

QUANDO O MICROFONE É PEDAGÓGICO: PODCAST, AUTORIA E PROTAGONISMO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carine Virago 

Universidade Federal de Santa Maria - carine.virago@prof.santamaria.rs.gov.br

Ana Paula Paim da Rosa 

Universidade Federal de Santa Maria - darosapaim@gmail.com

Vanessa Ribas Fialho 

Universidade Federal de Santa Maria - vanessafialho@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa o podcast como prática pedagógica capaz de articular protagonismo estudantil e formação crítica em contextos educacionais mediados por tecnologias digitais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva, tem como corpus o episódio As vozes dos estudantes, integrante do podcast O que pode um podcast?. Fundamentada em discussões sobre protagonismo, linguagem, tecnologias digitais e multiletramentos, a análise evidencia que a produção de podcasts favoreceu o desenvolvimento da oralidade, da autoria, da colaboração e da participação dos estudantes. Os resultados sugerem que o protagonismo é construído por meio de mediações pedagógicas intencionais e dialógicas, revelando o potencial do podcast como espaço de expressão, produção de sentidos e formação crítica.

Palavras-chave: Podcast; Protagonismo Estudantil; Formação Crítica.

WHEN THE MICROPHONE BECOMES PEDAGOGICAL: PODCASTING, AUTHORSHIP, AND CRITICAL STUDENT AGENCY IN BASIC EDUCATION

Abstract: This article examines podcasting as a pedagogical practice capable of fostering student agency and critical education in digitally mediated learning contexts. Adopting a qualitative and theoretical-reflective approach, the study analyzes the episode Students' Voices, part of the podcast What Can a Podcast Do?. Grounded in discussions on student agency, language, digital technologies, and multiliteracies, the analysis shows that podcast production promoted the development of oral communication, authorship, collaboration, and student participation. The findings suggest that student agency is constructed through intentional and dialogic pedagogical mediation, highlighting the potential of podcasting as a space for expression, meaning-making, and critical education.

Keywords: Podcasting; Student Agency; Critical Education.

1. Introdução

A inserção das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) no contexto educacional tem provocado deslocamentos significativos nas formas de ensinar,

aprender e produzir conhecimento. Mais do que instrumentos de apoio didático, as tecnologias reconfiguram as relações entre sujeitos, saberes e práticas de linguagem, exigindo da escola novas formas de compreender o papel do estudante no processo educacional. Nesse cenário, o podcast emerge como uma mídia acessível e potente, capaz de ampliar práticas pedagógicas voltadas à participação ativa, à autoria e ao posicionamento crítico dos estudantes.

No entanto, a popularização dos recursos digitais nas últimas décadas não se traduziu de forma automática em transformações pedagógicas substantivas. Observa-se que muitas propostas ainda se limitam ao uso instrumental das tecnologias, adotando-as como substitutos modernos de práticas tradicionais, sem necessariamente promover uma formação crítica ou favorecer o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Em contrapartida, abordagens teóricas centradas na criticidade e na emancipação nem sempre encontram caminhos concretos de realização nas práticas pedagógicas cotidianas. Esse descompasso entre o potencial das tecnologias e sua efetivação pedagógica constitui um problema real e urgente para o campo da educação, uma vez que a incorporação de recursos tecnológicos, isoladamente, não assegura mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem (MORAN, 2015) .

Dessa maneira, é nessa tensão que se situa o presente estudo. Partindo do reconhecimento de que o podcast, enquanto gênero discursivo digital, articula oralidade, autoria e circulação ampliada de sentidos, este trabalho problematiza as condições em que tal recurso pode superar seu uso meramente técnico e configurar-se como prática pedagógica emancipatória. Nessa direção, a questão que orienta a investigação é: como o podcast pode articular protagonismo estudantil e a formação crítica em práticas pedagógicas mediadas por tecnologias?

Para responder a essa questão, o artigo tem como objetivo vislumbrar o podcast como dispositivo pedagógico capaz de integrar voz, participação e reflexão crítica, propondo uma leitura que o compreende não como ferramenta, mas como espaço de produção de sentidos, de interação e de formação de sujeitos. Compreende-se que tal análise exige um olhar teórico plural, que articule concepções de linguagem, educação crítica, multiletramentos e tecnologias digitais, perspectivas que, tomadas em conjunto, permitem iluminar as

possibilidades e quase que eliminar os limites do podcast, transformando-o em uma prática pedagógica transformadora.

Ao considerar isso, para desenvolver essa análise, o artigo organiza-se em quatro movimentos complementares. Inicialmente, apresentamos o referencial teórico que sustenta a discussão, articulando contribuições da perspectiva sociointeracionista, da pedagogia freireana, do letramento crítico, dos multiletramentos e das metodologias ativas de aprendizagem. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos que orientam o olhar investigativo sobre o objeto de análise. O terceiro movimento consiste na análise do segundo episódio do podcast *O que pode um podcast?*, produzido no âmbito da dissertação de Virago (2025), tomando as falas dos estudantes como dados que revelam, em sua concretude, os efeitos formativos de uma prática pedagógica mediada pelo podcast. Por fim, as considerações finais retomam o problema e os objetivos do estudo, sintetizando os principais achados e apontando possibilidades para o avanço das discussões sobre tecnologias digitais, protagonismo e formação crítica no contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, juntos, esses eixos oferecem o suporte conceitual necessário para compreender o podcast não apenas como recurso técnico, mas como prática de linguagem situada, carregada de potencial formativo e emancipatório, que é o que será demonstrado a partir de agora.

2. Linguagem, Protagonismo e Tecnologias Digitais: bases para a análise

A compreensão do podcast como prática pedagógica voltada ao protagonismo estudantil e à formação crítica exige a articulação de diferentes perspectivas teóricas que dialogam com os campos da educação, da linguagem e das TDICs. Partimos do entendimento de que os processos educacionais mediados por tecnologias não podem ser analisados apenas a partir dos recursos utilizados, mas sobretudo das relações que estabelecem entre sujeitos, saberes, práticas de linguagem e contextos socioculturais.

Nesse sentido, o referencial teórico deste estudo organiza-se em dois eixos complementares. O primeiro discute as relações entre protagonismo estudantil, linguagem e formação crítica, mobilizando contribuições da perspectiva sociointeracionista, da pedagogia freireana, do letramento crítico e da Linguística Aplicada. O segundo aborda as tecnologias digitais, os multiletramentos e as metodologias ativas de aprendizagem, destacando o podcast

como uma prática pedagógica capaz de articular autoria, oralidade, participação e produção de sentidos. Juntos, esses eixos oferecem o suporte conceitual necessário para compreender como o podcast pode favorecer experiências educacionais voltadas à participação ativa dos estudantes e à construção de uma formação crítica e emancipatória.

2.1 Protagonismo estudantil, linguagem e formação crítica

Ao ser mencionado para pesquisadores e estudantes do século passado, principalmente, que a atriz mais popular da televisão será a próxima protagonista da novela, esses espectadores compreenderão que dita atriz terá uma atribuição fundamental e ativa na referida novela. Isso, pois, em entendimento popular e de acordo com o próprio dicionário, a protagonista é a “personagem mais importante daquilo que participa” (PROTAGONISTA, 2026). Dentro da educação essa terminologia também aparece e, tal como nas novelas, espera-se que os atores principais, ou seja, os estudantes, assumam o papel principal dentro da sala de aula.

Tal como o protagonista de uma novela, cujo papel não se reduz à simples presença em cena, mas à condução ativa dos acontecimentos, a noção de protagonismo estudantil ocupa lugar de destaque nos discursos educacionais contemporâneos, especialmente naqueles que defendem uma educação voltada à participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. Entretanto, embora amplamente mobilizado em documentos oficiais, em propostas pedagógicas e em pesquisas acadêmicas, o conceito não é consensual nem está isento de problematizações. Em diferentes contextos, protagonismo pode assumir significados diversos, variando desde a simples participação em atividades escolares até processos mais complexos de autoria, tomada de decisão, posicionamento crítico e intervenção na realidade.

Neste estudo, compreendemos o protagonismo estudantil como uma construção processual e relacional, que envolve a participação ativa dos estudantes na produção de conhecimentos, na circulação de discursos e na atribuição de sentidos às experiências educacionais. Nessa perspectiva, protagonizar não significa atuar de forma isolada ou independente, mas participar de práticas sociais mediadas pela linguagem, pela interação e pelas relações pedagógicas estabelecidas no contexto escolar. Tal compreensão aproxima-se

de perspectivas que reconhecem os estudantes como sujeitos capazes de interpretar, questionar, produzir e transformar conhecimentos, desde que lhes sejam oferecidas condições efetivas para o exercício da autoria e da participação crítica.

Todavia, o protagonismo estudantil não pode ser compreendido como um conceito consensual ou isento de problematizações. Embora amplamente valorizado nos discursos educacionais contemporâneos, seu uso recorrente tende, por vezes, a produzir uma visão idealizada da participação discente, como se todos os estudantes estivessem igualmente preparados ou desejassem assumir posições de autoria e tomada de decisão. Tal compreensão desconsidera que os sujeitos ocupam posições sociais distintas, possuem trajetórias escolares diversas e estabelecem relações singulares com o conhecimento, com a linguagem e com a própria escola (DEMO, 2003; FREIRE, 1996).

Nesse sentido, é necessário questionar: todos os estudantes vivenciam o protagonismo da mesma forma? A simples abertura de espaços para participação garante que os sujeitos se tornem protagonistas? Ou seriam necessárias condições pedagógicas, sociais e institucionais que favoreçam a emergência dessa postura? Essas questões evidenciam que o protagonismo não é uma característica individual ou uma competência que possa ser desenvolvida de maneira homogênea, mas um processo complexo, marcado por avanços, resistências, conflitos e negociações (FREIRE, 1996).

Além disso, a defesa do protagonismo estudantil não implica a diminuição da importância da ação docente. Pelo contrário, as experiências educacionais demonstram que a autonomia dos estudantes depende, em grande medida, da qualidade das mediações realizadas pelos professores. Há, portanto, uma tensão permanente entre orientar e permitir escolhas, entre conduzir e abrir espaços para a iniciativa dos estudantes, além de que isso também é muito mais cansativo para os docentes por não haver linearidade nos resultados. Um exemplo disso é, se a intervenção docente é excessiva, corre-se o risco de reduzir a participação a uma execução de tarefas previamente definidas; se é insuficiente, alguns estudantes podem encontrar dificuldades para se engajar, especialmente aqueles que historicamente tiveram menos oportunidades de desenvolver autonomia intelectual, confiança e participação social.

Em uma perspectiva sociointeracionista, Vygotsky (2007) compreende a aprendizagem como um processo mediado pela linguagem e pela interação social, no qual o

desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das relações com o outro e com o contexto cultural. Nessa concepção, a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, mas espaço de construção de sentidos e de constituição do próprio pensamento, o que torna a interação não um elemento acessório, mas condição estruturante da aprendizagem.

Gedoz e Costa-Hubes (2012) aprofundam essa perspectiva ao evidenciar que a concepção sociointeracionista de linguagem representa uma virada epistemológica fundamental, pois, ao situar o texto e o discurso em práticas sociais concretas, mediadas por sujeitos em interação, essa abordagem desloca o ensino da transmissão de formas linguísticas para a produção de sentidos em contextos reais de uso. Ainda de acordo com os autores, dentro do contexto escolar é necessário “elaborar estratégias de trabalho que consideram diversos textos/contextos em que a linguagem se faz necessária, para que o aluno aprenda a adequá-la às diversas situações que encontra em seu dia-a-dia, sejam elas formais e informais, orais e escritas” (GEDOZ, COSTA-HUBES, 2012, p. 130). Essa mudança de ênfase tem implicações diretas para o protagonismo ao considerar que, se a linguagem se realiza na interação e na prática social, o estudante precisa ser convocado a participar como sujeito ativo, e não como destinatário passivo de conteúdos prontos.

Assim sendo, é nesse ponto que a perspectiva freireana se articula de modo especialmente fecundo com o sociointeracionismo. Para Paulo Freire (1987), a educação é, antes de tudo, uma prática política, visto que, ensinar implica problematizar o mundo vivido pelos sujeitos, promover o diálogo e possibilitar a leitura crítica da realidade. Em contraposição à chamada educação bancária, centrada na transmissão passiva de conteúdos, Freire (1996) defende uma pedagogia em que os sujeitos se constituem ao dizer sua palavra, ao interpretar e ao transformar o que leem e vivem. A linguagem, nessa perspectiva, é prática dialógica e emancipatória porque não se fala apenas sobre o mundo, mas a partir dele e para transformá-lo. Essa compreensão é de fundamental importância para o campo das tecnologias educacionais, como demonstram Costa, Beviláqua e Fialho (2020) ao articular o pensamento freireano com os letramentos digitais críticos, evidenciando que a obra de Freire permanece atual e necessária para pensar as novas formas de produção e circulação discursiva que os ambientes digitais impõem.

Consoante ao mencionado por Costa, Beviláqua e Fialho (2020), a dimensão crítica da formação é igualmente central na abordagem do letramento crítico, tal como desenvolvida

por Cassany e Castellà (2010). Para os autores, “ler e escrever não são somente processos cognitivos ou atos de (de)codificação, mas também são tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes¹” (2010, p. 354), ou seja, podem ser consideradas práticas socialmente situadas e ideologicamente marcadas, atravessadas por relações de poder e por disputas de sentido.

Portanto, compreende-se que formar leitores e escritores críticos significa desenvolver nos estudantes a capacidade de questionar os discursos que circulam socialmente, identificar posições e interesses em jogo, e posicionar-se de forma autônoma e fundamentada diante deles. De maneira resumida, considerando toda a complexidade existente, trata-se de uma perspectiva que vai além da competência técnica, uma vez que aponta para uma formação cidadã comprometida com a transformação social.

Nessa mesma direção, Rajagopalan (2006) convoca a Linguística Aplicada a assumir seu caráter político e social, reconhecendo que as práticas de linguagem estão sempre implicadas em relações de poder, identidade e pertencimento. Compreender a linguagem como prática social significa reconhecer que o estudante que fala, escreve, argumenta e produz discursos está exercendo, ao mesmo tempo, um ato epistêmico e político, e que a escola, ao organizar as condições de produção da linguagem, também organiza as condições de participação e de exclusão dos sujeitos. Contribuindo com isso, o autor Pedro Demo (2003) enfatiza a centralidade da pesquisa e da autoria no processo educacional. Para ele, aprender implica questionar, investigar e produzir conhecimento próprio, e o protagonismo estudantil se concretiza precisamente quando o sujeito deixa de ser receptor e passa a atuar como autor, elaborando, reconstruindo e ressignificando saberes em práticas que valorizam a autonomia e a criticidade.

A compreensão dessas premissas encontra ressonância nos resultados na pesquisa de mestrado da primeira autora deste artigo, na qual observa-se que o protagonismo não emergiu espontaneamente da utilização de TDICs ou da simples participação em atividades propostas. Ao contrário, nesta pesquisa, Virago (2025) percebe que o protagonismo foi sendo construído à medida que os estudantes puderam escolher temas, realizar pesquisas, elaborar roteiros, discutir coletivamente suas ideias e socializar conhecimentos por meio da produção

¹ Tradução das autoras.

de materiais de sua autoria, sendo neste caso os podcasts. Ao analisar esse processo, a autora afirma que:

No contexto de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, tais aprendizagens assumiram relevância ainda maior, pois contribuíram para o desenvolvimento de autonomia intelectual, senso crítico e protagonismo estudantil, elementos essenciais para uma formação cidadã e participativa (VIRAGO, 2025, p. 82).

Essa constatação permite compreender o protagonismo não como uma característica individual dos estudantes, mas como uma construção coletiva e situada, dependente das condições pedagógicas criadas pela escola e pelos educadores. Nessa perspectiva, formar sujeitos protagonistas implica criar oportunidades para que participem da produção de conhecimentos, da circulação de discursos e da transformação de suas realidades, sem perder de vista as mediações necessárias para que essa participação se concretize de forma crítica, ética e emancipatória.

A perspectiva acima apresentada encontra ressonância nas reflexões de Barros, Fialho e Pitombeira (2025), que, ao discutirem linguagem, educação e complexidade como práxis transformadora, situam o protagonismo no cruzamento entre experiência vivida, reflexão crítica e produção de novos saberes, evidenciando que formar sujeitos protagonistas é, fundamentalmente, uma tarefa que envolve linguagem, interação e compromisso com a transformação.

Ainda na mesma linha de análise, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) incorpora essas perspectivas ao valorizar práticas de linguagem que promovam a participação ativa dos estudantes, a argumentação, a autoria e o pensamento crítico, tal como com a implementação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) dentro da BNCC (BRASIL, 2019). Esses TCTs “buscam contribuir para que a educação escolar se efetive como uma estratégia eficaz na construção da cidadania do estudante e da participação ativa da vida em sociedade, e não um fim em si mesmo” (BRASIL, 2019, p.19). À vista disso, ao reconhecer o protagonismo como uma das finalidades centrais da educação básica, os documentos reafirmam que formar sujeitos críticos e participativos não é um objetivo complementar, mas estruturante do projeto educativo brasileiro. Assim, essa articulação entre protagonismo, linguagem e criticidade fornece o chão conceitual sobre o qual se constroem as discussões acerca das tecnologias digitais e de suas possibilidades pedagógicas que serão trazidas aqui.

2.2 Tecnologias digitais, multiletramentos e práticas pedagógicas ativas

Para quem vive a prática da sala de aula com recorrência é notório afirmar que dificilmente um estudante do século XXI chega à escola sem ter assistido a um vídeo, ouvido um podcast ou interagido em alguma rede social. Essa realidade, muitas vezes ignorada pelo ambiente e pelos profissionais escolares, é precisamente o ponto de partida para compreender por que as TDICs não podem ser tratadas como mero recurso didático acessório. Se o protagonismo estudantil se constrói nas e pelas práticas de linguagem, as tecnologias digitais reconfiguram profundamente os espaços, os modos e as condições em que essas práticas ocorrem.

Isto posto, compreende-se que a cultura digital não apenas oferece novos suportes e recursos ao ensino, mas ela instaura novas formas de produzir, circular e consumir discursos, exigindo da educação uma revisão substantiva de seus modos de organizar o conhecimento e de conceber o papel dos sujeitos no processo de aprendizagem. Como destaca Lévy (1999), a cibercultura instaurou uma relação inédita com o saber, marcada pela virtualização, pela interatividade e pela inteligência coletiva, transformações que impõem à escola o desafio de rever suas práticas e suas concepções sobre o que significa aprender e ensinar em contextos digitais, fazendo com que o muro que existe entre esses espaços seja considerado e, posteriormente, quebrado.

Um dos autores que mais tem discutido essa temática dentro da Linguística Aplicada é Leffa (2006; 2016) que, sistematicamente, expõe essa relação no campo do ensino de línguas. Para ele, o uso de tecnologias digitais deve ir além de uma abordagem meramente instrumental, promovendo práticas interativas, colaborativas e centradas na autoria dos estudantes. Aprender, nessa perspectiva, envolve participar de práticas reais de linguagem, nas quais o estudante não apenas recebe informações, mas produz sentidos em diálogo com diferentes interlocutores e contextos. Em sua reflexão sobre autonomia na aprendizagem, Leffa (2003) evidencia que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem significativa, dado que é a qualidade da interação e o grau de envolvimento ativo do sujeito que determinam o potencial formativo das experiências mediadas digitalmente. Essa perspectiva desloca o foco da ferramenta para a prática, considerando mais o criador do produto do

que o próprio instrumento utilizado, e é exatamente esse deslocamento que interessa ao presente estudo.

Para mais, a reconfiguração das práticas de linguagem em contextos digitais exige, por sua vez, novas formas de letramento. Rojo (2012), ao desenvolver o conceito de multiletramentos, aponta que os textos contemporâneos são constitutivamente multimodais, ou seja, combinam linguagens verbais, visuais, sonoras, gestuais e espaciais. Ainda de acordo com a autora, dentro da perspectiva educacional, a escola precisa incorporar essa multiplicidade semiótica em suas práticas pedagógicas, sob pena de formar sujeitos alheios às formas dominantes de produção e circulação de sentidos na cultura contemporânea caso isso não ocorra. Conforme destaca Rojo:

[...] o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Tal compreensão amplia o entendimento de que as práticas escolares precisam contemplar não apenas diferentes linguagens, mas também a diversidade cultural que caracteriza os sujeitos contemporâneos. Outra autora importante é Freitas (2010), que aprofunda essa perspectiva ao compreender a leitura digital como réplica ativa, pois acredita que ler, na cultura digital, não é apenas decodificar, mas responder, comentar, reconfigurar e produzir, e isso tudo implica em uma postura ativa e crítica diante dos textos e das plataformas que os veiculam. Nessa direção também, Rojo (2012) ressalta que as transformações provocadas pela cultura exigem mudanças significativas na escola, já que "são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos" (ROJO, 2012, p. 21). A formação dos estudantes, portanto, demanda experiências pedagógicas que articulem produção, interpretação e análise crítica dos múltiplos textos que circulam nos ambientes digitais.

Ademais, Costa, Beviláqua e Fialho (2020) e Leffa (2023) avançam essa discussão ao investigar práticas de curadoria digital de materiais didáticos na formação inicial de professores de línguas, evidenciando que a cultura digital não apenas oferece novos recursos pedagógicos, mas exige novas competências orientadas para a autoria, a seleção crítica e a produção intencional de sentidos. No entanto, apesar de esse ser um estudo que se refere aos

docentes, as competências citadas podem e devem ser repassadas aos estudantes, considerando o ensino que não é bancário, mas compartilhado. Corroborando com essa afirmação, Regner et al. (2022) analisaram as aproximações entre o ensino de língua portuguesa, as TDICs e a BNCC e mostraram como as diretrizes curriculares brasileiras reconhecem a necessidade de integrar práticas digitais ao desenvolvimento das competências comunicativas e críticas dos estudantes, atribuindo à escola o papel de formar sujeitos capazes de usar as tecnologias de forma ética, reflexiva e criativa.

Outro autor que complementa este estudo é Moran (2007) com as metodologias ativas de aprendizagem, temática que constantemente é mencionada para e pelos educadores. Sobre isso, Moran argumenta que a educação contemporânea precisa colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, valorizando a participação, a criatividade e a corresponsabilidade pela própria aprendizagem. Trata-se de uma reorientação que não se reduz ao uso de recursos inovadores, mas implica uma mudança na concepção do que é ensinar e do que é aprender. Gallo et al. (2024) reforçam essa perspectiva ao analisar a integração entre metodologias ativas e tecnologia na educação, destacando que tais abordagens, quando fundamentadas em objetivos pedagógicos claros, favorecem o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e socioemocionais nos estudantes.

Para chegar a esse resultado, pode-se retomar a pedagogia dos multiletramentos, que pressupõe práticas de ensino que valorizem a diversidade cultural, a multimodalidade e a reflexão crítica sobre os discursos sociais. Nesse sentido, Rojo (2012) afirma que uma proposta pedagógica baseada na análise crítica é "de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos" (ROJO, 2012, p. 300). Essa perspectiva aproxima-se das metodologias ativas discutidas anteriormente, pois ambas reconhecem os estudantes como participantes efetivos na construção de conhecimentos e na produção de sentidos.

É nesse horizonte teórico que uma ferramenta emerge como prática pedagógica particularmente significativa: o podcast. Isso ocorre em razão de que, enquanto gênero discursivo digital contemporâneo, o podcast articula oralidade, autoria e circulação ampliada de discursos, características que o tornam especialmente produtivo para práticas pedagógicas que visam ao protagonismo e à formação crítica. Ao possibilitar que os estudantes produzam

seus próprios episódios, prática que será descrita a seguir, o podcast favorece o desenvolvimento da voz crítica, a organização e a sistematização do pensamento, a construção coletiva do conhecimento e a ampliação das capacidades de escuta, de argumentação e de diálogo, competências fundamentais tanto para a vida escolar quanto para a participação social mais ampla (VIRAGO, 2025).

Com base em investigação empírica realizada nos anos iniciais do ensino fundamental, Virago e Fialho (2025) e Virago (2025) demonstram que o uso do podcast como estratégia pedagógica contribui significativamente para o desenvolvimento do protagonismo estudantil, na medida em que os estudantes se reconhecem como produtores legítimos de discursos que circulam para além dos muros da escola. Esse reconhecimento tem implicações formativas que ultrapassam o domínio técnico da ferramenta, ou seja, ao produzir um podcast, o estudante experimenta a responsabilidade de falar para um público, a necessidade de organizar e fundamentar seu pensamento, e a possibilidade concreta de fazer sua voz ser ouvida. Rosa (2024), em perspectiva complementar, evidencia que o podcast pode funcionar como caminho de acesso à formação de uma comunidade educacionalmente mais crítica, promovendo o compartilhamento de vozes, perspectivas e experiências que, de outra forma, permaneceriam circunscritas ao espaço privado da sala de aula.

Compreendido dessa forma, o podcast ultrapassa o estatuto de ferramenta técnica e se configura como dispositivo pedagógico, sendo um espaço de expressão, interação e construção crítica que, quando integrado a práticas pedagógicas intencionais e reflexivas, potencializa o protagonismo estudantil em sua dimensão mais plena. A BNCC (Brasil, 2018) referenda essa perspectiva ao destacar a importância das práticas de linguagem em diferentes mídias e suportes, e ao reconhecer a produção de conteúdos digitais como uma das formas privilegiadas de desenvolvimento da cultura digital e da participação cidadã. É nessa articulação entre linguagem, tecnologia e formação crítica que o podcast encontra seu lugar como objeto de investigação e como prática pedagógica transformadora, tal como será mencionado na continuidade deste estudo.

3. Metodologia

Tendo estabelecido o horizonte teórico que orienta a compreensão do podcast como dispositivo pedagógico promotor de protagonismo, este estudo adota uma abordagem

qualitativa de natureza teórico-reflexiva, orientada pela análise de um produto pedagógico concreto. A pesquisa qualitativa, conforme consolidado na tradição das ciências humanas e sociais, privilegia a compreensão dos fenômenos em sua complexidade e singularidade, voltando-se para os sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências e práticas (MINAYO, 2001). Nessa perspectiva, não se busca mensurar resultados ou generalizar dados, mas interpretar, de forma aprofundada e contextualizada, as dimensões formativas presentes em uma prática pedagógica específica.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, uma vez que articula a interpretação do material empírico aos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, estabelecendo um diálogo entre conceitos e práticas que permite iluminar aspectos nem sempre visíveis à observação imediata. Trata-se de uma postura investigativa que reconhece a teoria não como moldura externa aplicada sobre a realidade, mas como lente que orienta e aprofunda o olhar do pesquisador sobre o fenômeno estudado (THIOLLENT, 1986).

Tal postura investigativa encontra ressonância em perspectivas metodológicas de inspiração complexa, como a cartografia complexa proposta por Costa, Pellanda e Fialho (2022), que compreende o fazer científico não como aplicação de categorias fixas sobre a realidade, mas como interpretação situada, processual e implicada do pesquisador com o fenômeno investigado. Conforme mencionado pelos autores, “o pesquisador (cartógrafo) também é ator na realidade pesquisada e está implicado no observar, sendo seu papel exatamente este” (COSTA, PELLANDA, FIALHO, 2022, p. 23). Com isso, o presente estudo se aproxima de seus princípios ao valorizar a interpretação em detrimento da descrição neutra, reconhecer o caráter situado do olhar analítico e tratar as falas dos estudantes não como dados a serem classificados, mas como narrativas que portam sentidos a serem interpretados.

Dando continuidade aos procedimentos para a realização deste estudo, o corpus de análise é constituído pelo segundo episódio do podcast “O que pode um podcast?”, produzido no âmbito da dissertação de mestrado de Virago (2025), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Intitulado “As vozes dos estudantes”, o episódio teve como proposta central dar protagonismo à fala dos sujeitos do processo, que são estudantes do 5º ano da Escola

Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes , localizada no Distrito de Pains, Santa Maria, RS .

A escolha desse episódio como objeto de análise não é aleatória. Trata-se de um material que reúne, de forma exemplar, os elementos centrais discutidos no referencial teórico deste artigo, nomeadamente, a voz do estudante como expressão de protagonismo, a oralidade como prática de linguagem situada, a tecnologia como mediadora de processos formativos e o podcast como dispositivo pedagógico capaz de articular autoria, interação e formação crítica. O episódio foi construído a partir de um roteiro com perguntas orientadoras abertas, que favoreceram a escuta sensível e o relato das experiências vividas pelos estudantes durante o processo de criação do dispositivo pedagógico (VIRAGO , 2025), opção metodológica que, em si mesma, já revela uma concepção comprometida com o protagonismo e com a valorização da palavra dos sujeitos.

Com efeito, o estudo do episódio orienta-se pela perspectiva da análise de conteúdo de natureza qualitativa, compreendida aqui não como procedimento rígido de categorização, mas como exercício interpretativo atento às dimensões discursivas, formativas e pedagógicas presentes nas falas dos estudantes e nas escolhas de produção do episódio, tal como na cartografia complexa exposta. O olhar analítico recai sobre os sentidos construídos pelos estudantes acerca de sua experiência com o podcast, com atenção especial às seguintes dimensões: o desenvolvimento da oralidade e da expressão; o impacto na autoconfiança e na percepção de si como sujeito capaz de produzir e fazer circular discursos; o trabalho colaborativo e o sentido de pertencimento à comunidade escolar; e a relação entre a experiência de produção do podcast e o desenvolvimento do protagonismo estudantil.

Essas dimensões são analisadas à luz do referencial teórico apresentado, estabelecendo pontes entre as falas dos estudantes e os conceitos adotados, que são o protagonismo, a formação crítica, a oralidade, os multiletramentos e a mediação tecnológica. O objetivo não é avaliar o produto em si, mas compreender, a partir dele, como uma prática pedagógica mediada pelo podcast pode tensionar os princípios teóricos que orientam uma educação comprometida com a voz, a autoria e a emancipação dos sujeitos.

Apresentados os fundamentos metodológicos que orientam este estudo, a análise que se segue volta-se para o segundo episódio do podcast “O que pode um podcast?”, intitulado “As vozes dos estudantes”. É a partir da escuta atenta das falas dos estudantes, registradas

em um formato dialógico e espontâneo, que se busca compreender, de forma interpretativa e teoricamente fundamentada, como a experiência de produção deste dispositivo pedagógico se configurou como prática que torna o estudante protagonista de seu aprender, sendo capaz de articular a sua voz com uma formação contextualizada. O episódio é tomado, portanto, não como documento a ser verificado, mas como texto vivo que porta, nas vozes de seus participantes, os rastros de um processo formativo singular.

4. Análise do episódio: as vozes dos estudantes

Retomando o texto vivo mencionado na seção superior, entende-se que ele só pode ser construído com responsabilidade se acompanhado de um compromisso ético com os sujeitos que o constituem. À vista disso, em atenção aos princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, os nomes dos estudantes participantes do episódio foram suprimidos. Essa ação se justifica pela necessidade de preservar a identidade dos sujeitos, conforme preconizam as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa e a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece normas específicas para pesquisas em ciências humanas e sociais envolvendo seres humanos (BRASIL, 2016). A proteção da identidade não diminui, em nenhuma medida, a potência das falas analisadas, ao contrário, reafirma o compromisso moral da pesquisa com os sujeitos que a tornaram possível.

Deste modo, o episódio selecionado para a análise, configura-se, já em sua concepção, como um gesto pedagógico de profunda significância. Ao colocar os estudantes do 5º ano no centro da narrativa, não como objetos de avaliação, mas como sujeitos que narram, interpretam e avaliam sua própria experiência, a professora-pesquisadora modaliza, na forma do próprio produto, aquilo que o referencial teórico enuncia como protagonismo. A estrutura do episódio, construída a partir de perguntas orientadoras abertas e de um formato deliberadamente espontâneo e dialógico, revela uma escolha pedagógica consciente, a de que a voz do estudante não precisa ser mediada, corrigida ou traduzida para ter valor; ela passa a ser reconhecida como produção legítima de conhecimento (VIRAGO, 2025).

Essa opção dialoga diretamente com a concepção freireana de educação como prática dialógica (FREIRE, 1987; 1996), na qual o ato de dar a palavra ao outro não é gesto de concessão, mas de reconhecimento político e pedagógico. Ao estruturar o episódio como uma

conversa aberta, em que os estudantes escolhem o momento de falar, desenvolvem suas respostas com liberdade e chegam, ao final, a elaborar perguntas para a própria professora, a proposta experimenta uma organização mais horizontal das relações entre ensino e aprendizagem. Essa inversão pode ser compreendida também em sua dimensão política, no sentido que Freire atribui à educação como prática de liberdade.

A análise do episódio permitiu identificar um conjunto de dimensões recorrentes nas falas dos estudantes, as quais evidenciam diferentes aspectos do processo formativo vivenciado ao longo da produção do podcast. Embora tais dimensões estejam profundamente articuladas entre si e não possam ser compreendidas de forma isolada, sua apresentação em eixos analíticos favorece a compreensão dos movimentos que constituíram a experiência investigada. Nesse sentido, a discussão será organizada a partir de quatro dimensões interpretativas que emergem dos dados e dialogam diretamente com o referencial teórico mobilizado neste estudo, mencionando a oralidade e a autoconfiança, a construção coletiva e a autoria, as relações pedagógicas e a escuta, e a formação crítica e o pertencimento. Essas dimensões permitem compreender como o podcast se configurou, simultaneamente, como espaço de expressão, de colaboração, de reconhecimento mútuo e de produção de sentidos socialmente situados.

4.1 Tornar-se autor: oralidade, confiança e colaboração

A primeira dessas dimensões, e talvez a mais imediatamente perceptível nas falas dos estudantes, é a trajetória que vai da timidez à autoconfiança, um movimento que não se deu de forma linear ou instantânea, mas que foi sendo construído progressivamente ao longo do processo de produção do podcast. Relatos como "no começo eu me senti meio tímido, mas ao longo do tempo foi ficando tranquilo", "primeiro fiquei nervosa e com vergonha, mas fui ficando feliz" e "no começo foi meio vergonhoso, mas depois fui me soltando e comecei a amar fazer o podcast" revelam que a experiência não eliminou a timidez de imediato, mas criou as condições para que os estudantes pudessem enfrentá-la em um contexto de segurança afetiva e de pertencimento ao grupo. Esse processo é coerente com a perspectiva vigotskiana de desenvolvimento como algo que ocorre na interação social e na relação com o outro (VYGOTSKY, 2007) em decorrência de que não é o indivíduo isolado que supera suas

dificuldades, mas o sujeito em relação, com os colegas, com a professora, com o microfone, com o público imaginado que se forma.

Continuamente, a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, expressa por esses estudantes, por exemplo, na orientação de que "antes de gravar é preciso planejar, ficar calmo e prestar atenção", indica o desenvolvimento de uma postura metacognitiva diante da própria experiência, aspecto diretamente relacionado à formação da autonomia (LEFFA, 2003) e ao protagonismo como prática reflexiva. Esses alunos não apenas fizeram o podcast, mas sim aprenderam a pensar sobre como fazê-lo, e essa aprendizagem sobre o processo é, em si mesma, um resultado formativo de primeira ordem.

Para acrescentar, esse caráter coletivo da superação é evidenciado de forma particularmente reveladora quando um dos estudantes, ao descrever o processo, recorre espontaneamente ao pronome coletivo: "a gente foi pegando mais intimidade no falar". O uso do "a gente" não é casual, ele indica que a conquista da expressão oral foi vivida como experiência compartilhada, e não como mérito individual. Esse dado formativo aponta para uma dimensão do protagonismo frequentemente invisibilizada: a de que o sujeito se torna autor não apesar do outro, mas com o outro, o que aproxima a experiência descrita de uma prática genuinamente colaborativa e sociointeracionista (GEDOZ ; COSTA -HUBES , 2012).

Além disso, essa mesma dimensão coletiva se manifesta com intensidade nas falas que descrevem o processo de construção dos roteiros, que emerge como um dos momentos mais significativos da experiência na percepção dos próprios estudantes. Relatos como "a parte mais divertida foi conversar com meus colegas e ativar a criatividade um do outro, porque é muito legal ver o roteiro se formando" e "você deixou a gente conversar entre si e nos organizarmos, e isso foi muito bom — a gente conseguiu se organizar de forma simples e fácil de entender" revelam que o roteiro, nesse contexto, não funcionou apenas como instrumento técnico de preparação para a gravação, mas como lugar onde o pensamento se organiza, onde as ideias são negociadas coletivamente e onde os estudantes exercem, de forma concreta, a autoria. A construção do roteiro emerge, assim, como prática de linguagem situada (GEDOZ ; COSTA -HUBES , 2012), carregada de sentido social e formativo, e como expressão daquilo que Demo (2003) compreende como o núcleo do protagonismo: pesquisar, organizar e produzir conhecimento de forma autoral.

4.2 Tornar-se protagonista: escuta, reconhecimento, formação crítica e participação

Se a oralidade e a colaboração revelaram como os estudantes foram se tornando autores, a dimensão afetiva e relacional do episódio evidencia as condições pedagógicas que tornaram esse processo possível. Quando perguntados se se sentiram parte importante do projeto, os estudantes não apenas respondem afirmativamente, mas fundamentam esse sentimento na qualidade da relação pedagógica estabelecida com a professora. Falas como "você sempre fez questão de nos ajudar em tudo e isso me fez sentir importante" e "me senti uma parte importante do projeto, pois você ajudava todos, dava atenção pra todos e nos escutava" apontam para algo que o referencial teórico sustenta, mas que os dados empíricos tornam visível com particular intensidade: o protagonismo estudantil parece depender de contextos relacionais específicos, marcados pela escuta, pelo cuidado e pelo reconhecimento mútuo.

A educadora ou educador que escuta, que não chega com as respostas prontas, que constrói junto torna-se uma figura pedagógica que aparece nas falas dos estudantes como condição de possibilidade do protagonismo, e não como um obstáculo. Essa dimensão relacional é confirmada pela própria professora-pesquisadora ao responder à pergunta elaborada pelos estudantes sobre as razões do projeto: "eu só sei trabalhar em equipe. Fazer esse podcast foi uma oportunidade de dar voz a vocês, de escutá-los nas necessidades e nas vontades de vocês" (VIRAGO, 2025). Essa concepção pedagógica dialoga com os princípios freireanos de educação dialógica (FREIRE, 1996) e com a perspectiva de Barros, Fialho e Pitombeira (2025), que compreendem a práxis transformadora como aquela que emerge da relação entre sujeitos que ensinam e aprendem mutuamente.

Com isso, a dimensão mais significativa do episódio, do ponto de vista da formação crítica, emerge quando os estudantes são convidados a aconselhar outros professores e outras turmas que quisessem desenvolver projetos semelhantes. Nesse momento, os estudantes deixam de falar apenas sobre sua experiência imediata e passam a elaborar, a partir dela, uma perspectiva mais ampla, movimento que Cassany e Castellà (2010) associam ao letramento crítico, isto é, a capacidade de ir além do vivido e construir um posicionamento fundamentado e comunicável diante da experiência. Um dos estudantes menciona que o grupo escolhia temas "todos juntos", entre os quais questões relacionadas aos povos indígenas, às mulheres e à história local, o que revela que o podcast parece ter ultrapassado

um exercício formal de oralidade para se transformar em um espaço de discussão de temas socialmente relevantes. Essa articulação entre produção de linguagem e engajamento temático vai ao encontro do que Rojo (2012) compreende como multiletramentos, que são as práticas que envolvem não apenas múltiplas linguagens, mas múltiplas perspectivas críticas sobre o mundo.

Tal compreensão torna-se ainda mais evidente quando observamos que os estudantes selecionaram temas relacionados aos seus interesses e contexto, articulando diferentes vozes, identidades e perspectivas sociais. Como afirma Rojo (2012), os multiletramentos: "a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) " (ROJO, 2012, p. 23). Portanto, as escolhas temáticas realizadas pelos estudantes revelam justamente esse caráter colaborativo, híbrido e crítico, evidenciando que a produção deste episódio analisado favoreceu não apenas o desenvolvimento da oralidade, mas também a problematização de questões sociais relevantes e o exercício da cidadania.

A fala que talvez sintetize de forma mais precisa e tocante o potencial formativo da experiência é aquela em que um dos estudantes, ao aconselhar futuros participantes, afirma que "a diversão não está no produto final, está no aproveitar, no caminho". Essa elaboração, aparentemente simples, carrega uma reflexividade de notável profundidade, a compreensão de que os estudantes parecem atribuir especial valor formativo ao processo vivido no processo, na negociação, no erro, na superação, no fazer junto, e não apenas no produto que dele resulta. Trata-se de uma perspectiva que ressoa diretamente com o defendido por Demo (2003), para quem aprender é, antes de tudo, um ato de pesquisa e de produção contínua, e é alinhada com Freire (1996), para quem o caminho se faz caminhando, sempre em diálogo, sempre em movimento.

Diante disso, ao final do episódio, a fala da professora-pesquisadora reúne, com emoção e precisão, o que os dados permitem afirmar sobre a experiência: "eu vi muito crescimento — estudantes que tinham dificuldade de falar, de se expressar, de organizar as ideias, e isso tudo foi sendo vencido com o passar do tempo, junto com a produção do podcast, junto com a produção dos roteiros, com o trabalho em equipe". Esse crescimento, que é, ao mesmo tempo, linguístico, cognitivo, afetivo e político, sugere que o podcast, quando inserido em uma prática pedagógica intencional, reflexiva e comprometida com a formação dos

sujeitos, ultrapassa o estatuto de ferramenta e se configura como dispositivo emancipatório, sendo portanto, um espaço em que estudantes aprendem a falar, a ouvir, a argumentar e, sobretudo, a se reconhecer como sujeitos cujas vozes importam, circulam e transformam, ou seja, tornam-se os protagonistas de sua própria aprendizagem.

5. Considerações Finais

O presente artigo partiu do reconhecimento de uma tensão recorrente no campo da educação e das TDICs: a distância que frequentemente separa o potencial formativo das mídias digitais de sua efetivação pedagógica concreta. Diante disso, tomou como objeto de análise o segundo episódio do podcast “O que pode um podcast?”, produzido no âmbito da pesquisa de Virago (2025), com o objetivo de compreender como o podcast pode articular protagonismo estudantil e formação crítica em práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

A análise empreendida permite afirmar que os dados interpretados sugerem possibilidades concretas dessa articulação nas falas dos próprios estudantes. O episódio “As vozes dos estudantes” oferece um retrato vivo e consistente de uma experiência em que o podcast funcionou como muito mais do que um recurso técnico, pois demonstra potencial para mobilizar linguagem, interação, autoria e reflexão crítica em um mesmo movimento formativo. Esse resultado converge diretamente com as conclusões de Virago e Fialho (2025) e Virago (2025), que, ao investigarem o uso do podcast nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstram que a produção de episódios pelos próprios estudantes contribui de forma significativa para o desenvolvimento do protagonismo, na medida em que os sujeitos se reconhecem como produtores legítimos de discursos que circulam para além do espaço restrito da sala de aula. O que a análise do episódio acrescenta a essas conclusões é a dimensão processual dessa conquista, entendendo que o protagonismo parece ter sido construído progressivamente, na superação da timidez, na negociação coletiva dos roteiros, na experiência de falar para um público e de se ouvir como autor.

Em conclusão, mas ainda considerando a continuidade e a complexidade presente ao falar em educação, é importante reconhecer os limites deste estudo. As análises apresentadas concentram-se em um único episódio do podcast, produzido em um contexto específico e

vinculado a uma experiência pedagógica singular. Embora os resultados evidenciem potencialidades relevantes para a articulação entre protagonismo estudantil, formação crítica e tecnologias digitais, não permitem generalizações acerca do uso de podcasts em diferentes contextos educacionais. As compreensões aqui construídas devem ser entendidas à luz das particularidades da experiência investigada, das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e das condições pedagógicas que possibilitaram sua realização.

Ainda assim, os resultados aqui apresentados permitem sustentar que o podcast constitui uma possibilidade fecunda para a educação quando articulado a práticas pedagógicas intencionais, dialógicas e comprometidas com a participação dos estudantes. Nesse sentido, as contribuições aqui discutidas representam avanços importantes para o campo das tecnologias educacionais, ao demonstrarem que o podcast não é apenas uma tendência midiática incorporada à escola, mas uma prática capaz de favorecer autoria, reflexão crítica, interação e produção de sentidos. Por conseguinte, este artigo buscou contribuir para esse debate ao articular teoria e prática na análise de uma experiência concreta, reafirmando a importância de pensar as tecnologias digitais não como fins em si mesmas, mas como mediações potencialmente transformadoras dos processos educacionais e dos próprios sujeitos que, ao se tornarem autores de suas histórias, assumem o papel principal de suas próprias narrativas.

Referências

BARROS, Tatiane Molini; FIALHO, Vanessa Ribas; PITOMBEIRA, Cátia Veneziano. **Maximina Maria Freire, 50 anos de experiência: linguagens, educação, complexidade e transdisciplinaridade como praxis transformadora**. *O ESPECIALISTA*, [S. l.], v. 2, p. 1-11, 2025. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/74507>. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 03 set. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 23 maio 2026.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep Maria. **Aproximación a la literacidad crítica.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441>. Acesso em: 4 abr. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016: dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2026.

COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo, ; FIALHO, Vanessa Ribas. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos.** *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 23, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16603.209209228763.0810>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16603>. Acesso em: 4 abr. 2026.

COSTA, Alan Ricardo et al. **Práticas de curadoria digital de materiais de ensino na formação inicial de professores de línguas como atividade docente na cultura digital.** *Letras*, [S. l.], p. 123-141, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148571356>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71356>. Acesso em: 4 abr. 2026.

COSTA, Alan Ricardo; PELLANDA, Nize Maria Campos; FIALHO, Vanessa Ribas. **A cartografia complexa enquanto método de pesquisa na Linguística Aplicada: esboçando e avaliando um conceito.** *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 24, n. 1, p. 5-26, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/25272>. Acesso em: 8 jun. 2026.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 335-351, abr./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200004>.

GALLO, Sérgio Augusto et al. **Metodologias ativas e tecnologia na educação.** *Revista Ilustração*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 27-36, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i1.245>. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/245>. Acesso em: 4 abr. 2026.

GEDOZ, Sirlei; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto.** *Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 8, n. 16, p. 139-152, 2012. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v8i16.6953>. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/6953>. Acesso em: 8 abr. 2026.

LEFFA, Vilson José. **Interação na aprendizagem de línguas.** Pelotas: EDUCAT, 2006.

LEFFA, Vilson José. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. In: NICOLAIDES, Christine et al. (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: Editora da UFPel, 2003.

LEFFA, Vilson José. **Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-377, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318134863166081>.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

PROTAGONISTA. In: **Dicio: Dicionário Online de Português**. [S. l.]: 7Graus, 2026. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/protagonista/>. Acesso em: 21 jun. 2026.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da Linguística Aplicada**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REGNER, Ana Paula et al. **Ensino de língua portuguesa e tecnologias: aproximações à BNCC**. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 44, n. 2, e61745, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i2.61745>.

ROJO, Roxane (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Ana Paula Paim da. **Podcast como caminho de acesso: ferramenta tecnológica dando suporte à formação de uma comunidade educativamente mais crítica**. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/33194/DIS_PPGTER_2024_ROSA_ANA.pdf. Acesso em: 7 abr. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIRAGO, Carine Ferreira Machado; FIALHO, Vanessa Ribas. **O podcast como estratégia pedagógica: desenvolvendo oralidade e protagonismo nos anos iniciais do ensino fundamental**. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, [S. l.], v. 13, n. 20, 2025. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/20509>. Acesso em: 7 abr. 2026.

VIRAGO, Carine Machado. **O podcast como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade e do protagonismo dos estudantes**. 2025. 134 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em

Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2025. Disponível em:
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/37105/DIS_PPGTER_2025_VIRAGO_CARINE.pdf.
Acesso em: 7 abr. 2026.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)