características contextuais específicas. Para isso, Hasan introduz os conceitos de Configuração Contextual (doravante CC) e Estrutura Potencial do Gênero (doravante EPG). A CC refere-se às variáveis do contexto de interação (campo, relação e modo), que moldam a maneira como a linguagem é empregada em situações específicas. Já a EPG é a realização linguística dessa configuração, composta por elementos estruturais obrigatórios e opcionais que configuram o gênero.

A CC é formada por três variáveis principais: o campo, que trata da prática social realizada pelo texto (como informar, entreter ou educar); a relação, que analisa as posições sociais entre os participantes (nível de formalidade, hierarquia, proximidade); e o modo, que diz respeito ao canal de comunicação (oral, escrito, multimodal) e à função da linguagem na interação (constitutiva ou suplementar). Essa configuração determina o contexto específico de um gênero, sendo essencial para sua identificação.

A EPG organiza os elementos textuais em componentes obrigatórios e opcionais, formando padrões que se repetem em produções do mesmo gênero. No caso do *podcast*, elementos como abertura (vinhetas ou introduções), desenvolvimento (discussão temática ou entrevistas) e encerramento (agradecimentos ou chamadas para ação) configuram sua EPG, mostrando que ele possui uma organização interna distinta e adaptada às práticas comunicativas digitais. Essa análise será aprofundada no quadro a seguir, onde as características do *podcast* serão detalhadas com base nos conceitos de Configuração Contextual e Estrutura Potencial do Gênero, demonstrando sua complexidade e identidade como gênero textual.

Quadro 03: Configuração Contextual e Estrutura Potencial do Gênero *Podcast*

<b>Configuração Contextual (CC)</b>	<b>Estrutura Potencial do Gênero (EPG)</b>
<b>Campo:</b> Discurso informativo, educativo, ou de entretenimento, com temáticas variadas, como cultura, ciência, política, entre outros.	<b>Abertura:</b> Vinhetas ou introdução inicial com apresentação do tema, participantes e possíveis convidados.

<p><b>Relação:</b> Participantes com papéis definidos, como apresentador e audiência. Relações podem variar de hierárquicas (especialista para público geral) a informais (conversas entre amigos).</p> <p><b>Modo:</b> Canal fônico (áudio) predominante, mas frequentemente acompanhado por elementos visuais (vídeo, imagens, legendas). Papel constitutivo da linguagem, com forte presença de multimodalidade.</p> <p>Linguagem adaptada à situação: flexível, com registro variando de formal a coloquial.</p>	<p><b>Desenvolvimento:</b> Discussão ou entrevista com estrutura dialógica, interativa ou narrativa.</p> <p><b>Encerramento:</b> Conclusão com agradecimentos, chamadas para interação (comentários, compartilhamento) ou teasers para próximos episódios.</p> <p><b>Elementos opcionais:</b> Inserção de propagandas, trilhas sonoras, links complementares e transcrições escritas.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hasan (1989) e Motta-Ruth (1995)

Esses conceitos sustentam a defesa do *podcast* como um gênero textual. Diferentemente de um suporte, que é apenas um meio de transmissão, o *podcast* apresenta padrões estruturais e contextuais próprios, transcende as limitações de formato e se organiza com base em características específicas. Sua multimodalidade, ao incorporar áudio, vídeo e texto, e sua capacidade de integrar diferentes gêneros, como entrevistas e *vlog*, reforçam seu caráter híbrido e flexível, adaptado à era digital.

Além disso, o *podcast* se insere em um contexto sociocomunicativo específico: o ambiente digital e multimodal. Ele é pensado para atender às necessidades contemporâneas de comunicação, permitindo acesso a conteúdos informativos, educacionais ou de entretenimento. Essa adaptação ao meio digital reflete um propósito comunicativo que vai além de ser apenas um suporte. Assim, o *podcast* não é meramente um áudio ou vídeo utilizado para veicular outros gêneros, mas sim uma proposta comunicativa que combina flexibilidade, padrões estruturais e contextuais, consolidando-se como um gênero textual que reflete as demandas culturais e comunicativas contemporâneas.

Entretanto, ao compreender o *podcast* como um gênero textual, surge a pergunta: qual seria o seu suporte? Essa questão, porém, não é de fácil resposta. Sobre o tema, Bezerra (2017, p. 39) observa que “[...] entre os pesquisadores que se dedicam a estudar os gêneros digitais, pelo menos no contexto brasileiro, não há consenso sobre qual seria exatamente o suporte desses gêneros [...]”.

Ampliando essa reflexão, Souza e Carvalho (2007) destacam a complexidade de definir os suportes dos gêneros digitais. Segundo os autores, muitas vezes são considerados como suporte elementos variados, como a própria rede de internet, sites, softwares e até mesmo a tela do computador. Essa diversidade reflete as transformações tecnológicas e as particularidades dos gêneros digitais, que frequentemente desafiam as definições tradicionais de suporte.

Originalmente concebido em formato exclusivamente de áudio, o *podcast* tem evoluído significativamente, acompanhando as transformações tecnológicas e as necessidades do público. Embora o *podcast* possa abrigar diferentes gêneros textuais, ele transcende o papel de simples suporte ao organizar conteúdos sob uma lógica própria, consolidando-se como um gênero textual contemporâneo adaptado às demandas comunicativas da era digital e às práticas culturais multimodais.

Plataformas tradicionais ainda mantêm o *podcast* predominantemente em sua forma auditiva. Contudo, o cenário atual revela um movimento em direção a um formato multimodal, com a incorporação de vídeos, imagens, textos e outros elementos gráficos que ampliam a experiência de consumo, tornando-a mais dinâmica e interativa. Essa evolução reforça sua concepção como gênero textual, integrando múltiplos recursos e superando as limitações do áudio.

Configurando-se como um gênero híbrido, flexível e multimodal, o *podcast* reflete a era digital, marcada pela convergência de mídias. Sua flexibilidade é evidente na mesclagem de elementos de diferentes gêneros, como o *vlog* e a entrevista, além da inclusão de textos escritos, como transcrições e legendas, que enriquecem sua complexidade e abrangência. Por meio dessa intergenericidade, o *podcast* adapta-se às práticas culturais e comunicativas multimodais, consolidando-se como uma poderosa ferramenta de expressão educativa, informativa e de entretenimento.

No capítulo seguinte, “*O Interacionismo Sociodiscursivo: fundamentos para compreender o agir humano*”, aprofundaremos a discussão sobre os processos de produção textual mediados pela linguagem, com ênfase na oralidade, na escrita e nas práticas sociais de comunicação. A partir dessa perspectiva, compreenderemos como os sujeitos constroem sentidos e se constituem nas interações, o que fornece base teórica para a análise do *podcast* como prática de linguagem situada.

Nesse percurso, o tópico a seguir aborda o *podcast* sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo, destacando sua dimensão discursiva e social, a estrutura geral do modelo de análise adotado e aspectos relativos à organização

textual, como o conceito de folhado textual, os tipos de discurso e as sequências textuais, ilustrados por exemplos extraídos de *podcasts* reais.

### **3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O AGIR HUMANO**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), concebido por Jean-Paul Bronckart, surge como uma proposta teórica e metodológica que visa resgatar a dimensão humana na Psicologia da Linguagem. Fundamentado numa perspectiva transdisciplinar, o ISD se apoia em diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Linguística, a Filosofia e a Sociologia. Seu objetivo central é compreender a linguagem como elemento estruturante do desenvolvimento humano — um instrumento fundamental para pensar, agir, comunicar e transformar o mundo.

Inspirado especialmente nos estudos de Lev Vygotsky, Bronckart resgata a ideia de que o desenvolvimento da mente humana ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Para Vygotsky (1998), a consciência não se constitui a partir de abstrações internas isoladas, mas se forma através da reconstrução de experiências sociais e culturais. É nesse processo dialógico constante entre o indivíduo e o meio que o pensamento se organiza e se transforma. A linguagem, portanto, é um recurso essencial para o sujeito atuar no mundo, refletir sobre ele e construir sentidos.

Outro aspecto fundamental nessa perspectiva é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), segundo o qual o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando o aluno é desafiado a resolver problemas com a mediação de outras pessoas. Assim, o sujeito é concebido como histórico e social, cuja formação está intimamente ligada à linguagem e às relações que estabelece no ambiente sociocultural.

Bronckart também integra ao ISD contribuições da Sociologia, principalmente dos estudos de Jürgen Habermas, que enfatiza a importância do agir comunicativo como uma forma cooperativa de diálogo. Habermas distingue dois usos possíveis da linguagem: o estratégico, em que se busca atingir interesses individuais, e o comunicativo, que visa ao entendimento mútuo entre os interlocutores. Este último é essencial para as práticas pedagógicas baseadas na escuta, na negociação de sentidos e na construção coletiva do saber.

Com base nesse referencial, Bronckart (2006) propõe a análise do agir humano em múltiplos níveis, compreendendo que toda ação se dá em relação a produções culturais pré-existentes (os pré-construídos), e que o sujeito se constitui por meio da avaliação constante do seu próprio agir e do agir alheio. Nesse sentido, as atividades de linguagem são vistas como práticas sociais coletivas, enquanto as ações de linguagem refletem a forma particular como o indivíduo participa dessas práticas.

Essa concepção dialógica e social da linguagem, também presente no pensamento de Voloshínov (1992), reforça a ideia de que o homem não é apenas um receptor passivo de signos sociais, mas um agente ativo, constituído e constituinte do discurso. A linguagem, no ISD, é compreendida como atividade concreta e situada, que forma, expressa e transforma o sujeito em sua relação com o mundo.

Como afirma Cristóvão (2001), as condutas humanas são o resultado de processos históricos de socialização mediados, sobretudo, pela linguagem. Assim, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) oferece um instrumental poderoso para compreender a linguagem como prática viva, situada e produtiva, essencial ao desenvolvimento humano e à análise do agir em contextos sociais e educativos.

A partir dessa perspectiva, o tópico a seguir aborda o *podcast* como prática discursiva sob a ótica do ISD, examinando sua dimensão comunicativa e social, bem como os modos de organização textual que estruturam esse gênero no contexto escolar e midiático.

### **3.1 O *podcast* como prática discursiva sob a ótica do ISD**

Dentro da perspectiva do ISD, o uso do *podcast* como prática pedagógica se destaca como uma potente ferramenta de linguagem que articula interação social, produção discursiva e mediação tecnológica. Ao ser incorporado ao cotidiano escolar, o *podcast* permite que os alunos se expressem, escutem uns aos outros, colaborem e reflitam, de forma ativa e significativa — exatamente os princípios que orientam a abordagem interacionista. Essa prática se torna ainda mais relevante quando analisada à luz da BNCC, especialmente em duas de suas competências gerais: a competência 5 (cultura digital) e a competência 9 (comunicação).

A competência 5 incentiva o uso consciente e criativo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. O *podcast* responde a essa diretriz ao possibilitar que os estudantes criem conteúdos multimodais, desenvolvam habilidades técnicas (como

roteiro, gravação e edição) e exerçam sua autoria com responsabilidade ética. Dessa forma, eles não apenas consomem, mas produzem conhecimento, mobilizando linguagem e tecnologia de forma integrada.

Já a competência 9 propõe que os alunos se comuniquem com clareza e fluência em diferentes linguagens e contextos. O *podcast* se mostra um espaço privilegiado de prática discursiva, pois exige planejamento, argumentação, negociação de ideias e escuta ativa. Ao construir episódios colaborativamente, os estudantes vivenciam processos comunicativos reais e significativos, nos quais a linguagem funciona como meio de interação social, exatamente como propõe o ISD.

Além disso, o caráter multimodal do *podcast*, ao combinar voz, ritmo, entonação e conteúdo, favorece a expressão de identidades, culturas e experiências. Por exemplo, essa ferramenta possibilitou a integração dos saberes comunitários dos alunos ao processo de aprendizagem, promovendo o senso de pertencimento e a valorização da diversidade cultural.

A experiência em sala de aula demonstra que os estudantes se envolvem mais quando participam ativamente da produção do conhecimento. O uso do *podcast* promove maior engajamento, autonomia e senso de autoria. Ao atuar na criação dos episódios, os alunos transitam por diferentes níveis de linguagem, exploram a escuta e o diálogo, e vivenciam, na prática, os conceitos de mediação, cooperação e construção conjunta do saber, elementos centrais do agir discursivo proposto pelo ISD.

Portanto, o *podcast*, ao ser compreendido como prática discursiva situada, constitui-se como uma estratégia pedagógica que articula comunicação, tecnologia, interação e autoria. Alinhado às competências da BNCC e aos fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo, ele amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem ao colocar o aluno como sujeito ativo na produção de sentidos e na construção de seu próprio desenvolvimento.

Diante disso, o próximo subtópico apresenta a estrutura geral do modelo de análise, detalhando os elementos metodológicos adotados para investigar o *podcast* como prática discursiva, bem como os procedimentos que permitem compreender sua organização textual e discursiva.

### 3.2 Estrutura geral do modelo de análise

O método de pesquisa do Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Jean-Paul Bronckart, estrutura-se a partir de uma abordagem descendente, composta por três níveis de análise. Essa escolha metodológica, no entanto, não representa uma visão determinista sobre o desenvolvimento humano. Pelo contrário, Bronckart (2008) enfatiza que os três níveis operam em uma relação dialética permanente, na qual o indivíduo interage ativamente com os elementos já existentes na cultura, podendo ressignificá-los e transformá-los. Assim, mesmo partindo dos pré-construídos, reconhece-se a capacidade dos sujeitos de impactarem esse acervo sociocultural coletivo com sua ação reflexiva.

O primeiro nível de análise compreende os pré-construídos, ou seja, tudo aquilo que foi produzido histórica e socialmente pela humanidade. Essa dimensão engloba quatro grandes componentes: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais.

As atividades coletivas dizem respeito aos modos como os seres humanos se organizam historicamente para interagir com o meio físico e social. Ligadas a essas atividades mais amplas, estão as atividades de linguagem, cujo papel é fundamental na mediação dos conflitos e na construção de consensos sociais.

As formações sociais, por sua vez, são expressas por instituições e grupos organizados, como escolas, igrejas, partidos, entre outros, cuja diversidade de valores, regras e objetivos pode gerar tensões entre os diferentes segmentos sociais. Essas formações são influenciadas por fatores complexos, como história, política, economia e cultura.

No que se refere aos textos, estes são compreendidos como manifestações empíricas das atividades de linguagem, representando os gêneros discursivos que respondem a contextos sociais específicos. Assim, os textos assumem funções comunicativas distintas e, ao mesmo tempo, regulam os comportamentos dos sujeitos em sociedade.

Os chamados mundos formais ou representações sociais se referem aos saberes generalizados sobre a realidade, os quais são abstraídos de contextos particulares e organizados em sistemas de conhecimento coletivos. Como destaca Bronckart (2008), esses mundos não constituem verdades absolutas, mas são construções verossímeis baseadas na experiência social compartilhada. Essa

concepção se alinha às ideias de Habermas (2008), que propõe três dimensões interdependentes da realidade: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

O segundo nível de análise no ISD trata dos processos de mediação e formação, ou seja, das formas pelas quais os indivíduos entram em contato com os pré-construídos e os internalizam. Esse processo se dá, segundo Bronckart (2008), por três vias principais: educação informal, educação formal e transações sociais.

A educação informal ocorre de maneira espontânea e não sistematizada, dentro do convívio social cotidiano. Ao participarem de grupos sociais, os indivíduos compartilham linguagens, valores e conhecimentos, apropriando-se dos saberes coletivos. A educação formal, por outro lado, acontece em contextos institucionais e segue uma estrutura metodológica definida. Por meio do ensino sistematizado, os indivíduos entram em contato com conteúdos científicos e pedagógicos, que contribuem para sua formação intelectual.

As transações sociais envolvem um nível mais consciente de interação, no qual os sujeitos refletem, avaliam e negociam seus saberes e práticas. É nesse espaço dialógico que ocorrem adaptações e transformações dos conhecimentos coletivos, com base nas experiências e trocas entre os interlocutores.

O terceiro e último nível refere-se aos processos de desenvolvimento, voltado à observação dos efeitos que os pré-construídos exercem sobre o sujeito. Nessa etapa, o foco está em três aspectos centrais: (a) as condições para o surgimento do pensamento consciente, o que remete à ideia vygotskyana da interiorização dos signos linguísticos; (b) as condições para o desenvolvimento posterior dos indivíduos, evidenciado no modo como pensam e agem; e (c) os mecanismos pelos quais cada sujeito contribui para a transformação dos pré-construídos, ou seja, como sua ação individual impacta o coletivo.

Compreender esses níveis de análise é essencial para a pesquisa aqui apresentada, pois ela se propõe a examinar o agir docente e as reflexões sobre o ensino de gêneros textuais, com especial atenção à relação entre suas práticas e os pré-construídos institucionais, como o currículo escolar. Esses três níveis de análise descritos por Bronckart revelam a complexidade da construção do agir humano dentro do ISD. Cada nível está articulado de forma dialógica e interdependente, permitindo compreender como os sujeitos se formam, se desenvolvem e atuam no mundo por meio das interações sociais e da linguagem. A seguir, apresentamos um resumo desses três níveis:

Quadro 04: Níveis de análise do ISD

Nível de Análise	Descrição	Exemplos / Elementos
1. Pré-construídos	Abrange os elementos historicamente produzidos pela humanidade e que moldam o agir humano.	Atividades coletivas, formações sociais, textos (gêneros discursivos), mundos formais (objetivo, social e subjetivo).
2. Processos de mediação e formação	Refere-se aos modos pelos quais os indivíduos entram em contato com os pré-construídos e os internalizam.	Educação informal (cotidiana), educação formal (escolarizada) e transações sociais (trocas conscientes e negociadas entre sujeitos).
3. Processos de desenvolvimento	Foca nos efeitos dos pré-construídos no desenvolvimento humano e na forma como os indivíduos, por sua vez, transformam esses elementos coletivos.	Emergência do pensamento consciente, desenvolvimento posterior do agir humano e mecanismos de transformação dos pré-construídos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bronckart (2008)

### 3.3 Diretrizes para a Análise do Agir nos Textos

Nesta subseção, buscamos expor alguns referenciais utilizados na análise do processo de ressignificação das práticas docentes. Começamos com a abordagem do folhado textual (Bronckart, 1999), que permitiu identificar os diferentes universos discursivos e os modos de enunciação que revelam a atribuição de responsabilidades no contexto do trabalho com gêneros em sala de aula.

#### 3.3.1 A organização textual: o conceito de folhado

Ao reconhecer que o agir pela linguagem se concretiza por meio de textos empíricos, o modelo analítico desenvolvido pelo ISD (Bronckart, 1999) integra aspectos sociais e psicológicos. O componente social aparece no texto através da

reprodução e das representações coletivas assumidas pelos sujeitos. Já a dimensão individual se manifesta nas marcas de subjetividade, autoria e responsabilização presentes nos enunciados. Essas marcas ativam diferentes operações de linguagem — processos mentais por meio dos quais o sujeito organiza e seleciona informações ao escrever. Tais processos são moldados historicamente no coletivo e se transformam, com o tempo, em competências linguísticas individuais.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), essas competências se dividem em três tipos:

- **Capacidades de ação**, que envolvem a percepção do contexto (físico, social e dos interlocutores) e influenciam na escolha do gênero textual;
- **Capacidades discursivas**, relacionadas à estrutura do texto, à organização do conteúdo e aos tipos de discurso;
- **Capacidades linguístico-discursivas**, que dizem respeito à produção textual em si — coesão, construção frasal, uso do léxico e gestão das vozes enunciativas.

Com base nesses princípios, Bronckart (1999), junto a colegas da Universidade de Genebra, propôs um modelo de arquitetura textual para compreender não apenas os gêneros que circulam socialmente, mas também como esses textos se conectam às diversas esferas da atividade humana. O propósito central do ISD é analisar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas.

Para Bronckart (1999), ao redigir um texto, o sujeito aciona representações sobre os mundos físico, social e subjetivo, que influenciam a organização textual. Esse conjunto de representações constitui a "situação de ação da linguagem", dividida em linguagem externa (visões compartilhadas coletivamente) e linguagem interna ou efetiva (representações internalizadas pelo sujeito). É essa linguagem interna que realmente interfere na construção do texto. Esse conjunto de fatores compõe o que o autor chama de contexto de produção.

O modelo conhecido como folhado textual, desenvolvido por Bronckart, é fruto de um projeto piloto coletivo, no qual foram analisadas centenas de textos produzidos em língua francesa. A seguir, apresentamos um esquema que sintetiza a estrutura desse modelo:

Figura 04: O folhado textual

Nível profundo Infraestrutura textual	Nível intermediário Mecanismos de textualização	Nível superficial Mecanismos enunciativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• planificação Geral do conteúdo temático</li> <li>• Tipos de discurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos de conexão</li> <li>• Mecanismos de coesão nominal</li> <li>• mecanismos de coesão verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vozes</li> <li>• Unidades ou processos de modalização</li> </ul>

Elaborado pelo autor com base em Bronckart (2012)

Como se observa na figura anterior, o modelo do folhado textual, elaborado por Bronckart (2012), organiza-se em três camadas interdependentes. A primeira, infraestrutura textual, localizada no nível mais profundo, refere-se à organização global do conteúdo temático e aos tipos de discurso, segmentos linguísticos que representam distintas formas de relação com os mundos discursivos.

A segunda camada compreende os mecanismos de textualização, que incluem conexão, coesão nominal e coesão verbal, os quais criam séries isotópicas que asseguram a coerência temática, organizam a linearidade do texto e explicitam, considerando o destinatário, as principais articulações hierárquicas, lógicas, semânticas e temporais entre os segmentos textuais.

A conexão se realiza por meio de advérbios, locuções adverbiais, conjunções e preposições. A coesão nominal introduz novos elementos e permite processos de referenciação e retomada de expressões nominais e itens lexicais, enquanto a coesão verbal organiza temporalmente as ações e os fatos narrados, evidenciando referências espaço-temporais e tipos de discurso.

Por fim, a terceira camada envolve os mecanismos enunciativos, responsáveis pela coerência pragmática do texto, pela definição dos posicionamentos enunciativos e pela manifestação de diferentes avaliações, como julgamentos, opiniões e sentimentos. Nesse nível, destacam-se as vozes, que podem ser de personagens, correspondendo a sujeitos explícitos como indivíduos ou instituições; sociais, atribuídas a grupos ou instituições implícitos que assumem responsabilidade de forma coadjuvante; ou do autor, em que o próprio enunciador se responsabiliza integralmente pelo conteúdo, bem como as modalizações, que indicam julgamentos ou posicionamentos do enunciador e podem ser deônticas, baseadas em normas sociais; lógicas ou epistêmicas, expressando graus de certeza ou probabilidade; apreciativas, fundamentadas em valores subjetivos; ou pragmáticas, atribuindo

razões, intenções ou capacidades de ação aos agentes, sendo importante notar que essas categorias não são fixas e dependem do contexto de produção para interpretação e classificação.

As três camadas do folhado textual operam de forma articulada, revelando simultaneamente os aspectos sociais e individuais da produção textual e evidenciando a organização global do conteúdo, que se torna perceptível durante a leitura, variando conforme o gênero, a extensão do texto, a natureza do conteúdo e as condições específicas de produção, como ocorre em textos dissertativos-argumentativos, nos quais é comum encontrar a sequência introdução, desenvolvimento e conclusão.

Compreender essas dimensões da estrutura textual permite avançar na análise dos mundos discursivos e dos tipos de discurso, pois são esses elementos que determinam a forma como os enunciados se articulam e se conectam aos diferentes contextos de ação linguística.

### **3.4 Os mundos discursivos e os tipos de discursos**

No interior da camada de infraestrutura textual, destaca-se o conceito de mundos discursivos, que, segundo Bronckart (1999), baseia-se nos mundos formais propostos por Habermas e é construído a partir de dois subconjuntos de operações psicolinguísticas. O primeiro subconjunto está relacionado à forma como o conteúdo temático é organizado segundo coordenadas espaço-temporais da situação comunicativa. Essas coordenadas podem estar diretamente vinculadas à situação concreta de produção do texto, caracterizando a ordem do expor, ou podem remeter a um cenário mais distante, porém compartilhado coletivamente, caracterizando a ordem do narrar. Desse modo, os mundos discursivos formam uma rede de relações entre representações individuais e coletivas.

A partir do cruzamento entre essas duas dimensões, a ordem discursiva (expor ou narrar) e o grau de envolvimento (implicação ou autonomia), Bronckart (1999) define quatro mundos discursivos: mundo do expor implicado, mundo do expor autônomo, mundo do narrar implicado e mundo do narrar autônomo. A cada um desses mundos correspondem tipos específicos de discurso, a saber: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Essas categorias permitem analisar os modos de dizer dos sujeitos nos textos e compreender como constroem sentido a partir de suas experiências e posições sociais. A imagem abaixo nos

apresenta os mundos discursivos e os respectivos tipos de discurso, oferecendo uma síntese visual dessa articulação teórica:

Figura 05: Tipos de discurso

		Coordenadas gerais dos mundos	
Relação ao ato de produção	Implicação Autonomia	Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
		Discurso interativo	Relato interativo
		Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2012, p.157)

O mundo do EXPOR é composto por dois tipos de discurso: o discurso interativo e o discurso teórico. Ambos estão articulados às coordenadas do mundo ordinário, mas se diferenciam quanto ao grau de envolvimento do produtor do texto com o conteúdo temático.

### 3.4.1 O discurso interativo

O discurso interativo é marcado pela implicação direta do produtor na situação de produção. Nele, há forte presença de marcas linguísticas como pronomes pessoais, possessivos e oblíquos, além de verbos no presente (geralmente na primeira e segunda pessoas do singular ou plural) e advérbios de tempo e lugar (como *aqui, agora, lá, daqui a pouco*), que remetem aos interlocutores e ao contexto imediato da fala (Bronckart, 1999).

Trata-se de um tipo de discurso que constrói um mundo discursivo compartilhado com o mundo da interação real ou simulada, como em conversas, entrevistas ou interações dramáticas. Também se observa uma alta densidade verbal e uma baixa densidade sintagmática, o que evidencia a ação direta dos sujeitos envolvidos. Assim, o discurso interativo configura-se como um expor dialogado, em que a linguagem é usada para compartilhar, discutir ou apresentar algo em contexto conjunto entre produtor e interlocutor.

Um exemplo claro de discurso interativo pode ser encontrado no *podcast Introvertendo*<sup>9</sup>, produzido por Brendaly Januário, Gustavo Borges e Marx Osório,

---

<sup>9</sup> Disponível em <https://www.introvertendo.com.br/>. Acesso em 12 de outubro de 2025

voltado para a discussão do autismo sob a perspectiva de autistas. No início do episódio, os apresentadores se dirigem diretamente ao ouvinte, estabelecendo proximidade e participação:

*"Um olá para você que ouve ou está conhecendo agora o podcast Introvertendo, o primeiro podcast do Brasil feito exclusivamente por autistas. Desde 2018, o Introvertendo tem sido um espaço de escuta, de reflexão e de protagonismo autista"* (Trecho retirado do podcast Introvertendo).

Neste trecho, observam-se várias características do discurso interativo: uso de pronomes pessoais ("você"), verbos no presente ("ouve", "está conhecendo"), e advérbios de tempo ("agora"), que conectam diretamente os ouvintes ao contexto imediato da fala e estabelecem um mundo discursivo compartilhado.

### 3.4.2 O discurso teórico

Já o discurso teórico apresenta-se como um discurso monologado e mais autônomo, geralmente escrito, no qual o produtor não se envolve diretamente com o conteúdo temático. Ele é estruturado a partir de frases declarativas, com predominância de verbos no presente do indicativo e com ausência de formas verbais no futuro. Há escassez de elementos dêiticos (como *aqui*, *este*), pouco uso de pronomes de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> pessoa, e uma presença forte de organizações lógico-argumentativas, modalizações lógicas e anáforas nominais e pronominais. O mundo discursivo criado no discurso teórico tende a ser simultâneo ao do produtor, mas sem fazer referência direta ao mesmo. A linguagem aqui visa informar, explicar ou analisar, sem foco na interação com o interlocutor.

Uma ilustração de discurso teórico pode ser encontrada no podcast brasileiro *Inteligência Ltda*<sup>10</sup>, apresentado por Rogério Vila, no momento em que ele explica conceitos e dados sobre concursos públicos, usando estrutura lógica e informativa, sem interagir diretamente com o público:

---

<sup>10</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_g95yBn420U](https://www.youtube.com/watch?v=_g95yBn420U) Acesso em 12 de outubro de 2025

*“O Estratégia Concursos, um grande parceiro aqui da Inteligência Limitada, é líder máximo em aprovações em concursos públicos. A cada 10 aprovados, sete estudaram com eles. Os concursos públicos são oportunidade maravilhosa para você ter uma estabilidade financeira e também no trabalho, ganhando mais e não correndo o risco de ser demitido”* (Trecho retirado do podcast Inteligência Ltda).

Neste trecho, observam-se características do discurso teórico: ausência de pronomes pessoais de 1<sup>a</sup> ou 2<sup>a</sup> pessoa, uso de frases declarativas e verbos no presente do indicativo (“é”, “são”), além de uma estrutura lógica que visa informar e explicar, sem estabelecer contato direto com o interlocutor. A linguagem é autônoma e organizada, típica de um discurso de caráter informativo e analítico.

Sempre que o conteúdo apresentado estiver articulado com o mundo ordinário do produtor, o discurso estará no eixo do EXPOR, podendo ser classificado como interativo ou teórico, a depender das marcas linguísticas que indicam a presença ou ausência do interlocutor na cena enunciativa.

No eixo do NARRAR, temos dois tipos de discurso: o relato interativo e a narração. Ambos implicam um deslocamento espaço-temporal em relação ao mundo da interação direta, mas se diferenciam quanto à forma e ao grau de envolvimento do produtor.

### 3.4.3 O relato interativo

O relato interativo é, geralmente, monologado, podendo ocorrer em situações reais ou encenadas, como no romance ou teatro (Bronckart, 1999). Ele cria um mundo discursivo disjunto do mundo dos agentes verbais, mas ainda vinculado à ação de linguagem. Apresenta verbos no pretérito imperfeito, pretérito perfeito e futuro simples ou composto, além de organizadores temporais (como advérbios e preposições). A densidade verbal é moderada, e a estrutura costuma ser menos rígida que a da narração. Embora narrado, esse discurso ainda preserva algum grau de interação ou simulação de diálogo com o interlocutor.

Um caso evidente de relato interativo pode ser encontrado no *podcast Flow Podcast*<sup>11</sup>, no momento em que a apresentadora compartilha experiências pessoais ou situações do dia a dia:

*“Naquela manhã, eu acordei pensando em como tudo ia dar certo, mas a correria começou cedo. Liguei para a minha amiga e contamos juntas como o trânsito estava impossível. No final, conseguimos chegar a tempo e tudo deu certo”* (Trecho retirado do *podcast Flow Podcast*).

Neste trecho, observam-se características do relato interativo: uso de verbos no pretérito e futuro (“acordei”, “foi”, “conseguimos”), presença de advérbios de tempo (“naquela manhã”, “cedo”), e simulação de diálogo com a interlocutora, criando proximidade e engajamento com o público. A linguagem é narrativa, com foco em compartilhar experiências de forma envolvente, mantendo certo grau de interação implícita.

#### 3.4.4 A narração

A narração, por sua vez, é um discurso tipicamente escrito e monologado, cuja estrutura é composta por frases declarativas. O mundo discursivo construído na narração é autônomo, sem remissões aos produtores do texto, o que resulta na ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa. Nesse tipo de discurso, os personagens e acontecimentos se desenvolvem independentemente do contexto físico do produtor. O uso de anáforas pronominais e nominais é recorrente para marcar os personagens, e a densidade verbal e sintagmática tende a ser média, situando-se entre os discursos interativo e teórico.

Um exemplo de narração pode ser encontrado no *podcast Conversa Paralela*<sup>12</sup>, no momento em que o apresentador relata uma história sobre a trajetória de um convidado:

*“Desde cedo, João demonstrava interesse por ciência. Na adolescência, participou de feiras de tecnologia e, posteriormente, ingressou em uma universidade renomada.*

---

<sup>11</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Gd6aSyT2NqE> Acesso em 14 de outubro de 2025

<sup>12</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KOtWSvDOuao> Acesso em 15 de outubro de 2025

*Durante a graduação, apresentou projetos inovadores que chamaram atenção de professores e colegas” (Trecho retirado do podcast Conversa Paralela).*

Neste trecho, observam-se características típicas da narração: ausência de pronomes e adjetivos de primeira ou segunda pessoa, verbos predominantemente no pretérito, uso de anáforas para marcar o personagem (“João”, “ele”) e densidade verbal média. A linguagem é declarativa, focada em construir um mundo discursivo autônomo e independente do produtor do texto.

Por fim, é importante destacar que esses tipos de discurso não são categorias fixas ou isoladas. Em um mesmo texto ou turno de fala, é comum que diferentes mundos discursivos se entrelacem, compondo uma teia complexa de sentidos. Na camada intermediária da arquitetura textual, situam-se os mecanismos de textualização, responsáveis por concretizar os tipos de discurso e as sequências textuais. Tais mecanismos operam como unidades linguísticas que sustentam a coerência temática do texto.

Como veremos a seguir, além dos tipos de discurso, a infraestrutura textual também abrange as sequências textuais, compreendidas como construções teóricas de ordem linguística que organizam e estruturam o uso da linguagem nos textos. Essas sequências são limitadas em número e incluem, entre outras, as formas narrativas, descritivas, dialogais e explicativas.

### **3.5 Sequências textuais**

Trabalhar com textos requer considerar diversos fatores, como a organização estrutural, os tipos de discurso e outros aspectos relevantes. Além disso, a maneira como o conteúdo é estruturado dentro do texto é fundamental. Nesse contexto, Bronckart (1999) introduz o conceito de sequência textual, que, junto a outros recursos de organização linear, como planos e esquemas, compõe as superestruturas textuais.

Marcuschi (2008, p. 154) também discute as sequências textuais, classificando-as como tipos textuais. Ele as define como “uma espécie de construção teórica, {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}.” De acordo com esse autor, as tipologias textuais influenciam a interação comunicativa, mas não devem ser confundidas com os gêneros textuais. Enquanto as sequências

textuais possuem um número reduzido de variações, os gêneros textuais são ilimitados em suas manifestações.

Para Marcuschi (2008), os tipos textuais abrangem aproximadamente seis categorias principais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Dessa forma, os tipos textuais compõem os gêneros textuais, não sendo uma oposição entre eles, mas sim um elemento estruturante dentro da composição dos textos nos diferentes gêneros.

Bezerra (2017, p. 43) alerta para a confusão frequentemente feita entre sequências textuais (chamadas pelo autor de tipologias textuais) e os gêneros textuais. Segundo ele, muitas vezes, uma sequência textual é equivocadamente denominada de gênero, levando à redução do gênero a uma simples sequência ou tipo textual. Na verdade, as sequências textuais são subjacentes aos textos e podem compor diferentes gêneros, mas não devem ser confundidas com os gêneros propriamente ditos.

Com base na teoria de Adam (2019), as sequências textuais podem ser compreendidas como estruturas relacionais pré-formatadas, situadas entre o nível microtextual das proposições e o macrotextual dos planos de texto. Elas funcionam como esquemas de organização, que se sobrepõem às unidades sintáticas (frases e períodos) e agrupam proposições de modo tipificado e ordenado. Assim, cada sequência contribui para a construção linear e coerente do texto, articulando diferentes blocos de sentido que compõem a totalidade discursiva.

Isso significa que as sequências textuais funcionam como modelos abstratos que auxiliam na estruturação e conexão das partes do texto, contribuindo tanto para sua produção quanto para sua compreensão. Elas possuem uma estrutura hierárquica e apresentam características linguísticas específicas.

Adam (2008) identifica cinco tipos principais de sequência textual: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Segundo o autor, cada sequência possui uma organização interna própria e, ao mesmo tempo, mantém uma relação de dependência e independência com o texto como um todo. Dessa maneira, corroborando com Marcuschi (2008), Adam (2008) assevera que diferentes gêneros textuais podem combinar essas sequências de variadas formas, seja por fusão ou por encaixe entre elas. Para Bronckart (1999), essa flexibilidade na combinação das sequências explica a diversidade estrutural dos textos, permitindo que um único texto

apresente múltiplas sequências textuais. A seguir, cada uma dessas sequências textuais será analisada em detalhe, com exemplos extraídos de *podcasts* reais.

### 3.5.1 A sequência narrativa

De acordo com Bronckart (1999) os estudos iniciais sobre a sequência narrativa remontam à *Poética* de Aristóteles, sendo posteriormente revisados por diversas correntes teóricas. A partir da concepção dessa sequência, comprehende-se que ela se organiza em torno de um enredo, estruturado a partir da mobilização de personagens e eventos que compõem cada narrativa. Para o autor, é necessário selecionar e organizar os acontecimentos de forma a constituir uma unidade coesa, isto é, uma história completa que apresenta início, meio e fim.

Dessa maneira, a partir de uma situação inicial de equilíbrio, instaura-se um estado de tensão que impulsiona transformações nos personagens e nos eventos narrados, conduzindo a um novo equilíbrio ao final da história. Assim, em razão dessas mudanças, a ordem interpretativa dos fatos prevalece sobre a sua ordem cronológica. A estrutura fundamental da sequência narrativa é composta por uma situação inicial, um desenvolvimento e um desfecho. No entanto, de acordo com o modelo proposto por Labov e Waletzky (1967), essa estrutura pode se apresentar de forma mais complexa, considerando a sucessão dos eventos narrados.

Nesse sentido, a narrativa pode ser segmentada em diferentes fases: a fase de situação inicial, a fase de complicação, a fase de ações, a fase de resolução e a fase de situação final. A fase de situação inicial apresenta um estado considerado normal para a história, que posteriormente sofre uma perturbação. A fase seguinte é a fase de complicação, na qual ocorre uma mudança significativa, introduzindo um elemento de tensão. A fase de ações abrange os eventos decorrentes da perturbação, aprofundando o desenvolvimento da narrativa. Na fase de resolução, os acontecimentos se encadeiam para solucionar os momentos de tensão. E, por fim, a fase de situação final consiste no alcance de um novo equilíbrio após a resolução dos conflitos anteriores.

Além dessas cinco etapas centrais, duas outras podem ser incluídas no modelo da sequência narrativa, variando conforme a perspectiva do narrador. A primeira delas é a fase de avaliação, na qual o narrador tece comentários sobre o desenrolar da história, podendo aparecer de forma mais livre ao longo do relato. Já a segunda é a

fase de moral, responsável por evidenciar a significação global da narrativa, podendo estar presente tanto no início quanto no desfecho da história.

Como ilustração prática da sequência narrativa, pode-se citar o episódio “O Caso Evandro” do podcast *Projeto Humanos*<sup>13</sup>. Nesse episódio, a narrativa apresenta a situação inicial com o cotidiano da criança Evandro, seguida pela complicações com seu desaparecimento e o desenvolvimento das ações investigativas. Em determinado momento, o narrador descreve:

*“No dia 6 de abril de 1992, Evandro, de seis anos, sai de casa para encontrar a mãe no trabalho, mas volta ao perceber que havia esquecido o minigame. Ele nunca mais seria visto”* (Trecho retirado do episódio “O Caso Evandro” do podcast Projeto Humanos).

A resolução é apresentada com a condução do caso pelas autoridades, e a situação final reflete na análise das consequências do crime e das falhas do sistema judicial. O narrador ainda incorpora momentos de avaliação ao comentar sobre o andamento das investigações, e a moral da narrativa emerge ao discutir as implicações sociais do caso. Tal exemplo evidencia como uma sequência narrativa pode ser estruturada de modo a engajar o ouvinte e organizar os acontecimentos de maneira coerente.

### 3.5.2 A sequência descritiva

A sequência descritiva não segue um padrão linear obrigatório em sua organização, mas sim uma estrutura hierárquica. Essa sequência textual é formada por três fases principais: ancoragem, aspectualização e relacionamento (Bronckart, 2012).

Na fase de ancoragem, ocorre a introdução do tema-título, que geralmente aparece no início do texto, servindo como ponto de referência. No entanto, ele também pode ser apresentado no final (afetação) ou surgir ao longo do desenvolvimento do texto, sendo posteriormente retomado (reformulação).

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.projetohumanos.com.br/o-caso-evandro/1-o-caso-evandro/> Acesso em: 11 de maio de 2025

A aspectualização corresponde à fase em que são enumerados os diferentes aspectos que compõem o tema-título. Nesse momento, o tema é subdividido em partes, e cada uma delas recebe atributos específicos.

Por fim, na fase de relacionamento, os elementos descritos são conectados a outros por meio de metáforas ou comparações. Esse modelo pode se apresentar de maneira mais simples, como uma mera enumeração de partes, ou de forma mais complexa. No segundo caso, as propriedades atribuídas às partes tornam-se subtemas, que, por sua vez, são subdivididos em novas partes, cada uma recebendo atributos específicos. Essas propriedades podem, elas mesmas, constituir novos subtemas, criando uma estrutura descriptiva em camadas.

Como ilustração prática, pode-se citar o episódio “Crônica – Um episódio da infância” do *Podcast Redigir Fundamental*<sup>14</sup> (2023). Nesse episódio, a narradora descreve o cotidiano escolar e a relação com o diretor do colégio, Dr. Giácomo, articulando personagens, tempo e espaço:

*“Eu sempre tive uma vontade imensa de convidar o Dr. Giácomo para minha festa de aniversário. Queria muito ver o diretor do colégio, aquele velhinho tão doce, de chapeuzinho e língua-de-sogra, o indicador no glacê do bolo. Mas estávamos em junho, e meu aniversário seria só em dezembro. Senti um calafrio! E se o Dr. Giácomo... até dezembro...?”* (Trecho retirado do Podcast Redigir Fundamental – Crônica – Um episódio da infância).

Nesse contexto, é possível identificar claramente cada fase da sequência descriptiva: a ancoragem, que estabelece o cenário da festa e apresenta o tema central (a relação com Dr. Giácomo); a aspectualização, que detalha as características do diretor e a expectativa da narradora; e o relacionamento, que conecta esses elementos às emoções da narradora, evidenciando significados mais amplos do acontecimento, como a valorização das relações e da memória afetiva da infância.

### 3.5.3 A sequência argumentativa

---

<sup>14</sup> Disponível em [www.plataformaredigir.com.br/artigo/podcast-redigir-fundamental-cronica-um-episodio-da-infancia](http://www.plataformaredigir.com.br/artigo/podcast-redigir-fundamental-cronica-um-episodio-da-infancia) Acesso em 12 set. 2025

A argumentação tem sido estudada desde Aristóteles no campo da retórica, passando por diversas reformulações ao longo do tempo. Estudos recentes, como os de Bronckart (1999), propõem descrever os processos de raciocínio não apenas sob as leis da lógica formal, mas como eles realmente ocorrem em textos escritos em línguas naturais. Esses processos, denominados de lógica natural, envolvem esquematizações discursivas que assumem formas distintas, como a explicativa e a argumentativa.

A estrutura argumentativa parte de uma fase de premissas (ou dados iniciais), na qual se apresenta uma constatação inicial sobre um tema, servindo de base para a argumentação. Em seguida, ocorre a fase de inferência, na qual os dados são analisados e relacionados por meio de um raciocínio lógico, levando a uma conclusão preliminar. Esse processo pode ser fortalecido na fase de suporte e restrição, onde são acrescentadas justificativas que reforçam a inferência, bem como restrições que a limitam ou questionam. Por fim, a fase de conclusão sintetiza os argumentos apresentados e estabelece um posicionamento resultante da interação entre os argumentos favoráveis e as restrições.

A semiotização desse raciocínio argumentativo em um texto frequentemente omite a tese inicial, que é pressuposta, e concretiza a inferência por meio da exposição dos suportes e restrições. Dessa forma, a sequência argumentativa pode se manifestar de maneira mais objetiva, indo diretamente à conclusão, ou de forma mais detalhada, desenvolvendo amplamente os argumentos e contra-argumentos. A maneira como essa estrutura se organiza depende do gênero discursivo e da intenção comunicativa, podendo ser mais explícita ou integrada de forma sutil ao discurso.

Como exemplo prático, pode-se citar o episódio “Avanços e desafios da vacinação no Brasil” do podcast *Saúde É Pública*<sup>15</sup> (2025). Nesse episódio, a professora Ana Paula Sato, do Departamento de Epidemiologia da FSP-USP, inicia sua exposição apresentando premissas ao contextualizar a importância da vacinação e a vulnerabilidade da população caso a cobertura vacinal diminua. Em seguida, desenvolve a inferência ao relacionar diretamente a queda da cobertura vacinal com o aumento do risco de retorno de doenças controladas.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.fsp.usp.br/sesa/podcast-saude-e-publica-debate-avancos-e-desafios-da-vacinacao-no-brasil/>. Acesso em 01 outubro de 2025

A argumentação é fortalecida pelo suporte, quando menciona os dados do SUS sobre a distribuição anual de aproximadamente 300 milhões de doses, e pelas restrições, ao discutir os desafios logísticos e sociais que podem limitar a eficácia da vacinação. Por fim, a conclusão sintetiza a mensagem central: a vacinação é um mecanismo coletivo de proteção à saúde pública, não apenas individual. O trecho a seguir exemplifica a lógica argumentativa:

*“Realmente, a gente está tendo uma melhora das coberturas vacinais aqui no Brasil, se a gente for comparar com os dados de 2022. A partir de 2016, a gente tem observado realmente uma queda das coberturas vacinais por diversas questões, então seja a questão da hesitação vacinal, do receio de eventos adversos e também, ah, são muitas vacinas, eu preciso tomar todas elas, eu não vejo mais essa doença no país, então tem essa questão da hesitação vacinal”* (Trecho retirado do episódio “Avanços e desafios da vacinação no Brasil”, Saúde É Pública, 2025).

O trecho evidencia a organização da sequência argumentativa, ao apresentar premissas (como a queda das coberturas vacinais desde 2016 e fatores que a influenciam, como hesitação vacinal, receio de efeitos adversos e percepção de inexistência de certas doenças) e realiza uma inferência ao comparar esses dados com os de 2022, destacando a melhora recente. O locutor utiliza suportes históricos e explicativos, além de indicar restrições implícitas ao apontar obstáculos persistentes. Dessa forma, o raciocínio permite ao ouvinte compreender a lógica do argumento e a relevância do tema para a saúde pública.

### 3.5.4 A sequência explicativa

Conforme Bronckart (2012) a sequência explicativa pode apresentar variações em sua extensão e complexidade, assim como ocorre em outras sequências textuais. Apesar disso, seu protótipo segue uma estrutura básica composta por quatro fases: a fase de constatação inicial, responsável por introduzir objetos, situações ou acontecimentos considerados fenômenos incontestáveis; a fase de problematização, que levanta questões sobre a natureza do fenômeno, buscando entender o "como" e o "porquê", muitas vezes associando-o a uma visão contraditória; a fase de resolução, onde são inseridas informações adicionais capazes de responder às questões

levantadas; e, por fim, a fase de conclusão-avaliação, na qual a constatação inicial é reformulada e enriquecida.

O raciocínio explicativo parte de um fenômeno inquestionável: a constante transformação das línguas naturais. Essa mudança pode ocorrer tanto por fatores naturais quanto pela ação humana, mas, de qualquer forma, inicialmente, ela pode ser vista como incompleta ou gerar dúvidas devido a aparentes contradições.

Para que essas questões sejam melhor desenvolvidas, é necessário um agente capaz de esclarecer as causas e razões por trás da afirmação inicial e das contradições que dela emergem. Após esse processo, acredita-se que a ideia inicial seja reformulada e ganhe maior consistência e profundidade. Como ilustração prática da sequência explicativa, pode-se citar o episódio do Caravellas Podcast<sup>16</sup> com o professor Ricardo Felício. Nesse episódio, o fenômeno incontestável apresentado é a complexidade das mudanças climáticas e os desafios da climatologia para compreender e prever o comportamento do clima.

A problematização ocorre ao se questionar como os cientistas conseguem analisar um sistema tão dinâmico e multifacetado, considerando fatores como atividade solar, movimentos da Terra, ciclos glaciares, oceanos e atmosfera. Essa fase levanta dúvidas sobre a precisão das previsões climáticas e a dificuldade de identificar estados climáticos de referência, evidenciando os limites do conhecimento científico.

A resolução se dá pela exposição de explicações detalhadas sobre os diferentes fatores que interferem no clima, incluindo elementos astronômicos, geográficos e atmosféricos, além de registros históricos que permitem compreender padrões de aquecimento e resfriamento ao longo do tempo. Essa etapa demonstra como a ciência busca interpretar o fenômeno, mesmo diante de incertezas e complexidades.

Por fim, a conclusão-avaliação retoma a constatação inicial, reforçando que compreender o clima exige reconhecer sua variabilidade natural, as limitações das medições e a importância de métodos científicos rigorosos para tentar antecipar mudanças, sem simplificações ou alarmismos.

---

<sup>16</sup> Disponível em [www.youtube.com/watch?v=x8ufj3iWicA](https://www.youtube.com/watch?v=x8ufj3iWicA) Acesso em: 16 de outubro de 2025.

O trecho a seguir evidencia como a sequência explicativa organiza o raciocínio, permitindo que o ouvinte comprehenda não apenas o fenômeno inicial, mas também suas causas, consequências e possíveis soluções:

*“A primeira dificuldade da ciência meteorológica é justamente definir o estado atual da atmosfera, que está em constante variação. Para entender o clima, precisamos considerar múltiplos fatores interligados, como oceanos, movimentos da Terra e atividade solar, reconhecendo que cada um desses elementos interfere de maneira complexa e contínua no sistema climático global”* (Trecho retirado do episódio do Caravellas Podcast com o professor Ricardo Felício).

### 3.5.5 A sequência dialogal

A sequência dialogal se destaca por sua característica essencial: ela só pode ser concretizada em trechos de discursos interativos e dialogados. Dessa forma, sua estrutura é organizada em turnos de fala conduzidos por agentes-produtores que participam diretamente de uma interação verbal, seja em um contexto fictício ou em situações do cotidiano.

Segundo Bronckart (1999), o diálogo exige o engajamento ativo dos interlocutores. Isso significa que os enunciados produzidos por cada participante são interdependentes e contribuem para a construção de um discurso coeso, resultando em uma coprodução estruturada.

O protótipo da sequência dialogal pode ser analisado em três níveis hierárquicos. No primeiro, considerado supraordenado, há três fases principais: a fase de abertura, que estabelece o contato inicial entre os interlocutores e possui um caráter fático; a fase transacional, em que os participantes desenvolvem o tema central da interação; e a fase de encerramento, também de natureza fática, onde ocorre o fechamento do diálogo.

No segundo nível, essas fases podem ser desdobradas em trocas comunicativas, que, por sua vez, se transformam em interversões ou turnos de fala. Esses turnos podem apresentar estruturas tanto simples quanto complexas, dependendo da interação.

Já no terceiro nível, as intervenções podem ser segmentadas em atos de fala, permitindo que os participantes expressem desejos, ordens, reprovações, entre outras

intenções comunicativas. Assim, o protótipo dessa sequência apresenta uma flexibilidade estrutural, podendo variar em extensão e complexidade conforme a necessidade.

Como ilustração prática da sequência dialogal, pode-se citar o episódio “O que um dev iniciante deve saber antes de começar” do podcast Primotech<sup>17</sup> (2025). Nesse episódio, os apresentadores discutem dicas e estratégias para desenvolvedores iniciantes, alternando perguntas, respostas e comentários que exemplificam a estrutura dialogal. O trecho a seguir evidencia como a sequência dialogal organiza a interação verbal, permitindo que o ouvinte comprehenda o fluxo comunicativo:

Apresentadora: “Hoje vamos falar sobre desenvolvimento e dicas para desenvolvedores iniciantes. Como vocês podem se envolver nesse universo?”

Convidado 1: “O primeiro passo é se engajar na comunidade, conhecer pessoas e participar de eventos como meetups. Isso faz uma diferença enorme na carreira.”

Convidado 2: “Exato, mesmo com tanto acesso à informação hoje, a comunidade continua sendo o principal meio de aprendizado e apoio.”

Apresentadora: “Interessante. E que tipos de comunidade vocês recomendam para quem está começando?”

Convidado 1: “Existem grupos como Google Developer Group, Soul Java, entre outros. É importante buscar e participar de encontros que façam sentido para você” (Trecho retirado do podcast Primotech).

Por fim, as sequências textuais evidenciam a função comunicativa predominante de cada texto e orientam sua organização interna, constituindo-se, assim, elementos fundamentais para a construção de práticas de linguagem mais conscientes, estruturadas e eficazes.

Assim, no capítulo seguinte, discutiremos a sequência didática como ferramenta de ensino voltada ao desenvolvimento da produção escrita e oral, com base no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que articula o trabalho com gêneros e suas capacidades de linguagem. Nesse contexto, abordaremos o modelo didático do gênero *podcast* e sua transposição didática, analisando também as potencialidades desse gênero, que, por sua natureza

---

<sup>17</sup> Disponível em [www.youtube.com/watch?v=4nepEd9BxPs](https://www.youtube.com/watch?v=4nepEd9BxPs) Acesso em 17 de outubro de 2025

multimodal e flexível, possibilita a exploração de diferentes sequências textuais e o desenvolvimento de competências comunicativas em contextos reais de uso.

## **4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL**

### **4.1 O modelo didático**

O conceito de modelo didático é de extrema importância para compreender a sequência didática como ferramenta de ensino. Segundo Bronckart (1999), um modelo didático consiste em uma representação sistematizada de um gênero discursivo ou atividade textual, elaborada com o objetivo de orientar o ensino e a aprendizagem da linguagem. Esses modelos são construídos a partir da análise de práticas discursivas reais e não se limitam a descrever a estrutura ou a função de um gênero; eles fornecem um guia metodológico que possibilita aos aprendizes reconhecer padrões textuais, compreender o papel dos elementos linguísticos na construção do sentido e desenvolver competências comunicativas de maneira crítica e eficaz.

Ao fundamentar práticas pedagógicas em modelos didáticos, os professores podem planejar atividades mais consistentes e direcionadas, promovendo uma apropriação consciente dos gêneros textuais e fortalecendo a capacidade dos alunos de produzir textos adequados a diferentes contextos comunicativos.

A proposta de Bronckart para o ensino estruturado de gêneros textuais segue uma abordagem em quatro fases principais: a primeira consiste na elaboração do modelo didático, etapa em que se escolhe e se analisa um gênero em suas propriedades discursivas, tipológicas e linguístico-textuais; a segunda envolve a identificação das capacidades adquiridas pelos alunos, avaliando se compreenderam os aspectos trabalhados e se conseguem aplicá-los adequadamente; a terceira fase abrange atividades de produção, com exercícios práticos que permitem aos aprendizes desenvolver habilidades dentro das convenções do gênero estudado; e, por fim, a quarta fase corresponde à avaliação das competências desenvolvidas, por meio da análise das produções e do oferecimento de feedback específico, visando ao aprimoramento contínuo.

Essa estrutura torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, adaptável a diferentes gêneros e contextos comunicativos, e fundamental para a

formação de competências linguísticas sólidas. A seguir, será apresentado o modelo didático aplicado ao ensino e à produção de *podcasts*, destacando suas particularidades e estratégias de desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

#### 4.1.1 Modelo didático do *podcast*

O modelo didático do gênero *podcast* surge como uma resposta à crescente expansão desse formato como meio de comunicação e disseminação de informações. Trata-se de uma produção multimodal que integra elementos da oralidade, da narrativa e da organização sequencial e argumentativa do conteúdo. Por isso, um modelo voltado para o ensino do *podcast* deve considerar sua dinamicidade e suas características estruturais essenciais, permitindo sua aplicação pedagógica de forma eficaz.

Seguindo as etapas propostas por Bronckart, o ensino do gênero *podcast* pode ser desenvolvido em quatro fases. A primeira (1) é a análise discursiva, que envolve a identificação dos elementos-chave do *podcast*, como a interação comunicativa, o papel do locutor e a relação com o público. Nessa etapa, também se escolhe um tipo específico de *podcast* (informativo, narrativo, entrevista etc.) e se realiza sua análise quanto à organização textual, aos propósitos comunicativos e aos recursos multimodais, como trilha sonora e efeitos sonoros.

A segunda fase (2) diz respeito à compreensão das sequências textuais e ao planejamento, com o estudo de sequências narrativas, expositivas ou argumentativas, de acordo com o objetivo comunicativo. Envolve ainda o planejamento temático, a definição do público-alvo e do formato, além da roteirização, que organiza a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, com atenção aos turnos de fala e às interações.

A terceira fase (3) contempla o uso dos recursos linguísticos e multimodais, trabalhando com marcas da oralidade — como pausas, entonação e ritmo — e com elementos multimodais que fortalecem a identidade do gênero. Inclui também as etapas de gravação e edição, garantindo qualidade na produção final.

Por fim, a quarta fase (4) corresponde à produção e avaliação, em que os alunos criam episódios com base nos conhecimentos adquiridos. Após a publicação em plataformas digitais, ocorre a interação com a audiência e a avaliação do

desempenho, com foco no aprimoramento das habilidades discursivas e multimodais. O *podcast*, como instrumento pedagógico, favorece o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva, análise crítica e produção oral. Um modelo didático bem estruturado amplia seu potencial comunicativo e expressivo, tornando-o um recurso valioso na formação linguística e discursiva dos aprendizes. Com base nesse entendimento, a seção a seguir apresenta a transposição didática do *podcast*, destacando estratégias para sua aplicação sistemática no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.2 A transposição didática do *podcast***

No processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais, é fundamental que o gênero escolhido atue como elemento integrador das atividades didáticas. Ao propor o *podcast* como objeto de ensino, é necessário adaptá-lo para que se torne acessível e produtivo em sala de aula. Esse processo é conhecido como transposição didática, conforme Chevallard (1988), e envolve converter conhecimentos aplicados em contextos reais para formas ensináveis no ambiente escolar. Contudo, como afirmam Bronckart e Plazaolla Giger (1998), essa transposição não deve ser confundida com a simples aplicação de teorias. Trata-se de uma ressignificação, em que os saberes científicos sobre o gênero *podcast* são reorganizados para se adequarem ao contexto educacional, exigindo rupturas e adaptações que possibilitem o acesso dos estudantes à produção multimodal.

Segundo Machado e Cristovão (2006), a transposição didática compreende três etapas: (1) transformação do conhecimento científico, ou seja, converter a prática comunicativa do *podcast* em conteúdo ensinável; (2) implementação em sala de aula, que corresponde à inserção do saber adaptado no processo educativo; e (3) internalização pelos alunos, que representa a apropriação efetiva do gênero, culminando em sua aprendizagem.

Para viabilizar esse processo, De Pietro e Schneuwly (2014) convergem para a criação de um Modelo Didático de Gênero (MDG), que serve como mediador entre teoria e prática, guiando o planejamento de atividades voltadas ao ensino e à produção de *podcasts*. A elaboração do MDG baseia-se em três eixos principais: (1) orientações didáticas dos documentos oficiais; (2) características linguísticas, discursivas e estruturais do gênero; e (3) diagnóstico das habilidades e dificuldades

dos alunos (Schneuwly; Dolz, 2004). Com base nesses elementos, o professor pode construir uma sequência didática coerente, com objetivos e estratégias claras.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), três princípios sustentam o MDG: o primeiro é a legitimidade, que diz respeito ao apoio em teorias consolidadas sobre o gênero; o segundo é a pertinência, relacionada à adequação às capacidades dos alunos e aos objetivos escolares; e o terceiro é a solidarização, que se refere à integração significativa dos saberes no processo de ensino-aprendizagem. A conjugação desses princípios transforma o *podcast*, com sua complexidade técnica, discursiva e multimodal, em um conteúdo acessível, ensinável e relevante, o que favorece a criação de bancos de dados e sequências didáticas adaptáveis a diferentes contextos escolares.

Com base em De Pietro e Schneuwly (2014), entendemos que a construção de um MDG exige a análise de um conjunto representativo de *podcasts*, considerando aspectos como: (a) situação de produção, quem fala, para quem, quando, onde, com quais intenções e linguagem; (b) conteúdos mobilizados; (c) estrutura global do episódio; (d) recursos discursivos, como narrativas, entrevistas e argumentações; e (e) marcas linguísticas, incluindo modalizações, vozes enunciativas, conexões e coesão textual.

Além disso, é crucial considerar o contexto de produção, tanto físico (ambiente de gravação, temporalidade, papéis dos participantes) quanto sociossubjetivo (representações sociais, normas digitais, valores compartilhados e construção de identidade). Com essa compreensão ampla, torna-se possível desenvolver um modelo didático que realmente favoreça a aprendizagem e a produção significativa de *podcasts* no contexto escolar.

Assim, ao delinear o modelo didático para o gênero *podcast*, é fundamental, como etapa inicial, atentar para o contexto de produção em que este gênero se insere. Tal contexto, como já evidenciado, se desdobra em duas dimensões: a física e a sociossubjetiva. A primeira abrange o espaço, o tempo, o emissor e o receptor envolvidos na produção. Já a dimensão sociossubjetiva contempla valores, normas, regras e a imagem projetada pelo produtor tanto de si quanto de seus interlocutores.

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza os principais aspectos do contexto de produção deste gênero, destacando como se dá a mobilização das capacidades de ação por parte de seus produtores/apresentadores e ouvintes.

Quadro 05: Capacidades de ação do gênero *podcast*

<u>CAPACIDADE DE AÇÃO: contexto de produção</u>			
<i>PARÂMETROS DO CONTEXTO FÍSICO</i>	<i>PARÂMETROS DO CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO</i>		
 <b>LUGAR DE PRODUÇÃO:</b> instituição de ensino.	 <b>LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO:</b> a escola, lugar que se configura como a instituição encarregada de promover o desenvolvimento integral das potencialidades afetivas, intelectuais e físicas dos indivíduos, com o propósito de prepará-los para atuar na sociedade de maneira autônoma, participativa e responsável, assim como para ingressar no mundo do trabalho e desempenhar-se de forma efetiva.		
 <b>MOMENTO DE PRODUÇÃO:</b> aula da disciplina de Língua Portuguesa.	 <b>OBJETIVO:</b> por meio da produção do gênero <i>podcast</i> , objetiva-se criar condições para a expressão oral e escrita, a disseminação e a construção coletiva de saberes, experiências e reflexões acerca de diferentes temáticas, promovendo a escuta ativa, o diálogo e o desenvolvimento das competências comunicativas e digitais dos sujeitos envolvidos.		
 <b>PRODUTOR/APRESENTADOR:</b> discente matriculado na escola.	 <b>PAPEL SOCIAL DO EMISSOR:</b> discente, enquanto emissor no gênero <i>podcast</i> , que atua como produtor e mediador de conteúdo oral e multimodal, utilizando recursos digitais para		

	compartilhar informações, experiências e reflexões com seus ouvintes.
 <b>RECEPTOR/OUVINTE:</b> pessoa formada em Letras; discentes e demais funcionários da escola; membros da sociedade.	 <b>PAPEL SOCIAL DO RECEPTOR:</b> professor, assumindo o papel inicial de ouvinte, e posteriormente conduzindo e orientando o discente na produção do <i>podcast</i> . Além dele, os colegas da turma, da escola e demais membros da comunidade escolar desempenhando o papel de ouvintes ativos, interessados nos conteúdos e perspectivas compartilhados pelo aluno-produtor.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na produção do MDG do gênero *podcast*, outro nível relevante das capacidades de linguagem é o das capacidades discursivas. Neste nível, estão envolvidos os elementos que constituem a primeira camada do folhado textual, denominada infraestrutura geral do texto, composta pelo plano textual, tipos de discurso e planificação sequencial (Bronckart, 1999).

Por conseguinte, Rubio (2024) destaca que, em termos estruturais, o *podcast* caracteriza-se pela divisão em três partes importantes: introdução ou abertura, desenvolvimento do tema e a conclusão ou encerramento. A introdução comprehende o momento em que o produtor realiza a apresentação do assunto, estabelece o contexto, identifica os interlocutores e busca despertar o interesse inicial dos ouvintes. O desenvolvimento constitui-se como o núcleo central do *podcast*, no qual são abordados, detalhados e discutidos os tópicos previamente planejados pelo produtor/apresentador, podendo incorporar quadros, diálogos, entrevistas, narrativas ou mesmo momentos de exposição e argumentação. Por seu turno, o encerramento configura-se como o momento de síntese, em que ocorre o fechamento discursivo, incluindo considerações finais, agradecimentos e, frequentemente, convites à interação posterior com os ouvintes.

Pertencente ao mundo do EXPOR implicado, o gênero *podcast* evidencia predominantemente o discurso interativo, expresso pelo diálogo entre produtores, convidados e ouvintes, visando estabelecer uma dinâmica conversacional e dialógica

durante o episódio. Não obstante, também é possível observar a presença da narração, sobretudo quando são relatadas experiências, vivências pessoais ou histórias.

Ainda em relação à organização discursiva interna, destacam-se as sequências textuais predominantes que compõem o gênero, dentre as quais se encontram a sequência dialogal, dominante na interação verbal direta entre participantes; a sequência narrativa, frequente no relato estruturado de histórias ou experiências pessoais; a sequência explicativa, voltada à apresentação clara e detalhada de conceitos e informações específicas; e a sequência argumentativa, presente na defesa e sustentação de pontos de vista ou na problematização de questões pertinentes ao tema tratado.

Destarte, apresentamos, a seguir, um quadro que reúne de forma sintética os elementos que compõem o plano discursivo do gênero:

Quadro 06: Capacidades discursivas do gênero *podcast*

<u>CAPACIDADES DISCURSIVAS: plano discursivo</u>
<p><b>Plano textual (estrutura composicional)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Introdução ou abertura (apresentação do tema, contexto e interlocutores);</li> <li>■ Desenvolvimento (discussão detalhada, entrevistas, diálogos, exposições ou relatos);</li> <li>■ Conclusão ou encerramento (síntese discursiva, agradecimentos e convite à interação);</li> </ul>
<p><b>Tipos de discurso predominantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pertence ao mundo do EXPOR implicado, evidenciando de forma predominante o discurso interativo; porém, podendo ocorrer também a narração;</li> <li>■ A progressão do conteúdo temático ocorre por meio do desenvolvimento de um mundo discursivo articulado ao mundo ordinário do produtor/apresentador e dos participantes/ouvintes;</li> </ul>

### **Sequências textuais recorrentes**

- Dialogal (interação direta entre participantes);
- Narrativa (relatos estruturados de experiências ou histórias);
- Explicativa (apresentação clara e detalhada de conceitos e informações);
- Argumentativa (defesa de pontos de vista e problematização).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ademais, outro nível das capacidades de linguagem que deve ser considerado na produção do modelo didático do gênero *podcast* é o das capacidades linguístico-discursivas, as quais se manifestam neste gênero por meio de escolhas e operações discursivas típicas da oralidade mediada por suportes digitais.

Assim, conforme ressalta Moura (2021), a constituição deste gênero pressupõe, de início, o domínio dos mecanismos de coesão e coerência inerentes à interação oral planejada. Nessa perspectiva, a progressão temática e a continuidade do fio discursivo são asseguradas não apenas pela utilização de conectores lógicos, mas, sobretudo, pela recorrência de marcadores discursivos característicos da oralidade (“então”, “ai”, “daí”, “certo”, entre outros), que desempenham papel fundamental na articulação das ideias, na retomada de informações e na organização dos turnos de fala, conferindo naturalidade e fluidez ao texto oral produzido no contexto do *podcast*.

Desse modo, no *podcast*, a coesão é frequentemente construída a partir da retomada de tópicos por meio de pronomes, repetições estratégicas, paráfrases, bem como pela utilização de expressões anafóricas e catafóricas, que asseguram a continuidade e a inteligibilidade da mensagem ao interlocutor. Diferentemente do texto escrito, são marcantes as ocorrências de hesitações, autocorreções, elipses, truncamentos, interrupções e sobreposições, elementos que contribuem para a autenticidade da interação oral e evidenciam o caráter processual e negociado da produção discursiva neste gênero.

No que concerne à escolha lexical, o *podcast* se caracteriza pela adoção de um repertório vocabular híbrido, oscilando entre registros mais formais, notadamente em episódios de cunho informativo ou acadêmico, e registros informais, permeados por coloquialismos, regionalismos e expressões idiomáticas. Tal flexibilidade lexical, longe

de comprometer a qualidade discursiva, revela-se importante para estabelecer aproximação, identificação e engajamento do público ouvinte, sobretudo em contextos escolares, nos quais a diversidade linguística deve ser valorizada como recurso pedagógico.

Quanto à temporalidade verbal, observa-se a predominância do tempo presente, conferindo ao discurso uma sensação de atualidade e de co-construção de sentidos no “aqui e agora” da interação. Entretanto, o emprego dos tempos passado e futuro manifesta-se em situações específicas, como o relato de experiências vividas, a projeção de expectativas ou a realização de convites à participação, evidenciando a maleabilidade temporal inerente à modalidade oral.

No que se refere à organização das vozes enunciativas, o *podcast* apresenta uma multiplicidade de vozes e pontos de vista, pois, além da voz do produtor/apresentador, estão presentes as vozes de diferentes locutores, convidados ou inserções externas. O gerenciamento dessas vozes demanda competências discursivas específicas, como a introdução clara dos interlocutores, a alternância fluida dos turnos de fala e o emprego de estratégias de endereçamento ao público, como vocativos, perguntas retóricas e apelos diretos (“você que nos ouve”).

Em relação às modalizações, estão frequentemente presentes neste gênero as modalizações apreciativas, lógicas, deônticas e pragmáticas. As primeiras aparecem quando os produtores/apresentadores ou participantes expressam juízos de valor, sentimentos ou avaliações pessoais a respeito do tema abordado, conferindo ao discurso uma dimensão subjetiva e afetiva (“considero relevante”, “isso é preocupante”, “é admirável”).

As segundas se manifestam pela indicação de relações de causa, consequência, possibilidade ou necessidade no encadeamento argumentativo, utilizando conectores e expressões como “portanto”, “logo”, “provavelmente”, “necessariamente”. Por sua vez, as modalizações deônticas surgem na expressão de obrigações, permissões, conselhos ou recomendações, evidenciadas por verbos e construções que indicam dever, direito ou possibilidade (“é preciso”, “deveria ser feito”, “pode-se considerar”). Por seu modo, as modalizações pragmáticas revelam as intenções comunicativas dos participantes diante do contexto de interação, como sugestões, solicitações ou convites à participação (“vamos refletir sobre isso?”, “seria interessante que você, ouvinte, participasse”).

Outrossim, a natureza multimodal do *podcast*, caracterizada pela articulação entre linguagem verbal, recursos sonoros, efeitos e trilhas musicais, exige do produtor/apresentador a competência para integrar tais elementos de modo a potencializar a expressividade, a clareza e o alcance do discurso. Por conseguinte, as capacidades linguístico-discursivas neste gênero configuram-se como um conjunto complexo de operações que articulam oralidade planejada, gestão interacional, estratégias de coesão e multimodalidade, em consonância com as finalidades comunicativas e o perfil do público-alvo.

Dessa maneira, trazemos, abaixo, um quadro que apresenta de forma sintética os elementos que fazem parte do plano linguístico-discursivo do gênero *podcast*:

Quadro 07: Capacidades linguístico-discursivas do gênero *podcast*

<u>CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Realização da coesão por meio de marcadores discursivos típicos da oralidade (“então”, “ai”, “certo”), retomadas por pronomes, repetições, paráfrases e expressões anafóricas/catafóricas;</li> <li>■ Utilização frequente de hesitações, elipses, autocorreções, interrupções e sobreposições, conferindo autenticidade e naturalidade à interação;</li> <li>■ Alternância entre repertório lexical formal e informal, incluindo coloquialismos, regionalismos e expressões idiomáticas, conforme o contexto e o público-alvo;</li> <li>■ Predominância do tempo verbal presente, com variações para passado e futuro em relatos, projeções e convites à participação;</li> <li>■ Presença de múltiplas vozes enunciativas: apresentadores, convidados, interlocutores e inserções externas, organizadas por meio da introdução clara dos participantes e da alternância fluida dos turnos de fala;</li> <li>■ Emprego de recursos paralingüísticos e multimodais, como entonação, pausas, trilhas sonoras, efeitos e vinhetas, que intensificam a expressividade e segmentam o discurso;</li> <li>■ Expressão de modalizações apreciativas, lógicas, deônticas e pragmáticas, qualificando avaliações, posicionamentos, obrigações e intenções comunicativas no curso da interação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A compreensão das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero *podcast* fornece a base teórica necessária para compreender seu funcionamento e potencial como ferramenta pedagógica. Essa análise evidencia não apenas os elementos constitutivos do gênero, mas também sua relevância no contexto educacional e social em que se insere. A partir desse embasamento, torna-se possível delinear um percurso investigativo coerente, capaz de orientar as escolhas e procedimentos adotados na presente pesquisa.

O desenvolvimento da escrita e da oralidade é um objetivo comum nas aulas de Língua Portuguesa. Cabe aos professores a adoção de estratégias para alcançar esse objetivo de forma a tornar o aluno fluente na produção oral e também escrita. Como alternativa para o desenvolvimento da escrita e da oralidade, o grupo de pesquisadores de Genebra propõe o trabalho com variados gêneros contemporâneos. Para tanto, os teóricos sugerem que os gêneros sejam apresentados aos alunos por meio de sequências didáticas (SD), definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 97). Nessa perspectiva, a SD, enquanto abordagem de ensino de linguagem, reconhece o gênero como objeto de ensino e oferece as ferramentas necessárias para o desenvolvimento das habilidades desejadas.

De acordo com Cristovão (2015), uma SD leva em consideração, os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais e os objetivos de aprendizagem específicos ao local de ensino. A autora afirma que essa abordagem metodológica apresenta algumas vantagens para o ensino, entre essas vantagens destacam-se: a possibilidade de realizar um trabalho global e integrado; a possibilidade do uso de atividades e suportes de exercícios variados; a capacidade de integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua; a capacidade de motivação dos alunos entre outras.

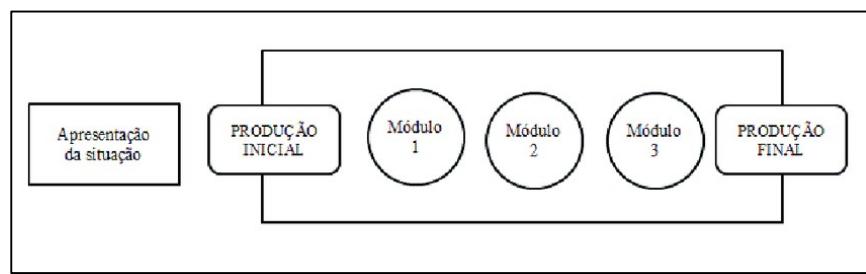
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nos dizem que, através das sequências didáticas, é possível ensinar o aluno a escrever e a expressar-se oralmente em público. No entanto, é preciso criar contextos de produção específicos, com atividades múltiplas que favoreçam o desenvolvimento de tais habilidades. Segundo os autores, a realização dessas atividades específicas, envolvendo os gêneros, permitirá aos alunos a apropriação das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

A seguir, apresentaremos as etapas para a realização de uma sequência didática conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No entanto, é necessário destacar que, embora a sequência didática vise o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral, ela não pode assumir a totalidade do trabalho necessário para levar o aluno à proficiência na língua. Ao contrário disso, existem outras atividades de estruturação da língua que são igualmente complementares para o alcance de bons resultados na aquisição de capacidades comunicativas. Além disso, a sequência didática deve ser compreendida como uma proposta flexível, que pode ser adaptada de acordo com as necessidades, o nível de proficiência e o contexto sociocultural dos alunos.

#### **4.3 Etapas de uma sequência didática**

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dispõem um esquema para realização das sequências didáticas. O esquema é composto por quatro etapas: apresentação da situação, escrita da produção inicial, o desenvolvimento dos módulos e a escrita da produção final. A figura 06 mostra o esquema da sequência didática apresentado pelos autores.

Figura 06: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

O esquema da sequência didática apresentado pelos autores é ideal para uma visão panorâmica de todo trabalho a ser desenvolvido. No entanto, cada etapa proposta pelo autores precisa ser detalhada para uma melhor compreensão da dinâmica da atividade.

#### 4.3.1 Apresentação da situação

Como sugere o próprio nome, a apresentação da situação é o momento de apresentar aos alunos todo o projeto da sequência didática. É o momento inicial de preparo dos alunos para a produção inicial que acontece na fase seguinte. Sendo assim, na apresentação da situação os alunos serão apresentados à situação de comunicação a ser executada, dito de outro modo, os alunos terão contato com o gênero que deverão dominar na produção final.

É importante destacar que, nessa primeira fase de construção de um gênero (oral ou escrito), os alunos precisam compreender claramente a situação de comunicação na qual devem atuar – o gênero textual – bem como as atividades a serem realizadas nas etapas seguintes. Algumas questões podem ser levantadas para melhor direcionar o trabalho do professor: Qual o gênero a ser abordado? (Carta, receita, seminário, contos etc.) A quem se dirige a produção? (Aos pais, aos alunos, alguma turma em especial etc.) Que forma assumirá a produção? (Áudio, vídeo, peça de teatro, cartaz etc.) Quem participará da produção? (Todos os alunos, individualmente, em grupos etc.) Cada questionamento deve ser respondido pelo professor diante dos alunos para uma melhor compreensão da sequência didática.

Além disso, uma face muito importante da apresentação da situação é a definição dos conteúdos a serem abordados. Cada gênero pode exigir determinados conteúdos que, inclusive, podem depender do conhecimento de outras áreas, como História, Geografia, Direito entre outros. Tomemos como exemplo um seminário sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). Nesse caso os alunos precisariam de conhecimentos das disciplinas de Ciências, Biologia bem como um certo conhecimento sobre assuntos ligados ao tema principal como por exemplo as estratégias do governo para o enfrentamento das DST's. Portanto, é ideal pensar em uma boa revisão de conteúdo através de textos, vídeos, slides ou outras mídias que possam instigar o aluno à pesquisa.

#### 4.3.2 A primeira produção

Após a apresentação da situação os alunos deverão produzir seu primeiro texto (oral ou escrito). Ainda que não sejam respeitadas todas as características do gênero solicitado, os alunos serão capazes de produzir, mesmo que parcialmente o texto

solicitado. Desse modo, sendo a primeira produção, não há necessidade de rigidez ou cobranças por parte do professor, pois essa atividade será uma espécie de atividade norteadora que encaminhará tanto o professor quanto os alunos para o próximo nível. Essa é uma etapa crucial para o sucesso de toda a atividade, pois a partir das produções dos alunos, o professor será capaz de intervir de maneira mais adequada.

A produção inicial não visa uma produção perfeita, no entanto ela também precisa ser direcionada para algum público, mesmo que seja para a própria turma. Trata-se de uma forma simplificada da realização do gênero, pois os alunos farão uma espécie de treinamento que poderá ser compartilhado entre os colegas. A partir da atividade, os alunos, com ajuda do professor, poderão reconhecer suas próprias incapacidades e deverão buscar formas de melhorar suas capacidades de linguagem apropriando-se dos instrumentos de linguagem pertencentes ao gênero solicitado e assim serão capazes de realizar a produção final de maneira exitosa.

Essa é uma etapa fundamental para adaptação da sequência didática às reais necessidades dos alunos. Através da observação dos textos produzidos inicia-se o processo de avaliação formativa, que não visa dar uma nota, mas personalizar o ensino, destacando pontos fortes e fracos, e buscando soluções para as dificuldades que surgirem nessa primeira produção e que serão alvo das discussões e das atividades que serão realizadas no desenvolvimento dos módulos.

#### 4.3.3 Os módulos

A realização dos módulos é o momento de buscar superar as dificuldades encontradas na primeira produção, buscando instrumentos adequados para a realização do gênero. Pensando de maneira didática, os módulos são atividades que pormenorizam cada parte do gênero, numa espécie de afunilamento, fazendo o aluno percorrer da produção macro – que é a primeira produção – até os elementos que compõem o gênero de forma individual, oportunizando assim a ampliação das capacidades do aluno. Assim, a sequência didática gera um movimento que se inicia no macro, dando uma visão geral do gênero na produção inicial, passando pelo micro com abordagem de cada elemento que compõe o gênero e retorna ao macro no momento da produção final onde o aluno colocará em prática a realização do gênero.

Pensando na complexidade que envolve o ato de produzir textos orais e escritos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) abordam alguns aspectos que precisam ser desenvolvidos na realização dos módulos, a fim de que os alunos possam se apropriar de técnicas relacionadas à produção textual. Dessa forma, os autores estabelecem quatro níveis principais: representação da situação de comunicação, elaboração de conteúdos, planejamento do texto e realização do texto.

A representação da situação de comunicação envolve a compreensão dos destinatários do texto (a quem o texto é dirigido?) a finalidade do texto (entreter? convencer? informar?) e a posição do aluno ao escrever o texto (narrador? representante de seguimento? aluno?). Na realização dos módulos os alunos precisam estar cientes das respostas para cada uma dessas questões.

A elaboração de conteúdos é o aspecto que está relacionado as técnicas para buscar os conteúdos. Essas técnicas podem ser diferentes de acordo com o gênero solicitado, mas de maneira geral podemos citar as pesquisas, os debates, as tomadas de notas entre outros métodos. O planejamento do texto demanda que o aluno busque estruturar a sua produção de acordo com o propósito que deseja realizar e nesse aspecto é preciso pensar mais uma vez no destinatário e na estrutura geral do gênero que é sempre mais ou menos convencional.

A realização do texto envolve a escolha da linguagem mais adequada para a composição do gênero, pois cada situação demanda diferentes graus de formalidade. Ainda nesse aspecto é preciso pensar nos tempos verbais a serem utilizados, bem como nos organizadores textuais que servirão para introduzir argumentos e estruturar o texto de maneira geral.

Ainda na realização dos módulos, considerando a heterogeneidade das turmas, é necessário propor atividades diversificadas, como observação, análise, comparação, entre outras, incluindo práticas de retextualização, conforme orienta Marcuschi (2001). Quanto mais plurais forem as atividades, maiores chances de sucesso. Sendo assim, o planejamento do professor deve propor o uso de variados métodos e abordagens, enriquecendo a aula e oferecendo aos alunos as noções e instrumentos necessários para a produção oral ou escrita.

Outro aspecto importante na realização dos módulos é a apropriação da linguagem técnica específica de cada gênero. Durante a realização das atividades os alunos têm contato com termos técnicos dos quais se apropriam e progressivamente constroem o conhecimento sobre os gêneros. Dessa forma, Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004) sugerem a construção de uma lista de constatações que comportam o registro dos conhecimentos adquiridos ao longo da realização dos módulos.

#### 4.3.4 A produção final

A última etapa da sequência didática é a produção final que permite que o aluno coloque em prática tudo que aprendeu durante a realização dos módulos do projeto. Essa também é uma etapa oportuna para uma avaliação do tipo somativa. Com o texto final (oral ou escrito) professor e alunos serão capazes de perceber a evolução bem como os pontos cabíveis de melhoramentos.

Existem dois pontos que precisam de atenção na realização da produção final. O primeiro trata-se da revisão do texto que precisa ser feita com esmero e com base na lista de constatações que foi construída ao longo dos módulos. O segundo ponto é a reescrita do texto, momento que exige, igualmente, esmero e boa vontade para construção da melhor versão possível do texto.

Embora o processo avaliativo já esteja em movimento desde a primeira produção, a avaliação somativa deve ser realizada com base apenas na produção final. É ideal que a lista de constatações seja uma espécie de guia para esse momento da avaliação, assim os professores terão critérios claros definidos e os alunos também terão conhecimento, desde o início, em quais pontos serão avaliados. Essa atitude permite que professor e aluno se concentrem em pontos essenciais aprendidos durante os módulos e oportuniza que as possíveis intervenções sejam objetivas e claras.

Dando continuidade às reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores, o capítulo seguinte apresenta a metodologia adotada nesta pesquisa, com ênfase na abordagem de pesquisa-ação, por se adequar ao caráter formativo e interventivo do estudo. Nesse percurso, descrevem-se o cenário educacional, o município e a escola em que o trabalho foi realizado, de modo a situar o leitor no contexto da investigação. São também detalhados os participantes, os instrumentos de coleta de dados e as etapas que orientaram o processo de análise, bem como o planejamento das ações e a delimitação do corpus que serviu de base para as análises apresentadas nos capítulos posteriores.

## 5 PROPOSTA METODOLÓGICA

A presente investigação configura-se como uma intervenção que utilizou a pesquisa-ação como metodologia, por compreendê-la como um caminho capaz não apenas de favorecer a compreensão de uma realidade, mas também de promover sua transformação por meio de ações planejadas e reflexivas (Thiolent, 2008). Nesse contexto, visando desenvolver a oralidade e a escrita dos alunos, foi aplicada uma sequência didática, entendida, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”.

A sequência teve o *podcast* como elemento central, funcionando como gênero de referência para a produção de textos orais e escritos. A escolha desse gênero justifica-se pelo seu caráter multimodal, pelo potencial de engajamento dos estudantes e pela possibilidade de articular práticas de oralidade e escrita em um mesmo processo, favorecendo, assim, a consolidação de competências essenciais ao contexto escolar.

No âmbito da intervenção pedagógica, a proposta metodológica estruturada em torno da sequência didática teve como objetivos: (a) desenvolver, junto aos alunos do 9º ano, as habilidades de oralidade e escrita por meio da produção e análise de episódios de *podcast*; (b) promover a compreensão do gênero *podcast* como prática discursiva multimodal, integrando linguagem oral, escrita e recursos digitais; (c) estimular o uso crítico e criativo das tecnologias digitais no contexto escolar; e (d) favorecer o trabalho colaborativo e a autoria dos estudantes na produção de textos orais e escritos, consolidando estratégias de planejamento, revisão e reescrita textual no processo formativo.

A fundamentação teórica e metodológica do trabalho se apoia no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conforme proposto por Bronckart (1999; 2012). Essa abordagem concebe a linguagem como um instrumento essencial do desenvolvimento humano e da atuação dos sujeitos no mundo. De caráter transdisciplinar, o ISD dialoga com a Psicologia, a Linguística, a Filosofia e a Sociologia, promovendo uma compreensão da linguagem como elemento estruturante das relações sociais e das práticas humanas.

Essa perspectiva foi essencial para orientar o desenho metodológico da pesquisa, que buscou compreender as práticas escolares em sua materialidade

concreta, dialogando com os sujeitos envolvidos e propondo ações com base nas necessidades identificadas no cotidiano da escola. A linguagem, nesse processo, foi entendida não apenas como objeto de estudo, mas como meio de ação pedagógica e transformação social.

Além da pesquisa-ação como eixo central, o estudo também se apoiou em uma pesquisa bibliográfica criteriosa, que fundamentou teoricamente todas as etapas do trabalho. Conforme apontam Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica é indispensável em qualquer investigação científica, por fornecer as bases conceituais e metodológicas necessárias à construção do conhecimento.

Ainda segundo Gil (2008), as pesquisas podem decorrer tanto do desejo de conhecer por si só quanto da necessidade de transformar uma realidade, o que se alinha aos propósitos deste estudo. Assim, o levantamento bibliográfico foi utilizado para aprofundar o olhar crítico sobre a linguagem, o ensino e as práticas pedagógicas, bem como para subsidiar as ações propostas no desenvolvimento da pesquisa-ação.

Dessa forma, a combinação entre a fundamentação teórica do Interacionismo Sociodiscursivo e a pesquisa-ação permitiu construir uma abordagem coerente, que respeita o contexto e os sujeitos envolvidos, valorizando a linguagem como prática social e instrumento de formação humana. Considerando sua relevância para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisa-ação será discutida a seguir, com foco em seus fundamentos, etapas e contribuições para o processo investigativo.

## 5.1 A pesquisa-ação

Segundo Thiolent (2008, p. 16) “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]. Para o autor, nesse tipo de pesquisa, os participantes representativos da situação devem estar envolvidos de modo cooperativo ou participativo, fato que consideramos ideal, especialmente por se tratar de uma pesquisa na área educacional, em que professores e alunos estão em constante movimento na realização de suas atividades.

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no dimensionamento dos problemas encontrados e na realização e acompanhamento das ações desencadeadas em função dos problemas. Portanto, esse tipo de pesquisa

exige uma estrutura de relação participativa entre os pesquisadores e as pessoas da situação investigada.

Sobre a interação entre pesquisadores e participantes da pesquisa, Triviños (1987, p.169) afirma que “o pesquisador deve considerar também os sujeitos com os quais trabalhará e que serão a fonte de suas informações”. Nessa perspectiva, os alunos do 9º ano da Unidade Integrada Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro constituem os sujeitos desta investigação, uma vez que já existe uma relação de proximidade entre docente, discentes e pesquisador. Ressalta-se, ainda, que os professores participarão ativamente do processo, configurando-se como colaboradores diretos no planejamento e na implementação da sequência didática, além de contribuírem para a correção das atividades e para outras demandas inerentes ao desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Thiolent (2008), a pesquisa-ação é favorável quando os pesquisadores desejam ir além dos aspectos burocráticos das pesquisas convencionais. Na pesquisa-ação os participantes sempre têm algo a dizer e a realizar, assim a pesquisa não é limitada ao levantamento de dados e realização de relatórios, é preciso dar um passo adiante desempenhando um papel ativo na intervenção da realidade observada. No entanto, é necessário definir com precisão a ação, seus agentes, objetivos, dificuldades e ainda o conhecimento necessário em função da problemática encontrada.

A pesquisa-ação é uma forma de experimentação em situação real. Consiste numa ação na qual os pesquisadores intervêm de forma consciente para a mudança de algum aspecto encontrado de maneira que os participantes desempenhem um papel ativo. Contudo, ela não é constituída apenas pela ação. Nesse tipo de pesquisa, há a produção do conhecimento, há experiência e há a contribuição para o debate acerca das questões levantadas onde as informações precisam ser divulgadas posteriormente pelos meios acadêmicos apropriados.

Podemos elencar os principais aspectos da pesquisa-ação como estratégia metodológica da pesquisa social: a) ampla interação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada; b) delimitação dos problemas encontrados e encaminhamento de soluções concretas; c) objetiva resolver ou esclarecer os problemas da situação de investigação; d) acompanhamento das ações realizadas na interação dos participantes da pesquisa; e) divulgação das informações geradas.

A pesquisa-ação assume naturalmente uma postura qualitativa. Isso ocorre devido ao papel ativo que desempenham pesquisador e as pessoas inseridas no ambiente pesquisado, uma interação que visa produzir conhecimentos. Contudo, os aspectos quantitativos não são excluídos desse tipo de pesquisa, mas podem ser incorporados no intuito de demarcar ou solidificar a pesquisa. Dessa forma, a abordagem utilizada será a qualitativa com aspectos quantitativos, pois conforme Minayo (2002, p.22), “o conjunto de dados qualitativos e quantitativos, porém, não se opõe. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

A respeito de uma abordagem qualitativa Thiolent (2008, p. 26) nos diz que “a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico”. O autor ainda acrescenta que não se pode reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantitativos. Nesse contexto, a pesquisa contará com a participação ativa dos envolvidos, especialmente na implementação de uma sequência didática que utilizará o gênero *podcast* como ferramenta central para o desenvolvimento das habilidades de produção de textos orais e escritos.

Existem algumas vantagens na pesquisa-ação que não estão presentes em processos convencionais. Entre as vantagens podemos citar a captação de informações geradas pela mobilização do público (o que seria improvável em contextos de observação passiva), o tratamento do público, fonte de informações, como agentes ativos de produção do conhecimento (em oposição à visão dos participantes como a parte desinteressada e ignorante) e uma visão orientada para resolução de um problema da coletividade.

O presente estudo tem como objetivo analisar os impactos do uso do gênero *podcast* na aprendizagem de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento das habilidades de produção oral e escrita, por meio de uma sequência didática centrada nesse gênero. Busca-se, também, gerar resultados aplicáveis que contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas na Unidade Integrada Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro, escola pública de Santa Luzia. Para preservar a privacidade dos participantes, seus nomes não serão divulgados. Apresenta-se a seguir o processo de coleta de dados, etapa fundamental para a

obtenção das informações que subsidiaram a análise e o desenvolvimento da proposta.

## 5.2 A coleta de dados

Como gestor da escola, observei, durante as reuniões de planejamento escolar, que os professores manifestavam recorrentes preocupações em relação às dificuldades dos alunos no que se refere à oralidade e à escrita. Diante desse cenário, optou-se por utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, incluindo entrevistas individuais com os participantes e a observação participante, tanto em sala de aula quanto em outros espaços escolares. Para o registro das observações e das falas, foram utilizados gravadores de áudio digitais e aplicativos de gravação em dispositivos móveis, garantindo a fidelidade e a organização dos dados coletados. A partir desses procedimentos metodológicos, torna-se relevante apresentar, a seguir, o cenário educacional em que a pesquisa foi desenvolvida, contextualizando o município e a escola participantes do estudo.

## 5.3 Cenário da Educação

### 5.3.1 Município

A educação no município de Santa Luzia, localizado no estado do Maranhão, apresenta avanços importantes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas ainda enfrenta sérios desafios nos anos finais dessa etapa. De acordo com dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), algumas escolas municipais do 1º ao 5º ano chegaram a atingir notas como 6,2, demonstrando que é possível alcançar bons resultados mesmo em contextos adversos. No entanto, essa realidade se torna mais preocupante quando se analisam os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, que concentram grande parte das dificuldades relacionadas à aprendizagem, ao desempenho dos alunos e à permanência escolar.

Santa Luzia é um município que apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em torno de 0,55, considerado baixo (IBGE, 2025). Essa condição se reflete diretamente na qualidade da educação, especialmente nas áreas mais vulneráveis. Dados de 2010 indicavam que cerca de 34% da população acima de 7

anos era analfabeta, e quase 68% da escolaridade média da população correspondia apenas ao Ensino Fundamental. Essa realidade histórica ainda impacta o desempenho atual dos estudantes, em especial nos anos finais.

No tocante à leitura e à escrita, as dificuldades tornam-se mais evidentes a partir do 6º ano. Muitos alunos chegam a essa etapa com defasagens significativas na compreensão leitora e na produção de textos, o que compromete o avanço nas demais disciplinas e o desempenho geral. A ausência de práticas sistemáticas de leitura, a falta de acervo atualizado nas escolas e a carência de projetos de incentivo à escrita colaboram para a baixa proficiência linguística dos estudantes. Além disso, é comum encontrar alunos que, mesmo no 9º ano, ainda apresentam limitações para escrever com clareza, coesão e adequação ao gênero proposto.

Atualmente, o município conta com aproximadamente 132 escolas públicas municipais, além de outras unidades estaduais, incluindo uma do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), que oferece Ensino Médio e cursos técnicos. A gestão educacional está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que atua em diversas frentes, como formação de professores, gestão pedagógica, alimentação escolar e transporte dos alunos.

Desde maio de 2025, está em vigor o novo Plano Municipal de Educação, que estabelece diretrizes e metas para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, com atenção especial para os anos finais do Ensino Fundamental.

Esse cenário mostra que, embora haja iniciativas positivas, como o planejamento estratégico da Secretaria de Educação e a implementação de programas de formação, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma educação de qualidade nos anos finais do Ensino Fundamental em Santa Luzia.

É fundamental fortalecer as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, promover a formação continuada dos professores, ampliar o acesso a materiais didáticos atualizados e criar projetos que incentivem a produção textual. Somente com ações concretas e contínuas será possível melhorar os índices educacionais e assegurar aos estudantes uma aprendizagem significativa e transformadora.

### 5.3.2 Escola

A pesquisa foi realizada na Unidade Integrada Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro, uma escola pública de pequeno porte localizada no município de Santa Luzia – MA. Fundada em 1998 e inaugurada em 8 de outubro de 1999, a escola atende atualmente cerca de 140 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Está situada na Rua Projetada, no Bairro Mutirão, em uma área de 1297 m<sup>2</sup>, sendo 60 metros de frente e 100 metros de comprimento. A área construída abriga 11 salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala dos professores, diretoria, secretaria, biblioteca, cozinha, despensa, banheiros adaptados, depósito e demais instalações necessárias ao funcionamento escolar.

A instituição está autorizada a funcionar pelo parecer nº 172/2004 e resolução nº 134/2004 do Conselho Estadual de Educação, e reconhecida pela resolução nº 007/2019 do Conselho Municipal de Educação. A equipe pedagógica e administrativa é composta por aproximadamente 43 servidores, entre professores, gestores, agentes operacionais, vigias e demais profissionais da educação. A carga horária semanal segue duas modalidades: três tempos de 60 minutos para as Estratégias de Tempo Integral (20 horas semanais) e cinco tempos de 45 minutos para os anos finais do Ensino Fundamental (25 horas semanais).

A clientela é composta majoritariamente por crianças e adolescentes com idade entre 10 e 17 anos, oriundos de bairros periféricos e em situação de vulnerabilidade social. Cerca de 80% dos alunos são beneficiários de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família. O perfil socioeconômico das famílias revela uma realidade de baixa renda e dependência de auxílios governamentais, sendo que grande parte dos alunos vive em residências com dificuldades financeiras e estrutura familiar fragilizada. Muitas crianças enfrentam situações de negligência, indisciplina e falta de acompanhamento no ambiente doméstico, tendo a escola como principal referência de convívio social, afetivo e educacional.

A região onde está situada a escola apresenta altos índices de exclusão social, baixo nível de escolarização dos moradores e presença de pontos de venda e consumo de drogas, o que contribui para o aumento das situações de risco e desestruturação familiar. Apesar disso, a escola representa um espaço de proteção,

aprendizado e convivência para os estudantes, funcionando também como um polo de valorização dos valores éticos, morais e religiosos da comunidade.

A estrutura física da escola é parcialmente adaptada, especialmente para o atendimento de alunos com deficiência, embora haja carência de mobiliário adequado e necessidade urgente de reformas. A unidade é considerada referência local no acolhimento e inclusão de estudantes com necessidades especiais, sendo contemplada por programas como o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola – e outros projetos educacionais.

Grande parte das famílias desenvolve atividades rurais, como agricultura de subsistência, reflexo da localização da escola próxima a uma rota agropecuária municipal que liga a sede aos povoados. Assim, a comunidade escolar se constitui de famílias diversas, oriundas de bairros vizinhos, com realidades distintas, mas todas marcadas pela vulnerabilidade econômica. É comum encontrar alunos submetidos a atividades de trabalho informal, sub-remuneradas, com o objetivo de contribuir com a renda familiar. Também são frequentes os casos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade psicossocial, demandando acompanhamento por órgãos como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselho Tutelar e outras instâncias da assistência social.

Diante desse cenário, a escola busca desenvolver um trabalho pautado em valores e no fortalecimento dos vínculos com a família, estimulando a participação ativa da comunidade na vida escolar. Além disso, promove ações pedagógicas articuladas, com foco na aprendizagem significativa, na formação cidadã dos alunos e na gestão democrática. Nesse contexto, o planejamento das ações assume um papel central, pois orienta as práticas educativas e define as estratégias necessárias para alcançar os objetivos propostos. A seguir, são apresentadas as etapas e diretrizes que nortearam o planejamento das ações desenvolvidas no âmbito desta pesquisa, bem como um quadro explicativo que descreve o planejamento inicial da sequência didática elaborada para o trabalho com o gênero *podcast*.

#### **5.4 O planejamento das ações**

A aplicação da sequência didática ocorreu no âmbito do Programa Estratégia de Educação em Tempo Integral (EETI), implementado no contraturno das atividades regulares. Instituído pela Portaria SEMED nº 012/2019, o programa é uma iniciativa

da rede municipal que visa ampliar a jornada escolar e melhorar os índices de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Por meio da complementação da carga horária em até 15 horas semanais, o EETI proporciona acompanhamento pedagógico, bem como ações nos campos da arte, cultura, esporte e lazer.

A escolha pelo programa EETI para a implementação do projeto deve-se à sua afinidade com os objetivos da sequência didática, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem em suas múltiplas dimensões. O programa prevê o uso de gêneros textuais variados e a realização de sequências didáticas como estratégias centrais para o avanço do letramento dos estudantes. Assim, a utilização desse espaço educativo favoreceu a execução das atividades sem comprometer os conteúdos curriculares das aulas regulares, garantindo o aprofundamento do trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade de forma contextualizada e integrada.

Além disso, o programa EETI contribui com o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, permitindo o acompanhamento individualizado e a identificação tanto dos desafios quanto das potencialidades de cada estudante. Essa abordagem viabiliza um ensino mais significativo e alinhado com as práticas sociais de linguagem, por meio de situações que possibilitam a reflexão crítica sobre os textos, a interação com diversos gêneros e o estímulo à participação ativa dos alunos como sujeitos da leitura e da escrita.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida dentro do EETI articulou-se com o projeto político-pedagógico da escola e com os princípios do próprio programa, fortalecendo o compromisso com uma educação mais inclusiva, dialógica e transformadora.

As turmas do Programa EETI são relativamente pequenas, com cerca de 10 a 20 alunos, o que favorece o acompanhamento mais individualizado das atividades. Essas turmas funcionam como “espelhos” das turmas regulares, contemplando estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No entanto, a aplicação da sequência didática ocorreu exclusivamente na Turma 3, correspondente aos alunos do 9º ano B. Conforme previsto no planejamento da sequência, as produções textuais foram realizadas em duplas ou pequenos grupos, considerando que a natureza do gênero trabalhado, em determinados momentos, demanda a colaboração entre os estudantes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Após as etapas de pesquisa bibliográfica e coleta de dados, foi desenvolvida e aplicada uma sequência didática (SD) voltada para o trabalho com o gênero *podcast*,

com o objetivo de promover o desenvolvimento integrado da oralidade e da escrita. A proposta foi estruturada com base na concepção do Grupo de Genebra, que reconhece o gênero como objeto central do ensino de língua e propõe uma organização didática composta por quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento dos módulos e produção final (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

Uma sequência didática bem estruturada favorece a aprendizagem de maneira significativa e consistente, pois organiza o processo de ensino em etapas claras e coerentes. Nascimento (2018) ressalta que sua relevância está em possibilitar a criação de um ambiente propício à construção do conhecimento pelos estudantes. Além disso, esse tipo de planejamento permite ao professor conduzir aulas mais atrativas e participativas, incentivando o engajamento dos alunos.

Quando não há uma organização pedagógica adequada, corre-se o risco de investir tempo em atividades pouco produtivas, o que pode comprometer os resultados educacionais. Dessa forma, planejar sequências didáticas que dialoguem com as reais demandas dos alunos e com os objetivos do ensino torna-se uma ação indispensável para a efetividade do processo formativo. Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta o planejamento inicial da sequência didática, detalhando as etapas, objetivos e estratégias previstas para o trabalho com o gênero *podcast*.

Quadro 08: Uma sequência didática para o trabalho com o gênero *podcast*

### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA PODCAST**

É importante escolher um tema relevante para a sociedade, que possa provocar a pesquisa, a leitura e a reflexão. A sequência didática, nesse sentido, é flexível e pode ser adaptada para contemplar diferentes contextos, interesses e necessidades da turma. O professor pode, por exemplo, realizar um sorteio com temáticas sugeridas pelos próprios alunos ou propor o trabalho em duplas, trios ou grupos, cada um desenvolvendo uma temática diferente. Algumas sugestões de temas são: acessibilidade, bullying, preconceito, reforma trabalhista, aborto, legalização da maconha, entre outros.

**Tempo estimado: 20h/aulas**

<b>1º momento (3h/aulas)</b>	<p><b>Apresentação da situação:</b> Esse é o momento da apresentação inicial do gênero para alunos. O professor deve buscar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero com perguntas como: O que é um <i>podcast</i>? Quais <i>podcasts</i> gostam de escutar? Por quê? Quais aplicativos eles conhecem que podem ser usados para ouvir e para gravar os <i>podcasts</i>? Entre outras questões. É interessante uma abordagem sobre como gravar um <i>podcast</i> utilizando aplicativos de fácil acesso como <i>Audacity</i>, <i>Adobe Audition</i>, <i>Podomatic Online</i> entre outros aplicativos disponíveis nas plataformas digitais. Nesse ponto é necessária uma apresentação sobre o gênero, tipos de <i>podcasts</i>, tempo de duração, temas relevantes, linguagem, aplicativos mais acessados, entre outros. É sugerido uma apresentação em slides para facilitar a visualização. Após a escolha do tema, os alunos deverão gravar (em trios ou duplas) o primeiro <i>podcast</i>, essa será a produção inicial e não será tão rígida, pois será melhorada com o desenvolvimento do trabalho. Sugere-se que essa primeira produção tenha a duração de até 2 minutos.</p>
<b>2º momento (2h/aulas)</b>	<p><b>Produção inicial:</b> A primeira produção dos alunos será reproduzida na turma com auxílio de uma caixa de som. É importante frisar que não é necessário rigor nessa primeira atividade, pois ela servirá como atividade norteadora para as próximas atividades. A partir dessa atividade, o professor será capaz de avaliar e direcionar as próximas atividades de acordo com o desempenho da turma e assim poderá sugerir as mudanças e adequações necessárias.</p> <p>Após ouvir todos os <i>podcasts</i> produzidos pelos alunos é interessante trazer um <i>podcast</i> profissional que aborde o tema escolhido pela turma. A classe ouvirá atentamente ao episódio e fará as anotações necessárias como a abordagem inicial, apresentação pessoal do apresentador, tipo de linguagem, duração do episódio entre outros. É importante que os alunos</p>

	façam pesquisas a respeito do tema e tragam para a discutir na aula seguinte.
<b>3º momento (3h/aulas)</b>	<b>Desenvolvimento dos módulos:</b> Essa é uma etapa que visa proporcionar ao aluno uma maior familiaridade com o tema estudado. O professor deverá trazer alguns textos, vídeos e <i>podcasts</i> com a temática estudada. Em um exercício de retextualização (Marcuschi, 2001) os alunos farão anotações dos tópicos mais relevantes para complementar as pesquisas feitas por eles. É importante agregar bastante informações sobre o tema que será abordado no <i>podcast</i> , pois logo os alunos farão uma seleção das informações que consideram mais relevantes para a gravação da atividade final.
<b>4º momento (5h/aulas)</b>	<b>Desenvolvimento dos módulos:</b> Essa é a etapa que os alunos construirão o roteiro do <i>podcast</i> . O roteiro é a parte mais importante da produção. Ele é uma maneira de organizar os assuntos que vão ser tratados no <i>podcast</i> e servirá de guia, para evitar que as pessoas se percam durante a gravação. Assim, é importante que todas as falas sejam escritas e ensaiadas antes da gravação final. Além disso, a ordem das falas também deve estar bem clara. Outrossim, na hora da gravação é preciso de silêncio e muita concentração, por isso, peça para que os alunos escolham um local adequado para essa fase.  Algumas sugestões para o início das gravações: Cumprimente os ouvintes e apresente o <i>podcast</i> . Fale do tema do episódio e destaque o que será discutido. Faça uma breve apresentação dos apresentadores.
<b>5º momento (5h/aulas)</b>	Nessa etapa de finalização do roteiro o professor irá verificar o progresso da turma. Para isso, é importante que o professor confira todos os roteiros. É preciso discutir tópicos como a duração do <i>podcast</i> , o tempo de fala de cada participante, os papéis que cada um representará no <i>podcast</i> , quem serão os apresentadores, quem ficará responsável pela edição, as músicas, vinhetas etc. Em seguida, é ideal escolher um lugar adequado para um ensaio,

	como biblioteca, quadra, auditório ou outros. Na sequência, é interessante que o professor visite cada grupo, fazendo as sugestões e explicando que é necessário fazer algumas adequações na passagem do texto escrito para o oral como os aspectos prosódicos presentes na oralidade.
<b>6º momento (2h/aulas)</b>	<p><b>Produção final:</b> Após completar todas as etapas, os alunos deverão gravar o <i>podcast</i> no próprio celular e fazer as edições necessárias. Na data sugerida para a atividade todos deverão ouvir os <i>podcasts</i> e fazer as avaliações que podem partir do seguinte roteiro: As características da mídia <i>podcast</i> foram seguidas? A linguagem foi adequada para situação? O objetivo de criar um <i>podcast</i> foi alcançado?</p> <p>Quanto à avaliação do professor, ela será feita a partir da realização da atividade final, contudo o processo avaliativo já está em movimento desde a atividade inicial. Com relação à publicação do <i>podcast</i>, seria interessante a reprodução dos episódios na rádio escolar (quando houver possibilidade) ou a publicação em <i>podcasts</i> específicos com a concordância prévia da turma.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004)

A sequência didática foi desenvolvida ao longo de 20 horas/aula, considerando que, no contexto do Programa EETI, cada aula tem duração de 60 minutos. A aplicação ocorreu junto à turma já mencionada, no contraturno das atividades regulares.

Para a execução desta proposta, no entanto, optou-se pela organização da sequência didática em formato de oficinas pedagógicas. Essa decisão foi motivada pela flexibilidade e pelo caráter dinâmico desse modelo, que favorece a participação ativa dos alunos, estimula a colaboração entre os pares e potencializa a construção coletiva do conhecimento.

Com a metodologia definida, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFMA, conforme Parecer nº 7.397.988, emitido em 20/02/2025, garantindo que todos os aspectos estivessem em conformidade com as normas éticas e assegurando a proteção dos participantes. Todas as informações coletadas foram tratadas com rigorosa confidencialidade. Esse procedimento teve como principal

objetivo assegurar a integridade dos sujeitos envolvidos e a fidedignidade dos dados coletados.

Dado que a pesquisa envolveu menores de 18 anos, foi necessário obter autorizações adicionais dos responsáveis pelos alunos. Os participantes menores assinaram o Termo de Assentimento, enquanto os pais ou responsáveis, assim como o professor e a supervisora da escola, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esses documentos asseguram a autorização necessária para a participação na pesquisa, garantindo o cumprimento dos requisitos éticos estabelecidos.

Durante todo o período de aplicação, a observação foi realizada de forma constante e registrada por meio de cadernos de campo, fotos, vídeos e podcasts. Esses recursos permitiram o acompanhamento detalhado das atividades e das interações, contribuindo de maneira significativa para a análise e condução da pesquisa-ação.

Os professores da turma foram convidados a participar do trabalho em reuniões prévias individuais, nas quais lhes foram apresentados os moldes e objetivos do projeto, buscando envolvê-los como parceiros ativos no processo. A proposta inicial previa sua colaboração nas etapas de análise das atividades, avaliação das práticas e discussão dos resultados parciais, fortalecendo o caráter coletivo e reflexivo da investigação.

Com base em todas essas observações e registros, procurei realizar uma reflexão aprofundada sobre o processo vivido, orientando-me pelos pressupostos teóricos da linguística, de modo a compreender com maior clareza os resultados obtidos e a construir esta dissertação evidenciando os impactos e aprendizagens decorrentes da pesquisa. A partir dessa análise, tornou-se necessário definir, de forma precisa, o conjunto de dados que serviria de base para a investigação. Assim, no tópico a seguir, apresenta-se a delimitação do corpus, detalhando os critérios adotados para a seleção dos materiais e das produções analisadas.

## **5.5 Delimitação do corpus**

Ao todo, cinco grupos, compostos por alunos organizados em duplas ou trios, participaram das oficinas ao longo da sequência didática. No entanto, para a delimitação do corpus, foram selecionadas quatro produções, sendo duas da versão

inicial e duas da versão final. Essas produções pertencem ao Grupo 1 e ao Grupo 2, ambos formados por estudantes que participaram integralmente de todas as etapas da proposta.

A escolha desses grupos teve como objetivo garantir a representatividade do corpus e a qualidade dos dados analisados, possibilitando uma comparação entre as versões iniciais e finais quanto à apropriação do gênero, à progressão temática, à coesão textual e à performance oral. A seleção considerou, sobretudo, a participação ativa e contínua dos alunos nas diversas fases da intervenção pedagógica, que envolveu o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação da sequência didática voltada ao gênero *podcast*.

A seguir, passamos à análise dos dados, momento em que apresentamos, de forma detalhada, a aplicação da sequência didática desenvolvida ao longo da pesquisa. Serão descritas as oficinas e as atividades realizadas com os alunos, bem como o processo de avaliação das produções nas versões inicial e final, buscando evidenciar os avanços observados e as aprendizagens construídas durante o percurso.

## **6 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo apresenta o desenvolvimento da sequência didática aplicada ao gênero *podcast*, contemplando todas as etapas do processo: desde a apresentação do gênero e a produção inicial, passando pela realização dos módulos até a produção final dos episódios.

Na primeira parte, descreve-se o percurso formativo dos alunos, enfatizando o processo de apropriação do gênero, bem como o planejamento, a escrita e a reescrita dos textos que antecederam a gravação dos *podcasts*. Em seguida, são detalhadas as oficinas e atividades desenvolvidas ao longo da sequência, evidenciando as estratégias adotadas para o aprimoramento das habilidades linguísticas e discursivas dos participantes.

Por fim, nas seções subsequentes, apresenta-se a análise das produções dos estudantes, considerando as capacidades de linguagem mobilizadas, os tipos de discurso e as sequências textuais empregadas, bem como aspectos relacionados à clareza e organização das ideias, à adequação ao gênero, ao uso de recursos expressivos e à desenvoltura na oralidade.

## 6.1 Aplicação da sequência didática

Para a realização desta proposta, optamos por desenvolver a sequência didática por meio de oficinas pedagógicas. Essa escolha se deu pela flexibilidade e pelo dinamismo que esse formato proporciona, permitindo maior interação entre os alunos, além de favorecer a construção coletiva do conhecimento. Embora o formato seja diferenciado, todas as etapas previstas na sequência – como a apresentação do gênero, produção inicial, atividades intermediárias e a produção final – foram devidamente contempladas.

As oficinas foram pensadas como módulos práticos e participativos, fundamentais para o processo de aprendizagem. As atividades foram elaboradas com o intuito de promover um ensino da língua pautado no diálogo e na emancipação dos estudantes, compreendendo a sala de aula como um espaço de escuta, respeito, colaboração e trocas significativas.

Durante esse processo, buscou-se incentivar a expressão oral, valorizando as experiências pessoais dos alunos e proporcionando momentos em que pudessem se expressar com confiança. A prática de leitura coletiva, por exemplo, foi adaptada para criar um ambiente acolhedor e encorajador, estimulando a escuta ativa e o desenvolvimento da oralidade de forma clara e segura.

Ao todo, foram realizadas 20 aulas (60 minutos cada), organizadas de forma a abranger todas as fases da proposta, desde os primeiros contatos com o gênero *podcast* até a finalização e gravação dos episódios pelos próprios alunos. A seguir, será apresentado o detalhamento de cada etapa realizada ao longo do percurso. Inicialmente, a proposta foi introduzida com a apresentação da situação e a produção inicial; em seguida, o desenvolvimento dos módulos aconteceu por meio de oficinas pedagógicas, organizadas de forma a favorecer a aprendizagem ativa e colaborativa.

### 6.1.1 Prática: apresentação da situação

Quadro 09: Atividades desenvolvidas nas aulas 1, 2 e 3.

<b>Aulas 1, 2 e 3</b>
<b>Atividades desenvolvidas</b>
■ Apresentação do professor à turma e explicação do propósito da sequência didática.

- Organização da sala em círculo, promovendo um ambiente interativo e acolhedor.
- Conversa inicial sobre expectativas pessoais e profissionais dos alunos.
- Exposição das etapas, objetivos e critérios da sequência didática.
- Explicação sobre o interacionismo sociodiscursivo e o caráter social das produções orais.
- Enfatização do papel das redes sociais da escola como meio de divulgação dos *podcasts*.
- Introdução ao gênero *podcast*: conceito, formatos e temáticas mais recorrentes.
- Início da construção da lista de constatações sobre o gênero *podcast*  
Diferenciação entre *podcast* em áudio, videocast e formatos multimodais.
- Estudo dos estilos de linguagem mais comuns (informal, didática, narrativa e formal).
- Apresentação de ferramentas de gravação e edição (Audacity, Adobe Audition, Podomatic Online).
- Escolha coletiva do tema feminicídio como foco central das produções.
- Orientações para elaboração e gravação da primeira versão experimental dos *podcasts*, com duração de até dois minutos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

O primeiro momento da aplicação da sequência didática foi dedicado à apresentação da situação, etapa que se estendeu por três aulas de 60 minutos cada. Esse início foi fundamental não apenas para introduzir o projeto, mas também para me apresentar à turma como professor, já que, até então, minha atuação na escola era exclusivamente como gestor. Desde o primeiro contato, os alunos demonstraram curiosidade e envolvimento com a proposta, o que contribuiu para um ambiente receptivo, participativo e acolhedor.

Organizamos a sala em círculo, buscando promover um espaço mais interativo e colaborativo. Preparei os slides de apresentação e, antes de iniciar o conteúdo, me apresentei de forma mais próxima e descontraída, explicando o propósito da intervenção, a estrutura da sequência didática e o funcionamento das oficinas. Também compartilhei um pouco sobre minha trajetória acadêmica, o mestrado na UFMA e a importância de investir continuamente na formação intelectual. Aproveitei o momento para dialogar com os alunos sobre suas expectativas para o futuro profissional, o que ajudou a estreitar os laços e abrir espaço para uma escuta ativa.

Ainda nesse primeiro momento, a sequência didática foi apresentada de forma clara aos alunos, com todas as suas etapas, objetivos e critérios. Ressaltamos que, conforme propõe o Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart (2012), as

produções dos estudantes, não seriam feitas apenas para correção e atribuição de nota, mas sim como práticas reais de linguagem, com sentido e função social. A proposta previa que essas produções seriam compartilhadas com a comunidade escolar por meio das redes sociais da escola, fortalecendo o vínculo entre o que se aprende em sala e o mundo exterior. Dessa forma, cada aluno compreendeu que seu trabalho seria ouvido, valorizado e levado a sério, com um público real.

Na sequência, iniciamos a apresentação dos slides, intercalando com questionamentos para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero *podcast*. Algumas das perguntas feitas foram: O que é um *podcast*? Vocês costumam ouvir algum? Quais temas acham interessantes para um *podcast*? Que aplicativos conhecem para ouvir ou gravar?

Figura 07: Capa do slide apresentado em sala



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Durante a explanação, discutimos as diferentes possibilidades de formato dentro do universo dos *podcasts*: monólogo (ou solo), entrevista, mesa redonda (ou conversa livre), roteirizado/narrativo e educacional/formativo. Também abordamos os conteúdos temáticos mais comuns, como noticioso, educacional, humorístico, reflexivo, investigativo e musical. Quanto ao suporte, apresentamos as distinções entre o *podcast* apenas em áudio, o *videocast* e os formatos multimodais, que combinam som, imagem, legenda e transcrição.

Para complementar, exploramos os estilos de linguagem mais recorrentes nesse tipo de produção, como a linguagem informal e espontânea (presente em *podcasts* de humor e cultura pop), a linguagem didática e clara (em *podcasts*

educacionais), a narrativa e envolvente (comum em storytelling e true crime), e a linguagem formal e objetiva (usada em *podcasts* jornalísticos). Apresentei também ferramentas como Audacity, Adobe Audition e Podomatic Online, explicando de forma simples como funcionam e como poderiam ser utilizadas nas produções estudantis.

Com base em uma discussão coletiva, escolhemos o feminicídio como temática central dos episódios. A decisão foi motivada pela recorrência de casos recentes na cidade e pela necessidade urgente de refletir, conscientizar e informar sobre esse grave problema social, a partir do ponto de vista da juventude.

Durante essa etapa inicial, também se iniciou a construção da lista de constatações sobre o gênero *podcast*, com o objetivo de fornecer aos alunos critérios claros para reflexão e avaliação das produções. A lista foi elaborada de forma colaborativa, a partir das observações coletivas sobre os elementos estruturais, os formatos, os estilos de linguagem e os recursos técnicos abordados durante as aulas. Esse instrumento permitiu que os estudantes identificassem características essenciais do gênero, compreendessem os aspectos que seriam valorizados nas produções e se envolvessem de maneira mais consciente no processo criativo.

Além disso, a lista serviu como base para futuras devolutivas do professor, funcionando como guia para aprimorar a escrita, a organização do conteúdo e a adequação comunicativa dos *podcasts*, reforçando o caráter reflexivo e formativo da sequência didática.

Ao final dessa primeira etapa, os alunos já estavam aptos a escrever e gravar uma versão inicial de seus *podcasts*, com duração de até dois minutos. Essa primeira produção teve caráter exploratório e não foi avaliada formalmente, servindo como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades ao longo das oficinas seguintes.

A seguir, apresentamos o detalhamento da etapa seguinte, que foi a de produção inicial, realizada ao longo de duas aulas de 60 minutos cada.

#### 6.1.2 Prática: produção inicial

Quadro 10: Atividades desenvolvidas nas aulas 4 e 5.

<b>Aulas 4 e 5</b>
<b>Atividades desenvolvidas</b>
■ Revisão das principais características do gênero <i>podcast</i> , com destaque para sua flexibilidade e caráter intergenérico.

- ⊕ Discussão sobre a presença do gênero entrevista dentro do *podcast*, evidenciando a diversidade de formatos e possibilidades expressivas.
- ⊕ Incentivo para que os alunos escolhessem livremente o formato mais adequado ao estilo do grupo.
- ⊕ Organização dos estudantes em grupos de 2 ou 3 integrantes para a elaboração dos roteiros iniciais.
- ⊕ Realização das primeiras gravações experimentais na biblioteca e no auditório da escola.
- ⊕ Escuta coletiva dos *podcasts* gravados, com o uso de caixa de som, possibilitando comentários e trocas entre os colegas.
- ⊕ Observação do desempenho geral da turma, identificando pontos fortes e aspectos a aprimorar.
- ⊕ Utilização das observações obtidas para planejar e ajustar as próximas oficinas da sequência didática.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Para a etapa de produção inicial, realizamos uma breve revisão em slides das principais características do gênero *podcast*, destacando sua natureza flexível e a intergenericidade que o compõe. Enfatizamos que, na prática, o gênero entrevista está bastante mesclado ao gênero *podcast*, o que permite uma diversidade de formatos e abordagens. Por isso, os alunos foram incentivados a escolher livremente o formato com o qual mais se identificassem.

Figura 08: Slide apresentado em sala



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Em seguida, os alunos, organizados em pequenos grupos de 2 ou 3 integrantes, iniciaram a produção dos roteiros e, à medida que os finalizavam, dirigiam-se à biblioteca ou sala de mídias para realizar as gravações. Essa primeira produção teve caráter exploratório e não foi avaliada formalmente, pois seu objetivo

era servir como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades específicas que seriam trabalhadas nas oficinas seguintes.

Na aula posterior, os *podcasts* gravados foram reproduzidos em sala, com o auxílio de uma caixa de som, para que todos pudessem ouvir e comentar. Ressaltamos que não foi exigido rigor técnico nesse momento, já que se tratava de uma atividade introdutória, voltada para a experimentação e familiarização com o gênero. No entanto, nos surpreendemos positivamente com os resultados iniciais, pois os alunos demonstraram bastante desenvoltura, especialmente na edição dos vídeos e áudios.

A partir das gravações e dos textos escritos, foi possível avaliar o desempenho geral da turma, identificando tanto os pontos fortes quanto os aspectos que precisavam ser aprimorados. Com base nessas observações, pude direcionar com mais precisão as etapas seguintes da sequência didática, propor ajustes nas produções futuras e planejar as oficinas de maneira mais alinhada às reais necessidades dos alunos. O quadro a seguir sintetiza as atividades desenvolvidas durante a 1<sup>a</sup> oficina da sequência didática.

#### 6.1.3 Desenvolvimento dos módulos: realização das oficinas

Os quadros que seguem, contendo os detalhes das oficinas, apresentam os objetivos, o tempo destinado a cada um deles e as atividades desenvolvidas. Cabe destacar, entretanto, que as aulas foram ministradas em dias distintos, tendo em vista que os conteúdos abordados eram extensos e exigiam um tempo maior de exploração. Assim, cada oficina foi conduzida ao longo de uma semana específica, distribuída em dias alternados, podendo estender-se por até cinco dias.

Quadro 11: 1<sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática

<b>Aulas 6, 7 e 8</b>		
<b>1<sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática / 03 aulas (60 minutos cada)</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Total de aulas</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
<b>Compreender melhor a temática central</b>	01 aula	Apresentação de textos, vídeos e episódios de

<b>(feminicídio) a partir de diferentes suportes e linguagens.</b>	( 60 minutos)	<i>podcast</i> sobre o tema; retomada de conhecimentos prévios relacionados à temática.
<b>Reconhecer as características estruturais e discursivas do gênero <i>podcast</i>.</b>	01 aula ( 60 minutos)	Estudo sobre a estrutura do <i>podcast</i> ; escuta de episódios exemplares; identificação de partes como introdução, desenvolvimento, papel do host e conclusão.
<b>Sistematizar conteúdos para futura utilização no roteiro do <i>podcast</i>.</b>	01 aula ( 60 minutos)	Estudo da sequência argumentativa, com análise das partes: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão, visando o uso consciente no desenvolvimento do roteiro.
<b>Refletir criticamente sobre as características do gênero <i>podcast</i> e sistematizar observações relevantes.</b>	<b>Obs.:</b> A construção da lista de constatações ocorreu de forma contínua, desde o início da sequência didática, e não em uma aula específica destinada exclusivamente a esse propósito.	Construção de uma lista de constatações a partir da escuta de <i>podcasts</i> modelo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Após a escuta de todos os *podcasts* produzidos pelos alunos, na 1ª oficina, que corresponde à etapa de desenvolvimento dos módulos na sequência didática, apresentamos à turma um episódio de *podcast* profissional — #60 - *Socióloga Camila*

*Galetti fala sobre raízes do feminicídio*<sup>18</sup>, do Podcast do Correio — previamente selecionado por abordar o mesmo tema escolhido pela turma. Os alunos foram orientados a ouvir com atenção e registrar suas observações em uma lista de constatações<sup>19</sup> (APÊNDICE B), destacando elementos importantes como a abordagem inicial, a apresentação do *host*<sup>20</sup>, o tipo de linguagem utilizada, a duração do episódio, os recursos sonoros empregados, entre outros aspectos relevantes do gênero.

Figura 09: Capa do episódio 60 do podcast *Socióloga Camila Galetti fala sobre raízes do feminicídio*.



Fonte: Correio Braziliense, 2023

Na sequência, propusemos uma roda de conversa para socializar as observações e destacar os pontos fortes do episódio profissional, refletindo sobre como esses elementos poderiam ser incorporados nas próximas produções dos alunos. A atividade estimulou o pensamento crítico e a escuta analítica, fundamentais para a evolução das produções.

Além da escuta crítica, os alunos participaram de um momento de sistematização teórica, no qual retomamos, de forma contextualizada, os principais componentes da sequência argumentativa propostos por Adam (2008), utilizando exemplos reais retirados do próprio episódio ouvido. A partir disso, os estudantes

---

<sup>18</sup> Disponível em: [#60 - Socióloga Camila Galetti fala sobre raízes do feminicídio - Podcast do Correio](#) Acesso em 25/05/2025

<sup>19</sup> A lista de constatações foi iniciada já na apresentação da situação e, ao longo das oficinas, passou por aperfeiçoamentos contínuos.

<sup>20</sup> Apresentador do podcast

foram convidados a identificar tais elementos no episódio analisado, favorecendo a compreensão da organização lógica do discurso.

Na sequência, apresentamos os conceitos, ainda introdutórios, de *mundos discursivos* e *tipos de discurso*, conforme Bronckart (2012), enfatizando sua contribuição para a construção de sentidos nos textos orais, particularmente no gênero *podcast*. Por meio de perguntas orientadoras e exemplos práticos, os alunos puderam perceber como a escolha por um discurso mais formal, informal, narrativo ou argumentativo afeta diretamente a recepção e o propósito comunicativo da produção.

Para aprofundar a compreensão e enriquecer os próximos roteiros, os estudantes foram incentivados a realizar pesquisas sobre o tema abordado e a trazer informações complementares para discussão nas oficinas seguintes.

Essa primeira oficina teve como foco a escuta crítica, a ampliação do repertório temático e a sistematização de elementos essenciais do gênero. Dando sequência ao processo, organizamos a 2<sup>a</sup> oficina. A seguir, apresentamos o quadro com a síntese das atividades realizadas nessa etapa.

Quadro 12: 2<sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática

Aulas 9, 10, 11 e 12		
2 <sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática / 04 aulas (60 minutos cada)		
Objetivos	Total de aulas	Atividades desenvolvidas
<b>Compreender o papel dos elementos de coesão textual (nominal e verbal) e sua função na progressão temática do texto oral/escrito.</b>	01 aula ( 60 minutos)	Estudo dos elementos de conexão e dos organizadores textuais, com foco na articulação temática dos roteiros.
<b>Reconhecer e empregar mecanismos de coesão nominal,</b>	01 aula	Análise prática de cadeias anafóricas presentes em trechos de roteiros e <i>podcasts</i> ,

<b>estabelecendo relações entre as partes do texto.</b>	( 60 minutos)	destacando nomes, pronomes e repetições intencionais.
<b>Identificar o uso da coesão verbal e aplicá-la para construir continuidade e coerência nas falas do podcast.</b>	01 aula ( 60 minutos)	Estudo dos tempos verbais e suas funções na construção de significados ao longo do roteiro.
<b>Planejar e redigir um roteiro coerente, organizado e bem estruturado para o podcast.</b>	01 aula (60 minutos)	Início da construção do roteiro do <i>podcast</i> : definição da sequência de falas, organização temática e registro por escrito de todas as partes do episódio.
<b>Desenvolver habilidades de planejamento e ensaio oral antes da gravação final.</b>	<b>Obs.:</b> Esse primeiro ensaio foi proposto como atividade para casa.	Ensaios em duplas ou trios com base no roteiro elaborado, focando em fluência, clareza e entonação.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Dando sequência ao processo formativo iniciado na oficina anterior, a 2ª oficina teve como foco principal a construção do roteiro do *podcast*, etapa essencial para garantir a organização das ideias e a qualidade da gravação final. Previamente à produção textual, os alunos participaram de um estudo orientado acerca dos principais mecanismos linguísticos responsáveis pela coesão e pela progressão temática do gênero, conforme os pressupostos teóricos de Koch (2004).

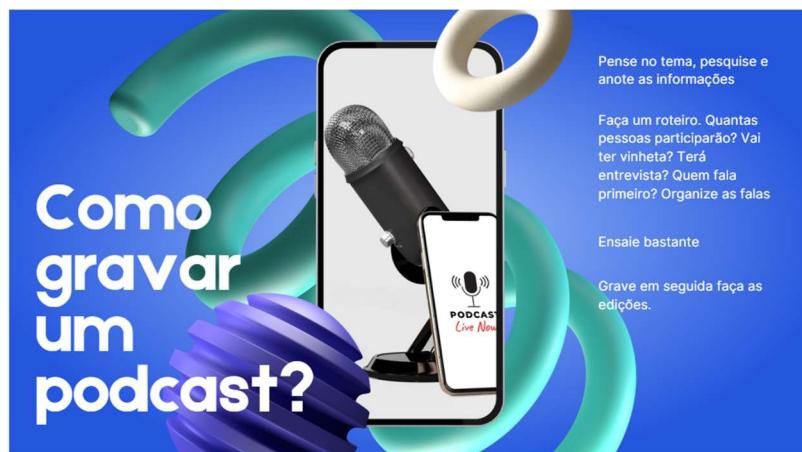
Inicialmente, desenvolvemos um momento teórico-prático sobre os elementos de conexão, apresentando aos alunos a função dos organizadores textuais na articulação das partes do roteiro. Em seguida, aprofundamos o estudo da coesão nominal, com destaque para o uso de pronomes, repetições e substituições que ajudam a manter a referência entre as partes do texto. Por meio de exemplos retirados de trechos de roteiros e episódios, os alunos puderam identificar como esses

elementos atuam na formação de cadeias anafóricas, promovendo sentido e continuidade ao discurso.

Ainda dentro desse contexto, trabalhamos a coesão verbal, destacando como os tempos verbais e as estruturas verbais contribuem para organizar as relações de continuidade, descontinuidade e contraste ao longo do roteiro. Essa etapa permitiu que os alunos observassem o papel dos verbos na construção da linearidade e coerência do texto falado.

Com base nesse conhecimento, os estudantes receberam orientações detalhadas sobre como elaborar o roteiro, realizar o ensaio e gravar o *podcast*, incluindo instruções sobre a organização das falas, a sequência lógica do conteúdo e a coesão entre os tópicos. A partir dessas orientações, iniciaram a elaboração do roteiro, estruturando cada parte do episódio, desde a introdução e apresentação dos participantes até a contextualização do tema e os tópicos a serem discutidos. Essa preparação visou proporcionar maior segurança durante a gravação, evitando improvisos e garantindo uma comunicação clara e fluida.

Figura 10: Orientações sobre a gravação do *podcast*



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Para finalizar a oficina, os alunos foram orientados a realizar, como atividade para casa, ensaios orais com os roteiros produzidos, em duplas ou trios, com o objetivo de ajustar a fluência, o tom de voz e a naturalidade das falas. Também receberam orientações quanto à escolha de um ambiente silencioso e adequado para a etapa de gravação, reforçando a importância da concentração e da qualidade sonora.

Essa oficina consolidou os conhecimentos linguísticos essenciais para a produção do *podcast* e marcou o início da transformação das ideias em um produto final, bem estruturado e alinhado ao gênero estudado. Na oficina seguinte, pudemos aprimorar ainda mais nosso estudo sobre o gênero *podcast*, aprofundando aspectos como entonação, uso de recursos sonoros e estratégias de envolvimento com o ouvinte, fundamentais para a etapa de gravação e finalização dos episódios. O quadro a seguir apresenta a síntese das atividades realizadas na 3<sup>a</sup> oficina.

Quadro 13: 3<sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática

<b>Aulas 13, 14 e 15</b>		
<b>3<sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática / 03 aulas (60 minutos cada)</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Total de aulas</b>	<b>Atividade desenvolvida</b>
<b>Compreender como as modalizações linguísticas contribuem para a construção de posicionamentos no texto.</b>	01 aula ( 60 minutos)	Leitura e análise de trechos dos roteiros produzidos pelos estudantes, com foco na identificação de marcas de modalização (certeza, dúvida, opinião, conselho, etc.). Discussão coletiva sobre os efeitos dessas marcas na argumentação.
<b>Identificar e compreender as diferentes vozes presentes no texto e como elas constroem os discursos.</b>	02 aulas ( 120 minutos)	Estudo guiado sobre vozes no texto (discurso direto, indireto, citação, paráfrase, etc.), seguido de exercícios práticos com os roteiros dos alunos. Análise do uso das vozes como recurso de autoridade e polifonia textual.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

A terceira oficina teve como foco central o aprimoramento do posicionamento argumentativo dos estudantes por meio da análise de elementos linguísticos que expressam posicionamento e intencionalidade no discurso. Iniciamos com uma atividade de leitura crítica dos roteiros produzidos, a partir da qual os alunos foram convidados a identificar marcas de modalização presentes nos textos, como expressões de certeza, dúvida, opinião ou sugestão. A proposta era mostrar como essas marcas contribuem diretamente para a construção de um ponto de vista, influenciando a forma como o ouvinte comprehende a mensagem.

Com base em Bronckart (1999), conduzimos um estudo sobre as vozes no texto, com o objetivo de levar os estudantes a reconhecer como diferentes vozes constroem os discursos dentro do *podcast*. Para isso, utilizamos um pequeno roteiro-modelo sobre o tema da violência doméstica, que serviu de base para a análise das ocorrências de discurso direto, indireto, citação e paráfrase, bem como de seus efeitos na argumentação e no envolvimento do público.

Durante as discussões, observou-se que muitos estudantes passaram a perceber a importância de inserir diferentes vozes para enriquecer o conteúdo argumentativo do *podcast*. Comentários de especialistas, depoimentos de vítimas e referências a dados estatísticos foram reconhecidos como estratégias discursivas que fortalecem a credibilidade do texto e ampliam a dimensão ética e social da mensagem. Essa compreensão levou os alunos a revisar seus roteiros, buscando incorporar novas perspectivas e recursos linguísticos que dessem maior sustentação às suas opiniões e análises.

Além disso, a oficina também proporcionou reflexões sobre a responsabilidade discursiva na produção de conteúdos midiáticos. Ao discutir o papel das vozes e das modalizações, os estudantes foram levados a pensar sobre o impacto de suas escolhas linguísticas na formação da opinião pública e na sensibilização dos ouvintes. Essa etapa foi fundamental para consolidar o entendimento de que o *podcast* não é apenas um espaço de expressão pessoal, mas também um meio de intervenção social, capaz de promover debates críticos e contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente e informada. A figura a seguir apresenta a atividade realizada com os alunos.

Figura 11: Atividade realizada em sala (vozes no podcast)

#### ATIVIDADE VOZES NO PODCAST

**Apresentador(a):** No episódio de hoje, vamos conversar sobre um tema sério e urgente: a violência doméstica. Para começar, vale lembrar que a Lei Maria da Penha foi criada para proteger as mulheres e punir os agressores.

**Convidada (psicóloga):** Como afirmou Maria da Penha Mais Fernandes, "denunciar é um ato de coragem e de amor-próprio".

**Apresentador(a):** A psicóloga reforça aqui a importância de romper o silêncio. Em outras palavras, ela nos lembra que buscar ajuda é o primeiro passo para quebrar o ciclo da violência.

**Convidada:** Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública mostram que, em 2023, uma mulher foi vítima de feminicídio a cada seis horas no Brasil.

**Apresentador(a):** Esses números são alarmantes. Segundo especialistas, é fundamental que a sociedade discuta o tema com seriedade e ofereça apoio psicológico e jurídico às vítimas.

**Convidada 2 (assistente social):** Muitas vezes, a violência não é apenas física. Ela pode ser psicológica, patrimonial ou sexual. A mulher começa a duvidar de si mesma e perde a confiança, o que dificulta ainda mais o pedido de ajuda.

**Apresentador(a):** A fala da assistente social mostra como a violência pode ter várias formas. Isso nos faz pensar em quantas situações passam despercebidas no cotidiano.

**Convidada 2:** Eu atendo mulheres que dizem: "Achei que não era violência, porque ele não me batia." Isso mostra a necessidade de informação e acolhimento.

**Apresentador(a):** Como destacou a convidada, o conhecimento é essencial para identificar e combater a violência. A informação salva vidas.

**Encerramento:** Se você conhece alguém que está passando por uma situação de violência, procure ajuda. Ligue 180 e denuncie. Sua atitude pode salvar uma vida.

1. Onde aparece o discurso direto no roteiro?
2. Em que momento há discurso indireto?
3. Qual fala pode ser considerada uma citação?
4. Há trechos que exemplificam paráfrase? Quais?
5. De que forma as vozes presentes no roteiro ajudam a dar credibilidade e tornar o episódio mais envolvente?

A atividade foi desenvolvida de forma coletiva, seguida de discussões em duplas, nas quais os alunos responderam a questões interpretativas sobre o papel das vozes na construção do sentido e na credibilidade do episódio. Em seguida, revisaram seus próprios roteiros, ajustando trechos para garantir maior clareza na apresentação das vozes, coerência na linha argumentativa e maior riqueza polifônica nos episódios produzidos.

Essa oficina foi essencial para ampliar a consciência dos estudantes sobre os recursos linguísticos que fortalecem a expressividade e a credibilidade do texto falado no *podcast*. Com essas reflexões, os alunos chegaram mais preparados à 4<sup>a</sup> oficina, onde pudemos aprofundar o estudo sobre as estratégias de fechamento do texto e os recursos utilizados na conclusão dos episódios. A seguir, o quadro 14 apresenta as atividades desenvolvidas na 4<sup>a</sup> oficina.

Quadro 14: 4<sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática

<b>Aulas 16, 17, 18</b>		
<b>4<sup>a</sup> Oficina da Sequência Didática / 03 aulas (60 minutos cada)</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Total de aulas</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
<b>Verificar e aprimorar o progresso do roteiro, garantindo organização, coerência e preparação para a gravação final.</b>	01 aula ( 60 minutos)	Conferência detalhada dos roteiros produzidos por cada grupo, com atenção à duração total, tempo de fala dos participantes e definição dos papéis de cada um no <i>podcast</i> .
<b>Ajustar o texto escrito para a oralidade, considerando aspectos prosódicos como entonação, pausas e ritmo.</b>	01 aula ( 60 minutos)	Visitas do professor a cada grupo durante os ensaios para fazer sugestões de adequação do roteiro para a fala, enfatizando os elementos da oralidade que favorecem a compreensão.

<b>Desenvolver a capacidade argumentativa por meio da revisão e aprimoramento do conteúdo do roteiro.</b>	01 aula ( 60 minutos)	Estudo e discussão sobre a argumentação presente nos roteiros, com foco na clareza, persuasão e coerência dos argumentos apresentados no podcast.
---	--------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Na 4<sup>a</sup> oficina, dediquei-me à finalização dos roteiros e à preparação prática para a gravação dos podcasts. Essa etapa revelou-se fundamental para que eu pudesse avaliar o progresso dos alunos, assegurando que as produções estivessem organizadas, coerentes e em conformidade com as características do gênero.

Embora tenha solicitado apoio desde o início do projeto, não contei com a colaboração dos professores titulares, o que tornou as atividades, em certa medida, exaustivas para mim. Contudo, o empenho e a dedicação investidos mostraram-se recompensadores ao acompanhar de perto o desenvolvimento dos estudantes.

Realizei uma análise minuciosa dos roteiros, atentando para a duração total dos episódios, o tempo de fala de cada participante e a definição clara dos papéis dentro de cada grupo — como apresentadores, responsáveis pela edição, escolha de músicas, vinhetas, entre outras funções essenciais. Posteriormente, conduzi uma discussão coletiva para reforçar a importância da divisão de tarefas e do trabalho colaborativo, assegurando que todos estivessem cientes de suas responsabilidades.

Adicionalmente, orientei os alunos na escolha de ambientes adequados para os ensaios, como biblioteca ou sala de mídia, propiciando locais silenciosos e favoráveis à concentração e à qualidade técnica das gravações. Durante os ensaios, realizei visitas a cada grupo, oferecendo sugestões específicas para ajustes na passagem do texto escrito para a oralidade, enfatizando aspectos prosódicos, tais como entonação, pausas e ritmo, fundamentais para a clareza e o impacto do discurso.

Além disso, aprofundei o estudo da argumentação, conduzindo atividades de análise e reflexão sobre textos jornalísticos relacionados ao tema do feminicídio, a fim de evidenciar como a escolha de argumentos, dados e vozes de autoridade contribui para a credibilidade e a força persuasiva de um discurso, conforme mostra a Figura 12.

Figura 12: Atividade realizada em sala (argumentação)

### ATIVIDADE ARGUMENTAÇÃO NO PODCAST

#### **Feminicídio: quatro mulheres são assassinadas por dia no Brasil”**

De acordo com dados divulgados pelo Mapa da Segurança Pública de 2025, quatro mulheres são assassinadas por dia no Brasil, totalizando 1.459 vítimas em 2024. Esse número representa um aumento de 0,69% em relação ao ano anterior. As cidades do Rio de Janeiro e São Paulo concentram o maior número de casos registrados no período.

Especialistas apontam que, apesar da existência de legislações como a Lei Maria da Penha, a violência doméstica continua sendo um problema estrutural no país. A falta de políticas públicas eficazes e a persistência de uma cultura machista contribuem para a manutenção desse cenário alarmante.

A cada 17 horas, ao menos uma mulher foi vítima de feminicídio em 2024, conforme dados da Agência Brasil. Nove estados registraram 531 mortes por razão de gênero, evidenciando a gravidade e a abrangência do problema em todo o território nacional.

BERTOLACCINI, Ana Julia. Feminicídio: quatro mulheres são assassinadas por dia no Brasil. CNN Brasil, São Paulo, 11 jun. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/feminicidio-quatro-mulheres-sao-assassinadas-por-dia-no-brasil/>. Acesso em: 10 maio 2025.

1. Qual é a tese central defendida no texto?
2. Quais argumentos são utilizados para sustentar essa tese?
3. Há presença de contra-argumentos ou problematizações? Como são apresentados?
4. Que estratégias de linguagem são usadas para tornar o texto persuasivo?
5. De que forma o texto contribui para a conscientização e a reflexão crítica sobre o feminicídio?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

A partir dessa análise, os alunos foram incentivados a revisar seus próprios roteiros, ajustando a estrutura das falas, a progressão das ideias e o uso de recursos argumentativos que favorecessem a clareza, a coerência e o engajamento do ouvinte. Essa oficina foi decisiva para consolidar as habilidades desenvolvidas ao longo de toda a sequência didática, preparando os estudantes para a etapa final de gravação

e edição dos *podcasts*, com maior domínio das estratégias discursivas e consciência do papel social de suas produções.

Com os roteiros finalizados, ensaiados e ajustados, os alunos seguiram para a última etapa do projeto: a produção final dos episódios, momento em que puderam colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo das oficinas e vivenciar, de forma concreta, a experiência de comunicar com intencionalidade, técnica e criatividade por meio do gênero *podcast*. A seguir, detalhamos o desenvolvimento da etapa de produção final.

#### 6.1.4 Prática: a produção final

Quadro 15: Atividades desenvolvidas nas aulas 19 e 20

<b>Aulas 19 e 20</b>
<b>Atividades desenvolvidas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Leitura e interpretação do poema <i>Catar feijão</i>, de João Cabral de Melo Neto, para sensibilizar sobre a importância da reescrita e revisão.</li> <li>■ Reflexão sobre o processo contínuo de escrita, inspirado na metáfora do poema.</li> <li>■ Revisão e reescrita dos roteiros com base nas devolutivas do professor e na lista de constatações.</li> <li>■ Aprofundamento do estudo da argumentação, visando clareza, estrutura e persuasão nos textos.</li> <li>■ Produção final dos <i>podcasts</i>, com gravação e edição utilizando celulares.</li> <li>■ Organização dos grupos com definição de funções: apresentadores, editores e responsáveis por trilha sonora e vinhetas.</li> <li>■ Escuta coletiva dos episódios em sala, com comentários e avaliação pelos colegas usando a lista de constatações.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Antes de iniciarmos a produção final dos episódios, realizei com a turma a leitura e interpretação do poema *Catar feijão*, de João Cabral de Melo Neto<sup>21</sup>. A escolha desse texto teve como propósito sensibilizar os alunos quanto à importância da reescrita e da revisão atenta do que se produz. Assim como o poeta compara o ato de escrever ao minucioso trabalho de catar feijão, que exige paciência, atenção e repetição, procurei reforçar a ideia de que um texto de qualidade raramente surge pronto, sendo fruto de múltiplas tentativas, ajustes e recomeços. Essa leitura serviu como inspiração e motivação para o processo que se seguiria.

<sup>21</sup> Disponível em [www.escritas.org/pt/t/52773/catar-feijao](http://www.escritas.org/pt/t/52773/catar-feijao) Acesso em 12 de junho de 2025

A última etapa da sequência didática foi dedicada à reescrita dos roteiros, momento em que os discentes foram incentivados a revisar suas produções com base nas devolutivas recebidas por meio da lista de constatações. Além disso, aprofundei com a turma o estudo da argumentação, estimulando os alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos para aprimorar a clareza, a estrutura e a persuasão de seus textos.

Concluídas todas as etapas da sequência didática, os alunos iniciaram a produção final de seus episódios de *podcast*. Após a escrita e revisão dos roteiros, orientei-os a utilizarem os próprios celulares para realizar as gravações e edições com os recursos disponíveis. Essa etapa prática exigiu organização por parte dos grupos, definição clara das funções (apresentadores, responsáveis pela edição, seleção de músicas e vinhetas), além da escolha de um ambiente silencioso e adequado para a gravação.

A avaliação docente concentrou-se na produção final, mas também levou em conta todo o percurso dos alunos ao longo do processo, desde a primeira oficina. O acompanhamento contínuo, as observações realizadas em sala e o envolvimento nas diferentes fases da sequência didática foram elementos fundamentais da avaliação formativa. Essa avaliação já se encontrava em curso durante o desenvolvimento das oficinas, uma vez que o professor realizou visitas a cada grupo, orientando, fazendo sugestões e observando o progresso dos alunos. Essas interações permitiram acompanhar de perto o desenvolvimento das produções e fornecer devolutivas que auxiliaram na melhoria dos roteiros e da performance oral, fortalecendo o caráter processual e formativo da avaliação.

Na data previamente combinada, realizamos uma escuta coletiva dos episódios finalizados. Cada grupo apresentou seu *podcast*, e os colegas foram convidados a avaliá-los com base em uma lista de constatações que incluía, entre outros, os seguintes critérios: as características do *podcast* foram respeitadas? A linguagem utilizada foi adequada à situação comunicativa? O objetivo de produzir um *podcast* informativo e engajado foi alcançado?

A lista de constatações foi elaborada de forma coletiva, acompanhando todo o percurso da sequência didática, desde a apresentação da situação inicial até o desenvolvimento das oficinas. Essa lista foi adaptada em forma de atividade, permitindo que os alunos acompanhassem e avaliassem as produções de maneira prática. A Figura 13 apresenta a versão final da lista de constatações.

Figura 13: Atividade avaliativa com base na lista de constatações do *podcast*

### ATIVIDADE AVALIATIVA COM BASE NA LISTA DE CONSTATAÇÕES DO GÊNERO PODCAST

#### 1. Aspectos Gerais

- O podcast apresenta título e tema coerentes com o propósito do episódio.
- Há clareza quanto ao público-alvo e à finalidade comunicativa.
- O episódio apresenta começo, meio e fim bem definidos.
- O tempo de duração é adequado à proposta.

#### 2. Estrutura e Organização

- A introdução apresenta o tema e situa o ouvinte no contexto.
- O desenvolvimento traz informações relevantes, bem organizadas e coerentes.
- A conclusão retoma as ideias principais e encerra de forma satisfatória.
- Há fluidez na transição entre as partes do episódio.

#### 3. Linguagem e Expressão Oral

- A linguagem é adequada à situação comunicativa e ao público.
- O tom de voz é claro, audível e demonstra envolvimento com o tema.
- Há uso de recursos de oralidade (entonação, pausas, ritmo) que favorecem a compreensão.
- O vocabulário é pertinente e contribui para a construção do sentido.

#### 4. Elementos Técnicos

- O áudio apresenta boa qualidade (sem ruídos ou cortes bruscos).
- Há uso adequado de trilha sonora, vinhetas ou efeitos, sem comprometer a clareza.
- As vozes estão equilibradas e bem distribuídas.
- O episódio foi editado de forma organizada e fluida.

#### 5. Trabalho em Equipe e Criatividade

- Todos os integrantes participaram da produção.
- As ideias apresentadas demonstram originalidade e criatividade.
- O grupo soube articular as falas de modo colaborativo.
- Há engajamento e coerência na apresentação.

Observações Gerais: \_\_\_\_\_

Avaliação Final:

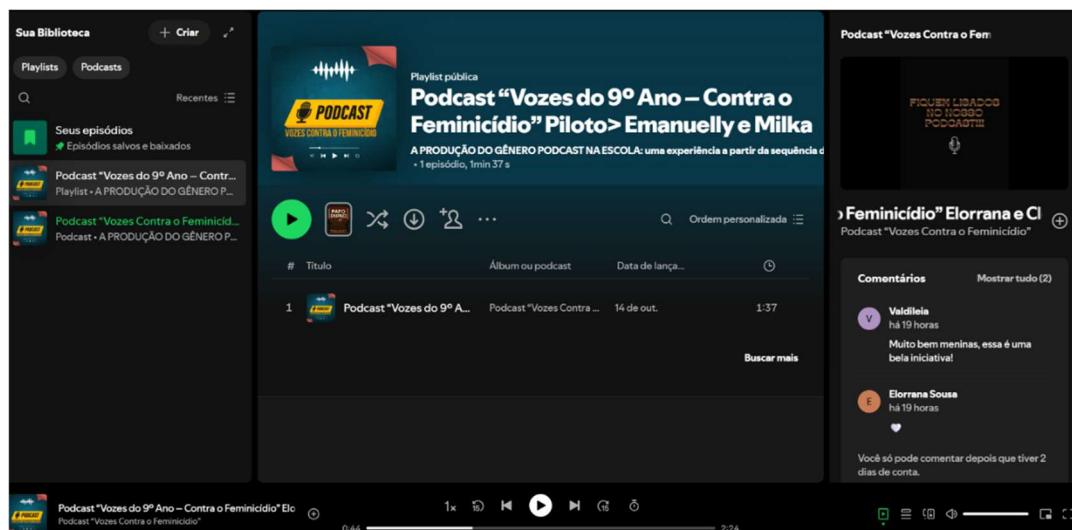
- ( ) Atende plenamente ao gênero podcast    Atende parcialmente  
 ( ) Precisa de ajustes significativos

Disponibilizada desde as primeiras etapas da produção, possibilitou que compreendessem, de forma clara, os aspectos que seriam considerados na avaliação. Durante a escuta dos episódios, retornávamos a ela para verificar se cada item estava em conformidade com as especificidades do gênero. Antes dessa etapa coletiva, o professor já havia realizado uma primeira avaliação do roteiro (parte escrita), indicando as adequações necessárias. Somente após essas revisões ocorreu a escuta e a avaliação coletiva.

Quanto à divulgação dos *podcasts*, decidimos, em conjunto, reproduzir os episódios durante o intervalo escolar, utilizando o equipamento de som disponível, além de compartilhá-los nos grupos institucionais de WhatsApp das turmas e dos pais e, posteriormente, publicá-los no aplicativo Spotify<sup>22</sup>. O acesso aos *podcasts* também pode ser realizado por meio dos QR Codes disponibilizados no Apêndice H.

A figura a seguir ilustra a tela de apresentação dos *podcasts* produzidos pelos alunos, destacando comentários que evidenciam a reação positiva do público.

Figura 14: Tela de apresentação dos *podcasts* produzidos pelos alunos



Fonte: Podcast “Vozes do 9º ano” Disponível em  
[https://open.spotify.com/episode/1f1lzqktPOM0Qp2qNo8VII?si=BTLC3\\_pFSOG97TcVoDclVQ](https://open.spotify.com/episode/1f1lzqktPOM0Qp2qNo8VII?si=BTLC3_pFSOG97TcVoDclVQ) Acesso em 20/10/2025

<sup>22</sup> Episódios disponíveis em:

[https://open.spotify.com/episode/1f1lzqktPOM0Qp2qNo8VII?si=BTLC3\\_pFSOG97TcVoDclVQ](https://open.spotify.com/episode/1f1lzqktPOM0Qp2qNo8VII?si=BTLC3_pFSOG97TcVoDclVQ)  
<https://open.spotify.com/episode/3qCy9hHnHGsKTQrpsO8Kg?si=xjrG-5-FR-KQuh2pxMUr4g>  
<https://spotifycreators-web.app.link/e/8M2WMvQXsXb>  
<https://open.spotify.com/episode/7AzNNqBT8V6XW7NZmdEp4G?si=wLki1PHOSR-N30hhOuqrQw>  
<https://creators.spotify.com/pod/profile/a-produo-do-gnero-podcast/episodes/Podcast-Vozes-do-9-Ano-Contra-o-Feminicdio--Evily-e-Geyse-e39hi6i/a-ac78cbh>

A receptividade foi bastante positiva: pais e alunos comentavam e parabenizavam os estudantes pelo trabalho realizado. Ao final do processo, senti-me motivado com os resultados. Os episódios evidenciaram não apenas o envolvimento e a dedicação dos estudantes, mas também o amadurecimento na elaboração dos roteiros e a apropriação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do projeto.

É inegável que, durante a realização do projeto, emergiram desafios que repercutiram no ritmo e no andamento das atividades. Em determinados momentos, tornou-se necessário proceder à retomada de conteúdos e à realização de explicações complementares, com o intuito de assegurar a compreensão dos conceitos trabalhados e promover o avanço coletivo da turma. Essas intervenções pontuais revelaram-se essenciais para consolidar aprendizagens e garantir maior coerência entre as etapas da sequência didática.

Dentre os conteúdos retomados, destacam-se o estudo da sequência argumentativa (aula 8), que demandou uma revisão mais aprofundada acerca da organização e das funções das partes do texto argumentativo, e os elementos de coesão textual, tanto nominal quanto verbal (aula 9), indispensáveis à construção de textos coesos e articulados. Ainda que essas retomadas tenham implicado ajustes no cronograma inicialmente previsto, elas contribuíram para o aprimoramento das produções orais e escritas, bem como para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos.

Somaram-se a esses fatores as diversas atividades promovidas pela escola, como a Jornada Matemática e a Olimpíada de Português, que demandaram reorganizações no cronograma. Ainda que o período de 20 aulas tenha imposto limitações ao desenvolvimento de todas as etapas inicialmente previstas, foi possível otimizar o tempo disponível, garantindo a execução integral das ações essenciais à proposta. Considera-se, contudo, que um tempo maior permitiria ampliar ainda mais as práticas e os resultados alcançados, aprofundando as reflexões e produções dos alunos.

Desse modo, após termos detalhado o percurso formativo desenvolvido ao longo da sequência didática, passamos agora à etapa de análise das produções dos estudantes. Iniciamos com uma análise geral dos *podcasts* elaborados pelos alunos, focalizando os tipos de discurso e as sequências textuais que se articulam nas produções. Em seguida, aprofundaremos a observação em quatro exemplos

específicos, de modo a examinar, além desses aspectos, as capacidades de linguagem mobilizadas pelos grupos durante o processo de produção.

Devido a questões de espaço, optamos por analisar de forma mais detalhada apenas dois grupos da turma, considerando tanto a versão inicial quanto a versão final de cada episódio. Ao todo, serão examinadas quatro produções, o que permitirá observar com maior precisão os avanços, as reescritas e as estratégias discursivas desenvolvidas ao longo da sequência didática.

## **6.2 Análise das produções**

A análise dos *podcasts* elaborados pelos alunos evidencia a articulação de diferentes tipos de discurso e de sequências textuais, mobilizados conforme os propósitos comunicativos e o desenvolvimento temático de cada episódio. Essa heterogeneidade revela não apenas a compreensão do gênero *podcast* como prática discursiva multimodal, mas também o domínio crescente das estratégias de oralidade e argumentação, em sintonia com as categorias propostas por Bronckart (1999).

De modo geral, as produções se organizam em torno dos mundos discursivos que cruzam a ordem do expor e do narrar com o grau de envolvimento do enunciador, resultando em uma combinação dinâmica de discursos interativo, teórico, narrativo e explicativo, sustentados por sequências narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas.

O discurso interativo constitui a base estrutural dos episódios, manifestando-se principalmente nas aberturas, encerramentos e momentos de diálogo entre os participantes. Expressões como “*Olá, sejam bem-vindos ao nosso podcast*” e “*Fique com a gente até o final*” estabelecem uma relação de proximidade e cumplicidade com o ouvinte, típica do expor implicado, reforçando o caráter colaborativo e envolvente do gênero. Essa forma de enunciação se concretiza na sequência dialogal, que organiza as trocas verbais entre apresentadores e convidados e favorece a coprodução de sentidos, a fluidez e a coesão do texto oral. Conforme Marcuschi (2008), esse tipo de interação é característico das práticas de oralidade mediada, em que a linguagem falada se reconfigura para atender às condições de circulação e recepção nos meios digitais.

Em momentos de maior distanciamento da situação de fala, o discurso teórico e o explicativo ganham destaque, marcados por um tom analítico e informativo.

Quando os alunos afirmam que “*o feminicídio é o assassinato de uma mulher pelo fato de ela ser mulher*” ou que “*esse crime passou a ser reconhecido oficialmente no Brasil em 2015*”, assumem uma postura autônoma e objetiva, própria do expor distanciado. Nesses trechos, predominam sequências descritivas e explicativas, que cumprem funções didáticas e cognitivas: definem conceitos, apresentam dados e contextualizam o fenômeno social abordado, contribuindo para o caráter formativo do gênero e para o desenvolvimento de uma oralidade fundamentada. Essa apropriação do discurso expositivo reflete o que Dolz e Schneuwly (2004) descrevem como um avanço nas capacidades de linguagem, em que o sujeito passa a utilizar a língua de forma consciente e planejada para fins de comunicação pública.

Já o discurso narrativo e o relato interativo emergem como estratégias de sensibilização e aproximação emocional. No trecho em que se relata o caso de Bárbara Penna — “*Em 2013, o ex dela, inconformado pelo fim do relacionamento, colocou fogo na casa com os filhos e ela dentro*” — observam-se traços típicos da sequência narrativa, como a temporalidade, o encadeamento causal dos eventos e o desfecho reflexivo. Esses momentos trazem densidade e concretude ao texto, permitindo que os alunos articulem o plano informativo ao plano afetivo, ampliando o alcance social da mensagem. Mesmo nas passagens narrativas, contudo, mantêm-se marcas de interlocução e empatia, o que aproxima o discurso do cotidiano e reforça o vínculo com o público. Como observa Bronckart (2006), a alternância entre o relato e o diálogo é um recurso essencial para construir efeitos de sentido que conciliam objetividade e implicação subjetiva.

A sequência argumentativa também se faz presente, sobretudo quando os participantes expressam opiniões e posicionamentos críticos. Ao afirmar que “*vivemos em uma cultura machista e patriarcal que muitas vezes normaliza a violência contra a mulher*”, os alunos constroem um raciocínio que articula causas, consequências e valores, sustentando uma tese de caráter social e ético.

Essa dimensão argumentativa demonstra a capacidade de reflexão e engajamento dos produtores, evidenciando o papel do *podcast* como espaço de exercício da cidadania e da criticidade. Nesse sentido, a atividade aproxima-se do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominam situação de comunicação complexa, na qual o aprendiz mobiliza múltiplos recursos discursivos para agir linguisticamente sobre o outro.

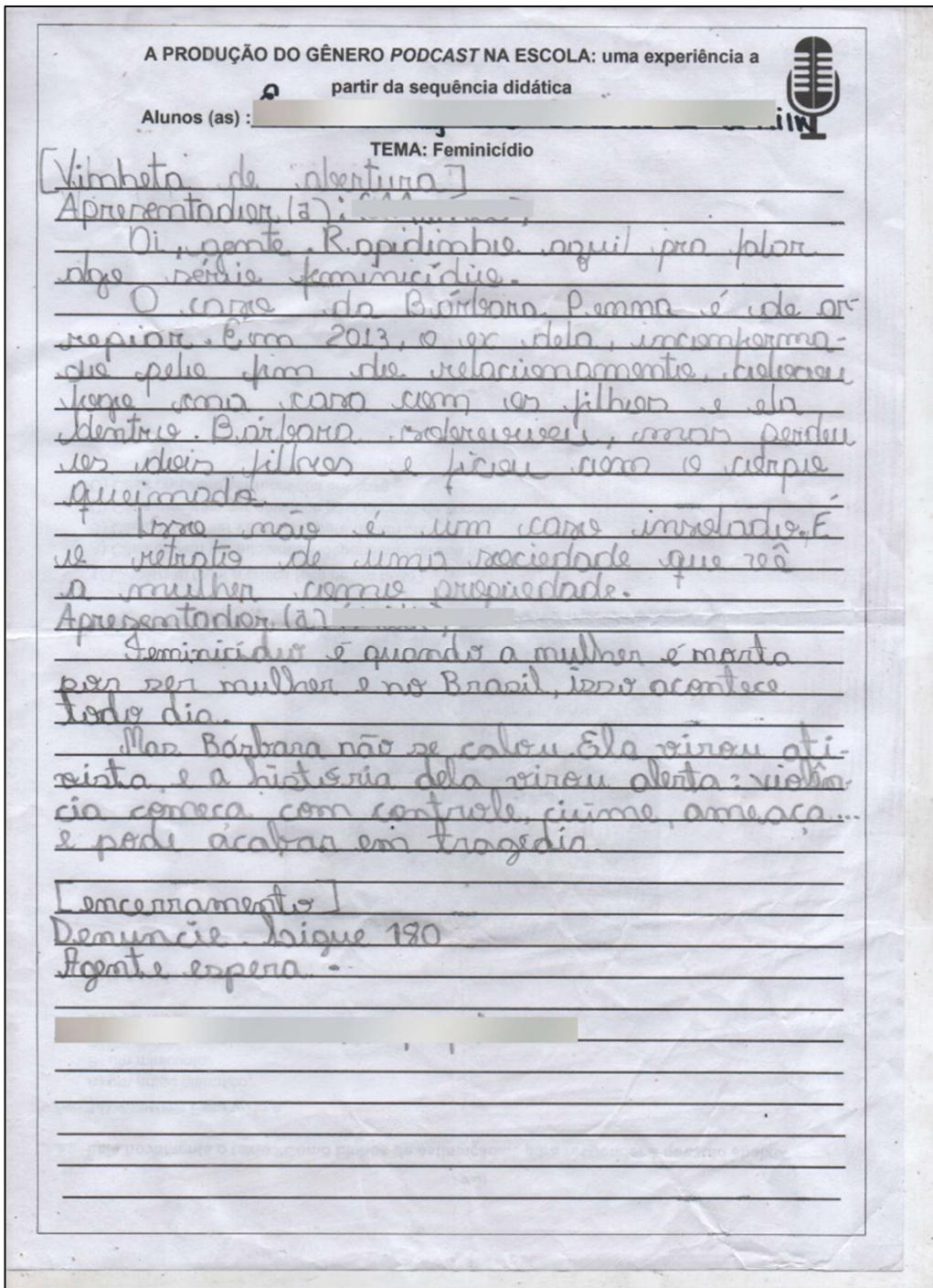
Em síntese, os episódios analisados revelam uma tessitura discursiva complexa, na qual se entrelaçam diferentes modos de dizer, interativo, teórico, narrativo e argumentativo, e diversas sequências textuais: dialogal, descritiva, explicativa e narrativa. Essa articulação não ocorre de forma fragmentada, mas integrada e funcional, conforme as demandas comunicativas de cada trecho. A combinação entre oralidade espontânea e planejamento discursivo confere vitalidade e densidade às produções, demonstrando que os alunos foram capazes de mobilizar conscientemente os recursos da língua para construir textos significativos e socialmente relevantes. Tais resultados confirmam o potencial da sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004) na formação de competências linguísticas e discursivas, promovendo o uso reflexivo da linguagem em contextos autênticos de produção.

Passaremos, a seguir, à análise das produções inicial e final de dois grupos selecionados. Nessa etapa, realizaremos reflexões mais profundadas sobre os tipos de discurso, as sequências textuais e as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos em cada versão, buscando compreender os avanços, as reescritas e as estratégias discursivas desenvolvidas ao longo do processo. Essa análise será realizada à luz do conceito de folhado textual de Bronckart (1999), que permite examinar os textos considerando as camadas de organização discursiva e as operações psicolinguísticas subjacentes, articulando o que é dito (conteúdo temático) com a forma como o enunciador se posiciona e interage com o interlocutor, proporcionando uma compreensão mais detalhada da construção de sentido nas produções dos alunos.

#### 6.2.1 Análise da produção inicial do grupo 1 (G1)

Nesta seção, será realizada a análise das produções do grupo 1 (G1), considerando tanto a primeira quanto a última versão do podcast elaborado pelo grupo. O objetivo é identificar os avanços textuais, discursivos e argumentativos decorrentes das oficinas e atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática. A seguir, apresentamos a versão inicial do texto produzido por esse grupo.

Figura 15: Primeira versão do *podcast* produzido pelo grupo 1 (G1)



Fonte: Arquivo pessoal

A produção inicial do Grupo 1, marca o primeiro contato dos estudantes com o gênero *podcast*, evidenciando uma fase de experimentação e descoberta de suas potencialidades discursivas. Desde o início, observa-se a tentativa de construir uma fala com propósito social, voltada à conscientização da comunidade escolar, embora

ainda com limitações na exploração dos recursos expressivos e estruturais próprios do gênero.

No que se refere às capacidades de ação, os alunos demonstram compreender, de modo inicial, a função social do *podcast* como meio de divulgação e sensibilização diante de um problema coletivo. A abertura, “*Oi, gente. Rapidinho aqui pra falar sobre feminicídio*”, indica uma tentativa de aproximação com o ouvinte, utilizando uma linguagem informal e acolhedora, o que favorece a criação de vínculo comunicativo. Ainda que falte uma apresentação mais elaborada do tema e dos participantes, esse início revela a intenção de dialogar com o público de maneira direta e envolvente. O grupo também demonstra consciência de destinatário: embora o podcast tenha sido produzido para o professor-pesquisador e para os colegas, as escolhas de linguagem e o tom de alerta mostram a preocupação em alcançar uma audiência ampliada, como a comunidade escolar e familiar.

Quanto ao conteúdo temático, percebe-se a mobilização de informações e reflexões trabalhadas na fase inicial do projeto, com base em fatos reais e de forte apelo social. No trecho “*O caso de Bárbara Penna é um dos mais conhecidos. Em 2013, o ex dela, inconformado pelo fim do relacionamento, colocou fogo na casa com os filhos e ela dentro. Bárbara sobreviveu, mas perdeu os dois filhos e ficou com o corpo queimado*”, os estudantes constroem uma narrativa de denúncia, articulando informação e emoção. Essa escolha demonstra sensibilidade e intenção de situar o tema no contexto da violência de gênero.

O comentário seguinte: “*Isso não é um caso isolado. É o retrato de uma sociedade que vê a mulher como propriedade*”, reforça de forma clara o posicionamento crítico dos alunos, pois expressa a compreensão de que o feminicídio não é um acontecimento pontual, mas um reflexo de uma estrutura social desigual. Essa formulação revela consciência discursiva e ideológica, mostrando que o grupo começa a compreender o potencial do gênero para promover reflexão e denúncia.

Em relação às capacidades discursivas, o grupo demonstra apropriação inicial do plano global do gênero *podcast*, ao organizar a fala em momentos reconhecíveis: uma abertura breve, um desenvolvimento que apresenta o caso e uma conclusão com apelo social. O fechamento: “*Denuncie, disque 180. A gente espera*”, reforça a intencionalidade de mobilizar o ouvinte para a ação, cumprindo o papel de encerramento característico do gênero. Entretanto, o texto apresenta limitações na progressão temática e na coesão entre as partes.

No trecho “*Feminicídio é quando a mulher é morta por ser mulher, e no Brasil isso acontece todo dia.* Mas Bárbara não se calou. Ela virou ativista e a história dela virou alerta: *violência começa com controle, ciúmes, ameaça... e pode acabar em tragédia.*”, o uso do conector “mas” introduz uma oposição que não se justifica de modo plenamente lógico, criando uma transição abrupta entre o enunciado explicativo e o exemplo narrativo. Apesar disso, a generalização final: “*violência começa com controle, ciúmes, ameaça... e pode acabar em tragédia*”, mostra que os alunos já reconhecem o caráter educativo e preventivo do gênero, ao transformar um caso particular em mensagem social.

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, observa-se que o grupo utiliza uma linguagem simples e clara, adequada à oralidade e ao suporte digital. As frases curtas e diretas favorecem a compreensão e o ritmo da escuta. Contudo, ainda faltam organizadores textuais de valor argumentativo — como “portanto”, “assim” ou “por isso” — que poderiam tornar o discurso mais coeso e fluido. Do mesmo modo, a ausência de modalizações avaliativas (“é urgente”, “precisamos”, “é inaceitável”) reduz a força argumentativa e a expressividade emocional da fala.

O texto também revela rigidez na oralização, o que limita a naturalidade e o envolvimento com o ouvinte. Faltam pausas marcadas, variações de entonação e ênfases que são típicas de produções orais mais espontâneas, elementos que seriam explorados nas oficinas seguintes.

Apesar dessas limitações, a produção inicial do G1 apresenta avanços significativos nas capacidades de linguagem. O grupo demonstra entendimento do papel social do gênero e começa a se posicionar como sujeito discursivo consciente e participante de um debate público. Trechos como “*Isto não é um caso isolado*” e “*Denuncie, disque 180*” evidenciam o esforço dos estudantes em articular informação, denúncia e engajamento, mesmo que de forma incipiente. Assim, a produção inicial do grupo constitui um ponto de partida promissor, revelando tanto o potencial expressivo dos alunos quanto os aspectos a serem desenvolvidos, especialmente a progressão temática, o uso de conectores e a expressividade oral, que seriam posteriormente trabalhados e aprimorados nas oficinas da sequência didática.

### 6.2.2 Análise da produção final do grupo 1 (G1)

Figura 16: Produção final do *podcast* produzido pelo grupo 1 (G1)

1	A PRODUÇÃO DO GÊNERO PODCAST NA ESCOLA: uma experiência a partir da sequência didática	
Alunos (as) : _____		TEMA: Feminicídio
<p>Vinheta de abertura - 10 segundos</p> <p>"Está comecando mais um episódio do popô duplo! Onde a conversa é séria, mas necessária"</p> <p>Aprendizagens - 10 segundos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olá, eu sou a [redacted], da sala 06.</li> <li>- Eu sou [redacted] da sala 07.</li> <li>- Eu sou, o popô é sério: Vamos falar sobre o feminicídio.</li> </ul> <p>Introdução ao tema - 15 segundos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Feminicídio é o assassinato de uma mulher pelo simples fato de ser mulher.</li> <li>- E infelizmente, o Brasil tem números alarmantes.</li> <li>- Precisamos falar sobre isso.</li> </ul> <p>O que é feminicídio - 25 segundos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O feminicídio é a forma mais extrema da violência de gênero.</li> <li>- Na maioria das vezes, ele acontece dentro de casa, cometido por companheiro ou ex-companheiros da vítima.</li> <li>- É o resultado de uma sociedade marcada pelo machismo, pelo controle e pela falta de respeito à vida da mulher.</li> </ul> <p>Causas e consequências - 30 segundos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As causas vêm de uma cultura machista que ensina que os homens têm poder sobre a mulher.</li> <li>- Quando a mulher decide sair da rotina de lazer sua liberdade, a opressão vê isso como "ameaça".</li> <li>- As consequências são devastadoras: Mães mortas, filhos soltos, famílias destruídas. É o medo, que continua.</li> </ul>		

A PRODUÇÃO DO GÊNERO PODCAST NA ESCOLA: uma experiência a partir da sequência didática

Alunos (as) : \_\_\_\_\_

TEMA: Feminicídio



Exemplo real: O caso de Bárbara Pernas - 40 segundos

- Um Caso que marcou o país foi o do Bárbara.

- Ela sobreveio após se ex-companheiro incendiar a casa onde ela vivia com os filhos.

- Bárbara perdeu os dois filhos pequenos e quase perdeu a vida.

- Ela é ativista e luta para que outras mulheres não sejam o mesmo.

- A história dela mostra que o feminicídio não é só uma estatística não verda, não histórias interrompidas.

Criar combater e prevenir - 30 segundos

- O principal ponto é denunciar: o número é 180, a ligação é gratuita e sigilosa.

- É também preciso educar desde cedo para o respeito e a igualdade.

- Apoiar as vítimas, criar redes de proteção e cobrar justiça fazem a tarefa de feministas.

- E principalmente: creditar às mulheres.

Quando elas podem apoiar, é porque se encontra em risco

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: Arquivo pessoal

Na versão final do *podcast* elaborado pelo G1, observa-se que os estudantes demonstraram compreensão do gênero proposto, tanto em relação à estrutura quanto à adequação do conteúdo temático ao propósito comunicativo e aos destinatários múltiplos. O grupo assume o papel social de enunciadores que pretendem informar e conscientizar os ouvintes sobre uma questão social urgente: o feminicídio. A escolha do tema, aliada à seriedade com que é abordado, evidencia o engajamento dos

participantes e a compreensão da função social do texto oral produzido. As capacidades de ação se manifestam de forma consistente, já que o grupo articula as dimensões situacional, temática e discursiva de modo coerente com o gênero *podcast*, um gênero que exige planejamento da oralidade, entonação expressiva e proximidade com o interlocutor.

No plano físico do enunciado, tem-se uma ação lingüística realizada por meio de um texto oral multimodal, em que a vinheta inicial “*Está começando mais um episódio do próprio duplo! Onde a conversa é séria, mas necessária*” cumpre função de abertura e capta a atenção do público, ao mesmo tempo em que estabelece o tom da discussão. Essa escolha mostra uma consciência da dimensão performativa e interacional do gênero: a vinheta não apenas introduz o tema, mas também marca o contrato comunicativo com o ouvinte. O grupo estrutura o episódio de modo funcional e coerente, respeitando a divisão em blocos (vinheta, apresentação, desenvolvimento e encerramento), o que revela domínio das capacidades discursivas de organização e progressão temática.

No contexto sociosubjutivo, os estudantes se posicionam como jovens conscientes que buscam alertar seus ouvintes, colegas, professores e comunidade escolar, sobre a gravidade do feminicídio. Essa intencionalidade é sustentada por uma construção discursiva que combina emoção e racionalidade. Ao afirmarem “*O feminicídio é o resultado de uma sociedade marcada pelo machismo, pelo controle e pela falta de respeito à vida da mulher*”, as alunas constroem um enunciado de caráter explicativo e avaliativo, que demonstra domínio das modalizações lógicas e apreciativas, articulando juízos de valor e de causa. Esse tipo de formulação ultrapassa o nível descritivo e aponta para uma leitura crítica da realidade social, fortalecendo a credibilidade e comprometimento das locutoras.

No que se refere às sequências textuais, o *podcast* combina predominantemente as sequências expositiva e argumentativa, intercaladas com trechos narrativos e descritivos. Por exemplo, no trecho “*Ela sobreviveu após o ex-companheiro incendiar a casa onde ela vivia com os filhos. Bárbara perdeu um dos filhos pequenos e quase perdeu a vida*”, percebe-se a sequência narrativa, que traz movimento e concretude à discussão, enquanto a afirmação seguinte: “*A história dela mostra que o feminicídio não é só uma estatística. São vidas, são histórias interrompidas*”, introduz uma sequência argumentativa, na medida em que há uma tomada de posição e uma tentativa de sensibilizar o ouvinte. Essa alternância entre

narrar e argumentar contribui para o dinamismo e para o efeito de empatia, mobilizando o ouvinte não apenas cognitivamente, mas também emocionalmente.

Os mecanismos de textualização são bem empregados: há coesão sequencial, nominal e verbal, com predominância do presente do indicativo — “é”, “são”, “precisamos”, “acontece” — o que confere atualidade e urgência ao discurso. O uso de conectores como “quando”, “então”, “mas” e “por isso” reforça a progressão temática e facilita a compreensão do fluxo informativo. Além disso, a coesão referencial se mantém com o uso de expressões de retomada, como “isso”, “essas situações”, “as vítimas”, que evitam repetições e sustentam a linearidade textual. Esses elementos demonstram que o grupo internalizou estratégias linguístico-discursivas de planejamento textual, adequadas ao gênero oral planejado que caracteriza o *podcast*.

No plano das modalizações, há uma graduação de sentidos que reforça o posicionamento crítico das locutoras. A modalização deôntica aparece em “*O primeiro passo é denunciar*” e “*É preciso educar desde cedo para o respeito*”, indicando obrigações e deveres sociais. Já a modalização apreciativa surge em “*As consequências são devastadoras*”, expressando uma avaliação emocional do fato narrado. A articulação entre esses diferentes tipos de modalização torna o discurso mais envolvente, equilibrando informação e afetividade, característica essencial para gêneros midiáticos como o *podcast*, que possuem função social e pedagógica ao mesmo tempo.

As vozes enunciativas também se multiplicam ao longo do episódio. As locutoras constroem um discurso de dupla dimensão: de um lado, a voz autoral, marcada pelas expressões pessoais “*Oi, eu sou a ...*”, “*E eu sou a ...*”, que criam um vínculo de proximidade e autenticidade com o ouvinte; de outro, a voz social, que emerge quando se narra o caso de Bárbara Penna, configurando um espaço de alteridade e empatia. Nesse movimento, o discurso das estudantes se constitui como polifônico, na medida em que acolhe vozes da sociedade, das vítimas, dos movimentos feministas, da mídia, e as reinterpreta sob uma perspectiva crítica e educativa. Essa articulação de vozes, coerente com as teorias de Bakhtin, amplia o horizonte de sentido e reforça o caráter dialógico do gênero *podcast*.

Em termos de tipos de discurso, predominam o discurso interativo, perceptível nas marcas de interlocução (“*Oi, eu sou...*”, “*Vamos falar sobre feminicídio*”), e o discurso teórico, nas explicações e definições conceituais (“*O feminicídio é a forma*

*mais extrema da escalada da violência de gênero*"). Há ainda o discurso narrativo, ao relatar a experiência de Bárbara Penna, que produz uma aproximação simbólica com a audiência e favorece a sensibilização. Essa alternância entre discursos reforça a pluralidade do gênero *podcast*, que combina informação, opinião e relato para construir engajamento.

Cabe, contudo, observar que o bloco final, “*Como combater e prevenir*”, embora traga propostas objetivas: “*O primeiro passo é denunciar*”, “*Apoiar as vítimas, criar redes de proteção e cobrar justiça fazem toda diferença*”, carece de uma conclusão mais reflexiva e discursivamente potente. A transição para o encerramento ocorre de modo abrupto, sem uma retomada dos argumentos centrais ou um convite explícito à ação coletiva. Uma reformulação final poderia ter ampliado o efeito persuasivo e assegurado maior circularidade temática, reforçando a coerência global do texto.

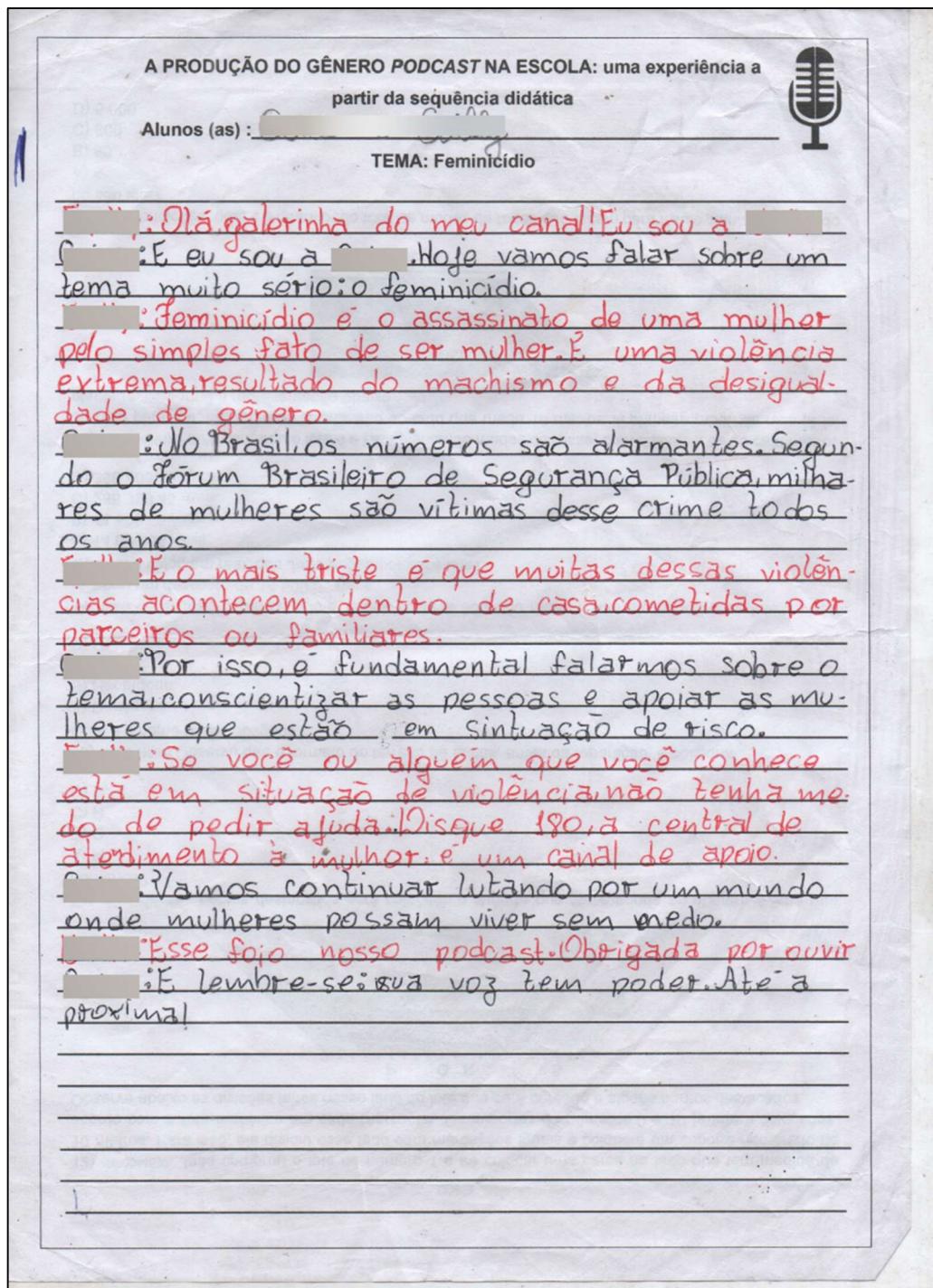
Em comparação com a primeira versão do *podcast*, nota-se um avanço considerável em diferentes níveis. O grupo aprimorou a organização estrutural do texto oral, tornando a progressão temática mais clara e coesa, além de reforçar o vínculo com o ouvinte por meio de uma entonação mais segura e envolvente. As vozes enunciativas, antes pouco distintas, agora se articulam de forma complementar, permitindo que a argumentação se sustente tanto na emoção quanto na racionalidade.

Também houve ampliação do repertório lexical e melhora na seleção das informações, com maior atenção à função social do gênero e à responsabilidade ética do discurso. Assim, o *podcast* final evidencia o desenvolvimento das capacidades de linguagem, refletindo um processo de reescrita e reflexão que consolidou a aprendizagem sobre o gênero e sobre o uso crítico e consciente da linguagem.

De modo geral, a produção final do G1 revela um amadurecimento discursivo significativo, com avanços na apropriação do gênero e na compreensão das capacidades de linguagem. O grupo mobiliza as capacidades de ação (adequação ao contexto comunicativo e social), as capacidades discursivas (organização e progressão temática), as capacidades de conteúdo temático (seleção de informações relevantes e socialmente significativas) e as capacidades linguístico-discursivas (coesão, modalização e polifonia). A análise demonstra que o *podcast* cumpre sua função de informar, sensibilizar e provocar reflexão, constituindo-se como um exemplo expressivo do potencial formativo da abordagem de gêneros no ensino.

### 6.2.3 Análise da produção inicial do grupo 2 (G2)

Figura 17: Produção inicial do podcast produzido pelo grupo 2 (G2)



Fonte: Arquivo pessoal

A produção inicial do *podcast* elaborado pelo Grupo 2 (G2), situa-se no contexto das oficinas escolares voltadas ao desenvolvimento do gênero. Nesse processo, as estudantes assumem o papel de produtoras de um discurso midiático que busca informar e sensibilizar a audiência sobre o feminicídio. Logo no início, o trecho “Olá galerinha do meu canal!” evidencia um esforço de diálogo com o público jovem, construindo uma imagem de empatia e proximidade comunicativa.

No entanto, em seguida, quando anunciam “Hoje vamos falar sobre um tema muito sério: o feminicídio”, as locutoras marcam uma mudança de registro e passam a adotar uma postura mais engajada e responsável, sinalizando consciência sobre a gravidade do tema. Essa transição reforça o caráter formativo da atividade, pois evidencia o reconhecimento do *podcast* como um espaço de fala pública em que a linguagem precisa equilibrar acolhimento e seriedade.

Em termos de capacidades de ação, as estudantes compreendem o propósito comunicativo do gênero e o contexto em que o enunciado circula. Elas se colocam como jovens porta-vozes de uma causa social, dirigindo-se a ouvintes que partilham o mesmo universo cultural e educacional. Essa adequação ao destinatário se expressa em enunciados como “Se você ou alguém que você conhece está em situação de violência, não tenha medo de pedir ajuda”, em que a escolha do pronome “você” reforça a interação direta e a empatia com o interlocutor.

No campo das capacidades discursivas, o texto se organiza de modo predominantemente expositivo, com incursões argumentativas e injuntivas. O trecho “Feminicídio é o assassinato de uma mulher pelo simples fato de ser mulher. É uma violência extrema, resultado do machismo e da desigualdade de gênero” exemplifica o uso de uma sequência expositiva, centrada na explicação conceitual e na objetividade. Já em “Por isso, é fundamental falar sobre o tema, conscientizar as pessoas e apoiar as mulheres que estão em situação de risco”, há a presença de um movimento argumentativo que busca convencer o ouvinte sobre a importância da denúncia e da prevenção. No entanto, percebe-se certa limitação no aprofundamento das causas e consequências.

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, o texto demonstra uso adequado, ainda que simples, dos mecanismos de textualização. Há coesão referencial, garantida pela retomada de termos como “feminicídio”, “violência” e “mulheres”, e coesão verbal, sustentada pelo uso predominante do presente do indicativo, que imprime atualidade e sensação de urgência. Os conectores: “e”, “por

“*isso*”, “*mas*”, mantêm a linearidade das ideias, ainda que com pouca variedade. O fechamento “*Esse foi o nosso podcast! Obrigada por ouvir! E lembre-se: sua voz tem poder*” reforça a oralidade planejada e retoma o sentido de engajamento cívico, transformando a fala em ato político. Entretanto, o encerramento poderia ser mais elaborado, com uma retomada da tese ou um convite explícito à reflexão, o que daria maior força discursiva ao conjunto.

As modalizações estão presentes de modo expressivo e diversificado, indicando sensibilidade discursiva das locutoras. Há modalização lógica, como em “*É uma violência extrema, resultado do machismo*”, que expressa uma relação de causa e consequência; deôntica, em “*É fundamental falarmos sobre o tema*” e “*Não tenha medo de pedir ajuda*”, revelando uma dimensão de obrigação ética e social; e apreciativa, perceptível em “*O mais triste é que muitas dessas violências acontecem dentro de casa*”, que comunica o posicionamento emocional das locutoras.

Essas marcas linguísticas funcionam como estratégias de envolvimento e comprometimento, mesmo que ainda não articuladas de modo plenamente consciente. Elas sugerem uma compreensão inicial de que o dizer pode produzir efeitos de sentido e posicionamento no campo social.

Quanto às vozes enunciativas, predomina o discurso das próprias locutoras, o que reforça a autenticidade e a coerência interna do texto. A introdução de uma voz de autoridade, como no trecho “*Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, milhares de mulheres são vítimas desse crime todos os anos*”, contribui para a construção da credibilidade, já que ancora as afirmações em dados concretos. Do ponto de vista dos tipos de discurso, o *podcast* alterna o discurso teórico, nas definições e explicações, e o discurso interativo, na interlocução direta com o ouvinte, mas ainda não mobiliza o discurso narrativo, que poderia ampliar o impacto emocional e a empatia.

Por fim, a análise revela que a produção inicial do G2 demonstra coerência, clareza e adequação ao contexto de circulação, mas ainda apresenta limitações quanto à densidade argumentativa e à variedade discursiva. O texto cumpre parcialmente os objetivos do gênero, pois informa e orienta o público, mas não alcança um efeito mobilizador mais amplo. No entanto, observa-se uma base sólida sobre a qual o grupo pode evoluir na reescrita, especialmente na ampliação das vozes enunciativas e na exploração de recursos argumentativos mais persuasivos.

### 6.2.4 Análise da produção final do grupo 2 (G2)

Figura 18: Produção final do *podcast* produzido pelo grupo 2 (G2)

<b>A PRODUÇÃO DO GÊNERO PODCAST NA ESCOLA: uma experiência a partir da sequência didática</b>	
Alunos (as) :	
TEMA: Feminicídio	
<p><u>Podcast Roteira - Tema: Feminicídio</u></p>	
<p><u>Título do Episódio: "Feminicídio: Vozes que Precisas Ser Ovidas."</u></p>	
<p><u>1. Vinhetá (abertura 10seg)</u></p>	
<p>"Está começando mais um episódio do nosso podcast, onde a informação se transforma em consciência. Fique com a gente!"</p>	
<p><u>2. Apresentação Pessoal (10seg)</u></p>	
<p>"Olá, eu sou Elorranza, aluna engajada na luta por um sociedade mais justa e igualitária. Hoje vamos falar de um tema delicado, mas urgente: o feminicídio."</p>	
<p><u>3. Apresentação do Episódio (15seg)</u></p>	
<p>"O feminicídio é o assassinato de mulheres pelo simples fato de serem mulheres. Um crime brutal que, infelizmente, ainda marca muitas famílias e comunidades. E para aprofundar essa discussão, convidamos uma pessoa muito especial!"</p>	
<p><u>4. Apresentar o Convidado (15seg)</u></p>	
<p>"Hoje temos a honra de conversar com <u>[REDACTED]</u>, uma estudiosa e atuante em projetos sociais de enfrentamento à violência de gênero. Seja muito bem-vinda!"</p>	

Fonte: Arquivo pessoal

A PRODUÇÃO DO GÊNERO PODCAST NA ESCOLA: uma experiência a partir da sequência didática

Alunos (as) : \_\_\_\_\_

TEMA: Feminicídio



Continuação:

"[...] Obrigado, elorranha. É um prazer estar aí para falar sobre um tema tão necessário. Precisamos dar voz às mulheres e buscar solução urgentes."

5. Discussão do TEMA (1 min e 30 seg)

"[...] porque o Feminicídio ainda é tão presente na nossa sociedade?"

"[...] Infelizmente, vivemos em uma cultura machista e patriarcal que muitas vezes normaliza a violência contra a mulher. O feminicídio é o ponto final de um ciclo de agressões que começa com o controle, passa pela agressão psicológica e física, e pode terminar em tragédia. Precisamos falar sobre educação, políticas públicas e proteção às vítimas."

"[...] E quais ações podemos tomar como sociedade?"

"[...] Ouvir as mulheres, denunciar abusos, cobrar o funcionamento das leis e, principalmente, educar nossas crianças para priorizar a vida."

Fonte: Arquivo pessoal

A PRODUÇÃO DO GÊNERO PODCAST NA ESCOLA: uma experiência a partir da sequência didática

Alunos (as) : \_\_\_\_\_

TEMA: Feminicídio



Continuação:

6. Conclusão / Resumo do Episódio (20 seg)

"O feminicídio não é um problema isolado. Ele é o reflexo de uma sociedade que ainda precisa evoluir muito. A informação é o primeiro passo para a transformação. Obrigada, [redacted] pela sua participação e suas palavras tão potentes."

Participante: Obrigada, [redacted] Vamos seguir lutando e falando, porque o silêncio nunca será a solução."

Encerramento / Vinheta final (10 seg)

"Esse foi mais um episódio do nosso podcast. Compartilhe, reflita e ajude a construir um mundo com mais respeito e igualdade. Até a próxima!"

Fonte: Arquivo pessoal

O podcast “Vozes que precisam ser ouvidas”, produzido por estudantes do 9º ano no contexto da sequência didática, apresenta um roteiro que evidencia a apropriação parcial das capacidades de linguagem requeridas pelo gênero. Em relação às capacidades de ação, observa-se que o episódio atende ao propósito comunicativo do podcast informativo, que é sensibilizar e conscientizar a audiência acerca de um problema social urgente: o feminicídio.

A atividade coloca os estudantes em uma situação simulada de produção discursiva, aproximando-os de práticas sociais autênticas e ampliando sua competência comunicativa. Nesse sentido, o enunciado inicial, “*Está começando mais um episódio do nosso podcast, onde a informação se transforma em consciência. Fique com a gente!*”, mostra a tentativa de criar um ambiente de escuta e pertencimento, revelando a compreensão do *podcast* como um espaço de diálogo público.

No que se refere às capacidades discursivas, o roteiro segue o plano global prototípico do gênero *podcast*, iniciando com a vinheta de abertura, a apresentação das locutoras e do tema, a introdução da convidada, o desenvolvimento por meio de perguntas e respostas e o encerramento com uma mensagem de mobilização. Essa estrutura garante coerência global e evidencia progressão temática, que parte da definição do feminicídio: “*Um crime brutal que, infelizmente, ainda marca muitas famílias e comunidades*”. Avança para a explicitação de causas estruturais: “*vivemos em uma cultura machista e patriarcal que muitas vezes normaliza a violência contra a mulher*”. E culmina na proposição de ações de enfrentamento, como “*ouvir as mulheres, denunciar abusos, cobrar o funcionamento das leis e educar nossas crianças para priorizar a vida*”. Observa-se, portanto, uma progressão lógica e temática coerente, embora a argumentação pudesse ser enriquecida com dados estatísticos, citações de especialistas ou referências legais, o que ampliaria a credibilidade discursiva e a força persuasiva.

Quanto aos mecanismos de textualização, o texto apresenta uso adequado de elementos coesivos, como conectores aditivos (“e”), adversativos (“*infelizmente*”) e explicativos (“*pois*”), que asseguram a articulação lógica das ideias. A coesão nominal é garantida por retomadas anafóricas, como “*esse crime*” e “*esse problema social*”, evitando a repetição excessiva do termo “*feminicídio*”. Em relação à coesão verbal, predomina o presente do indicativo, característico de discursos que tratam de fatos permanentes e de validade geral, contribuindo para a estabilidade semântica do texto. Também há certa variação lexical, embora o termo “*violência*” apareça com recorrência, o que poderia ser atenuado com o uso de sinônimos que expandissem o repertório vocabular. Pequenos desvios linguísticos, como “*atuande*” e a regência em “*dar voz às mulheres*”, indicam a necessidade de revisão ortográfica e gramatical.

As modalizações são empregadas de forma expressiva, articulando a dimensão argumentativa e o posicionamento ético das locutoras. No trecho “*Precisamos dar voz*

*às mulheres e buscar soluções urgentes*”, evidencia-se o valor deôntico de obrigação e engajamento coletivo, enquanto “*O feminicídio não é um problema isolado. Ele é o reflexo de uma sociedade que ainda precisa evoluir muito*” traduz uma postura avaliativa que aponta para a responsabilidade social diante do tema. Já em “*A informação é o primeiro passo para a transformação*”, a modalização axiológica valoriza o papel da educação e da consciência como instrumentos de mudança, conferindo ao discurso um tom propositivo e inspirador.

No tocante às vozes enunciativas, o roteiro apresenta uma polifonia que integra diferentes perspectivas e papéis discursivos. A voz da apresentadora, como em “*Hoje vamos falar de um tema delicado, mas urgente: o feminicídio*”, assume a função de mediadora, introduzindo o tema com empatia e engajamento. A voz da convidada, por sua vez, confere legitimidade e autoridade técnica ao discurso, como se nota em “*Precisamos falar sobre educação, políticas públicas e proteção às vítimas*”. Além dessas, emergem vozes sociais implícitas: a das vítimas, das famílias e dos movimentos feministas, evocadas indiretamente em enunciados como “*O silêncio nunca será a solução*”. Essa multiplicidade de vozes contribui para a construção de um discurso socialmente comprometido e reforça o caráter dialógico do *podcast*.

Quanto às sequências textuais, predomina a sequência explicativa, utilizada para conceituar e contextualizar o feminicídio, coexistindo com trechos argumentativos, em que as locutoras defendem ações concretas de enfrentamento. O caráter interativo do diálogo, evidenciado em “[...] por que o feminicídio ainda é tão presente na nossa sociedade?”, aproxima o discurso do ouvinte e reforça o caráter de troca comunicativa típico do *podcast*. Essa mescla de sequências contribui para a clareza expositiva e para a fluidez da escuta, mesmo que a argumentação ainda se mantenha em um nível introdutório.

A conclusão cumpre sua função comunicativa ao retomar a tese central, o feminicídio como um problema estrutural que exige transformação social, e ao convocar o ouvinte à ação, como se observa em “*Compartilhe, reflita e ajude a construir um mundo com mais respeito e igualdade*”. No entanto, o encerramento poderia incluir referências práticas, como o número de denúncia 180 ou links de apoio, o que ampliaria o caráter utilitário e o compromisso social da produção.

Do ponto de vista do mundo discursivo, o *podcast* situa-se no mundo do EXPOR autônomo, característico do discurso teórico-informativo, em que a enunciação visa expor um conhecimento e formar uma consciência social. Isso se

confirma na predominância de sequências explicativas e argumentativas voltadas a temas públicos e na ausência de marcas de pessoalidade ou de experiências vividas, o que reforça o caráter impessoal, universal e informativo do texto.

No que concerne aos operadores lógico-argumentativos, identificam-se conectores temporais (“*hoje*”, “*infelizmente*”), aditivos (“*e*”), adversativos (“*mas*”, “*porém*”) e conclusivos (“*portanto*”, “*assim*”), responsáveis por garantir coerência e progressão lógica das ideias. Tais operadores estruturam as relações de causa, consequência, contraste e conclusão, essenciais à construção da argumentação e à persuasão do público-ouvinte.

Quanto aos processos de referenciação, o texto faz uso eficiente de anáforas nominais e pronominais, como em “*esse crime*” e “*ele é o reflexo de uma sociedade*”, o que contribui para a coesão e evita repetições. O desenvolvimento linear e a progressão temática clara dispensam o uso de catáforas, o que torna o texto fluido e facilmente compreensível.

Por fim, no que tange à adequação ao gênero, o *podcast* contempla os elementos constitutivos esperados: vinheta de abertura e encerramento, apresentação do tema e das participantes, desenvolvimento por meio de entrevista e mensagem final de conscientização. Em síntese, a produção demonstra desenvolvimento satisfatório das capacidades de ação, discursivas e linguístico-textuais, cumprindo os objetivos comunicativos do gênero e tratando o tema com clareza e responsabilidade. Contudo, ajustes na correção linguística, na argumentatividade e na diversidade de estratégias de engajamento contribuiriam para elevar o nível de adequação e eficácia da proposta.

A análise do gênero *podcast* mostrou que sua produção possibilitou aos estudantes integrar linguagem oral e tecnologia, promovendo discursos planejados e o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-enunciativa. O processo de criação, com elaboração de roteiro, seleção de vozes, escolha do tom e organização temática, evidenciou a compreensão do *podcast* como um espaço de interação que requer adequação ao público e ao propósito comunicativo.

Essa experiência confirmou que os gêneros digitais exigem práticas discursivas complexas, articulando forma, conteúdo e tecnologia. Encerrando o percurso, as considerações finais retomam os principais resultados e desafios da experiência, destacando as contribuições do trabalho para o desenvolvimento das competências comunicativas e o fortalecimento das práticas de linguagem na escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este estudo, ressaltamos que nosso propósito principal foi analisar a potencialidade do gênero *podcast* como recurso didático no ensino de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento das habilidades de oralidade e escrita no 9º ano do Ensino Fundamental. Tal escolha se fundamentou na relevância do gênero no contexto atual, caracterizado pelo predomínio das tecnologias digitais e pela urgência de práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura digital e os multiletramentos.

Por meio da sequência didática elaborada, buscamos promover um trabalho sistematizado que articulasse teoria e prática, favorecendo a ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes (capacidades de ação, discursivas e linguístico-enunciativas), de acordo com os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999; Dolz; Schneuwly, 2004). Ressaltamos a importância da organização do modelo didático de gênero para a concretização da proposta de intervenção, pois o modelo didático funciona como um pré-planejamento do que é possível desenvolver com o gênero escolhido.

Destacamos também a relevância da lista de constatações, que serviu como um instrumento norteador tanto para os alunos quanto para o pesquisador, possibilitando, em diversos momentos, retornos para acréscimos e verificações.

A abordagem em forma de oficinas mostrou-se eficaz, proporcionando um ambiente colaborativo e dialógico no qual os alunos puderam refletir sobre seus usos da linguagem, compreender o contexto de produção do gênero e explorar estratégias para organizar e planejar seus discursos de maneira adequada ao público e à finalidade comunicativa.

É preciso reconhecer que, ao longo da execução do projeto, alguns desafios se manifestaram, exigindo flexibilidade no planejamento e na condução das atividades. A ausência de estudantes em momentos significativos e a necessidade de retomadas de determinados conteúdos implicaram ajustes contínuos no percurso formativo. As ações institucionais desenvolvidas paralelamente também impactaram o andamento das etapas. Ainda assim, o tempo disponível foi otimizado, possibilitando o cumprimento dos principais objetivos estabelecidos. Considera-se que a ampliação do período de execução possibilitaria o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e

o aprofundamento dos resultados, favorecendo o enriquecimento das aprendizagens construídas ao longo do processo.

Os resultados obtidos evidenciam que o *podcast*, enquanto gênero multimodal, contribuiu significativamente para a ressignificação das práticas pedagógicas, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas. Observamos também que a metodologia da sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foi essencial para o alcance dos resultados esperados, que passavam pela compreensão do gênero. A sequência mostrou-se um instrumento valioso e demonstra que, ao se seguirem as etapas sugeridas, é possível compreender o gênero escolhido.

Observamos ainda avanços expressivos não apenas na aquisição da estrutura composicional do gênero, mas também no desenvolvimento da oralidade, da coesão e coerência textual, e do uso consciente de recursos expressivos para estabelecer um diálogo eficaz com o ouvinte. Essa evolução confirma que a integração de gêneros digitais no processo de ensino-aprendizagem possibilita aos estudantes experiências mais próximas das práticas sociais contemporâneas, ampliando sua competência comunicativa e seu letramento digital.

Não obstante, reconhecemos que esse processo não está isento de desafios. A implementação de práticas pedagógicas inovadoras demanda do professor formação continuada, planejamento cuidadoso e disposição para mediar situações de aprendizagem que ultrapassem os modelos tradicionais, centrados exclusivamente na escrita e na gramática normativa. É preciso que a escola (res)signifique suas metodologias, integrando, de maneira crítica e criativa, as tecnologias digitais ao currículo.

Por fim, reafirmamos que o *podcast*, enquanto gênero multimodal e recurso pedagógico, configura-se como uma estratégia potente para o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos. Ele favorece não apenas a aprendizagem da escrita e da oralidade, mas também a construção da autonomia, da criatividade e do protagonismo estudantil, aspectos indispensáveis à formação de cidadãos capazes de interagir criticamente com as diversas linguagens que permeiam a sociedade contemporânea. Esperamos, assim, que este estudo contribua para o debate acadêmico e para a prática docente, incentivando novas reflexões sobre as possibilidades de uso dos gêneros digitais no ensino e aprendizagem de língua.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Os textos**: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2008.
- ADAM, Jean-Michel. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante [et al.]. São Paulo: Contexto, 2019. 320 p.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSIS, Pablo de. **Podcasting como ferramenta de distribuição de conteúdos digitais via internet**. Caxias do Sul: Intercom, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **O gênero como ele é (e como ele não é)**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.
- BOHN, Jaqueline Lima. Podcast: um novo formato de comunicação na web. ECompós, Brasília, v. 13, n. 2, p. 1-23, 2010. Disponível em : <https://www.ecompos.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- BONINI, A. **Mídia/suporte e hipergênero**: os gêneros textuais e suas relações. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BOTTENTUIT JUNIOR, B., BATISTA, J., & COUTINHO, C. **Podcast em Educação**: um contributo para o estado da arte. In Actas da VIII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (pp. 20-30). Universidade do Minho, 2007.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base. 3.ed. Brasília: MEC, 2018.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019. 487 p.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 14.533, de 11 de Janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Diário Oficial da União – seção 1 – Edição Extra – B- 11/01/2023.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248,

p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 fev. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours**: pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlè, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagens, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de A. R. Machado e M. L. M. Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul; PLAZAOLLA GIGER, Sonia. **A atividade linguística como atividade social**: implicações para o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CANI, Josiane Brunetti. **Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019.

CARAVELAS. Caravellas **Podcast [Podcast]**, 2025. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=x8ufj3iWicA](https://www.youtube.com/watch?v=x8ufj3iWicA). Acesso em: 16 out. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CASTRO, Antonia Luziane Silva de; LIMA, Paulo da Silva. **Contribuições do ciclo de ensino aprendizagem baseado em gêneros para o ensino de leitura e escrita no ensino fundamental**. Revista Entreletras. Araguaína, v. 13, n. 1, jan./abr. 2022

PROJETOS HUMANOS. **O Caso Evandro [Podcast]**, 2018. Disponível em: <https://www.projetohumanos.com.br/o-caso-evandro/1-o-caso-evandro/>. Acesso em: 11 maio 2025.

CAVALCANTE, Mariane C. Bezerra; MELO, Cristina Teixeira de. **Oralidade no Ensino Médio**: em busca de uma prática. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (org.). Português no Ensino Médio e a formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 181-198.

CHEVALLARD, Yves. **Transposição didática**: do saber científico ao saber ensinado. São Paulo: Ática, 1988.

CÍNTIA CHAGAS. Conversa Paralela. **Conversa Paralela [Podcast]**, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K0tWSvDOuao>. Acesso em: 15 out. 2025.

CLORAN, C. **Socio-semantic variation**: Different wordings, different meanings. In: *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives*. L. Unsworth (Ed.). London: Cassell, 2000. pp. 152-183.

CORREIO BRAZILIENSE. **Socióloga Camila Galetti fala sobre raízes do feminicídio**. Podcast do Correio [Podcast], 2023. Disponível em: <https://www.observatoriofeminicidiorj.com.br/mídias/socióloga-camila-galetti-fala-sobre-raízes-do-feminicídio>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CORTELLA, Mario Sergio. **Flow #474 [Podcast]**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gd6aSyT2NqE>. Acesso em: 14 out. 2025.

COSTA, Cristina. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Cortez, 2008

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Interacionismo sociodiscursivo e ensino de línguas**: contribuições para a formação de professores. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CRISTOVÃO. Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais no ensino-prendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2015.

CRISTOVÃO, Mariana Magalhães; LENHARO, Mariane Cordeiro. **O podcast como ferramenta de aprendizagem**: uma análise da sua utilização em sala de aula. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 51-68, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2015>. Acesso em: 21 dez. 2024.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. **O Modelo Didático de Gênero**: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). Gêneros textuais: da didática de línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-58.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95–127.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita** – perspectivas para o ensino de língua materna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 67-88.

FOSCHINI, Paulo. **O podcast como ferramenta de comunicação e entretenimento**. Revista de Comunicação Digital, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 35-50, 2018. Disponível em: <https://www.revistacomunicacaodigital.com.br/article/view/2018>. Acesso em: 21 dez. 2024.

FRAENKEL, B. Suporte de escrita. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (orgs.). **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 461-462.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast**: novas vozes no diálogo educativo. *Interacções*, Lisboa, n. 23, p. 102-127, 2013a. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2822>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podpesquisa**: análise educativa de uma pesquisa sobre podcasts. *Poíesis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, v. 7, n. 11, p. 149-167, 2013b. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1635>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast**: breve história de uma nova tecnologia educacional. *Educação em Revista*, Marília, v. 18, n. 2, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7414> Acesso em: 05 dez. 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, M. G. R. **Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia de COVID-19**. Revista Olhar de Professor, [S.I.], v. 24, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olharprofessor/article/view/15879>. Acesso em: 06 outubro de 2025.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the Functions of Language**. London: Edward Arnold, 1973.

HASAN, Ruqaiya. **The structure of a text**. In: *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. Oxford: Oxford University Press, 1989. pp. 52-69.

IBGE. **Cidades e Estados**: Santa Luzia – MA. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2025. Disponível em: [www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/santa-luzia.html](http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/santa-luzia.html) Acesso em: 4 nov. 2024.

INTELIGÊNCIA LTDA. Episódio no YouTube. **Inteligência Ltda.** [Podcast], 2025. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_g95yBn420U](https://www.youtube.com/watch?v=_g95yBn420U) Acesso em: 13 out. 2025.

INTROVERTENDO. **O que é o autismo?** Introvertendo [Podcast], 2025. Disponível em: <https://www.introvertendo.com.br/>. Acesso em: 12 out. 2025.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual.** 20. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. **Narrative analysis:** oral versions of personal experience. In: HELM, June (ed.). Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico.** 5<sup>a</sup> edição. São Paulo: Atlas, 2001.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Podcast, Participação Social e Desenvolvimento.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n.1, p. 30. 2016. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/edur/a/fqTjw5mQ9ZLYBVCjdLDsxSm/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 nov. 2024

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo. ed. 34, 2008.

LIMA, Paulo da Silva; SOARES, Edilson de Souza. **Texto e ensino:** reflexões sobre o ensino de gêneros a partir da proposta pedagógica (curricular) da secretaria municipal de educação de Manaus. Entreletras, Araguaína, v. 10, n. 1, jan./jun.2019

LUIZ, Lúcio; ASSIS, Pablo de. **O crescimento do podcast:** origem e desenvolvimento de uma mídia da cibercultura. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 3., 2009, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ESPM, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A construção de modelos didáticos de gêneros:** aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: [\(PDF\) A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.](https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434) Acesso em: 01 jan. 2025.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** DLCV: Lingua, Linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1. p. 9-40, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letamentos didático-digitais.** Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2020. Disponível em: Acesso em: 20 de jul. de 2024.

MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank. **O ensino de Língua Portuguesa na sociedade contemporânea: do Estudo da Arte à construção de Letamentos didático-digitais.** Rev. Educação, Santa Maria, v 47 p. 01-24, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em 10 de julho 2024.

MEDEIROS, Marcello Santos de. **Podcasting:** produção descentralizada de conteúdo sonoro. Rio de Janeiro: Intercom, 2005.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência Técnica e arte:** o desafio da pesquisa social. In Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Maria Cecília Minayo (Org.), Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes. Petrolina, RJ: Vozes, 2002. 21ª Edição.

MIRANDA, Luciana. **Letamentos (en)formados por relações dialógicas na universidade:** ressignificações e refrações com tecnologias digitais. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2016.

MORAIS, Thiago Araujo. **Construção de podcast:** valorizando os textos multimodais e os letamentos em uma turma multisseriada do campo. 2024. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2024.

MOREIRA, Raissa Gonçalves de Andrade; MATOS, Denilson Pereira de; PESSOA, Ercilene Azevedo Silva. **O podcast como gênero discursivo-digital:** história, usos e definições atuais. **Matraga**, v. 31, n. 61, p. 55-74, jan./abr. 2024.

MOTTA-ROTH, D. **A Interação em Gêneros Textuais Acadêmicos:** a organização retórica da resenha. Santa Maria: Editora UFSM, 1995.

MOURA, A. C. S. **Produção textual em sala de aula:** uma experiência com o gênero podcast em turma de 7º ano do ensino fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

NASCIMENTO, R. L. **Aplicação e análise de uma sequência didática sobre frações no ensino fundamental II.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OSS-EMER, Michelli Marchi. **O podcast em sala de aula:** oralidade, escrita e tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241001>. Acesso em: 15 out. 2025.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Para além da emissão sonora:** as interações no podcasting. *Intertexto*, Porto Alegre, n. 13, p. 64–87, dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4210>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PRIMOTECH. **O que um iniciante deve saber antes de começar - Bruno Souza JavaMan, Elder Moraes | PrimoTech 13.** Primotech [Podcast], 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4nepEd9BxPs>. Acesso em: 17 out. 2025.

RAABE, André; BRACKMANN, Christian; CAMPOS, Flávio. **Curriculum de referência em tecnologia e computação:** da educação infantil ao ensino fundamental. 2.ed. São Paulo: SIEB, 2020.

**REDIGIR FUNDAMENTAL. Um episódio da infância.** *Redigir Fundamental [Podcast]*, 2023. Disponível em: <https://www.plataformaredigir.com.br/artigo/podcast-redigir-fundamental-cronica-um-episodio-da-infancia>. Acesso em: 12 set. 2025.

RODRIGUES, C. H. P.; ALVES JÚNIOR, H. D. G.; RODRIGUES JÚNIOR, H. **Podcast como ferramenta educacional na pandemia de COVID-19.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, [S.I.], v. 17, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/370761143\\_Podcast\\_como\\_ferramenta\\_educacional\\_na\\_pandemia\\_de\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/370761143_Podcast_como_ferramenta_educacional_na_pandemia_de_COVID-19). Acesso em: 06 out. 2025.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 07-16.

RUBIO, M. P. E. **O gênero podcast de causo de assombração na escola do campo:** do desenvolvimento de capacidades de linguagem à valorização da identidade rural. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

SANT'ANA, Vinícius Pickler; FARIA, Karina. **Podcast: a definição das comunidades virtuais e a segmentação de público.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo) – Faculdade Satc, Criciúma, 2016.

SANTA LUZIA (MA). **Secretaria Municipal de Educação.** Portaria SEMED nº 012, de 2019. Institui programa da rede municipal que visa ampliar a jornada escolar e melhorar os índices de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Santa Luzia, 2019.

**SAÚDE É PÚBLICA. Avanços e desafios da vacinação no Brasil.** *Saúde É Pública [Podcast]*, 2025. Disponível em: <https://www.fsp.usp.br/sesa/podcast-saude-e-publica-debate-avancos-e-desafios-da-vacinacao-no-brasil/>. Acesso em: 01 out. 2025.

**SAUSSURE, F. de. Curso de Lingüística Geral.** Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006

**SCHNEUWLY, Bernard.** **Gêneros e tipos de discurso:** considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 19-34.

**SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim.** **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Helena R. Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

**SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim.** **Gêneros orais e escritos na escola.** In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004

**SILVA, J. I. O.** **As tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 64, n. 2, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/S7scwVscBbCTcxNnsNdnyxy/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

**SOUZA, A. G.; CARVALHO, E. P. M.** **Uma noção de suporte virtual.** Hipertextus, 2007, v.1, p. 1-10.

**THIOLLENT, Michel.** **Metodologia da pesquisa-ação.** 16.ed. São Paulo, 2008.

**TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva.** **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**VANASSI, Gustavo Cardoso.** **Podcasting como processo midiático interativo.** Monografia (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo). Universidade de Caxias do Sul, 2007.

**VOLOCHÍNOV, V.N.** **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 10 ed. São Paulo, Hucitec/Anna Blume, 1992 [1979].

**VYGOTSKY, Lev Semenovich.** **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**WEGNER, Rozane Baldoni.** **Podcast, oralidade e ensino:** uma proposta para as aulas de português. 2022. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/8186/1/ROZANE%20BALDONI%20WEGNER.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

## APÊNDICE A: Sequência didática com o gênero *podcast*

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA PODCAST

É importante escolher um tema relevante para a sociedade, que possa provocar a pesquisa, a leitura e a reflexão. A sequência didática, nesse sentido, é flexível e pode ser adaptada para contemplar diferentes contextos, interesses e necessidades da turma. O professor pode, por exemplo, realizar um sorteio com temáticas sugeridas pelos próprios alunos ou propor o trabalho em duplas, trios ou grupos, cada um desenvolvendo uma temática diferente. Algumas sugestões de temas são: acessibilidade, bullying, preconceito, reforma trabalhista, aborto, legalização da maconha, entre outros.

#### Tempo estimado: 20h/aulas

<b>1º momento</b> <b>(3h/aulas)</b>	<p><b>Apresentação da situação:</b> Esse é o momento da apresentação inicial do gênero para alunos. O professor deve buscar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero com perguntas como: O que é um <i>podcast</i>? Quais <i>podcasts</i> gostam de escutar? Por quê? Quais aplicativos eles conhecem que podem ser usados para ouvir e para gravar os <i>podcasts</i>? Entre outras questões. É interessante uma abordagem sobre como gravar um <i>podcast</i> utilizando aplicativos de fácil acesso como <i>Audacity</i>, <i>Adobe Audition</i>, <i>Podomatic Online</i> entre outros aplicativos disponíveis nas plataformas digitais. Nesse ponto é necessária uma apresentação sobre o gênero, tipos de <i>podcasts</i>, tempo de duração, temas relevantes, linguagem, aplicativos mais acessados, entre outros. É sugerido uma apresentação em slides para facilitar a visualização. Após a escolha do tema, os alunos deverão gravar (em trios ou duplas) o primeiro <i>podcast</i>, essa será a produção inicial e não será tão rígida, pois será melhorada com o desenvolvimento do trabalho. Sugere-se que essa primeira produção tenha a duração de até 2 minutos.</p>
<b>2º momento</b>	<p><b>Produção inicial:</b> A primeira produção dos alunos será reproduzida na turma com auxílio de uma caixa de som. É importante frisar que não é necessário rigor nessa primeira</p>

<b>(2h/aulas)</b>	<p>atividade, pois ela servirá como atividade norteadora para as próximas atividades. A partir dessa atividade, o professor será capaz de avaliar e direcionar as próximas atividades de acordo com o desempenho da turma e assim poderá sugerir as mudanças e adequações necessárias.</p> <p>Após ouvir todos os <i>podcasts</i> produzidos pelos alunos é interessante trazer um <i>podcast</i> profissional que aborde o tema escolhido pela turma. A classe ouvirá atentamente ao episódio e fará as anotações necessárias como a abordagem inicial, apresentação pessoal do apresentador, tipo de linguagem, duração do episódio entre outros. É importante que os alunos façam pesquisas a respeito do tema e tragam para a discutir na aula seguinte.</p>
<b>3º momento (3h/aulas)</b>	<p><b>Desenvolvimento dos módulos:</b> Essa é uma etapa que visa proporcionar ao aluno uma maior familiaridade com o tema estudado. O professor deverá trazer alguns textos, vídeos e <i>podcasts</i> com a temática estudada. Em um exercício de retextualização (Marcuschi, 2001) os alunos farão anotações dos tópicos mais relevantes para complementar as pesquisas feitas por eles. É importante agregar bastante informações sobre o tema que será abordado no <i>podcast</i>, pois logo os alunos farão uma seleção das informações que consideram mais relevantes para a gravação da atividade final.</p>
<b>4º momento (5h/aulas)</b>	<p><b>Desenvolvimento dos módulos:</b> Essa é a etapa que os alunos construirão o roteiro do <i>podcast</i>. O roteiro é a parte mais importante da produção. Ele é uma maneira de organizar os assuntos que vão ser tratados no <i>podcast</i> e servirá de guia, para evitar que as pessoas se percam durante a gravação. Assim, é importante que todas as falas sejam escritas e ensaiadas antes da gravação final. Além disso, a ordem das falas também deve estar bem clara. Outrossim, na hora da gravação é preciso de silêncio e muita concentração, por isso, peça para que os alunos escolham um local adequado para essa fase.</p>

	Algumas sugestões para o início das gravações: Cumprimente os ouvintes e apresente o <i>podcast</i> . Fale do tema do episódio e destaque o que será discutido. Faça uma breve apresentação dos apresentadores.
<b>5º momento (5h/aulas)</b>	Nessa etapa de finalização do roteiro o professor irá verificar o progresso da turma. Para isso, é importante que o professor confira todos os roteiros. É preciso discutir tópicos como a duração do <i>podcast</i> , o tempo de fala de cada participante, os papéis que cada um representará no <i>podcast</i> , quem serão os apresentadores, quem ficará responsável pela edição, as músicas, vinhetas etc. Em seguida, é ideal escolher um lugar adequado para um ensaio, como biblioteca, quadra, auditório ou outros. Na sequência, é interessante que o professor visite cada grupo, fazendo as sugestões e explicando que é necessário fazer algumas adequações na passagem do texto escrito para o oral como os aspectos prosódicos presentes na oralidade.
<b>6º momento (2h/aulas)</b>	<b>Produção final:</b> Após completar todas as etapas, os alunos deverão gravar o <i>podcast</i> no próprio celular e fazer as edições necessárias. Na data sugerida para a atividade todos deverão ouvir os <i>podcasts</i> e fazer as avaliações que podem partir do seguinte roteiro: As características da mídia <i>podcast</i> foram seguidas? A linguagem foi adequada para situação? O objetivo de criar um <i>podcast</i> foi alcançado? Quanto à avaliação do professor, ela será feita a partir da realização da atividade final, contudo o processo avaliativo já está em movimento desde a atividade inicial. Com relação à publicação do <i>podcast</i> , seria interessante a reprodução dos episódios na rádio escolar (quando houver possibilidade) ou a publicação em <i>podcasts</i> específicos com a concordância prévia da turma.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

## APÊNDICE B- LISTA DE CONSTATAÇÕES DO GÊNERO PODCAST

- O *podcast* é um gênero digital e multimodal.
- É formado principalmente por textos orais planejados.
- Possui tema e objetivo definidos.
- Pode ter função informativa, educativa, opinativa ou de entretenimento.
- Circula em plataformas digitais e pode ser ouvido a qualquer momento.
- É produzido em formato de episódios, com começo, meio e fim bem definidos.
- A linguagem é próxima da oralidade, clara e organizada.
- Valoriza o tom de conversa e a naturalidade das falas.
- O locutor considera o público e o propósito comunicativo.
- O episódio apresenta título e tema coerentes com o propósito.
- Introdução, desenvolvimento e conclusão estão bem estruturados e com fluidez nas transições.
- O roteiro é planejado antes da gravação, garantindo coerência e clareza.
- O tempo de duração é adequado à proposta do episódio.
- A linguagem é adequada à situação comunicativa e ao público.
- Uso de recursos de oralidade como entonação, pausas e ritmo favorece a compreensão.
- O tom de voz é claro, audível e demonstra envolvimento com o tema.
- O vocabulário é pertinente e contribui para a construção do sentido.
- O áudio apresenta boa qualidade, sem ruídos ou cortes bruscos.
- Trilha sonora, vinhetas e efeitos são usados de forma adequada, sem prejudicar a clareza.
- As vozes estão equilibradas e bem distribuídas.
- A edição do episódio é organizada e fluida, garantindo compreensão e interesse do ouvinte.
- Todos os integrantes participam da produção e colaboram de forma articulada.
- As ideias apresentadas demonstram originalidade e criatividade.
- O *podcast* permite abordar diferentes temas e promover a troca de ideias.

## APÊNDICE C – ATIVIDADE AVALIATIVA COM BASE NA LISTA DE CONSTATAÇÕES DO GÊNERO PODCAST

### **1. Aspectos Gerais**

- ( ) O *podcast* apresenta título e tema coerentes com o propósito do episódio.
- ( ) Há clareza quanto ao público-alvo e à finalidade comunicativa.
- ( ) O episódio apresenta começo, meio e fim bem definidos.
- ( ) O tempo de duração é adequado à proposta.

### **2. Estrutura e Organização**

- ( ) A introdução apresenta o tema e situa o ouvinte no contexto.
- ( ) O desenvolvimento traz informações relevantes, bem organizadas e coerentes.
- ( ) A conclusão retoma as ideias principais e encerra de forma satisfatória.
- ( ) Há fluidez na transição entre as partes do episódio.

### **3. Linguagem e Expressão Oral**

- ( ) A linguagem é adequada à situação comunicativa e ao público.
- ( ) O tom de voz é claro, audível e demonstra envolvimento com o tema.
- ( ) Há uso de recursos de oralidade (entonação, pausas, ritmo) que favorecem a compreensão.
- ( ) O vocabulário é pertinente e contribui para a construção do sentido.

### **4. Elementos Técnicos**

- ( ) O áudio apresenta boa qualidade (sem ruídos ou cortes bruscos).
- ( ) Há uso adequado de trilha sonora, vinhetas ou efeitos, sem comprometer a clareza.
- ( ) As vozes estão equilibradas e bem distribuídas.
- ( ) O episódio foi editado de forma organizada e fluida.

### **5. Trabalho em Equipe e Criatividade**

- ( ) Todos os integrantes participaram da produção.
- ( ) As ideias apresentadas demonstram originalidade e criatividade.
- ( ) O grupo soube articular as falas de modo colaborativo.
- ( ) Há engajamento e coerência na apresentação.

Observações Gerais: \_\_\_\_\_

Avaliação Final:

- ( ) Atende plenamente ao gênero *podcast* ( ) Atende parcialmente
- ( ) Precisa de ajustes significativos

## APÊNDICE D: ATIVIDADE VOZES NO PODCAST

**Apresentador(a):** No episódio de hoje, vamos conversar sobre um tema sério e urgente: a violência doméstica. Para começar, vale lembrar que a Lei Maria da Penha foi criada para proteger as mulheres e punir os agressores.

**Convidada (psicóloga):** Como afirmou Maria da Penha Maia Fernandes, “denunciar é um ato de coragem e de amor-próprio”.

**Apresentador(a):** A psicóloga reforça aqui a importância de romper o silêncio. Em outras palavras, ela nos lembra que buscar ajuda é o primeiro passo para quebrar o ciclo da violência.

**Convidada:** Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública mostram que, em 2023, uma mulher foi vítima de feminicídio a cada seis horas no Brasil.

**Apresentador(a):** Esses números são alarmantes. Segundo especialistas, é fundamental que a sociedade discuta o tema com seriedade e ofereça apoio psicológico e jurídico às vítimas.

**Convidada 2 (assistente social):** Muitas vezes, a violência não é apenas física. Ela pode ser psicológica, patrimonial ou sexual. A mulher começa a duvidar de si mesma e perde a confiança, o que dificulta ainda mais o pedido de ajuda.

**Apresentador(a):** A fala da assistente social mostra como a violência pode ter várias formas. Isso nos faz pensar em quantas situações passam despercebidas no cotidiano.

**Convidada 2:** Eu atendo mulheres que dizem: “Achei que não era violência, porque ele não me batia.” Isso mostra a necessidade de informação e acolhimento.

**Apresentador(a):** Como destacou a convidada, o conhecimento é essencial para identificar e combater a violência. A informação salva vidas.

**Encerramento:** Se você conhece alguém que está passando por uma situação de violência, procure ajuda. Ligue 180 e denuncie. Sua atitude pode salvar uma vida.

1. Onde aparece o discurso direto no roteiro?
2. Em que momento há discurso indireto?
3. Qual fala pode ser considerada uma citação?
4. Há trechos que exemplificam paráfrase? Quais?
5. De que forma as vozes presentes no roteiro ajudam a dar credibilidade e tornar o episódio mais envolvente?

## APÊNDICE E: ATIVIDADE ARGUMENTAÇÃO NO PODCAST

### Feminicídio: “quatro mulheres são assassinadas por dia no Brasil”

De acordo com dados divulgados pelo Mapa da Segurança Pública de 2025, quatro mulheres são assassinadas por dia no Brasil, totalizando 1.459 vítimas em 2024. Esse número representa um aumento de 0,69% em relação ao ano anterior. As cidades do Rio de Janeiro e São Paulo concentram o maior número de casos registrados no período.

Especialistas apontam que, apesar da existência de legislações como a Lei Maria da Penha, a violência doméstica continua sendo um problema estrutural no país. A falta de políticas públicas eficazes e a persistência de uma cultura machista contribuem para a manutenção desse cenário alarmante.

A cada 17 horas, ao menos uma mulher foi vítima de feminicídio em 2024, conforme dados da Agência Brasil. Nove estados registraram 531 mortes por razão de gênero, evidenciando a gravidade e a abrangência do problema em todo o território nacional.

BERTOLACCINI, Ana Julia. Feminicídio: quatro mulheres são assassinadas por dia no Brasil. CNN Brasil, São Paulo, 11 jun. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/feminicidio-quatro-mulheres-sao-assassinadas-por-dia-no-brasil/>. Acesso em: 10 maio 2025.

1. Qual é a tese central defendida no texto?
2. Quais argumentos são utilizados para sustentar essa tese?
3. Há presença de contra-argumentos ou problematizações? Como são apresentados?
4. Que estratégias de linguagem são usadas para tornar o texto persuasivo?
5. De que forma o texto contribui para a conscientização e a reflexão crítica sobre o feminicídio?

**APÊNDICE F: REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA**

Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

## APÊNDICE G – IMAGEM DOS PODCASTS DISPONÍVEIS NO SITE



**Podcast “Vozes do 9º Ano – Contra o Feminicídio”**

Podcast “Vozes Contra o Feminicídio” • 14 de out. de 2025

00:00 03:01

**Compartilhar**

---



**Podcast “Vozes do 9º Ano – Contra o Feminicídio” Elorrana e Cleiciane**

Este podcast foi produzido pelos alunos do 9º ano da Unidade Integrada Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro, localizada em Santa Luzia (MA). A...

**Ver mais** 02:24



**Podcast “Vozes do 9º Ano – Contra o Feminicídio” Piloto> Emanuelly e Milka**

Este podcast foi produzido pelos alunos do 9º ano da Unidade Integrada Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro, localizada em Santa Luzia (MA). A...

**Ver mais** 01:37



**Podcast “Vozes do 9º Ano – Contra o Feminicídio - Manu e Milk**

Este podcast foi produzido pelos alunos do 9º ano da Unidade Integrada Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro, localizada em Santa Luzia (MA). A...

14 de out. de 2025

**APÊNDICE H – QR CODE PARA ACESSO AOS PODCASTS PRODUZIDOS  
PELOS ALUNOS**



Scan Me



Scan Me



Scan Me



Scan Me



Scan Me