

Úrsula Cunha Anecleto



Universidade Estadual de Feira de Santana
ucanecleto@uefs.br

CULTURA DIGITAL E HIPERAUTOR: EXPERIÊNCIA COM *PODCASTS* NO PLE DO ENSINO SUPERIOR

RESUMO

A realização de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, durante o período de atividade remota no ensino superior nos despertou a necessidade de refletir sobre a produção de textos na cultura digital. O ciberespaço, local de construção colaborativa de textos, amplia possibilidades de produção de significados, a partir da utilização de diversos modos de *design*, reverberando um arquitexto. Este artigo objetiva analisar como o trabalho com hipertexto, mais especificamente *Podcasts*, com alunos de cursos de licenciatura contribuiu para reflexões sobre a formação do hiperautor no contexto universitário. Esperamos discutir sobre a virtualização da escrita, especialmente nesse período em que práticas textuais estão sendo realizadas de forma mais intensiva mediadas pelas TD.

Palavras-chave: Hiperautor. *Podcast*. Modos de *design*.

DIGITAL CULTURE AND HYPERAUTHOR: EXPERIENCE WITH *PODCASTS* IN PLE IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The realization of pedagogical practices mediated by digital technologies, during the period of remote activity in higher education, aroused the need for us to reflect on the production of texts in digital culture. Cyberspace, a place for collaborative construction of texts, expands possibilities to produce meanings, through the use of different design modes, reverberating an architext. This article aims to analyze how the work with hypertext, more specifically *Podcasts*, with students of undergraduate courses contributed to reflections on the formation of hyperauthors in the university context. We hope to discuss the virtualization of writing, especially in this period when textual practices are being carried out in a more intensive way mediated by DT.

Keywords: Hyperauthor. *Podcast*. Design modes.

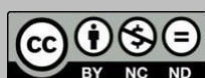
Submetido em: 29/01/2021

Aceito em: 17/04/2021

Publicado em: 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p1066-1090>



1 INTRODUÇÃO

Com a ampliação de espaços sociocomunicativos, oportunizados pela maior itinerância dos sujeitos nas esferas digitais, principalmente nesse período de realização de atividades remotas¹ emergenciais no ensino superior devido à proliferação da Covid-19, desde 2020, emergiram diversas ordens discursivas, que se estabeleceram pela convergência de mídias e de linguagens. A imersão de professores e de alunos na cultura digital, ao mesmo tempo em que potencializou múltiplas esferas públicas comunicativas, compreendidas como prolongamento das relações sociais e espaços de democratização interativa, também apresentou modificações em relação a materialidades textuais para a realização de atividades pedagógicas, evidenciadas por outras propriedades semióticas e práticas de linguagem para além das tradicionalmente utilizadas no campo educacional.

Nesse sentido, a concepção de texto, sua organicidade e propriedades vêm sofrendo constantes atualizações no espaço digital, reverberando novas/outras formas discursivas, fluidas e multimoventes, que não se constituem como pontos de referência fixos (BARTON; LEE, 2015). Essas características inerentes aos textos da esfera digital compõem a sua virtualidade: passagem do atual ao virtual; refletem mutações de identidade dos interactantes e fortalecem espaços de nomadismo (LÉVY, 2009) para a produção de múltiplas interações. As virtualidades são socialmente construídas e se modificam, à medida que as pessoas atuam sobre os contextos e os espaços sociais na esfera digital.

Durante o primeiro período de atividade remota emergencial na universidade, foi realizado nos cursos de graduação o Período Letivo Extraordinário (PLE), de agosto a outubro de 2020. O PLE, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da instituição em 25 de junho de 2020, referia-se à oferta de atividades de ensino e outros encargos de fluxo contínuo da instituição (pesquisa, formação e extensão), mediadas pelas tecnologias digitais (TD), devido à situação de pandemia do novo coronavírus. Dessa forma, com a promoção de ações pedagógicas na esfera digital, a virtualização ampliou a variabilidade de espaços e de temporalidades comunicativas para os atores envolvidos nesse processo.

Assim, outras práticas de linguagem foram acionadas no ciberespaço, a partir da utilização de diversos modos de linguagem – fala, escrita, layout, imagem, som etc. –,

¹A atividade remota emergencial na universidade campo, em execução desde 2020, corresponde à realização de práticas educativas mediadas por tecnologias e plataformas digitais, que possibilitam tanto momentos síncronos (plataforma de videoconferência Google Meet) quanto espaço-tempo assíncrono (repositório de conteúdo e espaço de interação Google Classroom).

diferentes espaços agentivos na esfera digital (ambientes e plataformas virtuais) e dispositivos interativos (aplicativos de áudio, vídeo e imagens), gerando uma rede textual: isto é, o hipertexto. Assim, um “hipertexto é uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com o usuário” (LÉVY, 2009, p. 40).

Na cultura digital, o ser autor perpassa pela criação/recriação de *designs*, estruturados de forma multimodal², o que possibilita a múltipla atribuição de sentidos aos hipertextos. Também, oportuniza ao autor, aquele que existe na potência e não em ato, organizar campo de possibilidades de interação dos interlocutores com o hipertexto, a partir da seleção de modos de linguagens e de mídias e/ou tecnologias com as quais empreenderão suas atualizações textuais.

Esse autor, que se constitui de forma transitória e com identidade móvel, é considerado hiperautor. No contexto digital, o hiperautor não se torna um sujeito verbalmente uno, mas se forma pela multiplicidade de linguagem e de vozes sociais, seus encontros e embates no ciberespaço. Essa polifonia constitui o princípio da criação de hipertextos. Nessa perspectiva, falar de hiperautor implica movimentar-se por um contexto complexo que necessita considerar elementos históricos, sociais, sistêmicos, comunicativos, interacionais, tecnológicos etc.

À vista dessas considerações iniciais, este artigo objetiva analisar como o trabalho com hipertexto, mais especificamente *Podcasts*, no minicurso Tecnologias Digitais, Ecologia Cognitiva e Formação do Professor, realizado no PLE, com alunos dos cursos de licenciatura³ em Letras Vernáculas, Letras com Francês, Letras com Inglês e Letras com Espanhol, contribuiu para reflexões sobre a formação do hiperautor no contexto universitário.

2 PRIMEIRAS ITINERÂNCIAS: HIPERTEXTOS E HIPERAUTORES NA CULTURA DIGITAL

Desde que foram iniciadas as atividades remotas emergenciais nos cursos de graduação na instituição de ensino superior *locus* para este estudo, em agosto de 2020, outros agenciamentos de práticas de linguagem passaram a ser acionados para a realização das atividades pedagógicas mediadas pelas TD. Sendo a prática de linguagem

² A multimodalidade refere-se aos modos comunicativos ou modos semióticos utilizados por sistemas de recursos de linguagem para a atribuição de sentido aos textos, tanto na esfera impressa quanto na digital.

³ O minicurso foi oferecido, prioritariamente, aos alunos dos cursos de licenciatura supracitados. Entretanto, algumas vagas foram preenchidas por alunos da pós-graduação de outra IES e professores da Educação Básica.

“[...] aquilo que acontece através da linguagem” (PENNYCOOK, 2010, p. 12), considerando a esfera comunicativa, o artefato textual e as implicações políticas que essas interações reverberam, tornou-se necessário problematizar o devir da produção e da organização de textos nesse novo espaço-tempo educativo, a partir da relação entre homens e máquinas, implicadas a questões sociais, políticas, ideológicas, instrumentais.

As práticas pedagógicas realizadas nos espaços virtuais, as quais chamaremos de hiperpráticas, devido a seu caráter multifacetado em relação à estruturação dos nós hipertextuais, nos oportunizaram compreender a concepção de produção de textos autorais na cultura digital. No decorrer da dinâmica das ações de hiperpráticas pedagógicas no PLE, inferimos que não se tratava apenas da realização de transposição didática das práticas de linguagem mais acionadas na sala de aula física para a virtual e, com isso, perpetuar a reificação de certos modelos e/ou estruturas textuais há muito vigentes na academia, mas sim, estabelecer outra dinâmica comunicativa, que tenha como princípio o hipertexto. A transposição didática corresponde a um processo de transformação adaptativa do conteúdo do saber a ser ensinado com o objetivo de incluí-lo entre os objetos de ensino (CHEVALLARD, 2013).

O hipertexto “é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos [...]”. (LÉVY, 2008, p. 33.) Esses nós, que se apresentam de forma alinear, ratificam a proposta de uma ecologia cognitiva na produção colaborativa do hipertexto, em que autor e leitor formam um *groupware* (LÉVY, 2008), espécie de trabalho coletivo em que há uma sinergia entre homem-máquina-homem, mediada pelos atos de linguagem. Entendemos, referenciados em Lévy (2008), a ecologia cognitiva como “espaço de relações interacionais e agentivas que possibilita a comunicação entre atores humanos, biológicos e técnicos para a construção de novos conhecimentos” (ANECLETO, 2020, p. 105).

Algumas características nos impelem a perceber o aspecto rizomático dos hipertextos, dentre elas a não-linearidade e a interatividade. A não-linearidade representa a fragmentação da seqüência dos textos na esfera digital, percebida pela inserção de *links*, que quebram a ideia de uma leitura contínua e sequencial e oferece uma leitura por unidades ou módulos de informação. Por sua topologia, o hipertexto não necessita que a seqüência entre os módulos seja fixa. As escolhas pelas itinerâncias de leitura não são apresentadas por seu autor/criador, mas construídas na interação com o texto, ocasionando ruptura de papéis fixos entre autor e leitor.

O imbricamento entre concepção de autor e de leitor concede aos sujeitos estruturarem suas trajetórias de interação com o hipertexto, o que caracteriza a multilinearidade. Os nós do hipertexto, então, mostram-se descontínuos, com estrutura flexível, propiciando múltiplos caminhos e práticas de linguagem que levam a outras buscas, descobertas e escolhas (SANTAELLA, 2007). O leitor aprofunda a leitura, a partir de seus interesses e não apenas ou pela proposta de articulação do hipertexto, podendo organizar seu percurso a partir de outros caminhos, anotações, atos de linguagem presentes no ciberespaço.

Por ser interativa, a leitura de um hipertexto não ocorre de forma reativa ou passiva por parte do leitor, que se desloca pelo *design*, em constante processo de atualização do texto. Os *designs*, conforme Schlüsselberg e Haward (1995 apud SANTAELLA, 2007), podem ser caracterizados como conceituais, interativos e visuais. O *design* conceitual apresenta o projeto do hiperautor do hipertexto; o *design* interativo especifica a relação do leitor/usuário com o hipertexto; o *design* visual contribui com a interface do hipertexto, o que facilita a interação do leitor/usuário com seus nós e links.

Embora existam inúmeras formas de arranjos de linguagem que reverberam nos modos de significação, alguns são mais acionados na esfera digital: escrito, visual, sonoro e oral. “A multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação”. (KALANTZIS; COPE e PINHEIRO, 2020, p. 181). Para a análise/interpretação/significação dessas interconexões, os autores utilizam os modos de *design*, opção que também entendemos constituir o processo de produção de textos pelos hiperautores na cultura digital.

O modo de *design* escrito abarca as significações de leitura e de escrita “por meio de traços que podem ser encontrados por outro(s) como um gatilho de menagem” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 183). Muitos textos da esfera digital apresentam esse modo tanto em sua materialidade na própria superfície textual (*blogs*, aplicativos de mensagens, *sites* etc.), quanto em elementos para a pré-construção textual (roteiro para *Podcast*, para vídeos gravados para redes sociais, *lives* etc.). Já o *design* visual apresenta a construção de imagens estáticas (fotos, alguns tipos de memes, fotoblogs, HQ, webtirinhas etc.) ou em movimento (vídeos, *gifs* etc.), “comunicando significados por meio de traços que podem ser vistos por outro(s) como um sinal visual da mensagem” (IDEM).

Quanto ao *design* sonoro, refere-se à “comunicação que usa música, sons ambientes, ruídos, alertas (significando interação social); e audição [...]” (IBIDEM). Por fim, o *design* oral diz respeito ao tipo de comunicação a partir da fala, que pode ser *on-*

line ou gravada, que resulta em um processo de audição (representação da significação oral por uma pessoa).

Os modos de *design*, ao mesmo tempo em que dão conta do processo de significação do hipertexto, constituem-se um desafio para práticas pedagógicas na universidade, pois as crescentes multimodalidades inerentes às TD ainda não são tão evidentes nas atividades acadêmicas, mesmo na situação atual, em que as aulas são desenvolvidas no ciberespaço. Com tendência à centralidade do texto impresso ou digitalizado são mais comuns, nesse espaço educativo, a realização de práticas de linguagem de modalidades escrita como forma de socialização de aprendizagens dos alunos, com pouca atenção para as especificidades multimodais que a própria escrita também possui.

De acordo com Lévy (2010), a digitalização consiste na tradução de informações em números. Para o autor, todas as informações podem ser codificadas desta forma, a exemplo de imagens, sons, textos escritos etc. Inferimos que nas práticas pedagógicas na universidade há uma supremacia do uso de textos escritos/impressos digitalizados, tornando-se, assim, o artefato mais acessível para os alunos devido a vários fatores, dentre eles o custo econômico.

Como o texto na cultura digital – o hipertexto – nos convoca a ampliarmos nosso olhar para outros *designs*. É importante que uma diversidade de estilos textuais que fazem parte desses modos de significação também possa ter papel central para a construção de conhecimento dos alunos universitários. Nessa perspectiva, ao propormos hiperpráticas pedagógicas que valorizem os diversos *designs* dos textos, contribuiremos para a formação de hiperautores, o que se constitui uma das funções de ensino na universidade.

2.1 Do aluno autor para o hiperautor no espaço universitário

Tendo como inspiração teórica os estudos sobre construção de significado por processos de *design*, apresentado por Kalantizis, Cope e Pinheiro (2020), compreendemos que a construção de autoria de textos constitui-se um ato de produção de *designs* e o autor, que neste estudo denominaremos de hiperautor por atuar constante no ciberespaço, representa o *designer*.

O *designer*, mesmo realizando atos de *designs* a partir de *layouts* já apresentados anteriormente (a exemplo da concepção estrutural do *Podcast* que já apresenta os recursos a serem utilizados pelo hiperautor: espaço para imagem, edição sonora e oral,

possibilidades de estilização etc.), torna-se construtor do texto, pois não apenas copia ou preenche os espaços destinados a esse *layout*, mas “cria um novo *design*, pois esse *design* é inevitavelmente a expressão de sua voz, que se baseia na concepção única de recursos para a construção de significado, com base em códigos e convenções disponíveis em seus contextos e cultura (KALANTIZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 174).

Neste estudo, entendemos que o *designer*, ao atuar sobre a construção do *layout* do texto, torna-se um autor. A compreensão do processo de constituição do hiperautor, então, perpassa pela interação e pela diversidade de práticas de linguagem sobre as quais devem atuar na cultura digital. Assim, a partir do diálogo com a Filosofia da Linguagem (BAKHTIN, 1997), apresentamos dois adjetivos diferentes para a designação de autor: o autor-pessoa (o escritor, o artista) e o autor-criador (função estético-formal).

O autor-criador é aquele que dá forma ao conteúdo, pois este não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas, a partir de uma posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os. O autor-criador realiza a transposição de um plano de valores (o todo estético materializado nas escolhas composicionais e de linguagem), organizando um novo mundo e sustentando essa nova unidade. Então, o autor se torna “aquele que está pensando teoricamente, contemplando esteticamente e agindo eticamente” (BAKHTIN, 1993, p. 45).

Nesse sentido, o autor-criador torna-se a segunda voz socialmente apropriada que se ordena esteticamente, pois o discurso proferido por esse autor não corresponde à voz direta do escritor (autor-pessoa), mas a “um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético” (FARACO, 2009, p. 92), isto é: não apenas se descreve o mundo, mas se constrói diversas interpretações dele. Apresentamos, então, que o autor-criador é constituinte de um objeto-estético

Essa autoria, entretanto, se constrói no movimento interlocutivo, na relação de alteridade, pois a produção de texto é resultado de reatualização de linguagens, por atos de *designs*. Bakhtin (1997) enfatiza que todo texto, tanto na esfera falada ou escrita, tem um sujeito-autor que, em seu ato de criação, situa-se na fronteira do mundo que está criando. Dessa forma, o autor-criador é aquele que dá forma ao conteúdo; “*autorar* é assumir uma máscara (determinada posição axiológica, determinada voz social)” (FARACO, 2009, p. 91).

Na cultura digital, o hiperautor-criador se forma, a partir da organização dos processos de *designs*, potencializados pelas multimodalidades tão comuns a esse espaço. Conforme Ribeiro (2016), o *design* do texto deve tornar-se uma preocupação dos espaços educativos, tendo em vista que práticas de linguagem voltadas para a construção

de conhecimento e a formação de ações cidadãs são realizadas por alunos e docentes no ciberespaço, ampliando, assim, as itinerâncias desses sujeitos pelos hipertextos, essencialmente multimodais. Nesse sentido,

[...] lidar com recursos que possibilitem a produção de textos multimodais requer *know-how* por parte do produtor, o que talvez se constitua um desafio para as escolas que não estão acostumadas a lidar com a produção de vídeo, animações, infográficos, nuvens de palavras, entre outros, e com a exploração de recursos visuais e sonoros como parte da produção textual, que continua com frequência sendo vista como exclusivamente verbal. (CORRÊA e COSCARELLI, 2018, p. 469).

Destacamos que essas práticas de *design* textual também devem fazer parte do escopo de ensino dos componentes universitários, essencialmente nos cursos para a formação de professores, o que ficou evidente nesse período atual marcado pelo ensino remoto emergencial. Entre as possibilidades de *designs* textuais multimodais que foram realizadas no minicurso, apresentamos neste artigo a criação de *Podcasts*.

Podcast corresponde a “[...] um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos áudio na Internet” (PRIMO, 2005, p. 17).

PodCast é uma palavra que vem do laço criado entre Ipod – aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3 e Broadcast (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet, vinculado a um arquivo de informação (feed) que permite que se assine os programas recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor. (BARROS e MENTA, 2007, pp. 2-3).

Nesse sentido, a mídia *Podcast* representa uma forma de distribuição assíncrona, sendo o tempo de produção e de publicação diferentes do tempo de escuta/participação pelo/do ouvinte leitor. Embora tenha como maior centralidade os *designs* sonoro e oral, outras práticas de linguagem são acionadas para a sua realização/divulgação, ampliando, assim, a multimodalidade desse processo, formando um hipertexto.

3 AMPLIANDO A ITINERÂNCIA: DIÁLOGOS METODOLÓGICOS

Este estudo situa-se na abordagem metodológica qualitativa. Optamos por essa abordagem de pesquisa, por empreendermos uma análise dos significados de produção de textos digitais realizada nos próprios espaços acadêmicos que os alunos estão frequentando, executando ações de estudo e participando das aulas durante o PLE (no

ciberespaço). Procuramos representar as perspectivas dos participantes, quanto à realização do minicurso em situação de atividade remota emergencial e, por isso, mediado por TD. Explicamos os acontecimentos durante a produção dos textos, tensionando com bases teóricas que fazem parte das referências deste artigo.

Como método interpretativo-crítico, inspiramo-nos na análise textual discursiva (ATD). A ATD, que corresponde a:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 34).

Para a realização da ATD, procedemos, em primeira instância, ao movimento de desconstrução e unitarização de alguns textos que foram produzidos pelos hiperautores durante a construção dos *Podcasts*: “[...] processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 40). Nessa primeira etapa, optamos pela utilização do questionário *on-line* como dispositivo para a construção de informações, a partir da plataforma *Google Form*, e os próprios *Podcasts* que, ao mesmo tempo em que se constituíram em resultado da hiperprática pedagógica, também se materializaram enquanto *corpus* para a produção de conhecimento e construção de informações relevantes para a análise dos dados.

A segunda ação da pesquisa correspondeu ao estabelecimento de relações, a partir da categorização das informações do *corpus*. Na ATD, “a categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44). Por fim, como parte da ATD procedemos às descrições e às análises das informações geradas pelos dispositivos de pesquisa.

3.1 Apresentando o minicurso e os hiperautores

O minicurso Tecnologias Digitais, Ecologia Cognitiva e Formação do Professor foi realizado durante o PLE, compondo o cronograma de atividades remotas emergenciais da instituição *locus*. O minicurso, oferecido para alunos dos cursos de Letras da IES, teve a carga horária de 20 horas, sendo 15 horas síncronas, medidas pela plataforma *Google Meet*, e cinco assíncronas, em que os alunos utilizaram diversos artefatos tecnológicos,

tais como: aplicativos para construção de tirinhas; produção de *Podcasts* e de animações etc., postadas na plataforma *Google Classroom*.

Como objetivo geral do minicurso, apresentamos: refletir sobre as TD enquanto meios para a produção de conhecimento no campo da Educação, no sentido de oportunizar a construção de uma ecologia cognitiva no espaço escolar. Para atingir a esse objetivo, foram discutidas, durante os momentos síncronos, as temáticas apresentadas no quadro 1:

Quadro 1: Temáticas abordadas durante o minicurso

	Temáticas
Encontro 1	Tecnologias Digitais e Cibercultura: concepções político-filosóficas
Encontro 2	Sociedade do conhecimento e o aprender a aprender: problematizações
Encontro 3	Transmídias e Educação: a construção colaborativa de saberes
Encontro 4	Educação na era digital: a escola educativa
Encontro 5	Mediação pedagógica no contexto das Tecnologias Digitais

Fonte: Criado pela autora do artigo.

No minicurso, tivemos a participação de 23 pessoas, que tiveram frequência regular durante todas as atividades. Após cada encontro, foi sugerida a realização de atividades mediadas pelas TD, como forma de promover um processo teórico-prático com os estudos desenvolvidos. A primeira atividade tinha como enfoque o *design* visual. Foi solicitado aos cursistas explorar essa linguagem, a partir da fotografia digital, tendo como sugestão de temáticas alguns valores da Educação omnilateral: desenvolvimento humano; inclusão ou exclusão educacional; cultura da participação; espaços educativos e sociedade em rede. Para essa atividade, também foi sugerido aos cursistas que atentassem a questões semânticas e sintáticas dessa linguagem multimodal, tais como enquadramento, plano e foco.

A segunda atividade, a ser analisada neste estudo, teve como enfoque diversos *designs*: sonoro, oral e visual. Na atividade, foi solicitada a criação de *Podcasts* sobre temáticas livres, mas que se relacionassem ao objetivo do minicurso. Dentre os inúmeros tipos de *Podcasts*, foram produzidas notas (breve informação sobre um assunto); boletim (informativo curto sobre um conjunto de notícias); reportagem (matéria específica e mais elaborada sobre uma temática) e entrevista (depoimento dado ao *designer*).

Como estrutura do texto, alguns hiperautores criaram títulos/nomes para o programa a ser apresentado, com assinatura ou vinheta. Para a edição do *Podcast*, a depender da plataforma de gravação escolhida, pois algumas, a exemplo do *Anchor* interligado ao *Spotify* já oferecem recursos de edição, foi utilizado o editor de áudio *Audacity*. A terceira atividade, que consistiu na construção de textos verbovisuais estáticos ou dinâmicos, teve como centralidade o trabalho com *designs* sonoro, visual e espacial.

A última atividade realizada pelos cursistas foi o preenchimento do questionário *on-line*, disponibilizado no *Classroom*, com a finalidade de promover diálogo sobre a proposta do minicurso, a realização das atividades bem como o desenvolvimento pessoal durante a realização das práticas textuais, além de proporcionar um espaço interativo em que os sujeitos puderam se expressar, de forma livre e crítica, sobre a experiência de hiperautorar no ciberespaço.

Questionário *on-line* 1: Interface do *Google Form*



Fonte: *Google Classroom*.

O questionário, preenchido por 11 dos 23 participantes do minicurso, contou com questões abertas e fechadas sobre experiência profissional, habilidade de uso das TD e de concepções teórico-metodológicas desses alunos quando utilizam esses artefatos em práticas pedagógicas, além de analisar a realização das atividades solicitadas durante o minicurso, dentre elas os *Podcasts*.

Dos hiperautores dos *Podcasts*, 90,9% já atuam como professores em algum nível de escolarização, o que representa que grande número de graduandos possui experiência com a docência. Desses professores, a maior parte (54,5%) leciona na área de Linguagem para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Os componentes curriculares de maior atuação dos cursistas em escolas da Educação Básica foram Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura Brasileira (no Ensino Médio) e Redação,

disciplinas escolares que têm como objeto de ensino o texto e as multimodalidades que ele apresenta.

Também, por representarem a faixa etária jovem da população brasileira, considerada por Palfrey e Gasser (2011) como os nascidos na era digital -- geração que estabelece conexões na Internet de forma mais assídua e, muitas vezes, autônoma --, ao responderem ao questionário *on-line*, apenas 18,2% informaram ter sentido dificuldade em construir o *Podcast*.

Entretanto, embora já tivessem escutado alguma mídia dessa natureza e/ou até compartilhado e interagido com seu produtor, todos afirmaram que nunca tinham produzido um texto em formato radiofônico até o momento do curso. Ademais, ratificaram a importância da produção desse formato textual, não apenas como meio para entretenimento pessoal ou como forma de atividade acadêmica; mas como meio para potencializar a inserção de alunos na cultura digital, de forma autoral.

4 CONSTRUINDO INTELIGIBILIDADES: EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO DE PODCASTS NO PERÍODO DE ATIVIDADE REMOTA EMERGENCIAL

O trabalho com a diversidade de ordens discursivas na sociedade contemporânea nos possibilita a formação de produtores de textos para atuarem no ciberespaço, a partir da organização de múltiplas estruturas de *designs*. Nesse sentido, autorar na cultura digital perpassa pela criação de novos *ethè* em relação aos textos, que são construídos a partir da convergência de mídias e de linguagens, que marcam o hipertexto.

As estruturas de *designs* que abarcam os hipertextos ampliam as possibilidades modais desses artefatos, o que nos levou ao entendimento da necessidade de possibilitar outras propostas e atividades didáticas para a construção de conhecimento na universidade. Dessa forma, ao propormos o trabalho com *Podcasts* em uma das ações do minicurso, tínhamos como finalidade que os alunos compreendessem que “esses textos exigem do leitor⁴ habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 19).

O minicurso teve como fundamentação para o desenvolvimento de suas ações teórico-práticas a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, ratificando a ideia de que práticas de letramento que fazem parte da cultura digital, a exemplo da criação e da circulação de *Podcasts*, oportunizam a atuação dos alunos na sociedade por diversas e

⁴ Acrescentamos que, além de exigir do leitor, as características apresentadas também devem ser acionadas pelo sujeito hiperautor.

diferentes esferas de comunicação, a partir de práticas de linguagem que poderão levá-los a interagir com a comunidade (e com suas diferenças políticas, sociais, econômicas, culturais), de forma crítica, autônoma e inventiva.

Para a construção dos *Podcasts*, primeiro discutimos sobre as temáticas TD e Cibercultura: concepções político-filosóficas, Transmídias e Educação: a construção colaborativa de saberes, sempre fundamentadas por aportes teóricos, durante os momentos síncronos. Em seguida, ao propor a produção dos textos, apresentamos a ideia de construção colaborativa dos *Podcasts*; sugerimos, também, alguns formatos radiofônicos a serem contemplados, tais como publicitário, jornalístico, dramático ou educativo-cultural, embora a turma pudesse optar por outros formatos. Com algumas estruturas para a produção acordadas, passamos para outra etapa, que dizia respeito à apresentação do tipo de texto, tais como descritos a seguir:

Imagem 1 - Descrição dos tipos estruturais de *Podcasts* a serem construídos



Fonte: Elaborado pela autora, inspiradas no curso Comunicação Digital para Educadores, promovido pelo Itaú Social.

A apresentação das possibilidades de construção de programas para os *Podcasts* representou um momento para ampliar conhecimentos sobre a mídia e suas probabilidades sociocomunicativas. Para a realização dessa etapa, destacamos para os cursistas algumas atitudes importantes para se promover a cultura da participação nos processos comunicativos mediados pelas TD. Inspiradas em Ribeiro (2018), entendemos que, para a construção dos artefatos culturais sugeridos, era importante que os alunos demonstrassem vontade de aprender ou ampliar as aprendizagens sobre alguns formatos textuais veiculados no ciberespaço; utilizassem a própria mídia para essa aprendizagem; relacionassem a produção textual a objetivos educacionais e sociais; avaliassem a realização da atividade.

Em seguida, alguns cursistas organizaram os grupos de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas por cada integrante da equipe; outros optaram por elaborar o *Podcast* de forma individual. Para essa ação, sugerimos a elaboração de um roteiro de

produção, em que constassem alguns papéis necessários para a realização do projeto, a saber: como seria a locução do texto em áudio; quais recursos sonoros seriam escolhidos para a coesão do texto; qual o título do programa e a imagem símbolo para ele etc.

4.1 Itinerâncias e trânsitos na cultura digital: análise das informações construídas

A produção e a postagem dos *links* dos *Podcasts* no *Classroom* pelos cursistas foram realizadas durante o período de 24 de agosto a 03 de setembro de 2020, período que compreendeu, no PLE, maiores discussões sobre os *designs* de áudio, sonoro e visual como práticas de letramento na cultura digital. Os *designs* sonoros, como apresentam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) representam significados construídos por meio de sons, que podem ser desde ambientes a sons produzidos deliberadamente, a exemplo da música. Já os *designs* orais, dizem respeito à forma como a língua é representada na fala. Os *designs* visuais levam em consideração o processo de criação de significados visuais/imagéticos.

Para a percepção desses *designs*, foram estabelecidas como ponto de partida algumas categorias teóricas, tendo como inspiração os estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020): referência (significação das práticas de linguagem), estrutura (como ocorre a coesão dos significados no todo) e interesse (a que interesses os significados estão servindo).

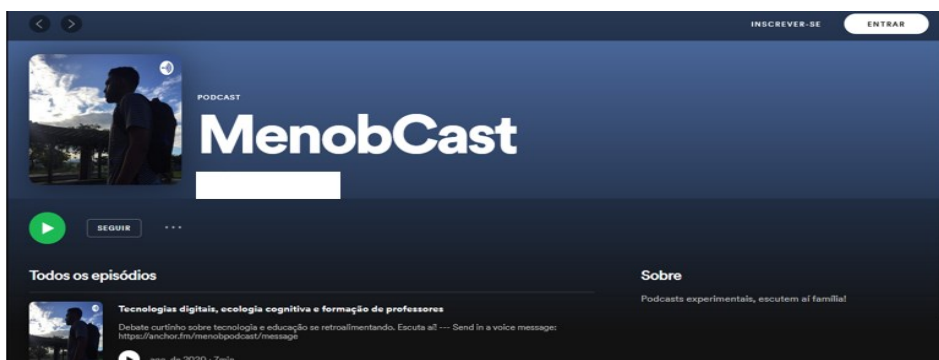
Como forma de conhecer como essas situações se materializaram nos *Podcasts* neste estudo, escolhemos três mídias que atendessem aos formatos já apresentados no artigo, que foram estudadas à luz da Análise Textual Discursiva. Analisamos alguns aspectos: organização de *designs* visual e linguístico, tendo em vista o valor de referência dos *Podcasts* e seu espaço comunicativo na Internet; produção de conteúdo para os *Podcasts* e sua coesão estrutural com práticas de linguagem das mídias contemporâneas, resultado das relações entre *designs* virtual, oral, sonoro e linguístico, procedendo à categorização do *corpus*; promoção de significação dos *Podcasts*, relacionado a interesses comunicacionais, educacionais, sociais que essas mídias apresentam.

4.1.1 Organização de *designs* visual, linguístico e valor de referência dos *Podcasts*

Ao observarmos a biblioteca de mídias dos aplicativos onde os *Podcasts* foram inseridos para a interação com outros usuários, percebemos que os três artefatos escolhidos para a análise neste estudo apresentaram elementos visuais e textuais

escritos na própria plataforma. Entretanto, para proceder ao movimento de desconstrução do *corpus*, como proposto pela ATD, analisaremos, em primeira instância, os *designs* de forma a proceder à unitarização para, em seguida, realizarmos a categorização de novas/outras construções de sentido oriundas dos *Podcasts*⁵ e o estabelecimento de relação entre a unitarização e a categorização. Ampliando o estudo, apresentamos o primeiro *corpus*, na imagem 2.

Imagem 2 - Capa do *Podcast* 1 nos aplicativos de áudio



Fonte: Aplicativo *Spotify*. Disponível em: <https://anchor.fm/menobpodcast/message>. Acessado em: 18 jan. 2021.

Percebemos que a capa do *Podcast* 1 (assim como as que serão apresentadas nas imagens 3 e 4) apresenta recursos multimodais, que nos permitem inferir diversos significados sobre a produção da mídia. Em relação ao *design* visual, procuramos significar, enquanto leitores, os elementos composicionais presentes em cada escolha imagética para a apresentação do *Podcast*.

Dialogando com Carmo (2016), acreditamos que ao atribuirmos sentido às opções de *layout*, embora partam de uma estrutura pré-definida, mas passível de diversas escolhas estéticas tecnológicas (SANTAELLA, 2007), os hiperautores apresentam suas experiências ao mesmo tempo em que provocam os interagentes a estabelecerem suas próprias relações de sentido quanto à organização da estrutura visual dessas mídias.

Na capa do *Podcast* 1, intitulado TD, Ecologia Cognitiva e Formação de Professores, mesmo título do minicurso, o hiperautor⁶ opta por apresentar estéticas tecnológicas peculiares: a própria foto, pelo enquadramento de perfil, como marcação de autoria; palheta de cores que sugere uma ação de andarilhagem, revelada por alguns

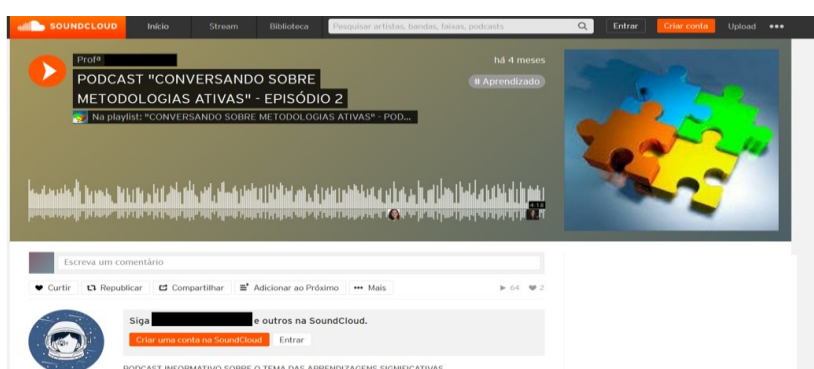
⁵ Qualquer elemento identificatório dos hiperautores dos *Podcasts* foi retirado, conforme informado aos sujeitos participantes do minicurso.

⁶ Apesar de termos sugerido a realização da atividade em coletividade, ação colaborativa importante no ciberespaço, alguns cursistas optaram, por questões logísticas de internet, produzir os *Podcasts* de forma individual.

elementos da foto, tais como caminhos à vista, mochila nas costas, posição da foto como se estivesse trafegando por alguma via ou por algum local, características inerentes à dinâmica do ciberespaço.

Dessa forma, como significado de referência, entendemos que a prática de linguagem visual se circunscreve à prática dos textos escritos (título do canal -- MenobCast -- e a descrição do episódio: “debate curtinho sobre tecnologias e educação se retroalimentando. Escuta aí”, apresentados de forma fluida e coloquial; ou seja, de modo itinerante, ampliando o leque de imagens perceptuais, que “constroem sentido de algo que é imediatamente visto” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 250), conforme demonstrado na imagem 3.

Imagem 3 - Capa do *Podcast 2* nos aplicativos de áudio



Fonte: Aplicativo *Soundcloud*. Disponível em:

<https://soundcloud.com/teacherangelcris/episodio2?in=teacherangelcris/sets/conversando-sobre-metodologias>. Acessado em: 19 jan. 2021.

No *Podcast 2*, também notamos que a significação das práticas visual e escrita ocorrem pela referência à temática metodologias ativas e pela escolha de peças encaixadas de um quebra-cabeça, que podem representar o desafio do professor em trabalhar, na atualidade, com práticas pedagógicas que contribuam para o protagonismo dos alunos, a partir de um envolvimento direto, reflexivo e participativo nas etapas do processo de aprendizagem (MORAN, 2018), como sugerido pelo título do episódio: conversando sobre metodologias ativas e a utilização da expressão #aprendizagem.

A utilização da *hashtag* - símbolo muito presente em redes sociais e outros espaços virtuais - possibilita a associação de tópicos no ciberespaço, facilitando, assim, a sua recuperação ao se realizar uma pesquisa com termos que utilizem a mesma *hashtag*. Ao escolher essa estática tecnológica, que também compõem o *design* visual-visual escrito na capa do *Podcast*, será facultado ao interagente encontrar outros programas (de

vários hiperautores) que abordam a mesma temática, com ênfase na questão da aprendizagem.

Nesse sentido, oportuniza-se ao leitor, a partir da imagem perceptual (do símbolo da *hashtag*) de referência, a construção de imagem mental: “imagens na mente de uma pessoa de coisas que não podem ser vistas no momento” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 254) -- os resultados das pesquisas relacionadas ao comando #aprendizagem. Esse fato é ampliado na imagem 4:

Imagem 4 - Capa do *Podcast 3* nos aplicativos de áudio



Fonte: Aplicativo *Spotify*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6DtTjUUDFYRryQhUOIpfue>.
Acessado em: 20 jan. 2021.

O *Podcast 3*, intitulado *ReboCast*, tem como título do episódio #1 *Estilhaço de Black Mirror*, fazendo alusão a uma série que é apresentada a partir de serviço de *streaming*, na Internet. Ao observar o valor de referência do *design* visual, isto é, a significação das práticas de linguagem presentes na capa, percebemos que tanto os aspectos imagéticos quanto linguísticos compõem uma unitarização para a compreensão textual. Ou seja: cores da capa, estilo de imagem, tamanho e formato de letra, utilização de hashtag e o próprio texto da descrição do *Podcast* que evidencia a relação entre Tecnologias, Educação e Sociedade nos permitem fazer inferências sobre o conteúdo do episódio, discussão de uma série ficcional, que tem como enfoque o modo de vida de uma sociedade, estrategicamente tecnologizada.

Para a constituição de referência em relação às práticas de linguagem visual e linguística, entendemos ser importante a ampliação do letramento digital dos hiperautores: apropriação do uso das tecnologias e o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos (ZACHARIAS, 2016). Entretanto, reconhecemos, ao realizarmos a hiperprática pedagógica, que a ampliação dessa esfera de letramento apresenta alguns desafios nos espaços universitários, tais

como: promover atividades didáticas em que práticas de linguagem sejam pensadas além das habilidades cognitivas, mas também por um caráter sociocultural; superar a artificialidade de certas práticas textuais no contexto disciplinar e acadêmico; estimular a construção colaborativa de saberes compartilhados produzidos no ciberespaço.

4.1.2 Produção de conteúdo para os *Podcasts* e coesão estrutural com práticas de linguagem

Outra etapa realizada pelos hiperautores para a produção dos *Podcasts* no PLE, que contribuiu para o estabelecimento de relações entre elementos unitários (*Podcasts*) e a construção de categorias, conforme etapa da ATD, foi a escolha, além do *design* linguístico, de aspectos orais e sonoros, potencializando o conteúdo da mídia e sua coesão estrutural como um todo. Dessa forma, todas as mídias construídas pelos cursistas tiveram diferentes marcações quanto a sons de fundo e outros elementos mais complexos representados por músicas instrumentais e/ou cantada por algum artista, conforme características do *design* sonoro. Também, a produção de sons da fala dos hiperautores e/ou convidados que participaram das gravações dos *Podcasts* apresentaram significados orais à mídia, a exemplo da modulação, volume e tom da voz.

Ao realizarem essas ações, foram construídos sons que tiveram significados para os hiperautores e que serão interpretados pelos interactantes dos programas, ou seja, aqueles que compõem essa comunidade sonora. Assim, anteriormente ao processo de construção dos *designs* sonoros e orais, discutimos sobre a estruturação da construção de significados desses *designs* e da completude ou incompletude que esses sons podem proporcionar ao episódio. Ademais, os hiperautores foram convidados a conhecer componentes internos e externos das sequências sonoras, ao serem provocados a refletirem sobre o conceito geral que um som pode apresentar no contexto total da mídia (por exemplo: por que escolher uma música e não um sinal de alarme?); como as unidades de fala são marcadas por variações sonoras (a existência de pausas na fala, início e fim do episódio etc.); a apresentação da significação oral na gravação do episódio (fala com maior ou menor entonação, modulação da voz etc.); características de significados sonoros (atentar-se para o volume, tom, textura de um som); relações significativas dos sons (a escolha de sons em primeiro plano ou plano de fundo); como os ouvintes poderiam interpretar o som (a partir do som inicial, qual tipo de programa seria veiculado na mídia) etc.

Para o trabalho com as práticas de linguagem presentes nos *Podcasts*, que compreenderam aspectos linguísticos, sonoros, visuais e orais partimos da concepção de que multimodalidade se refere ao “[...] uso de diversas modalidades semióticas, ao *design* de um produto ou a eventos semióticos, associados à maneira particular como essas modalidades podem ser combinadas” (QUINTANA; SOUZA; PEREIRA, 2015, p. 36). Dessa forma, para o processo de criação e de edição dos *Podcasts*, os cursistas atentaram para a produção de significados que as relações multimodais apresentam, tais como complementaridade e conexão de informações.

O conteúdo do *Podcast* MenobCast, que tem duração de seis minutos, inicia, durante os sete primeiros segundos, com a execução de uma música instrumental, escolhida da biblioteca de som do próprio aplicativo *Anchor*. Em seguida, procede-se à locução do hiperautor, que apresenta saudação aos ouvintes, texto esse construído por uma variante linguística mais informal: “Salve, salve, família! Sejam todos muito bem-vindos ao primeiro MenobCast”. Enquanto a locução inicial acontece, é reduzido o volume da música de fundo, construindo, assim, uma coesão estrutural entre as linguagens da mídia.

O episódio tem como objetivo refletir sobre o uso das TD na Educação Básica, principalmente em escolas públicas, no sentido de construir uma ecologia cognitiva no espaço escolar. Para isso, o hiperautor escolheu o tipo estrutural jornalístico, com o gênero discursivo debate com convidado de autoridade no assunto: estudante do curso de graduação em Ciência da Computação da IES *locus* e desenvolvedor de *software*. Durante a apresentação oral da mídia, ao explorar o conteúdo do debate, percebemos que o hiperautor e o convidado continuam com a linguagem informal, com vistas à aproximação do estudante de escolarização básica ao conteúdo do *Podcast*.

O episódio, de forma breve, perpassou pela apresentação de concepção sobre TD, historicidade da criação de várias interfaces tecnológicas, acessibilidade das TD, paradigmas educacionais e utilização desses artefatos na sala de aula, realização da prática docente pelas TD no período da pandemia, perfil de leitura dos alunos nascidos na era digital e a formação de professores para atuarem em contextos da cultura digital. Para finalizar, o hiperautor criou uma assinatura para o programa (“Valeu, rapaziadinha. Fé!”) e ampliou o volume da música para caracterizar que o conteúdo/episódio foi encerrado.

O *Podcast* Conversando sobre metodologias ativas, com duração de 4 minutos 18 segundos, teve como temática a introdução do constructo teórico aprendizagem significativa, reverberando no uso das tecnologias digitais na sala de aula. Para iniciar o episódio, a hiperautora utilizou uma música instrumental que, por coincidência, foi a

mesma escolhida pelo hiperautor da mídia MenobCast. Após três segundos de veiculação da música, é iniciada a locução, com o som ainda de fundo e com volume reduzido, que apresenta o seguinte texto: “Está no ar o *Podcast* conversando sobre metodologias ativas, apresentado por (cita o nome da hiperautora). Um papo interessante e agradável sobre práticas e temas relacionados às metodologias”.

Entretanto, ao contrário do *Podcast* anterior, a hiperautora optou, ao apresentar o conteúdo do episódio -- do tipo educativo-cultural, gênero discursivo programa temático --, por veicular durante a explanação do assunto apenas o *design* oral, mas alterando, no entanto, aspectos quanto a modalidades do texto, a exemplo de volume e entonação de voz. Durante o episódio, que tem como principais interactantes profissionais da Educação, a hiperautora convida o ouvinte para um diálogo ao propor questionamentos sobre a temática a ser discutida.

Ancorada em autores que discutem temáticas propostas no episódio, a hiperautora argumenta sobre a necessidade de o professor levar em conta conhecimentos prévios dos alunos para que possam ocorrer aprendizagens significativas, tanto no espaço escolar quanto em outros não formais de educação; teorias da aprendizagem, com ênfase na estrutura cognitiva; metodologias ativas. Para finalizar o *Podcast*, dirige-se, novamente, de forma mais pessoal para os ouvintes: “Gostou de conhecer um pouco sobre as aprendizagens significativas? Continue nos acompanhando nos próximos episódios. Até mais!”.

O terceiro *Podcast* apresentado, ReboCast, tem duração de cinco minutos. Como proposta, faz análise de um episódio da série de ficção científica Black Mirror, sendo também caracterizado como do tipo educativo-cultural, programa temático, igual ao anterior. O episódio tem início com o *design* sonoro, com a apresentação de uma música do gênero forró, o que pode apresentar, à primeira vista, certo paradoxo com o assunto da mídia. Entretanto, a música traz como temática “a sala de reboco”, que faz alusão ao título do canal do *Podcast*. Após os dez segundos iniciais, a música é interrompida para a hiperautora apresentar a saudação inicial: “Olá, pessoal, está começando o primeiro ReboCast. O *podcast* feito na salinha de reboco; na verdade, em um quartinho, mas tudo bem!”, reforçando, assim, a coesão estrutural entre a música escolhida e o título do canal.

Com essa saudação introdutória, apresentada de maneira mais informal, tem início a apresentação da finalidade do programa: discutir sobre as TD e seus reflexos na vida das pessoas, a partir de estilhaços de Black Mirror. Outro recurso sonoro utilizado foram os efeitos especiais sinestésicos, com sons alusivos às TD e à sensação de vidro sendo estilhaçado, quando a hiperautora iniciou, de forma geral, a descrição da série. Durante a

apresentação, dialoga com o ouvinte/interactante ao provocá-lo com perguntas sobre a significação de símbolos, palavras e expressões presentes no programa de *streaming*. Para ampliar essa discussão, faz alusão a autores que versam sobre as TD e seus efeitos na sociedade.

Outra marca representativa do *design* sonoro diz respeito à repetição de sons alusivos às TD após o encerramento de alguns turnos de fala, que correspondem à explicação de aspectos pontuais da série, assim como a mudança na entonação da voz quando se refere à análise de aspectos sobre as TD e a sociedade ou sobre a própria série; quando fala diretamente com o ouvinte, com a intenção de influenciá-lo sobre as discussões apresentadas. Finalizando a produção, continua a dialogar com o internauta, ao propor um questionamento: “enfim, o que você acha das TD agora? Você acha que elas são úteis ou que são substituíveis ou até serão obsoletas daqui a algum tempo? Deixe nos comentários. Obrigada por nos acompanhar até aqui. Até mais!” e encerra o episódio com a música do gênero forró com a qual tinha começado.

Percebemos que a coesão estrutural dos *Podcasts* é evidenciada quando as práticas de linguagem acionadas nos episódios apresentam coincidência por exposição (QUINTANA; SOUZA; PEREIRA, 2015) em relação aos *designs* linguístico, visual, oral e sonoro, o que faz com que as linguagens comuniquem o mesmo sentido. Ou seja, apesar de o leitor/ouvinte compreender a significação da mídia desde a apresentação da capa (conforme analisado na seção 4.1.1), ao atribuir um valor de referência, os *designs* oral e sonoro que compõem o episódio promovem outras/novas formas de compreensão textual dos interactantes. Também possibilitam que esses sujeitos ressignifiquem os enunciados, ampliando-os ou divergindo deles. Essas ações de atribuição de sentidos aos *Podcasts* tornam-se possíveis devido ao caráter multimodal que esses textos apresentam de forma global.

4.1.3 Promoção de significação dos *Podcasts*: o que dizem os hiperautores

Como forma de perceber a significação que os cursistas promoveram às atividades realizadas no PLE, através do ensino remoto emergencial, propusemos que os alunos respondessem a um questionário *on-line*, inicialmente apresentado na seção 3.1 deste artigo. Além das questões de apresentação dos alunos, no formulário foi perguntado sobre implicações que o ensino e a aprendizagem da utilização das TD em espaços educativos podem reverberar; desafios do professor para a organização de práticas

pedagógicas com essas tecnologias; realização do processo de construção do *Podcast*, além de refletir sobre vantagens e desvantagens de uma educação para/com as TD.

Para a análise das informações, procuramos compreender como a construção de sentidos das práticas de linguagem pelos hiperautores produzem interesse (ou não) para a ratificação da importância do trabalho com as TD em espaços educativos, a partir de projetos pedagógicos metodologicamente organizados. Dessa forma, como uma das etapas do método ATD, a intenção foi captar concepções educativas, valores atribuídos à escolarização dos alunos, perfil que se espera do docente na cultura digital, com a finalidade de (re)construir novos entendimentos que validem a ação docente, principalmente nesse momento de ensino remoto emergencial.

Ao questionarmos sobre a importância das atividades realizadas durante o minicurso para a formação do professor, especialmente a produção de *Podcasts*, todos os alunos responderam ser extremamente relevante a realização de ações pedagógicas mediadas pelas TD tanto para a formação de professores, como nos cursos universitários, quanto para o desenvolvimento de competências linguísticas, textuais e discursivas de estudantes da educação básica. Nesse sentido, pontuam que o trabalho em sala de aula com textos e com mídias da cultura digital contribui para motivar o docente a buscar novas formas de ensinar e aprender; favorece um maior desempenho dos alunos no processo de construção do conhecimento; possibilita aos próprios docentes um maior desenvolvimento de sua competência comunicativa; promove a realização de trabalhos interativos (em grupo), sob a orientação do professor, colocando em prática a concepção de metodologias ativas.

As metodologias ativas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. (MORAN, 2018, p. 4). Assim, para os cursistas, a produção do episódio do *Podcast* possibilita a organização de estratégias de ensino que têm como enfoque a participação ativa dos estudantes na construção de sua própria aprendizagem, a partir do diálogo com diversas práticas de linguagem, conteúdos, tecnologias.

Entretanto, embora reconheçam a importância dessas práticas de letramento, que se apresentam por *designs* multimodais, apontam alguns desafios em relação à realização da atividade e, por conseguinte, ao trabalho com as TD em alguns espaços educativos. Dentre eles, destacamos:

- a falta de conhecimento por parte de professores e de alunos sobre plataformas que possibilitem essa interação (“[...] precisaria de cursos para capacitação, para o

professor ter domínio sobre essas TDs, aprender novas formas de ensinar os conteúdos [...]” - CURSISTA A);

- a resistência ao novo (“A resistência a novas aprendizagens o que impede de sair da zona de conforto” - CURSISTA B);
- a reduzida infraestrutura na escola ou, nesse momento de atividade remota emergencial, na casa dos alunos, principalmente (“a falta de equipamentos e acesso à internet em alguns ambientes escolares.” - CURSISTA C);
- a superficial discussão sobre as TD nos cursos de formação do futuro professor (“a falta de discussões sobre TDs desde os currículos das licenciaturas dificulta a construção de um processo de formação docente para/com as TDs.” CURSISTA D)

A despeito desses desafios no trabalho com as TD em espaços educativos e, de forma mais delimitada, a construção de *Podcasts* por alunos universitários durante o PLE, foi possível perceber reverberações que essa prática de letramento fomentou sobre o trabalho com textos na cultura digital. Dessa forma, os cursistas refletiram sobre o processo dinâmico para a produção de significados textuais, que ultrapassam processos de reprodução de práticas de linguagem aos quais os alunos estão familiarizados na escola.

Entendemos, então, que as TD oportunizaram aos alunos da IES tornarem-se *designers* ativos de significados dos textos produzidos em outras mídias e por outras linguagens para a construção de significados de forma multimodal. Por isso, durante o minicurso, trabalhamos por uma pedagogia relevante, situada, criativa que pudesse promover a autonomia e a emancipação discursivo-comunicativa dos alunos universitários. Por fim, ao propormos a atividade de elaboração do *Podcast*, ratificamos “[...] que a construção de significado é um processo ativo e transformador, o que parece ser apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidade” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma Ribeiro (2016), a incorporação da multimodalidade em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental, não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo moderno, multimodal e multimídia. Isso porque a linguagem representa um sistema aberto e imbricado nos suportes, nas interfaces e em práticas sociais que permitem a produção de sentidos.

Ao propormos a construção de episódios do *Podcast*, pretendíamos, para além da utilização das TD de forma técnico-instrumental em um momento em que as atividades de ensino estão mediadas por esses artefatos, promovermos ações hiperautorais que oportunizassem aos alunos a interação com múltiplas linguagens pertencentes, também, a essa esfera comunicativa. No processo de educação mediada por TD, como o que aconteceu no PLE da instituição *locus* do estudo, a concepção de multimodalidade tornou-se importante para que os sujeitos envolvidos no processo compreendessem a multiplicidade de *designs* textuais para o desenvolvimento de hiperpráticas pedagógicas, em que textos escritos, visuais, sonoros, orais são associados uns aos outros.

Afirmamos que nos espaços universitários podem ser desenvolvidas atividades de texto, para além do momento excepcional, em outras esferas comunicativas e por diversos modos de *design*, de forma a contribuir com a formação do aluno autor. Por fim, compreendemos que o trabalho com a diversidade de práticas de linguagem possibilitou que hiperautores expressassem suas identidades, ampliassem habilidades comunicativas necessárias para a era atual, atuassem em um universo textual multimodal complexo, de forma ativa e autônoma.

REFERÊNCIAS

ANACLETO, Úrsula Cunha. Tecnologias Digitais e Educação Escolar: tecendo perspectivas críticas. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 104-123, 28 maio 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Austin: University of Texas Press, 1993.

BARROS, GÍLIAN C; MENTA, EZIQUIEL. PODCAST: Produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de economía política de las tecnologías de la información y comunicación**, v.. IX, N. 1, ENE. – ABR. /2007. Disponível em: www.eptic.com.br. Acessado em 24 jan. 2021.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem outline: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank et al (org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campina (SP): Pontes, 2016.

CARMO, Cláudio Márcio. Um olhar antropológico sobre a Gramática do Design Visual: criando um espaço de interseção com a Antropologia do Movimento. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins (org.). **Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2016.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática** v. 3 n.2 mai/ago 2013.

CORRÊA, Hércules; COSCARELLI, Carla. Multimodalidade. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas (SP): Papyrus, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas (SP): Editora Unicamp, 2020.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** 9 reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. 15 reimpressão Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-práticas. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

PENNYCOOK, Alastair. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. **Intertexto**, Porto Alegre, nº13, pp. 1-17, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4210>. Acessado em: 22 jan. 2021.

QUINTANA, Haenz Gutiérrez; SOUZA, Ana Lúcia Silva; PEREIRA, Júlio Neves. Leitura e multimodalidade. In: SILVA, Simone Bueno Borges da et al. **Leitura, multimodalidade e formação de leitores**. Salvador: UFBA, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

ZACHARIAS, Valeria. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Editora Parábola, 2016.