



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA

DIOGO JOSÉ DE MORAES LOPES BARBOSA

PODCAST DE FICÇÃO E ENSINO DE ARTE:  
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL

Recife  
2025

DIOGO JOSÉ DE MORAES LOPES BARBOSA

PODCAST DE FICÇÃO E ENSINO DE ARTE:  
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação Matemática e Tecnológica.

**Área de Concentração:** Ensino de Ciências e Matemática.

**Linha de Pesquisa:** Educação Tecnológica.

**Orientadora:** Professora Dra. Thelma Panerai Alves.

Recife  
2025

## Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Barbosa, Diogo José de Moraes Lopes.

Podcast de ficção e ensino de Arte: desenvolvimento de habilidades e competências no Ensino Fundamental / Diogo José de Moraes Lopes Barbosa. - Recife, 2025.

160f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2025.

Orientação: Thelma Panerai Alves.

Inclui referências e apêndices.

1. Podcast; 2. Educação; 3. Ficção sonora; 4. Ensino de Arte; 5. Habilidades e competências. I. Alves, Thelma Panerai. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

**DIOGO JOSÉ DE MORAES LOPES BARBOSA**

**PODCAST DE FICCÃO E ENSINO DE ARTE:  
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovado em: 01/07/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Thelma Panerai Alves (Orientadora e Presidente)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Andiara Valentina de Freiras e Lopes (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Andrea de Lima Trigueiro de Amorim (Examinadora Externa)  
Universidade Católica de Pernambuco

---

Prof. Dr. Raphael de França e Silva (Examinador Externo)  
Universidade de Pernambuco

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Maria Dolores (*in memoriam*).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha esposa, Sidcléa; a minha mãe, Carmen Dolores; Wallace Barbosa (*in memoriam*), irmãs, Danielle e Deborah. Agradeço a minha orientadora, Thelma Panerai; a todos os professores e funcionários do EDUMATEC. Agradeço também aos amigos, alunos do mestrado e do doutorado deste programa. Agradeço aos amigos da Prefeitura do Recife, dos colégios que passei, e aos meus alunos.

## RESUMO

O surgimento da informática e da internet possibilitou grandes avanços para as mídias digitais. Essas tecnologias foram fundamentais para o desenvolvimento de novas linguagens comunicacionais, como o podcast. Diferentemente de mídias sonoras tradicionais, o podcast apresenta uma grande diversidade de gêneros, formatos e temática, sendo a produção ficcional um exemplo crescente dessa variedade. Além disso, desde seu surgimento, o podcast tem sido utilizado como recurso em processos educacionais. Sua presença no contexto escolar, especialmente quando associado a gêneros ficcionais, revela-se promissora em diferentes componentes curriculares, mas certamente o componente Arte encontra estreitas conexões com a linguagem e a expressividade no âmbito sonoro. A partir dessa perspectiva, o objetivo **geral** desta tese é analisar como o uso de podcasts de ficção pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, no componente curricular Arte, nos anos finais do Ensino Fundamental. Já os objetivos específicos são: [1] Examinar aspectos do planejamento de uma sequência didática sobre podcasts de ficção, aplicada em turmas do componente curricular Arte, no 8º ano do Ensino Fundamental, em relação às dificuldades encontradas para sua implantação; [2] Investigar de que maneiras atividades de fruição de podcasts ficcionais (escuta guiada, debates, exercícios para a estimulação de imagens sonoras) favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como a ampliação da percepção estética, da compreensão e da imaginação dos estudantes nas aulas de Arte; [3] Verificar como o processo colaborativo na produção de um podcast ficcional impulsiona o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como a autonomia, a autoria, o trabalho coletivo e a mobilização de recursos tecnológicos dos estudantes nas aulas de Arte. Quanto à metodologia, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-intervenção, que indica que o pesquisador está inserido em todos os momentos no ambiente, junto aos atores pesquisados. Como procedimento metodológico, desenvolvemos e aplicamos uma sequência didática em três turmas do 8º ano de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do Recife, com o tema Podcasts Ficcionais. Por meio desta experiência, geramos os dados necessários para a realização de nossa investigação. Ao final da pesquisa, os resultados indicam que o uso de podcasts ficcionais, em aulas de Arte, contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas nos alunos, além de facilitar e enriquecer a prática pedagógica dos professores.

**Palavras-chave:** Podcast; Educação; Ficção sonora; Ensino de Arte; Habilidades e competências

## **ABSTRACT**

The emergence of computers and the internet has enabled significant advances in digital media. These technologies have been fundamental to the development of new communication languages, such as podcasts. Unlike traditional audio media, podcasts offer a wide variety of genres, formats, and themes, with fictional productions a growing example of this diversity. Furthermore, since their inception, podcasts have been used as a resource in educational processes. Their presence in the school context, especially when associated with fictional genres, proves promising in various curricular components, but the Art component certainly finds close connections with language and expressiveness in the audio realm. From this perspective, the general objective of this thesis is to analyze how the use of fictional podcasts can contribute to the development of students' skills and competencies in the Art curricular component in the final years of elementary school. The specific objectives are: [1] Examine aspects of the planning of a didactic sequence on fictional podcasts, applied in classes of the Art curricular component, in the 8th grade of Elementary School, in relation to the difficulties encountered in its implementation; [2] Investigate how activities of enjoyment of fictional podcasts (guided listening, debates, exercises to stimulate sound images) favor the development of skills and competencies, such as the expansion of aesthetic perception, understanding and imagination of students in Art classes; [3] Verify how the collaborative process in the production of a fictional podcast boosts the development of skills and competencies, such as autonomy, authorship, collective work and the mobilization of technological resources of students in Art classes. Regarding methodology, the research adopted a qualitative approach, grounded in intervention research, which implies that the researcher is constantly immersed in the environment, alongside the research participants. As a methodological procedure, we developed and implemented a teaching sequence in three 8th-grade classes at a public school in the Recife Municipal Education Network, focusing on fictional podcasts. Through this experiment, we generated the data necessary for our investigation. At the end of the research, the results indicate that the use of fictional podcasts in art classes contributes to the development of specific skills and competencies in students, in addition to facilitating and enriching teachers' pedagogical practice.

**Keywords:** Podcast; Education; Sound fiction; Art Teaching; Skills and competencies.

## RESUMEN

La aparición de las computadoras e internet ha propiciado avances significativos en los medios digitales. Estas tecnologías han sido fundamentales para el desarrollo de nuevos lenguajes de comunicación, como los podcasts. A diferencia de los medios de audio tradicionales, los podcasts ofrecen una amplia variedad de géneros, formatos y temas, siendo las producciones de ficción un ejemplo creciente de esta diversidad. Además, desde sus inicios, los podcasts se han utilizado como recurso en los procesos educativos. Su presencia en el contexto escolar, especialmente cuando se asocia con géneros de ficción, resulta prometedora en diversos componentes curriculares, pero el componente de Arte ciertamente encuentra estrechas conexiones con el lenguaje y la expresividad en el ámbito auditivo. Desde esta perspectiva, el objetivo general de esta tesis es analizar cómo el uso de podcasts de ficción puede contribuir al desarrollo de las habilidades y competencias del alumnado en el componente curricular de Arte en los últimos años de primaria. Los objetivos específicos son: [1] Examinar aspectos de la planificación de una secuencia didáctica sobre podcasts de ficción, aplicada en clases del componente curricular de Arte, en el 8º grado de Educación Primaria, en relación a las dificultades encontradas en su implementación; [2] Investigar cómo las actividades de disfrute de podcasts de ficción (escucha guiada, debates, ejercicios de estimulación de imágenes sonoras) favorecen el desarrollo de habilidades y competencias, como la ampliación de la percepción estética, la comprensión y la imaginación de los estudiantes en las clases de Arte; [3] Verificar cómo el proceso colaborativo en la producción de un podcast de ficción dinamiza el desarrollo de habilidades y competencias, como la autonomía, la autoría, el trabajo colectivo y la movilización de recursos tecnológicos de los estudiantes en las clases de Arte. En cuanto a la metodología, la investigación adoptó un enfoque cualitativo, basado en la investigación de intervención, lo que implica que el investigador se encuentra constantemente inmerso en el entorno, junto con los participantes. Como procedimiento metodológico, desarrollamos e implementamos una secuencia didáctica en tres clases de octavo grado de una escuela pública de la Red Municipal de Educación de Recife, centrada en podcasts de ficción. A través de este experimento, generamos los datos necesarios para nuestra investigación. Al final de la investigación, los resultados indican que el uso de podcasts de ficción en las clases de arte contribuye al desarrollo de habilidades y competencias específicas en los estudiantes, además de facilitar y enriquecer la práctica pedagógica docente.

**Palabras clave:** Podcast; Educación; Ficción sonora; Enseñanza del Arte; Habilidades y competencias.

## RÉSUMÉ

L'émergence des ordinateurs et d'Internet a permis des avancées significatives dans les médias numériques. Ces technologies ont joué un rôle fondamental dans le développement de nouveaux langages de communication, tels que les podcasts. Contrairement aux médias audio traditionnels, les podcasts offrent une grande variété de genres, de formats et de thèmes, les productions de fiction étant un exemple croissant de cette diversité. De plus, depuis leur création, les podcasts sont utilisés comme ressource pédagogique. Leur présence en milieu scolaire, notamment lorsqu'elle est associée à des genres de fiction, s'avère prometteuse pour diverses composantes du programme, mais la composante artistique trouve indéniablement des liens étroits avec le langage et l'expressivité dans le domaine audio. Dans cette perspective, l'objectif général de cette thèse est d'analyser comment l'utilisation de podcasts de fiction peut contribuer au développement des compétences des élèves dans la composante artistique en terminale. Les objectifs spécifiques sont: [1] Examiner les aspects de la planification d'une séquence didactique sur les podcasts fictifs, appliquée dans les classes du volet curriculaire Art, en 8e année du primaire, en relation avec les difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre ; [2] Enquêter sur la manière dont les activités de jouissance des podcasts fictifs (écoute guidée, débats, exercices de stimulation d'images sonores) favorisent le développement d'aptitudes et de compétences, telles que l'expansion de la perception esthétique, de la compréhension et de l'imagination des élèves des classes d'Art ; [3] Vérifier comment le processus collaboratif dans la production d'un podcast fictif stimule le développement d'aptitudes et de compétences, telles que l'autonomie, la paternité, le travail collectif et la mobilisation des ressources technologiques des élèves des classes d'Art. Concernant la méthodologie, la recherche a adopté une approche qualitative, ancrée dans la recherche interventionnelle, impliquant une immersion constante du chercheur dans l'environnement, aux côtés des participants. Comme procédure méthodologique, nous avons développé et mis en œuvre une séquence pédagogique dans trois classes de 4e d'une école publique du Réseau éducatif municipal de Recife, axée sur des podcasts fictifs. Cette expérience nous a permis de générer les données nécessaires à notre investigation. Au terme de la recherche, les résultats indiquent que l'utilisation de podcasts fictifs dans les cours d'art contribue au développement de compétences spécifiques chez les élèves, tout en facilitant et en enrichissant la pratique pédagogique des enseignants.

**Mots-clés:** Podcast; Éducation; Fiction sonore; Enseignement artistique; Aptitudes et compétences.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Rádio de Galena.....	65
Figura 2 – Orson Welles narrando Guerra dos Mundos.....	67
Figura 3 – Coleção Disquinho.....	70
Figura 4 – Capa do podcast Sofia.....	73
Figura 5 – Capa do podcast #TdVaiFicar.....	74
Figura 6 – Capa do podcast O Auto da Compadecida.....	75
Figura 7 – Abordagem Triangular.....	81
Figura 8 – Nuvem de palavras gerada pelo ATLAS ti.....	114
Figura 9 – Desenho do personagem Gaspar 1.....	127
Figura 10 – Desenho do personagem Gaspar 2.....	128
Figura 11 – Desenho das cebolinhas.....	128
Figura 12 – Imagem do encarte da coleção Taba.....	129
Figura 13 – Desenho do personagem Camaleão Alface 1.....	129
Figura 14 – O coronel e as crianças.....	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AADEE – Agente de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial  
BBC – British Broadcasting Corporation  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BG – *Background*  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BYOD – *Bring Your Own Device*  
CAA – Centro Acadêmico do Agreste  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBS – Columbia Broadcasting System  
CD – *Compact Disk*  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COHAB – Companhia de Habitação Popular  
DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda  
EaD – Educação a Distância  
EBC – Empresa Brasileira de Comunicação  
EDUMATEC – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EUA – Estados Unidos da América  
FM – Frequência Modulada  
FT – Fluência tecnológica  
GIF – Graphics Interchange Format  
GPS – *Global Positioning System*  
HD – *Hard Disk*  
IA – Inteligência Artificial  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFAM – Instituto Federal do Amazonas  
INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo  
LD – Letramento Digital  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
LP – *Long Play*  
MD – *Mini Disc*

MEC – Ministérios da Educação  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MIT – Massachusetts Institute of Technology  
OATD – *Open Access Theses and Dissertations*  
ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
OSC – Organizações da Sociedade Civil  
PcD – Pessoa com Deficiência  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPG – Programa de Pós-graduação  
RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal  
RMER – Rede Municipal de Ensino do Recife  
PNED – Política Nacional da Educação Digital  
RPG – *Role Playing Game*  
RSL – Revisão Sistemática de Literatura  
RSS – *Really Simple Syndication*  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco  
SAERE – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Recife  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SD – Sequência didática  
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade  
TOD – Transtorno Opositor Desafiador  
TV – Televisão  
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba  
UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNB – Universidade de Brasília  
ULisboa – Universidade de Lisboa  
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco  
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa  
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio do Sinos  
VHS – *Video Home System*  
VJ – *Video Jockey*  
XML – *Extensible Markup Language*  
YPAR – *Youth Participatory Action Research*

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos repositórios escolhidos.....	23
Quadro 2 – Critérios de inclusão e exclusão.....	25
Quadro 3 – Trabalhos encontrados no BDTD.....	26
Quadro 4 – Trabalhos encontrados nos RCAAP.....	28
Quadro 5 – Trabalhos encontrados no portal OasisBR.....	28
Quadro 6 – Trabalhos encontrados no portal de periódicos da CAPES.....	29
Quadro 7 – Trabalhos encontrados no portal de periódicos da OATD.....	30
Quadro 8 – Aspectos observados características distintivas do podcast.....	50
Quadro 9 – Síntese da taxonomia de podcasts educativos Carvalho, Aguiar e Maciel.....	59
Quadro 10 – Classificação de podcasts educativos de Freire.....	59
Quadro 11 – Relação dos podcasts de ficção.....	77
Quadro 12 – Competências específicas de Arte Para o Ensino Fundamental.....	86
Quadro 13 – Matriz Prioritária Curricular de Arte – 8º ano.....	88
Quadro 14 – Cronograma / Turma A.....	95
Quadro 15 – Cronograma / Turma B.....	96
Quadro 16 – Cronograma / Turma C.....	96
Quadro 17 – Ciclos de codificação.....	98
Quadro 18 – Objetivos, instrumentos de coleta, forma de análise e categorias.....	100
Quadro 19 – Métodos e processos de codificação.....	112
Quadro 20 – Categorias e códigos no ciclo de transição.....	115
Quadro 21 – Códigos da 1ª categoria, atribuições e resultados.....	121
Quadro 22 – Depoimentos sobre a versão em áudio da história.....	125
Quadro 23 – Depoimentos sobre a versão em audiovisual da história.....	125
Quadro 24 – Códigos da 2ª categoria, atribuições e resultados.....	131
Quadro 25 – Grupos e links dos podcasts produzidos.....	136
Quadro 26 – Códigos da 3ª categoria, atribuições e resultados.....	136
Quadro 27 – Códigos da 4ª categoria, atribuições e resultados.....	140
Quadro 28 – Habilidades e competências trabalhadas na SD.....	144

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Trabalhos encontrados de acordo com os descritores e os repositórios.....	24
Tabela 2 – Perfil das turmas.....	103
Tabela 3 – Códigos do primeiro ciclo.....	113
Tabela 4 – Avaliação de Arte do terceiro bimestre de 2024.....	142

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
2.1 OBJETIVOS, BASE DE DADOS, DESCRIPTORES, CRITÉRIOS E RESULTADOS	23
2.2 ANÁLISE DAS PESQUISAS ESCOLHIDAS .....	30
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RSL .....	37
<b>3 O PODCAST E SEUS ASPECTOS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>40</b>
3.1 ORIGENS, CONCEITOS E LINGUAGEM .....	40
3.2 CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DO PODCAST .....	46
3.3 A RELAÇÃO DO PODCAST COM A EDUCAÇÃO .....	50
<b>4 A FICÇÃO SONORA .....</b>	<b>62</b>
4.1 A LINGUAGEM DA FICÇÃO SONORA .....	62
4.2 A FICÇÃO SONORA ATRAVÉS DOS TEMPOS .....	65
4.2 PODCAST, FICÇÃO E PANDEMIA .....	70
<b>5 O ENSINO DE ARTE E O USO DE PODCATS .....</b>	<b>78</b>
5.1 PERSPECTIVAS CONCEITUAIS, HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO ENSINO DE ARTE .....	78
5.1.1 Os primeiros anos.....	78
5.1.2 As abordagens no ensino de Arte .....	80
5.1.3 Dos PCN à BNCC e o desenvolvimento de habilidades e competências .....	84
5.2 ASPECTOS DO PODCAST RELACIONADOS AO ENSINO DE ARTE .....	89
<b>6 A METODOLOGIA.....</b>	<b>93</b>
6.1 TIPO DE PESQUISA E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	93
6.2 PASSOS METODOLÓGICOS .....	95

6.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	100
6.4 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	103
6.4.1 Introdução sobre podcasts de ficção.....	103
6.4.2 Práticas de fruição e compreensão estética .....	104
6.4.3 Especificidades da linguagem radiofônica .....	105
6.4.4 Ensaio e gravação do podcast de ficção .....	106
6.4.5 Escuta da produção.....	109
<b>7 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>112</b>
7.1 PROCESSO DE CODIFICAÇÃO EM CICLOS .....	112
7.2 ANÁLISE DA SD POR CATEGORIAS .....	116
7.4.1 Primeira Categoria – Elementos de Planejamento .....	116
7.4.2 Segunda Categoria – Práticas de Fruição .....	122
7.4.3 Terceira Categoria – Práticas de Produção .....	131
7.4.4 Quarta Categoria – Comportamento dos Alunos .....	138
7.5 AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	141
<b>8 CONCLUSÃO.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>159</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na linha de pesquisa Educação Tecnológica, junto ao grupo de pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Ressaltamos que a investigação desenvolvida aqui, em seu âmbito acadêmico, pretendeu contribuir com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, que são um conjunto de metas a serem alcançadas pelos países mais pobres, com o apoio financeiro dos países mais ricos, até o ano de 2030 (Serafini; Moura, 2021). Nosso trabalho visou estabelecer diálogos, mais especificamente, com o ODS 4 (Educação de Qualidade), buscando gerar conhecimentos que auxiliem na ação pedagógica, beneficiando alunos, professores e os demais envolvidos nas várias instâncias da educação.

Os processos comunicacionais vêm se modificando em grande velocidade, não apenas pelos avanços das mídias digitais, mas também pela sua rápida inserção em nossas práticas culturais e relações sociais. O desenvolvimento de aparelhos tecnológicos de produção e consumo midiáticos, como os *smartphones*, ampliaram as possibilidades de criação, circulação e consumo de conteúdo. O usuário de mídias passou da condição passiva de fruidor a produtor de mídias, criando vídeos e conteúdos visuais para diversos aplicativos e plataformas. Isso tem impactado várias instâncias de nossa sociedade. Movimentos sociais, Organizações da Sociedade Civil (OSC), pequenas e médias empresas e congregações religiosas, entre outro(a)s, utilizam os novos recursos da comunicação digital com os mais diferentes intuitos. Uma das instituições sociais que também faz uso dessas mídias é a escola.

A presença das mídias na educação é uma realidade antiga, ainda que ocorra de forma pouco igualitária nos sistemas educacionais. O acesso da rede privada de ensino a esses recursos é muito maior, se comparado à rede pública de ensino. Quanto às mídias audiovisuais usadas, embora o vídeo e a televisão possuam um considerável histórico nos processos educacionais, o rádio é uma mídia que já trazia em seu cerne um propósito educativo. Ele esteve presente em vários projetos ligados à escolarização por meio da escuta. Além disso, mais recentemente, seu uso tem se expandido, permitindo que os alunos assumam o papel de emissores da comunicação. Esse conceito se concretiza em propostas de rádios escolares, que transformam os espaços educacionais em verdadeiros estúdios, promovendo a comunicação como parte de um processo pedagógico dinâmico e participativo. Neste sentido, o acesso às tecnologias é fundamental.

Estas mesmas tecnologias fizeram surgir diferentes possibilidades para as mídias sonoras, como o aparecimento de novas linguagens. O podcast é uma delas. Esta nova mídia tem ganhado cada vez mais adeptos, tanto ouvintes, quanto agentes produtores. Os realizadores responsáveis pela sua produção são compostos tanto de amadores que se aventuram nesta nova linguagem, quanto de grandes plataformas digitais e tradicionais empresas do setor de mídia. Diferentemente de mídias mais antigas, o podcast traz uma grande diversidade em termos de gêneros, formatos e temáticas. Um exemplo disso é a crescente produção ficcional realizada para o meio. Programas de ficção em áudio, como as antigas radionovelas, não são tão comuns quanto no passado. No entanto, o podcast resgata o interesse de um público por esse tipo de conteúdo. São as audiosséries, narrativas ficcionais que usam apenas o som para desenvolverem a trama, os personagens e os ambientes.

Todas essas possibilidades podem ser usadas em processos educacionais. Esse recorte pode ser bastante interessante em diversos componentes curriculares como Literatura, Língua Portuguesa, História, Geografia, mas certamente o componente que naturalmente encontra grandes ligações com esta temática é o componente Arte.

Queremos ressaltar que esta pesquisa surgiu das minhas dificuldades enquanto professor de Arte na Educação Básica da rede pública de ensino, durante a pandemia do novo coronavírus. A experiência que será relatada foi desenvolvida em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), onde atuo há mais de dez anos. Durante o período pandêmico, encontramos diversos empecilhos no ensino e na aprendizagem das linguagens artísticas abordadas. Ainda assim, os processos em teatro foram os que mais me chamaram atenção, especialmente pela impossibilidade de realizar atividades mais práticas, por se tratar de uma linguagem artística que pede muito do corpo do praticante, o aluno/ator, sobretudo presencialmente. As práticas do ensino remoto exigiram um pouco mais, em termos de criatividade e adaptação, tanto minha quanto professor, quanto dos alunos. Assim, ao invés de realizar dinâmicas que necessitavam da movimentação em um espaço real, a sala de aula física, propus aos alunos o uso apenas da voz em leituras de textos teatrais no espaço virtual.

Alguns aspectos nestas dinâmicas me deixaram inquieto, como o fato de os alunos optarem, em sua grande maioria, por manter suas *webcams* desligadas durante as aulas, mesmo quando liam os textos. Os motivos foram os mais diversos, como timidez de aparecerem diante das câmeras ou inibição de mostrarem os ambientes onde residiam. Com câmeras desligadas e apenas as falas dos alunos, o que tínhamos na prática eram formatos dramáticos nos quais

apenas a voz ressoava, tal qual as antigas radionovelas. Se atualizássemos esse formato, teríamos podcasts de ficção.

Essas experiências nos deixaram bastante motivados nas aulas. No meu caso, por conseguir, de alguma forma, realizar um trabalho de interpretação teatral com os estudantes; e, também, pela oportunidade de exercer na escola uma outra habilitação acadêmica minha, que é a de radialista. Além da minha formação em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, pela UFPE, mais recentemente, finalizei uma segunda graduação em Rádio, TV e Internet, pela mesma instituição. Minha atuação acadêmica, unindo os audiovisuais e a educação, se intensificou no Programa de Mestrado em Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no qual realizei uma pesquisa sobre as possibilidades do cinema em aulas de Arte, a partir da produção de obras pelos próprios alunos. Com os meios de comunicação sonoros, tive poucas vivências. Dessa forma, a experiência com os alunos durante a pandemia me revelou novas possibilidades, tanto na minha atuação como professor de Arte quanto na minha trajetória como profissional da área de Comunicação.

Assim, passados mais de cinco anos da chegada do vírus, agora com os ambientes escolares em estado de normalidade, investigamos como tais experiências funcionam na relação presencial da escola. É neste contexto que surgiu nossa pergunta de pesquisa: **Como o uso de podcasts de ficção pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, no componente curricular Arte, nos anos finais do Ensino Fundamental?**

A partir dessa questão, o objetivo geral desta tese foi analisar como o uso de podcasts de ficção pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, no componente curricular Arte, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo geral como norteador, nossos objetivos específicos foram:

[1] Examinar aspectos do planejamento de uma sequência didática sobre podcasts de ficção, aplicada em turmas do componente curricular Arte, no 8º ano do Ensino Fundamental, em relação às dificuldades encontradas para sua implantação.

[2] Investigar de que maneiras atividades de fruição de podcasts ficcionais (escuta guiada, debates, exercícios para a estimulação de imagens sonoras) favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como a ampliação da percepção estética, da compreensão e da imaginação dos estudantes nas aulas de Arte.

[3] Verificar como o processo colaborativo na produção de um podcast ficcional impulsiona o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como a autonomia, a autoria, o trabalho coletivo e a mobilização de recursos tecnológicos dos estudantes nas aulas de Arte.

Justificamos a importância da realização desta pesquisa por não encontrarmos, durante a realização da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), trabalhos que fizessem uso do podcast na educação básica, no componente curricular Arte. Desta forma, acreditamos que os aspectos inéditos apresentados irão proporcionar ganhos significativos ao campo do ensino de Arte e aos diversos profissionais e pesquisadores que atuam nele.

Diante dessas questões, defendemos a tese de que **o uso do podcast ficcional, em aulas de Arte, contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas nos alunos, além de facilitar e enriquecer a prática pedagógica dos professores.**

O referencial teórico utilizado vem de diferentes áreas. Do campo das pesquisas em mídias sonoras, para compreender qual a natureza do podcast, fizemos uso das teorias do Rádio Expandido, de Marcelo Kischinhevsky (2016), que insere o podcast nos processos contemporâneos de convergência midiática, encarando-o como uma modalidade de rádio. Já nos estudos de podcast, o teórico Richard Berry (2015, 2016) defende a natureza única do objeto em questão, identificando-o como uma mídia específica e diferente de outras.

No campo da ficção nas mídias sonoras, o nome de Armand Balsebre (1994) foi fundamental por apresentar em seus textos o rádio como um meio expressivo, e não apenas comunicacional. Já o conceito de Lidia Camacho (1999) sobre a Imagem Sonora foi de grande valia para que pudéssemos compreender melhor as potencialidades sugestivas, criativas e imagéticas da mídia sonora, sobretudo nos formatos ficcionais. Além destes dois autores, pesquisas recentes de Débora Cristina Lopez (2018) e Eduardo Vicente (2015, 2018, 2022), sobre os elementos ficcionais presentes no podcast trouxeram para nosso trabalho, perspectivas atualizadas sobre a relação da ficção com as mídias sonoras.

No universo da Educação, nomes como Ana Amélia Carvalho (2009) foram importantes, por seu pioneirismo em pesquisas e organização de materiais sobre o uso do podcast na educação. Ainda na Educação, mas com enfoque voltado ao ensino de Arte, Ana Mae Barbosa (2008, 2010), é uma referência por suas teorias sobre a Abordagem Triangular para o ensino da Arte. Nossa intuito na pesquisa foi fazer uso desta abordagem em processos em sala de aula com o podcast de ficção.

Quanto à metodologia usada, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com procedimento de pesquisa-intervenção, que indica que o pesquisador está inserido em todos os momentos no ambiente, junto aos atores pesquisados. Como um dos passos metodológicos, desenvolvemos e aplicamos uma Sequência Didática (SD) em três turmas do 8º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, durante o terceiro bimestre de 2024, com o tema Podcasts Ficcionais. O objetivo da SD foi que os alunos compreendessem o que são podcasts

de ficção. Por meio desta experiência, geramos os dados necessários para a realização de nossa investigação. O recurso utilizado para a coleta de dados foi a observação participante, com diário de bordo. Para a análise e interpretação dos dados, utilizamos o método de Codificação em Ciclos, de Saldaña (2013).

Quanto à forma como esta tese é apresentada, optamos por dividi-la em oito capítulos. Em nosso primeiro capítulo, a introdução, apresentamos de forma sucinta do que se trata esta pesquisa. O segundo capítulo é referente a nossa RSL. No terceiro capítulo, apresentamos e conceituamos a mídia podcast, perpassando por aspectos históricos de sua origem, além de abordar suas especificidades enquanto mídia sonora. Além disso, tratamos da vinculação do podcast com o campo da Educação, apresentando possibilidades taxonômicas do podcast educacional. No quarto capítulo apresentamos aspectos relativos à ficção na mídia sonora. No quinto capítulo, apresentamos aspectos históricos e epistemológicos do componente curricular Arte, além de tratar da relação do componente com o uso do podcast. O sexto capítulo é referente aos caminhos metodológicos utilizados nesta investigação. O sétimo capítulo é composto pela análise e interpretação dos dados colhidos em campo. Por fim, no último capítulo apresentamos a conclusão de nossa tese.

## 2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Este capítulo é voltado à apresentação da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) realizada como parte essencial da tese desenvolvida nesta pesquisa. Podemos afirmar que uma RSL “[...] consiste em revisar, de modo sistemático, a literatura que já foi previamente produzida e divulgada. Pode ser entendida como uma pesquisa que revisa outras pesquisas a partir de um sistema ou protocolo, de modo sistemático e rigoroso” (Campos; Caetano; Laus-Gomes, 2023, p. 146).

### 2.1 OBJETIVOS, BASE DE DADOS, DESCRIPTORES, CRITÉRIOS E RESULTADOS

Esta RSL não deve ser entendida como uma pesquisa à parte, mas sim como recurso integrante do trabalho desenvolvido na defesa de nossa tese. No entanto, a RSL passa por questões e problemas próprios de pesquisa. A pergunta realizada especificamente nesta revisão foi: **como o podcast produzido por alunos é usado na aprendizagem, na Educação Básica?**

Assim, buscamos identificar elementos nos trabalhos analisados que poderiam ser relevantes em nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, evitar realizar uma investigação já desenvolvida por outros pesquisadores.

Segundo Galvão e Ricarte (2020), “a realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos”. Aspectos norteadores na análise dos trabalhos são: as experiências práticas vivenciadas pelos alunos nos processos de produção dos podcasts; as bibliografias utilizadas; a visão que os pesquisadores têm dos podcasts: se eles são vistos apenas como um recurso didático ou como uma linguagem comunicacional possuidora de códigos próprios.

Como consta no quadro 1, os repositórios (bases de dados) escolhidos para a realização da RSL foram: a) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); b) os Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); c) o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr); d) o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e o portal Open Access Theses and Dissertations (OATD).

Quadro 1 – Relação dos repositórios escolhidos.

	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
--	--

<b>Bases de dados</b>	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) Portal de Periódicos da CAPES Open Access Theses and Dissertations (OATD)
-----------------------	--

Fonte: elaboração própria (2025).

Como descritores primários, utilizamos os termos **podcast**, **podcasts**, **podcasting** e **produção de podcasts**. Para os descritores secundários, os termos escolhidos foram **educação**, **ensino**, **aprendizagem** e **educacional**. Nas buscas por trabalhos de língua inglesa, os descritores primários utilizados foram **podcast**, **podcasts**, **podcasting** e **podcast production**. Os secundários foram **education**, **teaching**, **learning** e **educational**. Estes termos foram utilizados no repositório internacional OATD.

Nos cinco repositórios, utilizamos todos os campos possíveis, restringindo apenas o período. No campo ano de publicação, restringimos a pesquisa em cinco anos antes de nossa entrada no EDUMATEC, incluindo mais um ano, quando já estávamos no programa, ou seja, entre 2017 e 2022. Tal escolha se deu por uma necessidade de recorte, com a intenção de dinamizar nossa investigação. Optamos por limitar as buscas ao ano de 2022, pois havia a necessidade de finalizar a pesquisa nos repositórios no primeiro semestre de 2023, período em que começamos a desenvolver a escrita deste capítulo.

Na Tabela 1, estão presentes todos os resultados encontrados em nossa primeira busca:

Tabela 1 – Trabalhos encontrados de acordo com os descritores e os repositórios.

Descritores Primários	Descritores Secundários	BDTD	RCAAP	OasisBR	CAPES	OATD
<b>Podcast</b>	Educação	50	61	125	6	58
	Ensino	54	90	157	91	22
	Aprendizagem	32	37	67	41	56
	Educacional	30	19	53	37	28
<b>Podcasts</b>	Educação	43	39	99	67	67
	Ensino	38	62	109	90	30
	Aprendizagem	20	25	44	40	66
	Educacional	21	11	35	37	36
<b>Podcasting</b>	Educação	2	3	6	3	46
	Ensino	2	6	11	6	52
	Aprendizagem	1	1	4	2	52
	Educacional	1	0	1	2	25
<b>Produção de Podcasts</b>	Educação	4	16	11	5	5
	Ensino	4	20	11	6	1
	Aprendizagem	2	7	4	3	5
	Educacional	3	5	5	2	2

Fonte: elaboração própria (2025).

Após os resultados gerados com o cruzamento dos descritores primários e secundários, adotamos alguns critérios de inclusão para que obtivéssemos uma amostragem que melhor contemplasse os objetivos desta RSL. Assim, o primeiro critério de inclusão adotado foi selecionar estudos voltados à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)<sup>1</sup>. O segundo critério de inclusão utilizado como recorte levou em consideração pesquisas focadas no processo de produção de podcasts pelas mãos dos próprios alunos. O terceiro critério de inclusão diz respeito à natureza do trabalho. Optamos por focar nossa RSL em teses, dissertações e artigos de periódicos, pelo aprofundamento dos textos. O quarto critério de inclusão foi o período no qual as pesquisas foram publicadas. Nossas buscas se restringiram ao período de 2017 a 2022, como já citado. Por fim, o quinto critério de inclusão consiste na escolha de trabalhos em língua portuguesa, inglesa e espanhola.

Após aplicarmos os critérios de inclusão, fizemos uso de dois critérios de exclusão, para obter resultados ainda mais centrados em nossos objetivos. Assim, o primeiro critério de exclusão adotado consiste na retirada de trabalhos repetidos em mais de um repositório. O segundo critério de exclusão consiste na falta de disponibilidade dos trabalhos. Optamos por trabalhos que estão abertos à visualização e à leitura. As pesquisas de algumas universidades têm acesso restrito ao público em geral, além da impossibilidade de acesso aos *links* disponibilizados, pois alguns se encontravam com defeito. Desta forma, todos os trabalhos com acesso restrito foram excluídos.

Os critérios de inclusão e exclusão podem ser melhor vistos no quadro seguinte.

Quadro 2 – Critérios de inclusão e exclusão.	
Critérios de inclusão	
	Trabalhos voltados à Educação Básica
	Pesquisas que abordam a produção de podcasts pelos alunos
	Teses, dissertações e artigos científicos
	Publicações entre os anos de 2017 e 2022
	Trabalhos escritos em língua portuguesa, inglesa e espanhola
Critérios de exclusão	
	Trabalhos duplicados nos repositórios
	Trabalhos com acesso restrito nos repositórios

Fonte: elaboração própria (2025).

Aplicamos os critérios de inclusão e exclusão apresentados em todas as pesquisas encontradas. Fizemos isso por meio da leitura do resumo, da leitura da introdução de algumas delas - aquelas cujos critérios de inclusão e de exclusão não estavam presentes no resumo - e

---

<sup>1</sup> Embora a Educação Infantil faça parte também da Educação Básica, restringimos nossa busca apenas ao Ensino Fundamental e Médio, além do qual, na RSL não existia nenhuma pesquisa ligando o uso de podcasts a esta modalidade de ensino.

da leitura parcial do corpo da pesquisa de algumas pesquisas cujos critérios de inclusão e exclusão não estavam aparentes nem nos resumos, nem nas introduções.

Após o processo de filtragem, chegamos a vinte e três pesquisas: duas teses, dezesseis dissertações e cinco artigos científicos. Nos quadros seguintes, estão presentes os estudos selecionados, com informações como: natureza da pesquisa (NP) – quando se trata-se de uma tese (T), de uma dissertação (D) ou de um artigo científico (A); o título do trabalho; o nome da pesquisadora ou pesquisador; o ano da publicação da pesquisa; o objetivo geral da investigação, descrito de forma resumida; a Instituição de Ensino Superior (IES) e o Programa de Pós-Graduação (PPG) nos quais a tese ou dissertação foi desenvolvida ou a revista científica na qual o artigo foi publicado.

No quadro seguinte, estão dispostas as pesquisas encontradas no repositório BDTD, totalizando onze estudos. Dentre eles, dez dissertações e apenas uma tese.

Quadro 3 – Trabalhos encontrados no BDTD.

	NP	Título	Autores (ano)	Ano	Objetivos	IES/PPG
1	T	Gênero, sexualidade e midiatização no ensino de Sociologia: podcast escolar produzido com educandas e educandos do Ensino Médio	Eduardo Yoshimoto	2020	Analizar os discursos produzidos por estudantes por meio de um podcast escolar aplicado como estratégia didática, para discutir, no ensino médio, questões de gênero e sexualidade, em uma escola pública da rede estadual paulista.	Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) – Educação Escolar
2	D	Podcast no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital.	Quesia dos Santos Souza Leite	2018	Apresentar o podcast como um recurso didático digital e investigar como seu uso nos processos de ensino e aprendizagem podem propiciar uma maior interatividade, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Formação de Professores
3	D	Podcasts de storytelling: a produção de narrativas históricas digitais para o ensino de História	João Victor Lourdes	2018	Discutir as possibilidades, vantagens e desvantagens do uso de tecnologias em sala de aula para a produção de podcasts de storytelling para o ensino de História no Ensino Fundamental.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Ensino de História
4	D	O uso do podcast como ferramenta para o ensino de física	Eduardo Silveira Dantas Lizarazu	2019	Apresentar uma metodologia para processo de desenvolvimento de podcasts para o ensino de	Universidade Federal do Ceará (UFC) - Ensino de Física

					Física de forma colaborativa incluindo alunos e professores.	
5	D	Podcast como alternativa didática para o ensino de Física no Ensino Médio	Moises Silva Mota	2019	Apresentar o podcast como recurso metodológico alternativo para o ensino de Física no Ensino Médio.	Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Ensino de Física
6		O podcast e a leitura oralizada como recurso para o envolvimento de alunos de Ensino Médio nas aulas de Literatura	Michele Lago Machado Vieira	2018	Analizar a prática docente e o envolvimento discente na aplicação da proposta do uso do podcast e da leitura oralizada como estratégias de ensino nas aulas de Literatura.	Universidade Federal do PAMPA (UNIPAMPA) - Ensino de Línguas
7	D	O podcast como metodologia para o ensino de Geografia: caminhos para o estudo do espaço geográfico contemporâneo, do ciberespaço e da cibercultura	Giovana Oliveira do Nascimento	2021	Refletir sobre o uso do podcast como metodologia no ensino de Geografia, considerando seu potencial enquanto espaço de diálogos e de difusão de narrativas escolares sobre o espaço contemporâneo, o ciberespaço e a cibercultura.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Geografia
8	D	Produção textual em sala de aula: uma experiência com o gênero podcast em turma de 7º ano do Ensino Fundamental	Ana Célia Soares Moura	2021	Compreender como o gênero podcast, trabalhado a partir de um projeto de ensino, pode permitir o desenvolvimento linguístico dos estudantes, nas aulas de produção textual.	Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS) - Linguística Aplicada
9	D	O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola	Gabriela Pedroso Cardoso	2021	Compartilhar as experiências e os resultados de uma pesquisa cujo foco é o desenvolvimento de práticas de multiletramento, a partir do uso do podcast como ferramenta de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.	Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) - Letras
10	D	Podcasts de estudantes na preparação para a prova de redação do ENEM	Márcio Luiz Dias	2022	Analizar como a produção autoral de podcasts por estudantes pode contribuir na preparação para a prova de redação do ENEM.	Universidade de Brasília (UNB) - Educação
11	D	Agência histórica: uma abordagem por meio do podcast storytelling no ensino de História	Alessandro Roberto Hoppe Güntzel	2022	Compreender as potencialidades da abordagem do conceito de agência histórica por meio da elaboração de um podcast storytelling com	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Ensino de História

					estudantes de uma escola municipal do Rio Grande do Sul.	
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria (2025).

Do repositório RCAAP, retiramos apenas um trabalho, como descrito no quadro seguinte:

Quadro 4 – Trabalhos encontrados nos RCAAP.

	NP	Título	Autores (ano)	Ano	Objetivos	IES/PPG
12	D	La voz de los jóvenes – Un podcast ELE; La producción de un podcast en español lengua extranjera por alumnos del 11º curso	Gonçalo Fernando Cordeiro Peixoto	2021	Realizar a gravação de um podcast sobre temas relevantes para os estudantes e os jovens.	Universidade de Lisboa (ULisboa) - Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (Espanhol)

Fonte: elaboração própria (2025).

No repositório OasisBR, após retirar os trabalhos duplicados, chegamos a um número de três trabalhos, como descrito no quadro seguinte:

Quadro 5 – Trabalhos encontrados no portal OasisBR.

	NP	Título	Autores (ano)	Ano	Objetivos	IES/PPG
13	D	Mídia-educação e os desafios na prática	Thaiane Firmino da Silva	2019	Investigar o uso da tecnologia móvel por meio da produção de podcasts em um ambiente escolar por estudantes do 2º ano do Ensino Médio, visando a aproximação da mídia-educação com educação ambiental na instituição.	Universidade Federal do Ceará (UFC) - Comunicação
14	D	Participação e construção de podcasts como promotor no desenvolvimento de competências de comunicação. Um trabalho com alunos do 12º ano na temática “produção de alimentos e sustentabilidade”	Inês Coimbra da Silva e Silva	2021	Promover o desenvolvimento de competências de comunicação em uma turma de alunos do 12º ano (Portugal), utilizando para isso a construção de um podcast, na temática de produção de alimentos e sustentabilidade.	Universidade de Lisboa (ULisboa) - Ensino de Biologia e Geologia
15	D	A utilização de podcast como ferramenta pedagógica inovadora no 1º Ciclo do Ensino Básico	Laura Marcelino Carvalho	2022	Compreender como usar podcast num projeto de inovação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, colocando o aluno no centro	Politécnico de Leiria - Pedagógica das TIC

					da aprendizagem através do trabalho colaborativo, de modo a dar ênfase aos seus interesses e valorizar as suas competências através do recurso às tecnologias.	
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria (2025).

No quarto repositório explorado, o portal de periódicos da CAPES, foi possível identificar mais cinco trabalhos, como descritos no quadro seguinte. Todos eles, pesquisas apresentadas em artigos científicos.

Quadro 6 – Trabalhos encontrados no portal de periódicos da CAPES.

	NP	Título	Autores (ano)	Ano	Objetivos	IES/PPG/Revista
16	A	Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de podcast: relatando uma experiência com alunos do Ensino Fundamental	Suzana Cristina dos Reis	2017	Reportar uma experiência com o uso do podcast em língua inglesa, apresentando uma proposta de ensino, baseada na pedagogia de multiletramentos e na concepção de língua como prática social.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Veredas – Revista de Estudos Linguísticos
17	A	Do gênero conto ao gênero podcast: uma proposta de retextualização	Lidineia Ferreira da Silva Oliveira; Anair Valênia Martins Dias	2021	Apresentar os resultados pedagógicos obtidos na retextualização do gênero conto para o gênero podcast em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Revista Educação em Foco
18	A	Ensino interdisciplinar das projeções cartográficas e suas relações com a matemática através do podcast	Marco Antônio Sandini Tretin; Joelma Kominkiewicz Scolaro	2018	Apresentar como se deu o processo de aprendizagem em uma turma de 8º ano de uma escola particular, do conteúdo de Geografia de projeções cartográficas através de planificações e cálculos matemáticos.	Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Debates em Educação
19	A	Podcast presente nos dispositivos móveis digitais: um recuso para mobile learning na disciplina de História	Cleber Bianchessi; Ademir Aparecido Pinhelli Mendes	018	Apresentar uma investigação do uso de práticas de criação de podcasts para aprendizagem do conteúdo de Revolução Industrial na disciplina de História com alunos do 2º ano do Ensino Médio da rede pública.	Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – EDUCITEC – revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico

20	A	Raciocínio computacional no ensino de Língua Inglesa na escola: um relato de experiência na perspectiva do BYOD	Ecivaldo de Souza Matos; Fábio Correia de Rezende	2020	Relatar uma experiência aplicada a alunos e professora do Ensino Médio da rede pública, com práticas de estímulo do raciocínio computacional no ensino da Língua Inglesa utilizando conceitos de BYOD ( <i>Bring Your Own Device</i> ).	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – Revista Eletrônica de Educação
----	---	---	--	------	---	--

Fonte: elaboração própria (2025).

Por fim, o último repositório presente nesta RSL é o OATD. Nele, investigamos os trabalhos realizados em língua inglesa. Após o uso dos critérios de inclusão e exclusão, encontramos três pesquisas, como consta no quadro seguinte. Dentre elas, uma tese.

Quadro 7 – Trabalhos encontrados no portal OATD.

	NP	Título	Autores (ano)	Ano	Objetivos	IES/PPG
21	T	Developing a multimodal pedagogical approach for English Literature teaching	Rhiannon Julia O'Grady	2022	O objetivo desta tese foi realizar um estudo empírico para analisar as potencialidades e as limitações do uso da multimodalidade no ensino de Literatura Inglesa para alunos espanhóis.	Universitat Pompeu Fabra / Barcelona – Translation and Language Sciences
22	D	From pen to podcast: facilitating critical moral reasoning and critical consciousness through narratives of personal conflicts	Robyn Kristine Gee	2019	Este trabalho investiga o uso do podcast para falar de conflitos e com isso, desenvolver com os alunos uma educação moral.	University of California / Berkeley – Philosophy in Education
23	D	Creating counternarratives on trauma informed care through student podcasting	Christopher Low	2021	Esta pesquisa tem como objetivo explorar as possibilidades do podcast na ação de melhorar o atendimento informativo sobre traumas vivenciados por alunos.	Dominican University of California – Science in Education

Fonte: elaboração própria (2025).

## 2.2 ANÁLISE DAS PESQUISAS ESCOLHIDAS

A partir da leitura integral de todas as pesquisas presentes nesta RSL, apresentaremos os aspectos mais relevantes, que estabeleceram diálogos com a nossa pesquisa. Tais diálogos

foram fundamentais para enriquecer, por meio de processos dialéticos, a investigação desenvolvida nesta tese.

O primeiro trabalho tem o título de **Gênero, sexualidade e midiatização no ensino de Sociologia: podcast escolar produzido com educandas e educandos do Ensino Médio**, do pesquisador Eduardo Yoshimoto. A pesquisa aborda diversos aspectos no que tange às questões técnicas e à taxonomia dos podcasts, mas o seu objetivo central está no ensino de Sociologia, com foco na educação sexual. As análises realizadas pelo autor se concentram nos discursos sobre educação sexual, realizados pelos produtores dos podcasts: os estudantes. Assim, o trabalho parece estar concentrado nos roteiros, ou seja, na produção discursiva escrita e narrada nos podcasts.

A segunda pesquisa desta RSL se chama **Podcast no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**. Nela, a autora Quesia dos Santos Souza Leite apresenta um trabalho prático de produção de podcasts pelos próprios alunos, voltado à sociolinguística. Ela apresenta conceitos sobre variação linguística, norma culta da língua e seu funcionamento no cotidiano. São apresentados também conceitos sobre alfabetização e letramento, evidenciando suas diferenças e fazendo uma ponte com o letramento digital (*media literacy*). Além disso, está presente no texto a questão dos gêneros textuais, elencando o podcast como um gênero textual multimodal, que apresenta elementos como o som e a imagem presentes na leitura. Durante a pesquisa, os alunos produziram podcasts do tipo expositivo<sup>2</sup> e não ficcional, e como elemento motivador nas aulas, sem adentrar demasiadamente na questão do podcast enquanto linguagem. Um aspecto que deve ser mencionado diz respeito ao grau de independência que é deixado para o aluno na produção dos podcasts. Trata-se de uma turma de terceiro ano de uma escola particular de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco.

Já a terceira pesquisa, **Podcasts de storytelling: a produção de narrativas históricas digitais para o ensino de História**, de João Victor Lourdes, se concentra no ensino de História. Trata-se de uma dissertação desenvolvida no âmbito de um programa de mestrado profissional. A pesquisa consiste em trabalhar conceitos de História por meio da produção de podcasts pelos alunos, contudo, focados no gênero *storytelling*<sup>3</sup>, nomenclatura utilizada pelo autor. Há um podcast apresentado à turma para que ficasse melhor ilustrado. O podcast em questão é o Projeto

---

<sup>2</sup> O podcast expositivo foca na apresentação de um conteúdo específico ou de uma teoria. Esta classificação de podcasts educacionais será melhor explicada no capítulo seguinte, na proposta de taxonomia de Carvalho, Aguiar e Maciel (2009).

<sup>3</sup> Podcast de *storytelling* é um gênero que narra histórias, com estruturas narrativas que contam com enredo, personagens, clímax, desfecho. Estas histórias podem ser ficcionais ou não.

Humanos<sup>4</sup>, do produtor e jornalista Ivan Mizanzuk. Os alunos criaram os roteiros, mas a gravação foi feita pelo pesquisador, assim como a edição.

O quarto trabalho se chama **O uso do podcast como ferramenta para o ensino de Física**. Nele, Eduardo Silveira Dantas Lizarazu apresenta a utilização do podcast para ensino de conteúdos de Física para o Ensino Médio. A turma era formada por alunos voluntários, ou seja, não estava dentro do cronograma das aulas normais, assumindo-se como uma espécie de atividade complementar. A produção de podcasts pelos alunos é pouco detalhada quanto aos aspectos da linguagem do podcast ou mesmo sobre as práticas de gravação realizadas. Ao final, o autor indica que o uso do podcast em suas aulas teve um maior impacto nos aspectos motivacionais e serviram como suporte no ensino específico de Física.

A proposta da quinta pesquisa, **Podcast como alternativa didática para o ensino de Física no Ensino Médio**, de Moises Silva Mota, apresenta uma Sequência Didática (SD) focada nas três Leis de Newton. Assim, a ideia foi que estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública no Maranhão produzissem podcasts a partir deste tema. A pesquisa responde se o uso de recursos de produção de podcasts realmente auxiliaram na aprendizagem dos alunos acerca do conteúdo de Física. Além disso, ela mostra algumas dificuldades encontradas pelos alunos, como a falta de recursos tecnológicos necessários, como celulares e *desktops*, para a produção dos podcasts.

O sexto trabalho se chama **O podcast e a leitura oralizada como recurso para o envolvimento de alunos de Ensino Médio nas aulas de Literatura**. A pesquisa de Michele Lago Machado Vieira foca no ensino de Literatura por meio da leitura oralizada, tendo como recurso tecnológico podcasts produzidos pelos próprios alunos. A autora divide a pesquisa em duas fases: na primeira, ela usa poemas com os alunos; na segunda, contos e crônicas. Mesmo assim, ela sente a necessidade de explorar aspectos que excedem o texto, ainda que o elemento principal seja ele, como a postura dos alunos ao lerem ou como a interpretação que eles imprimem. Outros elementos que chamam atenção na pesquisa são o público e a estrutura da escola, localizada no interior do Rio Grande do Sul. Trata-se de turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio. A escola possui um estúdio de rádio, onde os trabalhos foram gravados. Os alunos possuem um grau de maturidade e autonomia diferenciados.

---

<sup>4</sup> O Projeto Humanos é um podcast idealizado e produzido por Ivan Mizanzuk, desde 2015. Seu podcast ficou muito conhecido por apresentar histórias reais de pessoas envolvidas em situações de guerra ou de crimes que suscitaron questões polêmicas. Sua terceira temporada, O Caso Evandro, lançada em 2018, com 36 episódios, repercutiu bastante, tendo ganhado uma versão em livro e uma série televisiva.

O sétimo trabalho pertence a Giovana Oliveira do Nascimento. Sua dissertação, **O podcast como metodologia para o ensino de Geografia: caminhos para o estudo do espaço geográfico contemporâneo, do ciberespaço e da cibercultura**, se propõe a mostrar uma pesquisa de ensino de Geografia em sala de aula, atrelando o conceito de espaço aos campos da cibercultura e do ciberespaço, inseridos à tecnologia do podcast. A prática em si de produção dos podcasts pelos alunos não é tão detalhada. Foram produzidos alguns podcasts pela própria pesquisadora com os temas cibercultura e ciberespaço, outros foram realizados pelos alunos.

A oitava pesquisa está dentro do campo da Língua Portuguesa. **Produção textual em sala de aula: uma experiência com o gênero podcast em turma de 7º ano do Ensino Fundamental**, de Ana Célia Soares Moura, foca no ensino de gêneros textuais. Desta forma, em todo o trabalho, a autora lida com o podcast como um gênero textual. Existe um questionamento no corpo do trabalho, se o podcast seria um gênero ou um suporte. Apesar da pergunta, o trabalho segue a primeira linha. Desta maneira, sua ótica é muito pautada no texto, sendo ele escrito ou oral. Em determinados momentos, são considerados outros aspectos como o som, as entonações, a música, todos dentro de uma perspectiva multimodal.

O nono trabalho, **O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola**, de Gabriela Pedroso Cardoso, apresenta um panorama abrangente da mídia em questão. Chama atenção o grau de autonomia dos alunos envolvidos no decorrer do projeto, na escola. Eles próprios desenvolviam os roteiros a partir dos temas dados. Alguns deles ficaram responsáveis pela edição, pela divulgação a partir de cartazes com QRCode, e pelas artes produzidas para as capas<sup>5</sup> dos podcasts. Ainda assim, o número de alunos envolvidos no projeto foi pequeno, apesar de outros ajudarem em situações esporádicas. Além disso, muito era realizado fora da sala de aula, nos intervalos e em suas casas. Houve situações em que os alunos se ausentaram das aulas de outros professores para trabalharem no projeto. A parte prática da pesquisa foi bem detalhada.

O décimo trabalho foi desenvolvido por Marcio Luiz Dias e é intitulado **Podcasts de estudantes na preparação para a prova de redação do ENEM**. O foco da pesquisa é o uso do podcast por alunos e professores, com a intenção de aprovação na prova do ENEM. Desta forma, o exame de admissão, em si, tem um espaço importante no estudo. Um aspecto a ser mencionado é que a pandemia do novo coronavírus aconteceu no meio do processo, impactando o trabalho final. A temática do remoto foi comentada por alunos em um determinado capítulo, relatando a dificuldade de produzir os podcasts remotamente e expondo reclamações sobre a

---

<sup>5</sup> A capa de um podcast é a imagem que o apresenta em uma plataforma de áudio. Ela é um elemento fundamental para criar a identidade do podcast, além de facilitar para que o usuário identifique melhor a obra.

baixa qualidade do ensino remoto na rede pública. Um dado importante é que a pesquisa foi aplicada tanto para estudantes quanto para professores. Os estudantes eram criadores das mídias e os professores, seus orientadores.

A décima primeira pesquisa, de Alessandro Roberto Hoppe Güntzela, se chama **Agência histórica: uma abordagem por meio do podcast storytelling no ensino de História**. Nela, o autor e os estudantes envolvidos produzem um podcast narrativo, no estilo do Projeto Humanos, contando a história das ocupações da COHAB, em 1987, em Guajaviras, no estado do Rio Grande do Sul, que deu origem ao bairro onde se localiza a escola. O autor usa o conceito de agência histórica, além dos estudos decoloniais. Algo relevante nesta pesquisa diz respeito aos processos de autoria, envolvendo o roteiro, a locução e a edição dos podcasts. Nestas instâncias, o autor/professor desta investigação, como é descrito, está à frente nestes processos.

A décima segunda pesquisa analisada foi **La voz de jóvenes – Un podcast ELE: La producción de un podcast en español lengua extranjera por alumnos del 11º curso**, escrita em espanhol por Gonçalo Fernando Cordeiro Peixoto. Trata-se de um estudo centrado no ensino de Língua Espanhola para estudantes da Educação Básica, em Portugal. Desta forma, compreendemos que a pesquisa está muito focada no desenvolvimento da oralidade e da comunicação em uma língua estrangeira. É uma dissertação que traz reflexões sobre práticas educacionais, relações entre docentes e discentes, a inserção do aluno no contexto digital e as ferramentas que podem servir de instrumento na educação. O podcast é uma delas.

O décimo terceiro trabalho analisado foi o **Mídia-educação e os desafios na prática**, dissertação da pesquisadora Thaiane Firmino da Silva. Apesar de apresentar a mídia-educação, campo de pesquisa desenvolvido por Maria Luiza Belloni (2009), que é o uso das mídias em processos educacionais, e de estar dentro de um Programa de Pós-Graduação em Comunicação, o único desta RSL, a investigação traz poucas referências bibliográficas nas áreas de Educação, Mídia-Educação e Comunicação. Por outro lado, as referências são maiores no campo da Educação Ambiental e da Filosofia, com o pensamento do filósofo Hans Jonas (2006) sobre o princípio da responsabilidade.

O décimo quarto trabalho é um relatório de prática de ensino supervisionada, desenvolvido em um mestrado em ensino de Biologia e Geologia, cujo título é: **Participação e construção de podcasts como promotor no desenvolvimento de competências de comunicação. Um trabalho com alunos do 12º ano na temática “produção de alimentos e sustentabilidade”**. A prática com os alunos na pesquisa de Inês Coimbra da Silva e Silva se apresenta como um trabalho de projeto (Abrantes, 2002; Ferreira, 2013), no qual os alunos constroem o conhecimento de forma conjunta, com a presença do professor e de tutoriais. Trata-se de mais

uma pesquisa na qual a realidade e o contexto se mostram diferentes dos nossos. Os alunos são portugueses, numa turma de 3º ano do Ensino Médio (12º ciclo). O grau de autonomia dos alunos é elevado. Existem dois eixos nas práticas realizadas: o uso da temática da alimentação sustentável para o planeta e aspectos da comunicação, que aqui não diz respeito à Comunicação Social, apesar do uso de podcast, mas às competências de comunicação interpessoal dos alunos.

A décima quinta investigação tem como título **A utilização de podcast como ferramenta pedagógica inovadora no 1º ciclo do Ensino Básico**. A pesquisa de autoria de Laura Marcelino Carvalho foi realizada em Portugal, com alunos portugueses e franceses em sua maioria. O público-alvo é formado por alunos entre 9 e 10 anos. O nível de escolarização deles é alto. Eles mostram grande domínio no uso das mídias digitais, possuindo acesso fácil em casa a equipamentos e internet, além de apresentarem um grau elevado de leitura, inclusive em mais de uma língua: o português e o francês. Quanto à pesquisa em sala de aula, a autora faz uso de histórias narrativas e fábulas para apresentar conteúdos sobre a história de Portugal. Nos anexos estão presentes os textos utilizados, criados pelos próprios alunos. Na parte prática da pesquisa, os alunos criaram podcasts, estando eles presentes em todas as etapas de produção: roteirização, ensaios, gravação, edição e publicação.

A décima sexta pesquisa é apresentada no formato de artigo científico e é de autoria de Susana Cristina dos Reis. Seu título é **Ensino de produção oral em Língua Inglesa por meio de podcast: relatando uma experiência com alunos do Ensino Fundamental**. O artigo fala da experiência Podc@st na Escol@, um projeto de extensão que visa trabalhar o ensino de Inglês por meio desta mídia. Para tal, ela utiliza como suporte a pedagogia dos multiletramentos. O projeto em si foi aplicado em uma turma de seis alunos de uma escola pública, por meio da parceria entre a escola e uma universidade. O podcast é utilizado na pesquisa por meio de diferentes abordagens, compondo o todo do processo.

A décima sétima pesquisa é de autoria de Lidineia Ferreira da Silva Oliveira e Anair Valênia Martins Dias. Trata-se de um artigo intitulado **Do gênero conto ao gênero podcast: uma proposta de retextualização**. O trabalho consiste na análise de um processo didático que faz uso da retextualização de gêneros. Alunos de uma turma de 9º ano realizaram uma retextualização do conto Cinderela, dos Irmãos Grimm, para o gênero podcast.

Já no décimo oitavo trabalho, um artigo científico, os autores Marco Antônio Sandini Trentin e Joelma Kominkiewicz Scolaro mostram como se deu, de forma interdisciplinar, o processo de aprendizagem em uma turma do 8º ano de uma escola particular, de projeções cartográficas, conteúdo da Geografia, através de planificações e cálculos matemáticos. Para isto foi utilizado o recurso do podcast. O trabalho se chama **Ensino interdisciplinar das projeções**

**cartográficas e suas relações com a matemática através de podcasts.** Nesta pesquisa, os alunos, a partir de alguns temas acerca do conteúdo, produziram podcasts em sala de aula.

O décimo nono trabalho se chama **Podcast presente nos dispositivos móveis digitais: um recurso para mobile learning na disciplina de História.** Trata-se de mais um artigo, este escrito por Cleber Bianchessi e Ademir Aparecido Pinhelli Mendes. Nele, os autores apresentam uma investigação do uso de práticas de produção de podcasts para aprendizagem do conteúdo Revolução Industrial, no componente curricular História. A pesquisa foi aplicada com alunos do 2º ano do Ensino Médio da rede pública. Um aspecto que chama atenção é a ênfase dada aos processos de ensino e aprendizagem por meio do celular em sala de aula. O uso do celular pelos alunos serviu na pesquisa de temas para desenvolvimento das falas e, posteriormente, para realização das gravações dos grupos em diferentes ambientes da escola.

O vigésimo trabalho é intitulado **Raciocínio computacional no ensino de Língua Inglesa na escola: um relato de experiência na perspectiva do BYOD.** Neste artigo, os autores Ecivaldo de Souza Matos e Fábio Correia de Rezende relatam uma experiência aplicada junto a alunos e professora do Ensino Médio da rede pública. Trata-se da prática de estímulos de raciocínio computacional no ensino de conteúdos de Língua Inglesa. Além disso, a experiência ainda usa conceitos de BYOD (*Bring Your Own Device*), atrelados ao raciocínio computacional. Tal dinâmica propõe que os alunos tragam seus próprios equipamentos, como celulares, para uso nos processos de ensino e aprendizagem, em sala de aula.

O vigésimo primeiro trabalho foi desenvolvido por Rhiannon O'Grady, pela Universitat Pompeu Fabra, em Barcelona, na Catalunha. Ele foi escrito em língua inglesa. Trata-se de uma tese intitulada **Developing a multimodal pedagogical approach for English Literature teaching.** O objetivo da pesquisadora foi realizar um estudo empírico para analisar as potencialidades e limitações do uso da multimodalidade no ensino de Literatura Inglesa para alunos espanhóis. Seu público-alvo foi formado por alunos catalães, de Língua Espanhola, com idade entre 12 e 16 anos. A pesquisa ocorreu durante dois anos em uma escola privada, sem fins lucrativos, da Catalunha. Os gêneros literários abordados na pesquisa são diversos: romances, novelas, textos dramáticos e poesias. No campo da multimodalidade, a pesquisadora requisitou de seus alunos a realização de várias atividades envolvendo diversas linguagens digitais, como apresentações em *slides* e podcasts.

O vigésimo segundo trabalho carrega o título **From pen to podcast: facilitating critical moral reasoning and critical consciousness through narratives of personal conflicts,** e foi escrito em inglês por Robyn Gee, da University of California, em Berkeley. Nele, a autora investiga o uso do podcast na escola para falar de conflitos e, com isso, desenvolver com os

alunos uma educação moral. Nas dinâmicas propostas, estudantes da Educação Básica, do 10º ano de uma escola em Vancouver, no Canadá, são estimulados a escrever narrativas a partir de situações conflituosas e tomadas de decisões pelas quais eles, ou alguém próximo, passaram. A instituição é pública e é formada por estudantes, em sua maioria com pouco poder aquisitivo, indígenas e filhos de imigrantes. As aulas aconteceram em um componente curricular chamado Artes da Língua Inglesa. A pesquisadora esteve presente nas aulas, mas existiu uma professora titular da disciplina, ministrando as aulas junto a ela. Um aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao acesso dos alunos às mídias digitais. Este acesso é possibilitado pela escola e pelos professores. Durante as atividades da pesquisa foram disponibilizados um número considerado de *iPads* para as turmas.

Por fim, o vigésimo terceiro trabalho se chama **Creating counternarratives on trauma informed care through student podcasting**. Seu autor é Christopher Low, da Dominican University of California. Neste trabalho, escrito em inglês, o pesquisador investiga como o podcast pode ser capaz de melhorar o atendimento informativo na escola sobre traumas vivenciados por alunos. O método de pesquisa usado é o da Pesquisa Participativa de Ação Juvenil – *Youth Participatory Action Research* (YPAR), abordagem semelhante à pesquisação, mas desenvolvida com a participação de jovens. Neste sentido, o pesquisador considera os alunos participantes, copesquisadores. O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Alternativo, nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio, no norte da Califórnia. A maior parte dos estudantes possui origem latina. Participaram da pesquisa nove alunos de uma mesma turma, formada por doze. Por meio do podcast, esses alunos trataram de questões raciais e situações de traumas.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RSL

Nosso objetivo inicial nesta RSL foi investigar como o podcast produzido por alunos é usado na aprendizagem, na Educação Básica. Após a leitura e análise de todos os vinte e três trabalhos, pudemos constatar que a aquisição de conhecimentos pelos alunos, dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, como também de conteúdos presentes em temas transversais, foram facilitados pelos podcasts produzidos. Diversos aspectos colaboraram para isso, como questões motivacionais promovidas pelo uso da tecnologia, como possibilidades do aluno entrar em contato com o conhecimento por meio de propostas empíricas, ou mesmo por tais experiências gerarem diálogos com tecnologias presentes, em algum grau, no cotidiano das

crianças e adolescentes, por meio da cultura digital. Além disso, mesmo não fazendo parte de nosso questionamento inicial, outras questões vieram à tona nas leituras.

Nesta pesquisa, em específico, pudemos constatar que existe já uma quantidade considerável de pesquisas que abordam o uso do podcast na educação. Se incluíssemos pesquisas que lidam com o podcast na sala de aula em outras perspectivas, certamente o número seria ainda maior. Antes de aplicarmos os nossos critérios de inclusão e exclusão, foi possível identificar pesquisas que tratam do podcast em processos apenas de escuta ou que propõem a criação de repositórios de podcasts educacionais. Quanto às pesquisas que abordam a ficção, existem algumas investigações voltadas a outros públicos fora da Educação Básica.

Um aspecto pertinente a ser mencionado está relacionado aos programas de pós-graduação. Existe uma grande diversidade de programas, advindos de muitas áreas de avaliação da CAPES. Após a utilização dos critérios de inclusão e exclusão, esta diversidade diminuiu, embora tenha se mostrado ainda abrangente. Acreditamos que iríamos encontrar mais pesquisas surgidas nos programas de Comunicação, já que seria um ambiente no qual a mídia podcast provavelmente teria mais atenção. No entanto, isto não ocorreu. Utilizando apenas os descritores primários, encontramos um número considerável de pesquisas nos programas de pós-graduação em Comunicação. Contudo, aplicando os descritores secundários, ligados aos processos educacionais, restou apenas um trabalho. Neste sentido, seria interessante que os programas de pós-graduação em Comunicação desenvolvessem mais projetos voltados ao uso de podcasts na educação.

Ainda sobre os programas, outro ponto relevante a ser mencionado é a existência de pesquisas advindas de programas de mestrado profissional, uma modalidade ainda nova no ambiente acadêmico, mas que tem trazido estudos pertinentes e de impacto direto nos ambientes pesquisados, sobretudo da Educação Básica.

Outro ponto que devemos observar são as investigações ligadas às áreas de ensino nas quais as pesquisas são aplicadas: os componentes curriculares. Existe uma boa quantidade, como vimos, de pesquisas envolvendo a Língua Portuguesa. Era algo esperado, pela relação que a mídia sonora tem com o texto escrito e falado. Da mesma forma, encontrar pesquisas na área de ensino de História foi evidenciado pelo crescimento de podcasts narrativos. A existência de trabalhos na Geografia já foi algo menos óbvio. O que nos surpreendeu foi a presença de tantas pesquisas fora do campo das áreas das Ciências Humanas e Sociais. Pesquisas envolvendo o podcast e o ensino de Física são proposições menos evidentes, assim como utilizar o podcast para discutir questões importantes como a sustentabilidade, abordando inclusive temas como os ODS.

No que diz respeito aos componentes curriculares, chama atenção nesta RSL a presença de estudos envolvendo quase todas as disciplinas da Educação Básica, com exceção do componente de Arte. Esta é justamente uma área que poderia envolver o uso e a produção do podcast no contexto escolar, de uma forma mais abrangente, pois questões que a arte lida estão diretamente ligadas ao universo do podcast, do rádio e das mídias sonoras. A interpretação cênica, a música, os sons e a plasticidade são elementos que compõem os processos de produção dos podcasts. Desta forma, um professor de Arte poderia trabalhar, com seus alunos, diversos conteúdos, de forma bastante orgânica.

Assim, por meio desta RSL, a identificação da carência de pesquisas voltadas para o ensino de Arte revelou-se fundamental para destacar os aspectos inéditos que serão apresentados ao longo desta tese. Além disso, todos os trabalhos analisados contribuíram, em maior ou menor grau, para o desenvolvimento deste estudo. Dessa maneira, acreditamos que nossas inquietações e expectativas foram atendidas.

### 3 O PODCAST E SEUS ASPECTOS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, exploramos dois aspectos do nosso objeto de pesquisa, o podcast. No primeiro, nos debruçamos sobre o surgimento da mídia no universo da cultura digital, abordando alguns nomes relevantes que contribuíram para moldar sua tecnologia e sua linguagem. Embora não tenha sido o foco central de nossa pesquisa, foi fundamental tentar compreender se estávamos diante de um novo meio de comunicação ou de uma modalidade específica de uma mídia já existente: o rádio. Assim, buscamos identificar as características distintivas do podcast, ou seja, suas especificidades, que outras formas comunicacionais não possuem. Tais especificidades foram essenciais para que pudéssemos enxergar suas potencialidades educativas e expressivas.

No segundo, tratamos da relação entre o podcast e a educação, procurando trazer referências históricas das mídias sonoras na educação, já que consideramos que este percurso exerce impacto em abordagens educacionais que envolvem o podcast. Neste sentido, foi fundamental apresentarmos um conceito de podcast educativo, além de propostas taxonômicas para melhor compreensão de sua apropriação nos processos pedagógicos.

#### 3.1 ORIGENS, CONCEITOS E LINGUAGEM

O podcast é uma mídia que caminha para sua terceira década de existência, ao menos, utilizando esta nomenclatura. O termo foi apresentado pelo consultor britânico Ben Hammersley, no jornal inglês *The Guardian*, em um artigo publicado no dia 12 de fevereiro de 2004. No texto, Hammersley especula como deveríamos chamar esta nova forma de fazer rádio: *audioblog*, *podcasting*<sup>6</sup> ou *guerillamedia* (Hammersley, 2004)? O termo adotado tanto por produtores como pela audiência foi *podcast*. O consultor cunhou essa palavra ao combinar *broadcasting* (transmissão, em inglês) com o nome do dispositivo da Apple, o *iPod*, que armazenava músicas em arquivos MP3.

No texto do *The Guardian*, há também uma entrevista com Christopher Lydon, um ex-jornalista do jornal *The New York Times* e da emissora *National Public Radio*. Segundo Hammersley (2004), Lydon foi um dos pioneiros no uso do formato podcast. Na época, ele já publicava os arquivos de seus programas em seu blog, inicialmente com entrevistas de blogueiros e outros profissionais ligados ao universo da internet. Com a proximidade das

---

<sup>6</sup> O termo *podcasting* se refere à prática de produzir e transmitir podcasts, enquanto *podcast* é o produto em si, os arquivos de áudio finalizados.

campanhas presidenciais nos Estados Unidos, em 2004, Lydon passou a receber também políticos em seu programa. Mesmo sem a certeza de que aquela experiência de transmissão radiofônica via internet traria resultados concretos no futuro, ele demonstrava entusiasmo com as possibilidades que as tecnologias digitais de gravação de áudio poderiam oferecer à produção e distribuição de programas na *web*.

Para que ocorresse a prática de *podcasting* propriamente dita era necessário que o arquivo do episódio produzido fosse transmitido via *web*. Para isso, utilizou-se uma tecnologia descoberta em 1999, chamada RSS (*Really Simple Syndication*), que é “um recurso de distribuição de conteúdo, textos, fotos, vídeos e áudios em tempo real baseado em linguagem computacional XML (Tigre, 2021, p. 27-28). Com esta tecnologia, “[...] os *blogs* ganharam em praticidade pela possibilidade de assinatura por parte de seus usuários, evitando-se desperdício de tempo no acesso de páginas não atualizadas” (Freire, 2013, p. 62). Além disso, o recurso servia para fidelizar o público, já que qualquer atualização no *blog* ou na plataforma que hospeda o podcast, como a publicação de um novo episódio, automaticamente, é notificada ao ouvinte.

O podcast, enquanto objeto específico, gera debates sobre sua verdadeira natureza. Reduzi-lo apenas aos seus aspectos tecnológicos seria uma abordagem inadequada. Se considerarmos que, para ser um podcast, a mídia deve necessariamente utilizar tecnologia RSS, acabamos adotando uma definição restrita e desatualizada. É possível produzir e distribuir um podcast sem o uso de RSS. Neste sentido, Eduardo Vicente destaca que “[...] embora tenha surgido como um recurso de disponibilização de mídia, o podcast superou essa fase, distanciando-se de sua base tecnológica inicial – download, RSS, vinculação à tecnologia desenvolvida pela Apple – para configurar-se numa nova modalidade de produção e consumo sonoro” (2018, p. 106).

Assim, uma outra maneira de caracterizar a mídia podcast está ligada a aspectos de sua linguagem. Sua existência se dá por conta da tecnologia digital. É ela que permite que as vibrações sonoras sejam codificadas em *bits* e *bytes*, e decodificadas em áudio. Além disso, sua transmissão é realizada para o ambiente digital, e não pelo ar, como na radiodifusão. Tais dimensões tecnológicas exercem um peso no ato de definir o que é um podcast. No entanto, mais importante que essas questões é tentar compreender o que diferencia o podcast, enquanto linguagem, de outras formas de mídia, inclusive daquelas que utilizam apenas o som, como o rádio ou as mídias ligadas à indústria fonográfica como o disco de vinil (LP), a fita cassete e o CD.

A comparação do podcast com o rádio sempre esteve presente. Nos primeiros anos de circulação do podcast na rede, houve uma discussão muito intensa se ele era simplesmente uma nova maneira de fazer/escutar rádio ou se era algo diferente. “De início, suportes não hertzianos como *web* rádio ou o *podcasting* não foram aceitos como radiofônicos [...]” (Ferraretto; Kischinhevsky, 2010, p. 1.010). Considerar o podcast como uma forma de rádio dialoga com o conceito de Rádio Expandido. Nesta abordagem, o rádio contemporâneo é visto como “[...] um meio de comunicação expandido, que extrapola as transmissões em ondas hertzianas e transborda para as mídias sociais, o celular, a TV por assinatura, sites de jornais, portais de música” (Kischinhevsky, 2016, p. 04). Assim, independentemente da forma de consumo, síncrona ou assíncrona, ou do aparato tecnológico utilizado, como celular, computador, TV, o podcast é considerado uma modalidade de rádio, dentro desse conceito mais abrangente. O conceito de rádio expandido também abarca as produções em *web* rádios, as rádios corporativas e customizadas, que funcionam em ambientes fechados como lojas e espaços de trabalho, e até mesmo as rádios-poste, instaladas em bairros por meio de alto-falantes conectados por fios a uma central transmissora.

Por outro lado, no início da prática do *podcasting*, muitas opiniões sustentavam a ideia de que rádio e podcast, apesar serem mídias de natureza sonora, eram objetos diferentes. Para Richard Berry, “[...] os podcasts desenvolveram características definidas que são distintas do rádio – distintas o suficiente para que possamos considerá-lo juntamente com o rádio, em vez de puramente como parte do rádio” (2016, p. 12, tradução nossa<sup>7</sup>). Em uma entrevista conduzida por Kischinhevsky à revista Radiofonias, quando lhe foi perguntado por que devemos tratar o rádio e o podcast como mídias distintas, ele responde:

[...] que ambos, rádio e podcasts, são meios compostos por som; mas este também é o caso dos audiolivros e não pensamos neles como rádio. Alguns podcasts usam gêneros de rádio (como documentário ou drama), mas muitos não. Eu penso que chamar podcasts de rádio é reduutivo e encerra as discussões sobre o que estamos realmente ouvindo. O rádio é um meio dispersivo, nós o ouvimos enquanto fazemos outras coisas, mas pesquisas mostram que as pessoas gostam de se concentrar nos podcasts; especialmente aqueles como RadioLab, que realmente exigem escuta atenta. As modalidades são diferentes. Podcasting é muito mais ativo. Os ouvintes fazem muitas escolhas, desde assinar ou seguir um programa, até selecionar quando (e onde) ouvi-lo. Os podcasts são um meio para “se jogar” não apenas por causa dessa tomada de decisão, mas por causa da natureza de nicho do conteúdo. Penso que isso significa que os ouvintes estão mais próximos e mais conectados aos podcasts que ouvem. Eles prestam mais atenção e acho que isso abre oportunidades para os produtores fazerem coisas diferentes (Berry, 2020, p. 201).

---

<sup>7</sup> [...] podcasts have developed definite features that are distinct from radio – distinct enough for us to consider them *alongside* radio, rather than purely as part *of* radio.

Por sua vez, Nair Prata Moreira Martins é enfática ao afirmar que “[...] o podcast não pode ser rádio, na plena acepção da palavra. Para ser rádio, falta ao podcast a essencial emissão no tempo real do ouvinte e da sociedade no qual está inserido” (2008, p. 74). A pesquisadora ainda explica que, da mesma forma que o podcast não pode ser considerado rádio, escutar música em um *iPod* não significa que o indivíduo está consumindo uma rádio. Ela ainda tece comparações do podcast com as antigas fitas cassete, os MDs (mini-discs) e os CDs. Para ela, realizar um *download* de “[...] um podcast não significa, em hipótese alguma, ter uma emissora de rádio no computador [...]” (Martins, 2008, p. 75).

Desse modo, segundo essas ideias, a prática de escutar podcasts se insere mais em atividades e hábitos que usavam tecnologias analógicas, como a gravação e posterior fruição de programas de televisão nos videocassetes ou o registro de músicas com fitas cassetes das emissoras radiofônicas, utilizando os aparelhos de rádio que ficavam em nossas salas, para escutá-las no momento que quiséssemos. Mesmo neste período analógico, assistir a uma novela gravada em fita VHS, ainda que utilizando o aparelho de televisão, parecia um pouco confuso quanto ao fato de estar ou não assistindo à TV ou a outra forma de mídia como o vídeo. O mesmo podemos dizer sobre acompanhar um filme em um canal aberto. Pode não ficar tão evidente se esta é uma experiência televisiva ou cinematográfica. Essas discussões dialogam diretamente com a tentativa de definir o podcast como uma mídia específica, como o desdobramento de outra ou mesmo como uma forma contemporânea de rádio.

Além disso, tais questões estão também ligadas aos processos de convergência midiática. As primeiras discussões sobre convergência surgiram com a chegada da internet comercial, mas apenas nos anos 2000 elas se tornaram mais aprofundadas, sobretudo no ambiente acadêmico, com as teorias da Cultura da Convergência, de Henry Jenkins (2009). Segundo o autor, no início deste fenômeno, dizia-se que “[...] os novos meios de comunicação eliminariam os antigos, que a internet substituiria a radiodifusão e que tudo isso permitiria aos consumidores acessar mais facilmente o conteúdo que mais lhe interessasse” (Jenkins, 2009, p. 30). O autor destaca que nada disso aconteceu exatamente como previsto nas especulações. O rádio, a TV, o cinema continuam existindo ao lado das novas mídias. No entanto, as mídias tradicionais precisaram se reinventar, tanto em termos tecnológicos quanto na gestão como negócio e na adaptação de sua linguagem. A televisão, por exemplo, frequentemente dialoga com as redes sociais, incorporando temas em circulação e, em muitos casos, trazendo para sua programação personalidades que se tornam relevantes e influentes no ambiente digital.

Portanto, não é a primeira vez que os meios de comunicação tentam se adaptar à chegada de um novo formato tecnológico, linguagem ou plataforma, que modifica a forma como a

informação é produzida, distribuída e consumida. Quando a televisão se popularizou nos lares do mundo, muitos alegaram que o rádio iria desaparecer. Isto não aconteceu, mas foi necessária uma adaptação aos novos tempos. O que antes era uma mídia massiva, que fornecia conteúdo à grande parte da população, tornou-se segmentada, dirigindo suas mensagens a públicos restritos. Nos Anos de Ouro do rádio, seu caráter era espetacular. Logo que a TV foi inserida neste cenário, tomou para si este papel. Com o rádio, o público apenas ouvia as vozes dos personagens de sua novela favorita; com a TV, ele podia ver a aparência dos atores, seus gestos, suas roupas e os cenários luxuosos das casas ou locações por onde os personagens passavam. O espetáculo agora era visual e não apenas sugerido, como acontecia com o rádio. Assim, embora o rádio não tenha acabado, ele passou a “[...] operar com públicos-alvo diferenciados – programas populares, focados no noticiário policial das grandes cidades e na prestação de serviços, eventualmente descambando para o assistencialismo” (Kischinhevsky, 2016, p. 31).

Além disso, o rádio contemporâneo está cada vez mais vinculado à internet. “Nesse novo ambiente midiático, o rádio tem se mostrado ágil na associação com mídias sociais, diretórios e portais” [...] (*Ibid.*, p. 07). Desta forma, ao ouvir um programa de uma rádio convencional pelo celular, utilizando especificamente os dados móveis – considerando que muitos aparelhos também possuem tecnologia para captar ondas hertzianas em FM, sem necessidade de internet –, não sabemos se o ouvinte estaria consumindo rádio ou internet. Essa é uma das complexidades geradas pelos processos de convergência. O podcast nasce na ebulação desse universo da convergência. Assim, seu uso pelos produtores e pelos ouvintes está ligado às possibilidades em múltiplas plataformas, presentes na cultura da convergência.

Apesar da forma de fruição do podcast ser auditiva, existem outros elementos sensoriais que circundam a experiência de recepção. Estes elementos podem ser imagens vinculadas a sites ou redes sociais, textos escritos, documentos. No podcast de investigação *In The Dark* (2016), por exemplo,

[...] as produções do áudio e do site são complementares, dando novo sentido ao conteúdo apresentado. As peças são complementares editorial e acusticamente. Elas detalham e, alguma medida complementam o conteúdo transmitido em áudio e tendo nele o eixo central de construção da narrativa transmídia (Lopez, 2022, p. 79).

A autora explica que a exploração dos potenciais multimídia no site do projeto *In The Dark* são possibilidades que ajudam no aprofundamento da narrativa. Conceitos e personagens são explicados por meio de retratos. E, apesar de inserido neste contexto transmidiático, o meio continua sendo sonoro, contudo, sem abrir mão dos “[...] elementos parassonoros, ou seja, fotos, vídeos, ícones, infográficos [...]” (Kischinhevsky, 2016, p. 23). Tais recursos enriquecem a

experiência do ouvinte. No entanto, se ele não acessá-los, não será prejudicado, pois o conteúdo principal é o áudio. Em *In The Dark*, o uso dos elementos parassonoros é “[...] interessante para auxiliar a construção de uma aproximação da audiência com o acontecimento e os sujeitos, é um uso instrumental que, se suprimido, não afetaria a composição do universo narrativo” (Lopez, 2022, p. 80). A própria capa do podcast é um exemplo de um elemento parassonoro indispensável para que os ouvintes o identifiquem.

Por fim, aspectos que estão diretamente ligados à natureza do podcast são as suas formas de produção e distribuição. As mídias digitais e a internet tiveram grande impacto nestas duas instâncias. Elas possibilitaram que muitos atuassem como autores nos processos comunicacionais, algo que, em contextos anteriores, não era possível. As tecnologias fizeram com que muitos saíssem da condição de consumidores passivos de mídia para se tornarem também produtores. Sobre isso, existe o conceito de *prosumer* (Toffler, 2007), junção das palavras *producer* e *consumer*.

Se, no passado, com as tecnologias analógicas, tornar-se um cineasta – mesmo de forma independente – exigia um alto investimento em equipamentos de filmagem, iluminação, ilha de edição e película, hoje, no contexto da cultura digital, a tecnologia permite que a produção de obras audiovisuais seja realizada até mesmo com um *smartphone*. A edição e a distribuição podem ser feitas com o mesmo aparelho. Os custos da produção em mídia sonora, mesmo no passado, são mais baixos, se comparados aos produtos que usam som e imagem. Contudo, ainda assim, há custos elevados.

Uma estação de rádio profissional necessita, ainda hoje, de diversos equipamentos caros como mesas de som, microfones e gravadores, além de estúdios com isolamento acústico. São necessários também recursos para a transmissão das ondas hertzianas, como grandes antenas e o próprio transmissor. Além disso, o funcionamento de uma rádio depende de uma autorização do governo para funcionar. “O modelo de radiodifusão no Brasil prevê um sistema de concessão. Isto significa que a radiofonia é uma outorga do poder público: o governo permite às emissoras a exploração da frequência [...]” (Martins, 2008, p. 73). Se uma determinada emissora não seguir as regras descritas na Constituição, ela pode perder o direito da concessão, embora, na prática, seja algo difícil de acontecer. O direito de ser um concessionário sempre esteve ligado às questões financeiras e políticas, ou seja, quem tem poder e influência, consegue uma emissora de rádio ou televisão.

Apesar disso, a chegada da internet e o barateamento dos processos de produção reconfiguraram muitas instâncias no universo da comunicação, tanto no que tange às práticas profissionais como amadoras. O universo digital remodelou ou criou muitos produtos

comunicacionais: vídeos e fotografias digitais, *blogs*, *fanfics*, *audiobooks*, *ebooks*, *webtoons*, webradios. O podcast faz parte destas novas expressões da cultura digital.

Já em termos de tecnologia, o podcast, como os filmes citados anteriormente, pode ser produzido utilizando apenas um *smartphone*. Com o aparelho, o podcaster - o autor do podcast - grava sua voz, a voz dos entrevistados, realiza *downloads* de músicas e de efeitos sonoros que irão compor o desenho sonoro do episódio, editando todos os arquivos e publicando o podcast em uma plataforma de áudio. Existem aplicativos pensados para facilitar toda esta produção. É o caso do *Anchor*, aplicativo comprado pela plataforma Spotify, em 2019, que hoje recebe o nome de *Spotify for Podcasters*.

O aplicativo é capaz de gravar, editar e publicar o arquivo de forma prática e intuitiva. A qualidade do produto, certamente, dependerá de diversos fatores como ambientes com uma boa acústica para gravação ou roteiros bem construídos. Se o podcaster quiser melhorar a qualidade do seu podcast, utilizará outros recursos como um microfone externo, uma interface de áudio, um computador para as gravações e edições. Empresas profissionais produtoras de conteúdo sonoro têm à disposição equipamentos de grande qualidade, além de estúdios para gravação. Como os tipos de podcasts são os mais vastos, teremos produções mais modestas e outras mais complexas, em termos de elaboração e recursos financeiros. Nos tempos de mídia analógica, até mesmo o mais simples não era possível.

Todas estas questões levantadas apontam divergências quanto à natureza do podcast. Alguns o consideram rádio, a partir das teorias do Rádio Expandido; outros justificam que, apesar da proximidade com o rádio, trata-se de uma forma de comunicação diferente. O cerne de nosso trabalho não está em encontrar ou definir um conceito exato de podcast, no entanto, é necessário, sim, identificarmos as especificidades que ele possui e que outros meios não possuem. Acreditamos que seus potenciais educacionais e sua abrangência em termos de gêneros e formatos residem justamente em suas características distintivas enquanto meio de comunicação singular.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DO PODCAST

Nesta seção, procuramos apresentar as características distintivas do podcast identificadas por nós, que o tornam uma mídia singular, com especificidades próprias, diferenciando-o de outras mídias sonoras. Para tal, destacamos seis aspectos. São eles: [1] **Forma de Transmissão**, [2] **Modo de Produção**, [3] **Duração**, [4] **Gênero**, [5] **Presença Multiplataforma** e [6] **Processos de Produção e Distribuição**.

O primeiro aspecto observado foi a **Forma de Transmissão**. Isto diz respeito à modalidade (cronicidade) como o podcast chega aos ouvintes. No rádio, a programação é transmitida em fluxo contínuo e o ouvinte acompanha o que o programador – responsável pela programação radiofônica – executa; no podcast, o conteúdo é acessado sob demanda. Na mídia radiofônica, o ouvinte não pode interromper individualmente um conteúdo para escutá-lo depois. Ele pode acompanhar o programa em outro momento, mas apenas se a gravação estiver disponível em algum ambiente virtual ou armazenada de outra forma. Já com o podcast, o ouvinte tem a possibilidade de controle não apenas sobre quando ouvir, mas quais conteúdos escutar (Berry, 2015).

O segundo aspecto foi o **Modo de Produção**. Nela, identificamos o podcast como um produto finalizado, gravado. Enquanto o rádio é realizado no momento em que está sendo feito, ao vivo, com a programação chegando ao ouvinte em fluxo contínuo, nada do que é ouvido em um podcast está acontecendo naquele instante. Em um programa radiofônico, o comunicador apresenta um determinado conteúdo ou notícia naquele exato momento em que o ouvinte acompanha. E, mesmo que se trate de uma gravação, que o comunicador não esteja falando ao vivo, existe um técnico que disponibiliza a gravação naquele determinado momento. Ainda que não houvesse ninguém, apenas uma máquina programada para disponibilizar o conteúdo, a dinâmica do *ao vivo* ainda permanece. Se a estação de rádio desaparecesse subitamente ou se a antena responsável por enviar o sinal às antenas receptoras, parasse de funcionar, não haveria fluxo. O conteúdo, ao vivo ou gravado, não chegaria mais aos ouvintes.

Em uma experiência sob demanda, como acontece com o podcast, cujo programa é gravado e editado anteriormente, essas limitações não representam um obstáculo. Se um ouvinte não consegue acessar o conteúdo devido à falta de dados móveis ou ao esgotamento da bateria de seu dispositivo, a impossibilidade de consumo é uma questão individual. Sua restrição não afeta outros ouvintes, que ainda podem acessar o episódio no momento que desejarem. É neste contexto, do conteúdo sob demanda, que o podcast se insere, evidenciando esta segunda característica distintiva: o produto gravado.

Apesar disso, hoje é comum encontrar podcasts transmitidos ao vivo em plataformas como o Youtube. Exemplos notáveis incluem o *Flow Podcast*, o *Inteligência Ltda.* e o *Podpah*. Seu funcionamento se aproxima mais da dinâmica do rádio ou das webrádios, embora sejam classificados – e se apresentem – como podcasts. Popularmente, são mais conhecidos como *mesacasts*, devido à estrutura de bate-papo ao redor de mesas. Este modelo, inicialmente, ficou popular pelo podcast americano *The Joe Regan Experience*, um dos pioneiros no formato. Apesar da transmissão ao vivo, os episódios ficam disponíveis para o público após o término,

e trechos curtos, geralmente com algum conteúdo impactante, são editados e compartilhados como material promocional para divulgar o conteúdo principal. No entanto, a tradição dos podcasts se consolidou com um modelo predominantemente gravado e editado, e a grande maioria ainda segue essa lógica de produção.

O terceiro aspecto observado foi a **Duração** dos programas (episódios). Produzir podcast, de uma maneira geral, é menos complexo, no sentido dos formatos e regras utilizadas, do que produzir um programa de rádio. O funcionamento de uma emissora de rádio é diferente do de uma produtora de podcast, independentemente de sua estrutura. Seja uma agência profissional com uma grande equipe e com financiamento garantido ou um projeto amador conduzido por uma única pessoa, sem experiência na área, gravando em seu quarto apenas por diversão ou curiosidade sobre a linguagem, a lógica de produção e distribuição dos conteúdos segue dinâmicas distintas.

As dinâmicas de uma rádio se assemelham muito às de uma emissora de televisão. Os programas têm durações e horários de intervalos muito determinados. Dependendo da quantidade de convidados ou da pauta que será abordada, pode ter 25 ou 50 minutos de duração, independentemente de ser gravado ou ao vivo. Um programa dificilmente terá 17 ou 42 minutos. Os períodos de duração são arredondados. Além disso, a exibição ou gravação não é contínua. No roteiro devem estar definidos os momentos de intervalo do programa (os blocos), para que os *spots* publicitários possam ser inseridos. É desta forma que a emissora rentabiliza e paga seus diversos funcionários, desde os locutores até os responsáveis pela limpeza e/ou segurança do local.

Em um podcast, não existe esta preocupação - ao menos, de forma tão rígida como no rádio ou na televisão. A duração do programa é maleável. Um episódio pode durar poucos minutos ou pode durar horas. Os horários sequer precisam ser fechados. Além disso, o mesmo podcast pode ter dezenas de episódios com diferentes durações. Nas mídias mais antigas, e ainda hoje, tais formatos são impensáveis.

O quarto aspecto abordado é referente ao **Gênero**. Nas primeiras décadas de existência do rádio, os gêneros presentes eram bastante diversificados (Azevedo, 1996, p. 108-109). Com o surgimento da televisão, a maioria dos formatos migraram para ela. Isto fez com que se reduzissem bastante na programação os gêneros radiofônicos. Até hoje, as programações das emissoras de rádio mostram opções bastante restritas em termos de gêneros.

Com o podcast é diferente, as possibilidades quanto aos gêneros são muitas, pois existe um público ouvinte que consome essa diversidade. Apesar da maioria dos formatos atualmente focarem nos gêneros como entrevistas ou mesas-redondas, existem na *web* os mais diferentes

gêneros de programas de podcast: noticiários, humorísticos, sobre saúde e sobre bem-estar, sobre crimes reais (*true crime*), sobre economia, voltados ao público infantil, sobre empoderamento feminino, ficção e fantasia, educativos, científicos. Na mesma medida em que há essa quantidade de oferta, existem ouvintes para ela.

Esta característica distintiva é uma das grandes vantagens do podcast, sobretudo para os produtores. O podcast permite um maior uso da criatividade e da ousadia. O rádio poderia enveredar por caminhos mais experimentais, contudo, isto raramente acontece, sobretudo em emissoras comerciais. As rádios públicas, geralmente ligadas às Universidades Federais e prefeituras, estão um pouco mais abertas a tais propostas.

O quinto aspecto abordado é a **Presença Multiplataforma**. Nela, podemos observar o funcionamento do podcast nas diversas plataformas. Apesar de descrevermos este tópico como uma característica distintiva do podcast, seria melhor apontar esta especificidade como uma característica forte e possível do podcast, e não apenas dele, já que o rádio contemporâneo compartilha desse mesmo processo multiplataforma, pois, ele não está presente apenas no *dial*. Os ouvintes têm um maior contato e uma maior interatividade com os estúdios por meio de aplicativos. Como já afirmamos, escuta-se rádio também pela internet. Além disso, ela não chega apenas aos ouvidos, mas à visão, já que os estúdios hoje contam com câmeras que tornam o ouvinte também espectador. Enquanto o rádio teve que se adaptar a tais processos, o podcast, como produto da cultura digital, nasceu em meio a uma multiplicidade de canais de acesso. Embora a maioria dos podcasts sejam produzidos apenas para uma fruição auditiva, sem conteúdos complementares em sites, existem muitos podcasts que são realizados com som e imagens em movimento.

Por fim, o último aspecto abordado diz respeito aos **processos de produção e distribuição** do podcast. As tecnologias presentes no podcast permitem que o usuário de mídia comum se torne também produtor de mídia, ou seja, *prosumer* (Toffler, 2007). Para quem trabalha com Educação, que é o foco principal de nossa pesquisa, esta última especificidade apresentada é a mais representativa, principalmente quando utilizamos o podcast na perspectiva da autoria, seja com o professor produzindo podcasts educativos como recursos didáticos em suas aulas, seja com o aluno, incentivado a criar seu próprio podcast. Estão ambos assumindo a condição de *prosumers*.

Estas foram as principais características distintivas identificadas por nós no processo de categorização, embora saibamos que existem outras que não dialogam diretamente com nossa pesquisa. No quadro seguinte, é possível ter uma visão geral dos aspectos observados e das características distintivas do podcast.

Quadro 8 – Aspectos observados e características distintivas do podcast.

Aspectos observados	Características distintivas do podcast
<b>Forma de transmissão</b>	Sob demanda
<b>Modo de produção</b>	Gravado
<b>Tempo de duração</b>	Maleável
<b>Gêneros</b>	Diversificados
<b>Presença em múltiplas plataformas</b>	Sim
<b>Processo de produção e distribuição</b>	Simples e acessível

Fonte: elaboração própria (2025).

### 3.3 A RELAÇÃO DO PODCAST COM A EDUCAÇÃO

Quando o podcast surgiu, em determinados nichos, além da função voltada ao entretenimento, seu uso tinha também um caráter formativo. É o caso das entrevistas realizadas por Christopher Lydon com especialistas da área de informática. Quem escutava o programa, adquiria conhecimentos e ficava informado sobre as tendências no campo da computação. Isto não é um fenômeno atrelado apenas ao podcast. A internet comercial, desde seus primeiros passos, em meados da década de 1990, funciona por meio desta visão. Em seu início, navegava-se para buscar informações e para realizar pesquisas. Estas informações vêm sendo distribuídas e acessadas por todos que têm estado presentes nos ambientes digitais. É a chamada Inteligência Coletiva, aclamada por teóricos como Lévy (1998) e Jenkins (2009).

Podemos fazer referência também à Biblioteca de Babel, do poeta Jorge Luis Borges (1974), a utopia da informação. Em seu conto, o poeta argentino descreve a arquitetura de uma biblioteca com galerias hexagonais e escada em espiral que se eleva ao infinito. O texto escrito em 1941, parece uma previsão metafórica da existência de algo capaz de guardar e compartilhar todo o conhecimento do mundo. Um paralelo com a internet é inevitável. No entanto, a leitura contemporânea do conto, leva-nos a crer que o acesso ao conhecimento infinito é dificultado justamente pela imensidão de possibilidades.

Neste contexto, as instituições educacionais são essenciais nos dias de hoje, atuando como agentes mediadores das informações que pairam no vasto universo da *world wide web*. É possível aprender de forma individual, não apenas com conteúdos distribuídos em podcasts, mas também em *blogs*, em perfis de rede social, em jogos *on-line* ou nos demais produtos da cultura digital. Contudo, tais dinâmicas não fazem parte dos processos propriamente ditos da educação formal, ou seja, daquela educação “[...] desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados” (Gohn, 2006, p. 28). O que está fora das escolas, das faculdades, das

universidades é a educação não formal ou informal. Estas duas formas de aquisição de conhecimento são acessadas nas relações sociais dentro da família, com amigos, em espaços religiosos, de entretenimento, além do contato com produtos veiculados nos meios de comunicação. A escola pode ser também local de contato com a educação não formal ou informal, devido à sua natureza socializadora. No entanto, dentre as formas de educação, é da formal que as instituições de educação são incumbidas de tratar.

Apesar do podcast, como afirmamos, impactar primeiramente a educação não formal ou informal, a educação formal logo se interessou pela ferramenta, trazendo-a para os ambientes de aprendizagem. Isto ocorreu em um primeiro momento no Ensino Superior. “Desde o aparecimento dos podcasts [...] as universidades rapidamente compreenderam a sua importância no ensino” (Carvalho; Aguiar; Maciel, 2009, p. 22). De acordo com as autoras, a Universidade de Duke, nos EUA, atenta a uma crescente popularização do podcast quanto tecnologia, ofereceu aos alunos calouros *iPods*, para que eles pudessem acompanhar os conteúdos das aulas em formato de podcasts, nos locais e horários que desejasse. Outra instituição que fez parte destas primeiras experiências foi o Massachusetts Institute of Technology (MIT), que começou a gravar suas aulas em áudios e disponibilizá-las para seus estudantes (*Ibid.*, p. 23).

Estes exemplos ilustram o papel fundamental que as universidades tiveram no uso do podcast, no campo da Educação, em um primeiro momento. Além disso, as pesquisas acadêmicas desenvolvidas são iniciativas pioneiras na tentativa de compreensão de fenômenos recentes como o impacto das mídias digitais em nossas práticas cotidianas. Quando a mídia sonora em questão deu seus primeiros passos, não tardou muito para que os centros de pesquisa se debruçassem sobre aquela nova forma de comunicação.

Carvalho, Aguiar e Maciel (2009, p. 23) apontam um artigo de Anthony Chan e Mark J. W. Lee (2005), que sugeria que podcasts poderiam ser utilizados como alívio para a ansiedade de estudantes universitários. Em 2006, mais cinco estudos envolvendo podcasts e educação foram registrados pelas autoras. Dentre eles, destacamos o trabalho de Cebeci e Tedkal (2006), no qual os autores já levantavam questões sobre a necessidade de haver mais investigações sobre o uso do podcast como objeto de aprendizagem.

Este número cresceu ainda mais nos anos seguintes. Apesar de ter passado duas décadas do aparecimento desta mídia, novos pesquisadores continuam se dedicando à relação do podcast com a educação, com novos olhares, novas perspectivas, abrangendo subáreas ainda mais diversas, no campo da Educação e do Ensino. Neste sentido, acreditamos que o fomento de pesquisas acadêmicas torna o conhecimento sobre estudos de podcast focados na educação mais sólido e rico, além de incentivar profissionais ao uso desta mídia em sala de aula.

O podcast, no entanto, não foi a primeira linguagem comunicacional a fazer uso do som em processos educacionais. Mais uma vez, o rádio esteve à frente dessa ação. Embora, nosso foco de estudos não seja o rádio, acreditamos que seja necessário trazer elementos históricos mínimos para a compreensão de que, antes do podcast, já existia um envolvimento entre a mídia sonora e os processos educacionais. Este envolvimento anterior exerce impacto em propostas que aliam a mídia podcast com os processos educacionais.

Desta forma, um dos primeiros entusiastas brasileiros a usar um meio de comunicação sonoro em processos educacionais foi o professor e médico Edgard Roquette-Pinto, considerado o patrono do rádio no Brasil. Junto ao engenheiro Henrique Morize, criou em 1923 a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro<sup>8</sup> (Neuberger, 2012, p. 58). Roquette-Pinto acreditava que o rádio poderia “[...] causar uma revolução e que com esta nova ferramenta seria possível levar educação a todos” (*Ibid.* p. 15). Desta forma, o rádio no Brasil, já surgiu com um caráter educativo. Hoje, a Rádio Sociedade é a Rádio MEC, vinculada à Empresa Brasileira de Comunicação (EBC).

Apesar disso, no decorrer das primeiras décadas da existência do rádio, os conteúdos transmitidos, em sua grande maioria, foram se transformando em conteúdos jornalísticos ou de entretenimento. Programas dedicados exclusivamente à escolarização só apareceram significativamente a partir da década de 1960. Dentre as experiências neste âmbito, destacamos o Movimento de Educação de Base (MEB) e o projeto Minerva.

Idealizado pela Igreja Católica em 1961, o MEB representou um avanço na concepção de aprendizagem por rádio naquele momento ao criar um sistema que combinava cursos formais instrucionais com conscientização, politização, educação sindicalista, especialmente voltado para a população rural. O MEB adotou a concepção pedagógica humanista baseada nos princípios filosóficos da ação libertadora do educador Paulo Freire (Bianco, 2009, p. 59).

O governo militar, seguindo por outra vertente ideológica, por meio do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, lançou, em 1970, o projeto Minerva. Este “[...] oferecia ensino supletivo para adolescentes e adultos, além de orientação profissional e programação cultural de interesse geral” (*Ibid.*). O projeto era amparado por uma portaria de 1967, que determinava que todas as emissoras de rádio do país transmitissem cinco horas semanais de programação educativa.

Dentre as especificidades do projeto Minerva, podemos ressaltar que ele:

---

<sup>8</sup> Embora por muito tempo a rádio Sociedade tenha sido considerada a primeira rádio oficialmente criada no Brasil, existe hoje um consenso de que a rádio Clube de Pernambuco é dona deste título, já que foi fundada em 6 de abril de 1919 e realizava transmissões, mesmo sem haver aparelhos receptores em locais públicos, restringindo seu alcance aos aparelhos construídos por entusiastas, artesanalmente (Vaz Filho, 2019).

[...] produzia cursos, material didático, realizava a distribuição do material, além da formação de monitores para aulas presenciais. Em seus objetivos constava que o projeto se destinava à “complementação de atividades regulares do sistema oficial de ensino brasileiro”. Na verdade, mais do que complementar, o Minerva atuou como substituto, uma vez que quem se inscrevia em seus cursos e prestava os exames correspondentes poderia receber diplomas de 1º e 2º graus (Ribeiro, 2010, p. 292).

Essas iniciativas foram bastante criticadas quanto aos formatos e resultados. Bianco (2009) expõe que, nos programas, os elementos da linguagem radiofônica eram pouco explorados, tendo uma predominância de conteúdos excessivamente expositivos, com ritmos e abordagens não condizentes com o público ouvinte destes projetos. É a partir da década de 1990 que diversas experiências, no Brasil e na América Latina, começaram a mostrar bons resultados, seguindo propostas que utilizavam a abordagem pedagógica de Kaplún (Bianco, 2009, p. 61) sobre o uso do rádio na educação. Alguns exemplos são os programas *Saúde no Ar* (1994-2000), *A Caminho da Escola* (1997-2000), *Rede de Comunicadores pela Saúde* (1998), *Escola Brasil* (1998) e *A Gente Sabe, A Gente Faz* (2001-2007).

Por outro lado, com o podcast, este processo de maturação, quanto às suas possibilidades educacionais, parece estar se desenvolvendo de forma mais acelerada. Diversos aspectos, possivelmente, colaboram para que isto aconteça: um deles consiste no aumento de estudos acadêmicos que procuraram investigar suas potencialidades educacionais; outros, dizem respeito à própria natureza do meio. Como já vimos, apesar das semelhanças com outras mídias como o rádio, o podcast possui suas especificidades, aspecto que contribui para um uso também diferenciado no âmbito da educação.

Assim, para compreendermos suas possibilidades nas instâncias educacionais, faz-se necessário entender que o podcast educativo é um objeto diferente daquele usado para outras finalidades, como o entretenimento ou o jornalismo.

Adelina Moura (2009) explica que os usos do podcast são muito variados, podendo esse assumir funções informativas, educativas e de entretenimento. No âmbito educativo:

[...] o podcast tem sido usado como estratégia para difusão de aulas, seminários ou revisão de conteúdos curriculares e também como ferramenta pedagógica, centrada no aluno (Deal, 2007). A sua inclusão educativa exige estratégias que enquadrem esta tecnologia dentro e fora da sala de aula, quer em modelos de ensino a distância ou extensão de aula presencial [...] (Moura, 2009, p. 41).

Desta forma, um podcast educativo, diferentemente de outros podcasts, tem como definição e função servir aos processos educacionais nas várias instâncias do ensino. Mesmo dentro do segmento da educação, o podcast possui diferentes características. Tendo em vista

sua complexidade, existem esforços por parte de alguns pesquisadores na tentativa de classificar e compreender o podcast usado no ambiente educacional.

Neste sentido, apresentamos duas propostas de taxonomia de podcasts educativos, cuja intenção é a busca de entendimento do objeto em questão para que possamos fazer o melhor uso dele. A primeira delas é uma proposição de taxonomia de podcasts educativos desenvolvida por Carvalho, Aguiar e Maciel (2009, p. 97), pesquisadoras da Universidade do Minho em Portugal. Para tal classificação, as autoras elencaram seis dimensões. São elas: o tipo de podcast; seus formatos; sua duração; sua autoria; o estilo usado; e sua finalidade.

Na primeira dimensão, o **tipo de podcast**, o podcast é dividido em quatro tipos: expositivos, comentários, instruções e materiais autênticos. Os *expositivos*, também chamados de informativos, focam na apresentação de um conteúdo específico ou de uma teoria, ou ainda na descrição sobre o funcionamento de algo. O podcast do tipo *comentários*, também chamado *feedback*, tem como conteúdo comentários críticos por parte do professor sobre uma determinada atividade realizada pelos alunos. O podcast do tipo *instruções*, chamado também de orientações, está centrado em realizar orientações sobre alguma atividade requisitada pelo professor. Já os *materiais autênticos* são podcasts cujo foco, não necessariamente educacional, pode ser usado para tal, além de serem produzidos por agentes externos à escola, como programas de rádio, podcasts de entretenimento ou entrevistas em áudio.

A segunda dimensão diz respeito aos **formatos** existentes de podcasts. O consumo do podcast pode ser feito por meio de diversos aparelhos: o *smartphone*, o *tablet*, o computador ou a televisão. Desta forma, apesar de estarmos falando de uma mídia sonora, o conteúdo do podcast pode ser complementado a partir de outras formas de fruição como a visual. Segundo a taxonomia de Carvalho, Aguiar e Maciel (*Ibid.*), os tipos de podcasts educacionais podem ser distribuídos em áudio, em vídeo ou exibindo imagens com uma locução. Quando ele assume a forma de vídeo, o chamamos de *vodcast* ou *vidcast*. Quando há imagem, na maioria das vezes estática, com locução, o termo empregado é *enhanced* podcast. Existe ainda outra forma, produzida com capturas de imagem e locução, o *screencast*. O áudio ainda prevalece como elemento principal, no entanto, outros recursos são usados enquanto elementos parassonoros, fazendo uso do termo cunhado por Kischinhevsky (2016).

A utilização da mídia sonora na educação, tendo a sonoridade complementada por outros recursos, já era feita no rádio. Tanto o MEB como o projeto Minerva dispunham de apostilas para os alunos (Bianco, 2009, p. 60). Eles acompanhavam as aulas transmitidas com materiais impressos, cedidos em pontos de apoio. A diferença entre um programa educativo de rádio, utilizando como material complementar, imagens e textos impressos, e um *enhanced*

podcast, é que, embora ambos façam uso de elementos externos ao som, estes elementos no podcast estão automaticamente inseridos em apenas um produto, o arquivo digital, neste caso, um arquivo de vídeo. Isso faz com que não seja necessário que o aluno procure os materiais complementares em postos de distribuição como acontecia no MEB ou no Minerva. Se ele recebe o arquivo de um *enhanced* podcast, já tem acesso ao áudio e aos elementos que podem complementar seu uso, como imagens, textos, animações ou GIF<sup>9</sup>.

A terceira dimensão consiste na **duração** dos podcasts educativos. Nesta classificação, existem os podcasts curtos, os moderados e os longos. “O podcast curto oscila entre 1 minuto até 5 minutos, o moderado pode ter de 6 minutos a 15 minutos e o podcast longo dura mais de 15 minutos” (Carvalho; Aguiar; Maciel, 2009, p. 98-99). Recomenda-se o uso de podcasts curtos em sala de aula para que o aluno não perca o foco. “Para alunos de uma faixa entre os 10 e 15 anos, como constitui o ensino básico, conviria muito que a duração dos episódios gravados não ultrapassasse os 10 minutos para que a atenção se mantenha” (Cruz, 2009, p. 69). Apesar disso, Drew (2017) aponta que um podcast curto é interessante, se acompanhado por uma aprendizagem anterior. Caso isto não tenha ocorrido, “[...] um maior aprofundamento na aprendizagem e na resolução de problemas são improváveis no ambiente pressurizado de um podcast de 1 a 5 minutos” (2017, p. 205, tradução nossa<sup>10</sup>).

A quarta dimensão se refere ao **estilo** do podcast: formal ou informal. Esta dimensão remete à linguagem utilizada pelos podcasters. Um podcast pode ter um estilo mais próximo ao radiofônico clássico, onde os locutores utilizam uma voz mais empastada, um roteiro mais fechado, eliminando possibilidades maiores de improviso. Contudo, a chegada do podcast foi marcada por um estilo mais despojado de locução, cujos padrões profissionais do rádio são pouco seguidos. Além disso, a locução, muitas vezes, é feita por pessoas que não teriam espaço nos programas de rádio do passado, quando se exigiam timbres específicos, com vozes fortes e graves. “Atualmente, a linguagem de áudio usada e seu funcionamento está acessível a todos. Diferentemente da linguagem radiofônica que necessita de um técnico e profissional para ser adequada à comunicação oral” (Momesso *et al.*, 2016, p. 38).

A quinta dimensão se refere à **finalidade** do podcast.

A finalidade do podcast pode ser muito variada. A título de exemplo, pode servir para informar, divulgar, motivar para a temática ou para fazer alguma actividade, orientar

<sup>9</sup> O GIF (Graphics Interchange Format) é um formato de imagem digital cuja função é a justaposição de imagens que se repetem, gerando assim uma animação em *looping*. O formato é muito popular na internet, sobretudo nas redes sociais.

<sup>10</sup> [...] deeper learning and problem-solving capacities are unlikely in the pressurised environment of a 1- to 5-minute podcast.

os alunos para questionarem sobre determinado assunto, para apresentar uma reflexão, entre uma enorme variedade de aplicações (Carvalho; Aguiar; Maciel, 2009, p. 100).

A sexta dimensão diz respeito à **autoria** do podcast. Consideramos esta dimensão uma das mais representativas para o trabalho educacional em sala de aula. Desta forma, nas próximas linhas, iremos esmiuçá-la mais detalhadamente.

Mídias sonoras, como o rádio, em propostas educacionais mais antigas, eram encaradas apenas como um objeto de escuta. Foi o caso do MEB e do projeto Minerva. Marciel Consani (2022) reforça esta questão, de forma crítica, afirmando que a ideia “[...] de se trabalhar com mídias na escola é, quase sempre, pensando do ponto de vista da ‘recepção’, isto é, de trabalhar sobre aquilo que já é produzido pelos meios especializados” (p. 41). Isto também é possível e válido. Contudo, para o aproveitamento de todas as potencialidades educacionais que o podcast, em contextos educacionais, pode proporcionar, o ideal é que o aluno se aproprie de todas as possibilidades que esta mídia pode oferecer. Além das práticas de escuta, o aluno deve compreender, em uma vivência real, como a produção de podcasts funciona, como são escritos seus roteiros e como acontecem as dinâmicas na frente de um microfone. É necessário que ele se torne também um produtor da mensagem e não permaneça apenas na condição de ouvinte.

No passado, antes da popularização das mídias digitais, tal ação não era possível. Os meios de produção nas mídias estavam centrados no comunicador, que se encontrava a quilômetros de distância de sua audiência. Uma proposta contrária a isto é transformar a sala de aula em uma estação de transmissão ou um estúdio de produção. Algo semelhante ao que o pedagogo francês, Célestin Freinet realizou

[...] introduzindo na aula um meio de comunicação: o periódico escolar. Hoje, a partir do atual desenvolvimento tecnológico, o meio poderia ser outro. O substancial não reside no meio eleito; mas sim na função que este cumpre: a de abrir para os educandos canais de comunicação através dos quais possam socializar os produtos e as aprendizagens. Isto é crer na caixa de resonância que transforme o educando em comunicador e o permita descobrir e celebrar, ao comunicá-la, a projeção social de sua palavra (Kaplún, 2002, p. 207-208, tradução nossa<sup>11</sup>).

Na experiência relatada, Freinet não usou uma mídia sonora, mas sim, o jornal escolar, trazendo uma prensa para o ambiente de aprendizagem. Ela era disponibilizada aos alunos, para que eles, livremente, fizessem uso dela na realização de periódicos no espaço da escola. Nas

---

<sup>11</sup> [...] introduciendo en el aula un medio de comunicación: el periódico escolar. Hoy, a partir del actual desarrollo tecnológico, el medio podría ser otro. Lo sustancial no reside en el medio elegido; sino en la función que éste cumple: la de abrir a los educandos canales de comunicación a través de los cuales socializar los productos de su aprendizaje. Esto es, crear la caja de resonancia que transforme al educando en comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicarla, la proyección social de su propia palabra.

páginas do jornal, podia se abordar, desde temas de interesse dos estudantes, até problemas no local onde estudavam. Os alunos faziam parte da produção de comunicação dentro da escola.

Neste experimento, já estava presente o conceito de *prosumer* (Toffler, 2007). No entanto, acreditamos que existe um termo ainda melhor a ser usado. Trata-se do *emirec*, a junção do termo emissor com o termo receptor. Este conceito foi apresentado por Mário Kaplún (2002). Em sua obra, o autor explica a origem dele.

Os participantes em um Seminário sobre Comunicação Social e Educação realizaram em Quito em setembro de 1982, sob o patrocínio da OREALC/UNESCO, retornaram em suas conclusões estas definições e adicionaram que o processo de comunicação deve se realizar de modo que dê a todos a oportunidade de ser alternadamente emissores e receptores. Eles concordam nesta formulação precisa com o canadense Jeab Cloutier, que para melhor expressá-la, cunhou um termo novo: *emirec*, amalgama de Emissor e Receptor. Todo homem deve ser visto e reconhecido como um emirec, propõe Cloutier. Todo ser humano está dotado e facultado para ambas funções, e tem direito a participar no processo de comunicação atuando alternativamente como emissor e receptor (p. 59, tradução nossa<sup>12</sup>).

Acreditamos que no contexto educacional, o termo emirec é mais apropriado por ser abordado por Kaplún, um teórico latino-americano que defende a ideia da Comunicação Educativa, que são os processos comunicacionais a serviço da educação de um povo. Se temos a intenção de fazer uso do podcast como recurso, ou mesmo, objeto dos processos de ensino e aprendizagem, e neste contexto, nossos alunos são produtores ativos, devemos considerá-los emirecs.

Os emirecs no passado tinham a imprensa como a opção mais próxima para aqueles que desejavam fazer parte do processo comunicacional, dentro ou fora da escola. Enquanto a mídia impressa era algo mais tangível quanto à inserção do cidadão comum nos processos comunicacionais, o rádio parecia distante. Mas havia quem acreditasse que a emissão radiofônica poderia ser algo também realizada por todos.

O dramaturgo alemão Bertolt Brecht considerava o rádio um meio impressionante, não apenas por receber as transmissões, mas pela possibilidade das pessoas do povo emitirem suas próprias mensagens. Sua proposta era “[...] fazer do rádio um instrumento de conscientização e participação popular” (Spritzer, 2005, p. 42). Neste sentido, o rádio pensado por Brecht, seria um meio de comunicação onde todos poderiam se comunicar com todos.

---

<sup>12</sup> Los participantes en un Seminario sobre Comunicación Social y Educación realizado en Quito en septiembre de 1982, bajo el auspicio de la OREALC/UNESCO, retomaron en sus conclusiones estas definiciones y añadieron que el proceso de comunicación debe realizarse de modo que dé a todos «la oportunidad de ser alternativamente emisores y receptores. Coincidieron en esta certa formulación con el canadiense Jean Cloutier quien, para mejor expresarla, acuñó un término nuevo: *emirec*, amalgama de Emisor y Receptor. Todo hombre debe ser visto y reconocido como un *emirec*, propone Cloutier. Todo ser humano está dotado y facultado para ambas funciones, y tiene derecho a participar en el proceso de la comunicación actuando alternativamente como emisor y receptor.

No âmbito do rádio, Brecht não chegou a ver sua teoria aplicada. Contudo, André Lemos sugere que

[...] se estivesse vivo, talvez nos oferecesse um podcast seu, que provavelmente daria, a cada usuário, a possibilidade de ouvir leituras de suas peças ou de grandes dramaturgos. Ou, com certeza, ele estaria muito feliz vendo sua utopia concretizada na atual difusão sonora dos podcasts, onde os que eram apenas ouvintes transformaram-se em produtores de informação (2024, p. 17).

A primeira experiência na prática de produção em mídia sonora por alunos, no entanto, não vem dos podcasts, mas das rádios escolares. Elas funcionam dentro do ambiente da escola, com o sinal, geralmente, transmitido via um sistema de cabeamento interno. Marcos Baltar (2013) considera a rádio escolar uma “[...] importante ferramenta para discutir a relação entre educação, mídia e sociedade, promovendo, dentre outros, o letramento midiático radiofônico na comunidade escolar” (p. 11). Apesar da possibilidade de uso do rádio pelos estudantes como autores no processo comunicacional ser possível nesta proposta, existe ainda certa dificuldade em realizar um projeto deste, seja pela falta de conhecimento sobre como montar uma estrutura apropriada, seja pela deficiência das escolas, em termos de materiais e espaços, já que a criação de uma rádio escolar demanda uma quantidade grande de recursos. Mesmo em experiências com webradios, na qual a transmissão é dirigida diretamente à internet, são necessários equipamentos básicos para isso, como computadores, microfones, mesas de som, além de um local adequado para seu funcionamento. Ainda que esta estrutura se restrinja apenas a um celular, um sinal de internet ainda se faz necessário para que o programa seja veiculado ao vivo, como pede a dinâmica do rádio. No caso do podcast, tais questões não são empecilho para uma produção autoral realizada pelos alunos. Além disso, tudo pode ser produzido a partir de um único celular. A “[...] tecnologia que eles utilizam, no dia a dia, como ferramenta de comunicação [...] pode ser utilizada também para a gravação, a reprodução e o compartilhamento de áudio em formato de podcast” (Yoshimoto; Momesso, 2016, p. 107).

Na taxonomia proposta por Carvalho, Aguiar e Maciel (2009), os podcasts podem ser produzidos pelos professores, pelos alunos ou já existentes, confeccionados por agentes externos à escola, como produtoras de áudio ou mesmo, realizadores amadores que disponibilizam os episódios nas plataformas digitais. Embora exista diferença entre um podcast educativo e um não educativo, isto não significa que o segundo não possa contribuir em um processo educacional formal. Muitas obras, não apenas sonoras, mas peças de teatro, filmes, jogos, que não tinham intenção, ao serem criadas, de servirem como material didático dentro de escolas, podem ser muito mais proveitosas em uma aula do que obras criadas exclusivamente para fins educacionais. Para o autor do podcast, esta é uma medida difícil, criar algo que ao

mesmo tempo divirta o estudante, e ensine. Para o professor, selecionar tais obras também se torna uma tarefa árdua.

No quadro seguinte podemos visualizar uma síntese das seis dimensões da taxonomia proposta pelas autoras.

Quadro 9 – Síntese da taxonomia de podcasts educativos de Carvalho, Aguiar e Maciel.<sup>13</sup>

<b>Tipo</b>	<b>Formato</b>	<b>Duração</b>	<b>Estilo</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Autor</b>
Expositivo (informativo)	Áudio	Curto 1'-5'	Formal	Informar	Professor
Feedback (comentários)	Vídeo	Moderado 6'-15'	Informal	Motivar/sensibilizar	Aluno
Instruções (orientações)	Vodcast	Longo >15'		Refletir	Outro Jornalista
Materiais autênticos	Screencast			Incentivar a questionar	Cientista Político
	Enhaced podcast				

Fonte: adaptação de Carvalho, Aguiar e Maciel (2009, p. 100).

A segunda proposta de taxonomia de podcasts educativos é mais recente e apresentada pelo pesquisador Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2015). O autor propõe uma classificação inicial, dividindo os podcasts educativos em três categorias: registro, ampliação tecnológica e produto original. A primeira categoria é dedicada a “[...] capturar falas educacionais e estendê-las a outras esferas educacionais e temporais” (Freire, 2015, p. 406). A segunda se propõe a transpor “[...] materiais de outras tecnologias para podcasts” (*Ibid.*). Já a terceira categoria trata da criação de podcasts originais para aplicação em um determinado processo educacional. O autor explica ainda que a partir dessas três categorias, é possível gerar uma segunda classificação. Nela, podem surgir mais dez categorias de podcasts, como descritas no quadro seguinte.

Quadro 10 – Classificação de podcasts educativos de Freire.

<b>Categoria</b>	<b>Características</b>
<b>Ampliação espacial-cronológica</b>	Trata-se da gravação e distribuição por demanda de falas direcionadas à expressão em aulas, palestras, cursos e afins.
<b>Material didático</b>	Consiste na elaboração de materiais didáticos nativamente em podcast, como apresentação de conteúdos, resumo de aulas, entrevistas, materiais jornalísticos, leituras faladas e afins.
<b>Desenvolvimento oral</b>	Encontra-se voltado ao desenvolvimento de competência oral em língua estrangeira ou no vernáculo, aproveitando-se da atmosfera de controle do podcast nos momentos de expressão e audição desta.

<sup>13</sup> As autoras, em sua obra, apresentam as seis dimensões na seguinte ordem: tipo; formato; duração; autor; estilo; e finalidade. Aqui, optamos por alterar esta sequência, encaminhando a dimensão da autoria para o final, para uma melhor adaptação aos aspectos que intencionamos enfatizar e defender nesta escrita.

<b>Expressão de vozes</b>	Consiste na utilização do podcast para dar vazão a vozes que possuem pouco espaço no âmbito escolar por veicularem temas e posicionamentos não homogêneos nesse cenário institucional.
<b>Lúdico</b>	Trata-se do uso, em podcast, de jogos, dramatizações e outras ações lúdicas como instrumento de trabalho pedagógico.
<b>Introdução temática</b>	Diz respeito à elaboração de programas para, auxiliados pelos quesitos típicos do podcast, despertarem o interesse do ouvinte por determinadas temáticas.
<b>Trânsito informativo</b>	Refere-se a troca de informações via podcast entre participantes de um contexto educativo. Essa prática contempla a veiculação de instruções relativas à realização de trabalhos escolares, orientações de estudos, bem como apresentação e resolução de exercícios, entre outras práticas afins.
<b>Ponto de encontro comunicativo</b>	Relaciona-se ao uso do podcast como mote para reunião de Sujeitos que partilham afinidades, a fim de viabilizar um debate posterior permeado por temáticas que possuam em comum e que sejam tratadas nas produções.
<b>Cooperativo</b>	Consiste em um podcast no qual o conteúdo produzido figura como pano de fundo para convivência laboral dos produtores, os quais, partindo de um interesse espontâneo, compartilham democraticamente as diversas etapas produtivas envolvidas na elaboração de um programa.
<b>Podcast para surdos</b>	Trata-se de um podcast no qual a oralidade dos falantes é reproduzida parcialmente, por meio de transcrição, de modo a dispor tais falas para pessoas com deficiência auditiva.

Fonte: adaptação de Freire (2015, p. 406-407).

Embora a classificação de Freire (2015) seja mais recente, e mesmo mais complexa, em nossa pesquisa optamos por utilizar, quando necessária, a taxonomia proposta por Carvalho, Aguiar e Maciel (2009), por acreditarmos que ela contempla suficientemente aspectos essenciais de um sistema de classificação de podcasts educativos.

Classificar os podcasts educativos pode ser útil no sentido de dar ao professor segurança quanto a que material apresentar para sua turma. Em determinadas situações, um *enhanced* podcast ou um *screencast* pode dar conta, se existirem muitos elementos visuais em um conteúdo. Se não, o uso de um podcast convencional pode ser uma melhor opção, por não apresentar distrações visuais, além de proporcionar ao aluno um descanso das telas. A relação entre o conteúdo a ser ensinado e a duração do podcast é outro fator importante. O professor deve se questionar se um determinado conteúdo pode ser apresentado em um podcast curto ou moderado. Se o assunto for muito extenso, talvez seja interessante dividi-lo em vários episódios curtos. São estes aspectos aos quais o professor deve estar atento. Por isso, a taxonomia dos podcasts educativos pode ser um importante aliado em um trabalho pedagógico envolvendo esta mídia.

Neste capítulo, exploramos o surgimento do podcast em meio à cultura digital e analisamos diferentes definições dessa mídia. Também identificamos aspectos de sua natureza, um passo essencial para compreender suas potencialidades como uma nova forma de expressão comunicacional dentro de um cenário midiático em constante transformação. Além disso,

apresentamos aspectos relacionando o podcast à Educação. É importante refletirmos sobre tais questões e sobre nosso papel nessas dinâmicas – seja como ouvintes, falantes, professores, alunos. Embora há muito tempo se discuta a ideia de que o espectador, o leitor e o ouvinte têm voz e podem atuar como produtores de conteúdo, é a primeira vez que essa participação se concretiza de maneira substancial. Diante desse novo cenário, torna-se imprescindível discernir quais mensagens contribuem para o nosso crescimento individual e para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

## 4 A FICÇÃO SONORA

Neste capítulo, abordamos aspectos sobre a linguagem utilizada pelos meios sonoros, sobretudo alinhadas a uma visão artística. Além disso, mostramos, de forma concisa, como se deu a presença da ficção em algumas mídias sonoras que vieram antes do podcast, para a compreensão da linguagem ficcional. Neste mesmo caminho, procuramos identificar o momento em que o podcast de ficção se tornou mais evidente, trazendo exemplos de títulos brasileiros representativos que marcaram sua presença de forma mais relevante.

### 4.1 A LINGUAGEM DA FICÇÃO SONORA

A ficção é um elemento que está diretamente ligado às linguagens artísticas, ao teatro, à dança, ao cinema, às artes visuais. Inserir a ficção no podcast, mas também em outras mídias sonoras, neste contexto é tratá-lo como objeto de arte. Neste sentido, um aspecto fundamental a ser compreendido é o da linguagem. A arte possui uma linguagem. A linguagem que um ator utiliza em um palco é diferente da linguagem que utilizamos em nosso cotidiano. Da mesma forma, a linguagem utilizada em um meio essencialmente sonoro é única, diferente das linguagens dos meios cênicos, visuais ou mesmo, audiovisuais. Quando juntamos a linguagem ficcional com a sonora, um terceiro elemento surge desse amálgama. E quando falamos do podcast, apesar de suas especificidades, no que tange à linguagem ficcional, este pode partilhar de muitas similaridades de outros meios também sonoros.

Para Armand Balsebre, a

[...] linguagem radiofônica é o conjunto de formas sonoras e não sonoras representadas por sistemas expressivos de palavras, música, efeitos sonoros e silêncio, cujo significado é determinado pelo conjunto de recursos técnico-expresivos de reprodução sonora e o conjunto de fatores que caracterizam o processo de percepção sonora e imaginativo-visual dos ouvintes de rádio (1994, p. 15-16, tradução nossa<sup>14</sup>).

Assim, segundo o autor, os elementos da linguagem radiofônica fazem parte dos sistemas expressivos da ficção em áudio. Dessa forma, o rádio não é apenas um meio comunicacional, mas também, e sobretudo, expressivo. Além disso, a mensagem emitida em

---

<sup>14</sup> Lenguaje radiofónico es el conjunto de formas sonoras y no sonoras representadas por los sistemas expresivos de la palabra, la música, los efectos sonoros y el silencio, cuya significación viene determinada por el conjunto de los recursos técnico-expresivos de la reproducción sonora y el conjunto de factores que caracterizan el proceso de percepción sonora e imaginativo-visual de los oyentes.

produções radiofônicas ou no podcast, carrega uma dicotomia: a integração da forma e do conteúdo; ou como aponta a Teoria da Comunicação, do semântico e do estético (*Ibid.*, p. 09).

Embora os meios sonoros elejam a palavra falada como seu elemento principal, a presença de outros elementos como a música, os efeitos sonoros e mesmo, o silêncio, são fundamentais, sobretudo, em obras ficcionais. “Tendemos a considerar a palavra [...] como o mais importante som de todos os existentes no mundo. Porém, não devemos esquecer que, se nos referirmos à arte, os simples sons desempenham um papel muito mais direto e de maior efeito que a palavra” (Arnheim, 1980, p. 24, tradução nossa<sup>15</sup>).

Desta forma, enquanto a palavra traz o aspecto semântico, explica o enredo para o ouvinte, deixa nítida as temáticas abordadas, o estético transmite as sensações. O ouvinte pode sentir o clima de uma determinada cena por meio da trilha sonora ou tomar conhecimento de um ambiente onde um personagem se encontra pelos efeitos sonoros empregados. Se um personagem estiver em um local aberto durante uma tempestade, não é necessário deixar isso explícito com uma fala. A sonoplastia da chuva, além de desempenhar a função de informar o ouvinte sobre este fato, poderá transmitir-lhe a sensação de falta de proteção vivenciada pelo personagem exposto ao temporal. Mesmo o silêncio se torna significante na ficção no podcast. A pausa feita por um ator em um determinado diálogo pode ser fundamental para que se passe uma intenção específica que a sequência exija.

Outro conceito fundamental para quem lida com podcast e outros meios semelhantes é o de Imagem Sonora (Balsebre, 1994; Camacho, 1999). Desde o surgimento da fotografia e do cinema, a realidade mediada pela imagem tem sido constante em nosso cotidiano, influenciando o pensamento, o comportamento, o consumo e a arte. Apesar disso, Lidia Camacho expõe que outras formas de mediação estão presentes, como as realizadas pelo som.

Vivemos um século que privilegiou a imagem, a dimensão visual; mas não duvidemos que antes de ver, o homem ouve. O homem é um ser sonoro. Nossa experiência primária auditiva não reflete essa essência pré-natal na qual ouvimos a batida do coração de nossa mãe, sua respiração, o ruído do cordão umbilical e todos os sons que, distantes, nos chegam de fora, primeiras indicações que temos da existência de um mundo além de nossa própria pele (1999, p. 06, tradução nossa<sup>16</sup>).

---

<sup>15</sup> Tendemos a considerar la palabra [...] como el más importante sonido de todos los existentes mundos. Pero no debemos olvidar que, si nos referimos el arte, los simples sonidos desempeñan un papel mucho más directo y de mayor efecto que la palabra.

<sup>16</sup> Vivimos um siglo que ha privilegiado la imagen, la dimensión visual; pero no olvidemos que antes de ver, el hombre oyó. El hombre es um ser sonoro. Nuestra experiencia primaria auditiva está referida a esa experiencia prenatal en la que oímos el latido del corazón de nuestra madre, su respiración, el ruido del cordón imbulical y todos los sonidos que, lejamos, nos llegan de fuera, primeiras indicaciones que tenemos de la existencia de un mundo más alla de la propia piel.

As telas ocupam um espaço significativo em nossas vidas. Desse modo, se faz necessário um olhar mais atento a tais questões, pois, como afirma Kaplún, “[...] a linguagem visual é de um indubitável valor, porém, tem suas limitações e perigos. Favorece um tipo de percepção sensorial que se dirige muito mais aos sentidos que ao pensamento e à reflexão” (2002, p. 104, tradução nossa<sup>17</sup>).

Desta forma, se o processo comunicacional e artístico é centrado demasiadamente na imagem, corre-se o risco de haver uma relação entre obra e fruidor direcionada a aspectos que mais alienam ou manipulam do que conscientizam (*Ibid.*). Além disso, a experiência auditiva, proporcionada pelas mídias sonoras, provoca nos fruidores sensações que a experiência visual ou audiovisual pode não favorecer da mesma forma. Isto pode acontecer em relação a estímulos imaginativos, que podem ser melhor fomentados por um podcast do que por um vídeo ou por uma fotografia. “Dizemos que a imagem sonora é essencialmente sugestiva porque fomenta a imaginação” (Camacho, 1999, p. 06, tradução nossa<sup>18</sup>).

Quando escutamos uma história em um podcast, automaticamente formamos imagens em nossa mente. Se ouvimos a voz do personagem, sem conhecer o rosto do ator que o interpreta, criamos sua feição, seu tom de pele, a textura de seu cabelo. “É a partir da audição que cada ouvinte, individualmente, visualiza seu personagem, ou seja, cada ouvinte cria um personagem próprio, seu, individual” (Azevedo, 1996, p. 175). Tais estímulos exercitam nossa imaginação. É possível que criemos uma associação mental com experiências que tivemos ao longo da vida. A voz de um ator que escutamos em uma audiodráma pode, inconscientemente, nos lembrar a voz de alguém que conhecemos, ou mesmo de outro ator que já escutamos em um filme ou em um programa de televisão. Assim como possuímos um repertório imagético, também ao longo da vida acumulamos um repertório sonoro, de vozes, timbres, ruídos e músicas, que é ativado e acessado quando escutamos um programa de rádio, um podcast ou um disco.

Estes sons estão sempre associados a imagens. Estas imagens podem ser condizentes aos sons ou completamente arbitrárias. Da mesma forma que a imagem pode ser concreta, no sentido material, representada em uma fotografia, um vídeo, uma escultura, uma pintura; pode ser intangível, existindo apenas em nossa mente.

Não estamos com este discurso negando a imagem ou sua importância, sobretudo, no campo das artes. O termo imagem vem do latim, *imago*, que significa representação. Uma

<sup>17</sup> El lenguaje visual es de un indudable valor; pero tiene sus limitaciones y peligros. Favorece un tipo de percepción sensorial que se dirige mucho más a los sentidos que al pensamiento y a la reflexión.

<sup>18</sup> Decimos que la imagen sonora es esencialmente sugestiva, porque fomenta la imaginación.

imagem não é o objeto em si, ela o representa, transportando-o para aquele instante. Da mesma forma, um determinado som representa o objeto, o aproxima de nós, também na forma de imagem. No entanto, não será uma imagem visual, mas sim uma imagem sonora, que é construída em nossa mente.

#### 4.2 A FICÇÃO SONORA ATRAVÉS DOS TEMPOS

A linguagem da ficção sonora não foi criada repentinamente, mas foi construída durante os tempos. Em práticas culturais dos semangs, um grupo étnico que vive na Malásia, o sacerdote-feiticeiro e seu ajudante ficam dentro de uma cabana, realizando um tipo de encenação. Os que estão fora da cabana acompanham a apresentação, sem enxergar as expressões e gestos do feiticeiro. Apenas sua voz e os sons emitidos por seu ajudante chegam aos membros do lado de fora da cabana (Aslan, 2007, p. 196). Talvez em práticas como esta, resida o elo perdido do ato de produzir e consumir formatos ficcionais presentes no rádio, nos discos, nos *audiobooks*, nos podcasts e em outras mídias que se utilizam apenas das ondas sonoras para propagar suas mensagens. Das mídias sonoras do século XX, a primeira a fazer uso da ficção foi o rádio.

Nas primeiras décadas de sua existência, havia muita experimentação em relação aos conteúdos transmitidos. Poderiam ser veiculados tanto discursos de líderes políticos, como apresentações de orquestras dentro de teatros. Não havia o conceito de gêneros radiofônicos ou mesmo de programação, já que as estações não funcionavam continuamente. A própria ideia de emissora não era tão próxima ao que viria ser em uma rádio comercial. Havia sim, as sociedades; membros filiados que pagavam mensalidades para custear o funcionamento delas e suas transmissões. A própria aquisição de aparelhos de rádio não era tão simples. Inicialmente, se vendiam as peças separadas para que as pessoas montassem seus próprios aparelhos, ou como eram conhecidos na época, rádios de galena (figura 1).

Figura 1 – Rádio de Galena.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1dio\\_de\\_galena](https://pt.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1dio_de_galena).

Ainda assim, as peças custavam caras, ficando restritas a uma pequena parcela da população (Azevedo, 1996, p. 56).

Quanto à ficção, dentre as primeiras experimentações de conteúdos veiculados desta modalidade, podemos incluir as transmissões de peças de teatro. Na Alemanha, desde 1923, tais dinâmicas já aconteciam e eram chamadas de peças transmitidas (Spritzer, 2005, p. 41). Nos Estados Unidos, os espetáculos da Broadway já estavam presentes no rádio. Do ponto de vista técnico, não era complicado colocar uma peça no ar, utilizavam no palco um microfone e o equipamento de transmissão no edifício teatral. No entanto, quem acompanhava a encenação pelo aparelho, não tinha a mesma informação que os espectadores na plateia. Assim, a figura de um narrador foi logo inserida para que ele preenchesse as lacunas visuais que o meio de comunicação sonoro deixava (Balsebre, 1994, p. 06). Curiosamente, poderíamos traçar um paralelo com a audiodescrição que é realizada hoje em espetáculos de teatro, de dança, em filmes e programas de televisão, para espectadores que não enxergam ou possuem baixa visão. Este narrador das primeiras encenações transmitidas era um tipo de audiodescritor.

Ainda assim, apesar da presença da narração, logo surgiu a necessidade de criar obras teatrais voltadas especificamente para o meio radiofônico. Na Espanha, em 1925, acontecia um concurso nacional para a produção de textos feitos especialmente para o rádio. O novo meio estava sendo valorizado por escritores e dramaturgos. Spritzer expõe que Samuel Beckett, por exemplo, “[...] escreveu peças diretamente para o rádio e acreditava que a radiofonia valorizava aspectos fundamentais de seus temas como solidão, inquietação e intolerância” (2005, p. 41-42). Escrever para o meio radiofônico exige uma atenção especial, pois ele não possui os recursos que a cena ou a tela dispõem. O único elemento assegurado é o som, desta forma, “[...] o poeta das obras sonoras tem que criar um argumento e desenvolvê-lo em lugares que possibilitem dar expressão sonora ao conteúdo de cada cena” (Arnheim, 1980, p. 72, tradução nossa<sup>19</sup>).

As melhorias não se deram apenas no âmbito do texto produzido para a ficção no rádio, mas também da estrutura física necessária para a criação radiofônica. Ainda em 1925, a rádio BBC de Londres contava com estúdios próprios para gravações de obras dramáticas, com dimensões que se assemelhavam aos estúdios de cinema da época (Spritzer, 2005, p. 41). Esta linguagem híbrida entre comunicação sonora e teatro poderia receber o nome de radioteatro, teatro radiofônico ou peça radiofônica.

---

<sup>19</sup> [...] el poeta de las obras sonoras ha de crear un argumento y desarrollarlo en unos lugares que posibiliten el dar una expresión sonora al contenido de cada escena.

Além do teatro radiofônico, outro gênero ficcional passou a ser comum e poderia ser chamado também de radiodrama. No entanto, sua origem não vinha do teatro, mas da literatura. Eram as adaptações de obras literárias em prosa para a linguagem sonora. O exemplo mais famoso e de grande importância na história da ficção radiofônica é a adaptação de *Guerra dos Mundos*, de H. G. Wells, pelo cineasta americano, Orson Welles (figura 2).

Figura 2 – Orson Welles narrando Guerra dos Mundos.



Fonte: <https://cheirodelivro.com/guerra-dos-mundos-80-anos/>.

No ano de 1938, o programa foi apresentado em estilo jornalístico, criando uma aura, em termos estéticos, realista. O enredo da história fala sobre uma invasão alienígena na terra. Quem sintonizou na rádio CBS, sobretudo quando o programa já havia começado, achou que não se tratava de uma obra ficcional, mas, sim, de uma cobertura jornalística de um ataque de seres de outro planeta. Isto criou, momentaneamente, um caos, deixando “[...] milhões de desesperados pelas ruas, acreditando que a invasão era real” (Neuberger, 2012, p. 65). Este acontecimento nos dá uma noção do poder que o rádio exercia naquela época, sobretudo utilizando a ficção.

As histórias desse gênero de programa, assim como nas peças radiofônicas, poderiam ser contadas em apenas um episódio. No entanto, uma outra maneira de transmiti-las era de forma seriada, existindo um enredo que se divide em vários episódios. Foi o caso da adaptação da obra literária *Senhora de Engenho*, escrita por Mário Sette, e adaptada para o rádio com o nome de *Sinhazinha Moça*, por Luiz Maranhão (Vaz Filho, 2020). Transmitido em sete episódios pela rádio Clube de Pernambuco, o radiodrama foi pioneiro do Brasil no uso desta linguagem seriada.

O uso da serialização, a história dividida em vários episódios, é uma marca das radionovelas. No caso de *Sinhazinha Moça*, existe certa controvérsia se seria classificada como radionovela ou radiodrama, pelo fato de ser uma adaptação de uma obra em prosa e, não, uma criação originalmente pensada para o rádio. Contudo, caso ignorássemos esta questão, poderíamos afirmar que a produção de Luiz Maranhão foi a primeira radionovela brasileira. Este posto, no entanto, é assumido por outra obra, como veremos à frente.

Tais classificações podem ser complexas. Sobre isso, Debora Cristina Lopez nos diz que:

Na ficção radiofônica, a delimitação de gênero – e consequentemente a padronização de estratégias que nos permitem lançar o olhar comparativo sobre as produções – se dá mais pela emissão, caráter definidor do meio. Entre a radionovela e o radioteatro, por exemplo, as delimitações são tênues (2022, p. 19).

Desta forma, para Lopez, a diferença entre a radionovela e o teatro radiofônico, se dá mais na forma como a obra é transmitida ao público, seriada ou não, e menos por proposições estéticas. A classificação se torna ainda mais difícil quando existem histórias isoladas entre um capítulo e outro, com início, meio e fim, mas com personagens fixos.

Quanto às radionovelas, elas tiveram sua origem nas *soap-operas* americanas. Eram obras folhetinescas que recebiam este nome pelo patrocínio que tinham de fábricas de sabão (Azevedo, 1996, p. 128). Seu público-alvo, inicialmente, era formado por mulheres latino-americanas. O país que abraçou fortemente o gênero foi Cuba, tornando-se, no início da década de 1930, pioneiro na produção de radionovelas.

No Brasil, apesar da iniciativa precursora de Luiz Maranhão, muitos autores (Vicente, 2015; Azevedo, 1996; Neuberger, 2012; Spritzer, 2005) afirmam que o fenômeno das radionovelas surgiu em 1941, com a obra *Em Busca da Felicidade*. Ela teve sua estreia na rádio Nacional, às 10:30h da manhã, sendo transmitida em dias alternados. Era uma adaptação feita por Gilberto Martins, de uma radionovela cubana de Leandro Blanco. Seu enredo foi desenvolvido em 284 episódios, permanecendo na programação da emissora por quase dois anos (Neuberger, 2012, p. 67).

Ainda que a chegada do gênero no Brasil tenha acontecido tarde, o público do país se tornou um dos seus grandes consumidores. Em menos de um ano da estreia da produção da rádio Nacional, a maioria das emissoras já transmitia diversas outras radionovelas. No início, as obras eram importadas de países como Cuba e adaptadas para nossa realidade. Contudo, ainda em 1941, foi escrita a primeira radionovela originalmente brasileira, *Fatalidade*, pelas mãos de Oduvaldo Viana, veiculada pela rádio São Paulo (*Ibid.*). No entanto, foi com *O Direito*

*de Nascer*, obra do cubano Félix Caignet, e adaptada por Eurico Silva, que o sucesso das radionovelas chegou ao seu auge. Estreou em 1951, pela rádio Nacional, permanecendo no ar por quase três anos, chegando à marca de 314 episódios (Chaves, 2007, p. 40). Segundo Azevedo (1996), a radionovela foi adaptada para vários países, e “[...] possuía uma audiência tão grande que em seus últimos capítulos o comércio fechava mais cedo, os jogos de futebol tinham o horário adiado e os cinemas começavam suas sessões mais tarde, após a transmissão da novela” (p. 123).

Nas décadas de 1930, 1940 e 1950, a programação radiofônica era bem diversificada. A Rádio Nacional, em meados da década de 1940, como aponta a pesquisadora Lia Calabre de Azevedo (1996, p. 108-109), transmitia no decorrer de sua grade diária os programas: Hora da Ginástica; Repórter Esso; programas com músicas variadas; diversas radionovelas (*Almas Inquietas*, *Retrato de Cristina*, *Destino Roubado*, *Encontrei-me com o Demônio*); A Voz da Beleza; Resenha Esportiva Brasileira; e Hora do Brasil (do Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP). Como podemos perceber, os formatos não eram apenas ficcionais, mas bastante diversificados, abrangendo desde programas que estimulavam práticas de exercícios físicos conduzidos por um locutor/instrutor ao radiojornalismo.

Após a chegada da televisão, a maioria destes formatos trocaram o rádio pela mídia recém surgida. “Se o espetáculo migra para a televisão, resta ao rádio a agilidade para informar, prestar serviços de utilidade pública, estabelecer uma relação de maior intimidade com a audiência [...]” (Kischinhevsky, 2016, p. 88). Contudo, isto fez com que se reduzissem bastante na programação os gêneros radiofônicos, sobretudo os ficcionais. Isso não significa que nas décadas seguintes não houvesse mais radionovelas, radiodramas ou peças radiofônicas. No entanto, a transmissão desse gênero no rádio aconteceu de forma cada vez mais isolada.

Apesar disso, outros mercados surgiram para a ficção em outras mídias sonoras, como as ligadas ao setor da indústria fonográfica. A gravadora Continental Discos é um exemplo. No ano de 1960 é lançada a *Coleção Disquinho* (figura 3), com histórias voltadas ao público infantil<sup>20</sup>. Apesar da mídia em questão ser o disco de vinil, utilizado em sua grande maioria na difusão de música, a coleção trazia diversas histórias conhecidas como *Chapeuzinho Vermelho*, *História da Baratinha* e *A Festa no Céu*.

A gravadora lançou um total de 89 títulos, que vinham em discos coloridos. A ideia original surgiu do compositor Braguinha, diretor artístico da Continental. As primeiras

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.guiadoscuriosos.com.br/bau/colecao-disquinho-chega-as-plataformas-musicais/>>. Acesso em: 5 de jan. De 2025.

narrações foram de Sonia Barreto, uma experiente atriz e musicista da Era de Ouro do rádio. Em termos de estética, as obras revezavam narrações e diálogos musicados.

Figura 3 – Coleção Disquinho.



Fonte: <https://www.zinecultural.com/blog/colecao-disquinho>.

Seguindo a mesma linha, a Editora Abril lançou em 1970 para discos as *Histórias de Walt Disney*<sup>21</sup>. Eram as narrativas clássicas da empresa americana como *Mogli*, *Bambi*, *Branca de Neve*, que vinham acompanhadas de livretos, com os quais as crianças poderiam acompanhar o texto e as imagens, enquanto escutavam o disco. Já na década de 1980, a Abril Cultural lançou a *Coleção Taba*, também em discos. Como diferencial, o projeto trazia histórias escritas por autores brasileiros como Maria Clara Machado e Sylvia Orthof. A coordenação do projeto foi da atriz e escritora Sônia Robatto (Costa, 2023).

Outro lugar para onde migraram as histórias em formato sonoro foram os *audiobooks*. A prática surgiu na Segunda Guerra Mundial. Foram realizadas gravações de livros renomados para distrair soldados que perderam a visão no *front* de batalha. Apesar de ter se apresentado inicialmente como um recurso voltado à acessibilidade, na década de 1980, nos EUA, começou a se fomentar um mercado direcionado a um público mais amplo (Farias, 2012). Hoje, principalmente com as mídias digitais, a prática do consumo está cada vez mais presente no cotidiano dos leitores.

#### 4.2 PODCAST, FICÇÃO E PANDEMIA

As mídias digitais possibilitaram o surgimento de novos formatos sonoros, como é o caso do podcast. Nos primeiros anos, o gênero ficcional esteve ausente dessa mídia e levou algum tempo para se consolidar. Não há um marco definitivo ou uma razão específica que explique o momento exato em que as primeiras ficções em podcast começaram a ser produzidas.

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/livrinho-com-disco-de-historias-de-walt-disney>>. Acesso em: 5 de jan. De 2025.

Alguns títulos, no entanto, estão na rede há tempos. É o caso da obra apresentada como audiodrama, *A lenda de Ruff Ghanor*, produzida pelo NerdCast, uma empresa produtora de podcasts e de outros produtos digitais, pioneira no universo da internet. A publicação do audiodrama no Youtube foi feita em outubro de 2014. Não se trata de um podcast amador, mas sim de um produto de cunho profissional. Nele, estão presentes artistas de voz com longa bagagem no cenário da dublagem nacional. A narração é feita por Sérgio Cantú e os personagens da história são vividos por outros atores consagrados, como Guilherme Briggs, Isaac Bardavid e Duda Espinoza. A história acontece em um cenário de fantasia medieval. O projeto do audiodrama surgiu de um conjunto de episódios de podcasts especiais, publicados em 2011 pelo NerdCast. Neles, jogadores de RPG<sup>22</sup> se reuniam para jogar diante dos microfones. As sessões de jogo eram gravadas, editadas e publicadas como episódios especiais do NerdCast.

Outro podcast de ficção nacional, surgido em 2015, é o projeto *A Voz de Delirium*, desenvolvido por André Monsev e Lucas Kircher. O podcast é narrado em primeira pessoa pelo personagem Palmito Antares, o âncora da única rádio da cidade na qual a história se passa. O podcast tem um caráter independente. Publicado inicialmente na plataforma de áudio SoundCloud, ganhou rapidamente grande visibilidade. O projeto durou até 2019, quando os autores decidiram finalizá-lo. Outro título antigo é o podcast *Contador de Histórias*. Produzido por Danilo Batisstini, cada episódio apresenta uma história diferente. O primeiro episódio, lançado em 29 de janeiro de 2016, é uma adaptação do texto do escritor Neil Gaiman, *Odd e os Gigantes de Gelo*. O podcast conta com a participação de vários atores, criando uma dinâmica ágil de diálogos, além de uma gama bastante variada de efeitos sonoros. Tais aspectos já mostravam a qualidade profissional do projeto. Nos anos seguintes, o autor publicou diversas histórias em formato de audiodrama. O podcast permanece em atividade até hoje.

Em julho de 2017, o produtor independente Guilherme Afonso publicou o podcast *1986*, que mostra a história de um sobrevivente em um cenário pós-apocalíptico, fruto de incidentes nucleares. Foram lançadas duas temporadas. Com a sua produtora, a Estalo Podcasts, Afonso pensou em desenvolver uma terceira temporada, mas apesar da boa receptividade, o projeto não foi adiante. Em 2019, foram lançados dois podcasts ficcionais: *Aventuras Bizarras*,

---

<sup>22</sup> RPG ou Role Play Game é um jogo no qual os jogadores interpretam personagens e vivem aventuras e tramas conduzidas por um narrador. Os jogos funcionam, em sua maioria, com sistemas de batalhas com outros personagens e criaturas conduzidos pelo narrador, que enfrentam os personagens dos jogadores por meio de dados. Além disso, para que a história avance, eles precisam tomar uma série de decisões. Alguns sistemas de jogos muito famosos são o Dungeons & Dragons, Gurps, Vampiro: a Máscara e o nacional, Tormenta. Hoje, o jogo é conhecido por RPG de mesa, já que existem versões no formato de jogos digitais, produzidos para videogames e computadores.

desenvolvido pelos irmãos Joe e Guido Guidini; e *Relatos de um Oficial de Resgate*, produzido pelo portal Mundo Freak. O primeiro apresenta histórias isoladas em cada episódio, com bastante humor e diálogos ágeis. Já o segundo, traz ao ouvinte histórias narradas por um socorrista anônimo, que descreve vários resgates de pessoas, em diferentes situações.

Podemos afirmar que, na década de 2010, houve uma discreta produção de podcasts ficcionais no Brasil. Em 2020, o número de produções começou a aumentar. Neste mesmo ano, houve um acontecimento de impacto mundial que pode ter incentivado o consumo e a produção dos títulos: a pandemia do novo coronavírus.

A disseminação do vírus da Covid-19 afetou de forma incisiva várias esferas de nossa sociedade. Os impactos causados no campo da saúde, da educação, da política, do trabalho estarão presentes por muitos anos. Durante este período, uma das áreas mais atingidas foi a da cultura. Neste setor, falamos das práticas e relações sociais que envolvem as artes, tendo por sua vez, ligação com o entretenimento, com a educação e com a geração de renda do setor cultural. As pessoas inseridas neste contexto são tanto os artistas quanto aqueles que consomem a arte.

Muitos profissionais das artes cênicas (do teatro, da dança, do circo) não trabalharam com a cena presencial durante o período em que o vírus esteve em evidência. Tiveram que se reinventar, realizando apresentações de forma virtual, adaptando a linguagem cênica para algo próximo ao audiovisual. Enquanto isso, os poucos artistas do cinema e da televisão que mantiveram seus projetos, tiveram que adequar seus sistemas de trabalho nos *sets* de filmagem e estúdios de gravação, com o uso de máscaras, testagem frequente e distanciamento na medida do possível. O próprio público sofreu este impacto, alterando muitas de suas práticas enquanto consumidores de bens culturais e simbólicos. O isolamento fez com que muitos descobrissem outras formas de expressão e difusão midiática, como as plataformas de *streaming*, a oferta de *lives* no Instagram e no Youtube ou a escuta de podcasts.

Quanto a este último, segundo um estudo realizado entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021, pela Globo, em parceria com o Ibope (Silva, 2021), 57% dos entrevistados começaram a escutar podcasts durante o período da pandemia. Dessa forma, apesar do tempo de existência da mídia sonora em questão, muitos entraram em contato pela primeira vez com ela neste intervalo de tempo. Podemos afirmar também que, nesta mesma ocasião, algumas experimentações com diferentes gêneros como a ficção começaram a ficar em maior evidência. O podcast *Sofia* (figura 4), por exemplo, produzido pela plataforma de áudio multinacional Spotify com a produtora de podcasts Gimlet Media, foi lançado em julho de 2020.

Figura 4 – Capa do podcast Sofia.



Fonte: Spotify.

Trata-se da primeira obra de ficção em áudio (ou audiodrama, nomenclatura utilizada pela empresa) produzida no Brasil pela Spotify. Em seu elenco estão atores consagrados no campo do audiovisual brasileiro como Mônica Iozzi, Cris Vianna e Otaviano Costa, além da direção de Mabel Cezar, dubladora e diretora de dublagem bastante reconhecida neste meio.

O enredo conta a história de Helena, uma das operadoras da Inteligência Artificial (IA), Sofia. Ela entra em contato com os usuários da IA, acessando uma série de informações deles, incluindo dados pessoais. A protagonista se depara com o dilema de manter distância diante de situações que podem colocar os próprios usuários em risco ou intervir para protegê-los.

O roteiro é dos americanos Matthew Derby e Kevin Moffat. Apesar de ser um projeto com nomes brasileiros no elenco, “[...] trata-se de uma produção norte-americana, que teve versões adaptadas e lançadas simultaneamente em cinco países: Sandra, nos Estados Unidos; Sara, na França; Susi, na Alemanha; Sonia, no México; e Sofia, no Brasil” (Vicente, 2022, p. 09).

Devemos aqui ressaltar o papel da produtora de áudio Gimlet Media nesta empreitada. A empresa foi criada por Alex Blumberg e Matthew Lieber, em 2014, e comprada pela Spotify em 2019. No portfólio dela constam grandes sucessos como a audiodrama *Homecoming* (2018), um suspense psicológico protagonizado por Catherine Keener, Oscar Isaac e David Schwimmer, nomes consagrados do cinema e da TV dos EUA. O podcast, posteriormente, ganhou uma versão em formato de série televisiva para a plataforma de streaming Amazon Prime. Depois do lançamento de *Sofia*, a Spotify continuou investindo em ficção, tendo o selo da empresa (Original Spotify) atrelado a produções como *Paciente 63* (2021), *Batman Despertar* (2022) e *França e o Labirinto* (2023).

Outras experiências parecidas na ficção nos chamaram atenção também no período da pandemia, mas que contam com recursos muito mais discretos. É o caso da audiodráma *#TdVaiFicar – Uma História de Quarentena* (2020), escrita e dirigida por Jaqueline Vargas, autora de séries e novelas, bastante reconhecida na grande mídia. Em sua audiodráma, a produção foi criada de forma independente, apesar da presença no elenco de nomes bem consolidados como Paloma Bernardi, Juliana Silveira, André Mattos e Jairo Mattos. Em alguns *making off* disponíveis nas plataformas digitais<sup>23</sup>, é possível ver que os atores gravaram de suas próprias casas, improvisando com o uso de materiais como tecidos em volta dos *smartphones* para melhorar a acústica do ambiente.

Figura 5 – Capa do podcast *#TdVaiFicar*.



Fonte: Spotify.

O enredo da audiodráma mostra moradores do edifício Harmonia em quarentena, devido à difusão de um vírus. A partir disso, diversas situações acontecem, desde a dificuldade de convivência entre eles, até mortes na situação de isolamento.

Para a autora, a ideia de lançar um podcast independente, sem buscar o patrocínio de uma plataforma de streaming como Spotify, deveu-se à necessidade de manter sua independência criativa. Porém, apesar de todo o esforço, ela admite que as expectativas de patrocínio para a continuidade da produção, esperado depois do lançamento dos cinco episódios iniciais, não se concretizou (*Ibid.*, p. 14).

Por fim, outro exemplo de experiências com podcasts de ficção surgidas em meio à pandemia foi uma produção realizada pela UFPE com alunos dos cursos de Comunicação Social e Design do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). É o podcast *O Auto da Comadecida em Tempos de Pandemia* (2020). A obra é fruto do projeto de extensão Radionovela: Literatura

<sup>23</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/channel/UCbtjjjX77OZq78NDTo-p8tg?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCbtjjjX77OZq78NDTo-p8tg?view_as=subscriber)>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

nas Ondas do Rádio, coordenado pelas professoras Giovana Mesquita e Sheila Borges. O projeto tinha como objetivo adaptar obras da literatura brasileira para estudantes que iriam prestar vestibular. Ele acontecia de forma presencial, no entanto, com a chegada da pandemia, todas as atividades da UFPE tiveram que funcionar de forma remota. Foi neste contexto que os professores e estudantes adaptaram a obra do dramaturgo Ariano Suassuna, não apenas para o formato de audiodrama, mas também inserindo temas relativos ao novo coronavírus e sua prevenção.

Apesar da responsabilidade de trabalhar com uma das obras mais conhecidas do paraibano Ariano Suassuna, a coordenação do projeto procurou colocar na adaptação, a temática do coronavírus, incluindo na história um personagem-chave, o “temido” Capitão Covid. Nos episódios da radionovela também foram inseridos outros assuntos, a exemplo das fake news, que agravam a crise sanitária, além das questões econômicas e políticas que dificultam ainda mais a eficiência do isolamento social, recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (Mesquita *et al.*, 2020, p. 06).

Desta forma, o podcast tinha um caráter de campanha educativa, gênero muito comum no mercado da comunicação. Todas as atividades do projeto, reuniões, redação, ensaios, gravação e edição, foram realizadas a distância. Para melhorar a captação do áudio foram necessários improvisos, já que havia a ausência de estúdios, além de mais tempo por parte da edição, para atenuação de ruídos indesejados nos áudios gravados. O podcast *O Auto da Comadecida em Tempos de Pandemia* está dividido em nove episódios. No perfil da Spotify do projeto, além da obra de Suassuna, posteriormente, foram publicadas adaptações de *Senhora* (José de Alencar) e de *A Hora da Estrela* (Clarice Lispector).

Figura 6 – Capa do podcast *O Auto da Comadecida*.



Fonte: Spotify.

Optamos por apresentar, ainda que de forma sucinta, esses três exemplos de podcasts de ficção por terem sido lançados no primeiro ano da pandemia — um período em que a crise sanitária influenciou diretamente tanto os processos de produção quanto as temáticas abordadas. A produção da Spotify, provavelmente, foi gravada antes da disseminação do vírus, uma vez que os *making of* divulgados não demonstram a adoção de medidas de distanciamento social. No entanto, é possível que tenha se beneficiado do cenário, já que foi lançada em julho de 2020, quando o consumo de podcasts estava em crescimento. Além disso, consideramos seu título relevante por ser a primeira audiosérie lançada no Brasil com o selo Original Spotify.

Outra razão para a escolha dessas obras foi a tentativa de representar diferentes abordagens na produção de ficção em podcast. No primeiro exemplo, observamos a atuação de uma empresa multinacional, o que se reflete não apenas na qualidade técnica — como uma captação de áudio superior e uma mixagem/edição mais sofisticada —, mas também na concepção da obra como um produto. Trata-se de uma empresa com grande capital global, que investe recursos significativos em um projeto que, para ela, é essencialmente um negócio.

Já a audiosérie de Jaqueline Vargas foi produzida de forma completamente independente, apesar de contar com nomes representativos da indústria midiática e da própria idealizadora possuir ligações com a grande mídia, pois muitas de suas obras foram veiculadas em grandes emissoras de televisão como a Globo e a Band. Mesmo com a falta de recursos, a obra se mostra bastante profissional em diversos vieses, tanto no que tange à interpretação dos atores quanto aos aspectos da técnica, como a edição e a trilha sonora.

No que se refere ao terceiro exemplo apresentado, o podcast *O Auto da Comadecida em Tempos de Pandemia* é produzido a partir de um projeto da UFPE, por isso tem objetivos completamente diferentes dos outros podcasts. Embora tenha atuado como ferramenta de informação e estímulo de ações preventivas para contenção do vírus, seu objetivo primeiro foi formador. Os alunos das duas graduações estavam vinculados ao projeto com foco, principalmente, na aprendizagem e aquisição de experiência em áreas onde os estudantes atuarão no futuro. Desta forma, existe um caráter pedagógico na proposta.

Acreditamos que os três exemplos escolhidos para serem expostos aqui representam a diversidade atual dos podcasts de ficção presentes nas várias plataformas de áudio, voltadas a um público jovem adulto. Não é possível prever se esta é uma tendência passageira. Desde o lançamento de *Sofia*, já se passaram cinco anos e não vimos nenhum *boom* do gênero. No entanto, timidamente, novos podcasts de ficção são lançados. No quadro seguinte, é possível visualizar alguns podcasts de ficção lançados antes e depois do período pandêmico.

Quadro 11 – Relação de podcasts de ficção.

Título	Produção	Data
A lenda de Ruff Ghonor	NerdCast	10 out. 2014
A Voz de Delirium	André Monsev / Lucas Kircher	20 fev. 2015
Contador de Histórias	Danilo Batistini	29 jan. 2016
1986	Guilherme Afonso	21 jul. 2017
Aventuras Bizarras	Joe e Guido Guidini	30 fev. 2019
Relatos de um Oficial de Resgate	Mundo Freak	28 out. 2019
Meu amor de carnaval	Banco Pan	12 mar. 2020
O auto da Compadecida	UFPE	06 mai. 2020
Sofia	Spotify Studios / Gimlet media	06 jul. 2020
Gilmar Baltazar – Detetive Particular	GShow	16 jul. 2020
Pytuna – Estação de Rádio Libertadora	Vitor Paranhos	27 jul. 2020
#TdVaiFicar	Jaqueleine Vargas	20 ago. 2020
Fome Fala	Coletivo Rango de Classe	22 ago. 2020
Peregrinos	Grupo de Teatro Rerigiba	05 jul. 2021
Paciente 63	Spotify Studios	22 jul. 2021
Relações	André Perine	21 fev. 2022
Batman Despertar	Spotify Studios	19 abr. 2022
Selvageria	Bife Seco	10 out. 2022
País do Futuro 2024	Bife Seco	30 out. 2022
França e o Labirinto	Spotify Studios / NerdCast	29 ago. 2023
T-zombii	NerdCast	15 set. 2023
Envenenados	Chris Baudenbaum	10 dez. 2023

Fonte: elaboração própria (2025).

Neste capítulo, apresentamos aspectos ligados à linguagem utilizada pelos meios sonoros, sobretudo alinhadas a uma visão artística. Vimos que a linguagem radiofônica não é usada apenas pelo rádio, mas por outros meios sonoros, como o podcast. Nesta linguagem é possível identificar conceitos importantes como o da Imagem Sonora, teoria que para nós, é essencial no sentido de estabelecer um projeto envolvendo o podcast e os processos educacionais em Arte.

Além disso, apresentamos um panorama histórico sobre a ficção nos meios sonoros, mesmo que de forma bastante resumida, já que uma exposição mais abrangente acarretaria uma pesquisa mais robusta e específica sobre este tema. Como já explicitado, o recorte de nossa investigação não está centrado na história da ficção no rádio, no podcast ou em outras linguagens sonoras, mas no uso educacional do podcast de ficção. Por outro lado, é fundamental que tenhamos conhecimento histórico da existência e da importância do gênero ficcional em tais mídias, para que possamos compreender sua presença nas mídias sonoras contemporâneas.

## 5 O ENSINO DE ARTE E O USO DE PODCATS

Neste capítulo, tratamos de como o podcast se insere nos processos de ensino e aprendizagem em Arte. Para tal, é necessário apresentarmos de forma sucinta um histórico da presença da Arte no ensino brasileiro para que possamos compreender o componente.

### 5.1 PERSPECTIVAS CONCEITUAIS, HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO ENSINO DE ARTE

A concepção do ensino de Arte foi algo que se modificou ao longo dos anos, sobretudo no Brasil. Embora a prática de ensinar seja aplicada a diferentes áreas do conhecimento, a Arte possui suas próprias características, conteúdos e processos didáticos, que foram desenvolvidos por meio de diversas experiências de educadores, em várias partes do mundo, em diferentes momentos.

Desse modo, para melhor compreensão das concepções contemporâneas do ensino de Arte no Brasil, é necessário explicar como se formou o componente curricular Arte na educação brasileira, mesmo que de forma breve.

#### 5.1.1 Os primeiros anos

O ensino de Arte, embora recente em nosso país como componente curricular obrigatório, já estava presente nas primeiras práticas educacionais nas escolas. No entanto, as experiências no ensino de Arte eram compostas por atividades de desenho geométrico e cópia de estampas. Essas proposições tinham a função de priorizar a formação do indivíduo para atuar nas indústrias nacionais. Isso mudou, justamente, com concepções artísticas surgidas a partir de 1922, no Modernismo, e com pensamentos trazidos pela Escola Nova, entre 1927 e 1934. Um dos principais nomes na difusão das novas ideias educacionais foi Anísio Teixeira. Em 1932, junto com outros pensadores, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita (Teixeira, 1984).

No campo do ensino de Arte, a concepção escolanovista reformulou diversas práticas a respeito de como a arte deveria ser ensinada nos ambientes educacionais. Neste sentido, o teórico John Dewey (2010) foi fundamental na composição de um escopo epistêmico. Na interpretação de suas teorias, os professores de Arte no Brasil começaram a propor dinâmicas pedagógicas nas quais o aluno deveria priorizar a experimentação na aprendizagem artística.

Era necessário que houvesse uma maior liberdade neste âmbito. Se no ensino de desenho geométrico e na produção de estampas existia a imposição de diversas técnicas, procedimentos e regras, nas novas práticas incentivadas por estes educadores, o fazer artístico no processo educacional deveria ser executado sem quaisquer normas e imposições. Essas ideias deram origem às Escolinhas de Arte do Brasil, representadas por nomes como a professora Noêmia Varela.

O movimento resultou na inauguração de várias escolas específicas de Arte pelo país, onde as crianças eram estimuladas à produção de arte, com intuito, sobretudo, de desenvolverem sua criatividade. Se antes havia diversas regras na construção artística, além de exercícios que faziam uso da cópia de obras, nessas escolas as crianças desenhavam e pintavam livremente. Muitas vezes, o próprio contato delas com uma obra de arte já consagrada era negado, pois alegava-se que isto poderia influenciá-las na criação e nos processos educacionais.

Tais propostas não ficaram centradas apenas nas artes plásticas, os processos educacionais ligados ao teatro também foram envolvidos por estas concepções. Como afirma Koudela, “o ensino de teatro na escola foi revolucionado a partir do movimento da Escola Nova [...] o objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo” (2009, p. 18). O termo livre expressão, vindo do francês (*laissez-faire*), era bastante usado nestes processos. Além disso, segundo Ferraz e Fusari, era importante que as ideias desenvolvidas nas aulas partissem do interesse do aluno, era dessa forma que o conhecimento era construído, a partir de um “aprender fazendo” (2010, p. 29).

Devemos ressaltar que estas experiências aconteciam em ambientes fora da escola. As Escolinhas de Arte no Brasil eram instituições educacionais que não faziam parte da educação formal propriamente dita. No entanto, em 1958, surgiram os currículos experimentais em instituições como alguns Colégios de Aplicação, o Ulysses Pernambucano, no Recife, e o SESI, especialmente o de Pernambuco. As linguagens artísticas, assim, passaram a fazer parte destas instituições enquanto componente curricular, sendo trabalhadas por meio de técnicas de pintura, desenho e impressão. Tais propostas fizeram com que, em 1969, o ensino de Arte fizesse parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio do país, mesmo não havendo nenhuma lei que gerisse ou obrigasse a presença de um componente curricular específico para a Arte. Enquanto isso, nas escolas públicas, o mais próximo do que poderíamos chamar de ensino de Arte era o desenho geométrico.

Dessa forma, enquanto outros componentes como a Língua Portuguesa ou a Matemática já faziam parte dos currículos escolares, por meio de leis, o componente Arte só foi introduzido

oficialmente em 1971. O governo militar, por meio da Lei 5.692, incluiu como obrigatórios nos antigos 1º e 2º graus, a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, Programas de Saúde e a Educação Artística, nomenclatura que iria ser adotada.

Apesar disso, houve uma interpretação da lei de que o componente não seria exigido de fato, mas, sim, funcionaria como uma atividade complementar. Esta dubiedade fez com que a Arte fosse utilizada apenas para realizar atividades comemorativas em datas especiais, deixando de lado questões epistemológicas que, certamente, agregam conhecimento na formação dos estudantes.

Desta maneira, segundo Coutinho (2008), a disciplina de Educação Artística foi implantada nas escolas sem sequer existirem professores diplomados na área ou cursos que os formassem. Portanto, houve uma urgência em viabilizar cursos superiores de licenciaturas curtas e plenas nesta área específica, nas Universidades Federais. O curso viria a se chamar Licenciatura em Educação Artística e estaria voltado à formação polivalente, que contemplasse várias linguagens artísticas. Assim, o professor formado seria também polivalente. Coutinho explica que no início da década de 1980 “[...] o fracasso dessas licenciaturas plenas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações e os cursos buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento” (2008, p. 154). Assim, dificilmente um professor com uma formação polivalente em Arte consegue dominar os conteúdos, de forma competente, das várias linguagens artísticas. Naquele momento, as linguagens trabalhadas eram as artes cênicas, as artes plásticas e a música.

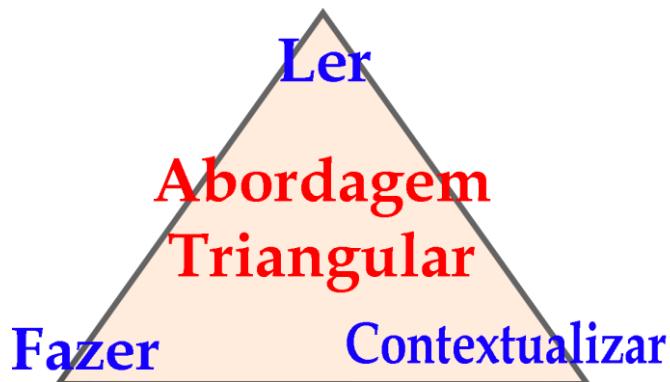
### 5.1.2 As abordagens no ensino de Arte

O período da implantação do componente curricular nas escolas foi marcado também por uma mudança de abordagem em relação a como se deveria ensinar Arte. Havia ainda resquícios do ensino modernista que existia nas antigas Escolinhas de Arte, que priorizava a prática artística, sem, no entanto, que o aluno tivesse contato com obras desenvolvidas por artistas. Desta forma, por meio das ideias de Ana Mae Barbosa, houve uma proposição de trazer a imagem para dentro da sala de aula, utilizando um processo de leitura. Tais visões inauguraram a passagem do modernismo para o pós-modernismo no ensino de Arte. Além disso, este pensamento está ligado ao movimento Arte/Educação, que tinha como objetivo valorizar os processos de ensino e aprendizagem da Arte e de vê-la como uma epistemologia, ou seja, como uma área detentora de conhecimentos próprios. Segundo Ana Mae Barbosa, “[...] arte/educação

é a mediação entre arte e público e ensino da arte é compromisso com continuidade e/ou currículo quer seja formal ou informal” (2010, p. 98).

É neste período também que Ana Mae Barbosa faz suas primeiras proposições acerca da Abordagem Triangular, conceito que propõe uma possível forma de como as pessoas ensinam e aprendem Arte. Como explica Rizzi, a abordagem inicialmente foi chamada de “[...] Metodologia Triangular do Ensino da Arte e posteriormente corrigida para Abordagem ou Proposta pela sua própria sistematizadora [...] no final dos anos 1980” (2008, p. 335). Hoje, a própria autora, Ana Mae, prefere o termo abordagem. A Abordagem Triangular consiste na ideia de que aprendemos Arte a partir de três movimentos: a produção artística, a leitura da obra de arte e a contextualização.

Figura 7 – Abordagem Triangular.



Fonte: elaboração própria (2025) a partir da teoria de Ana Mae Barbosa (2008, 2010).

Para que tenhamos um conhecimento integral em Arte, é fundamental que se pratique o fazer artístico nos processos educacionais, experimentando diversas técnicas. Mas não é apenas o fazer que está inserido no processo de aprendizagem, o aluno deve também entrar em contato com a obra de arte de outros, não somente com a obra que ele próprio produziu.

Dessa forma, é essencial que ele tenha acesso à produção imagética e artística produzida pela humanidade em seus diversos tempos e culturas. A partir desse contato, será possível para o aluno ler a obra, ou seja, interpretá-la por meio de um repertório desenvolvido nos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, com a contextualização, os alunos têm uma formação integral no âmbito artístico. Esta contextualização é de cunho histórico. Por meio do contexto, o aluno comprehende por que determinada obra foi produzida em um período específico, ou de que forma práticas artísticas contemporâneas podem dialogar com obras do passado. Estes três movimentos, o fazer, a leitura e a contextualização, formam as três pontas do triângulo desta abordagem.

Não existe uma hierarquia, sequência ou ordem, os três movimentos são interdependentes e dialogam constantemente entre si. Segundo esta visão, por meio destas três ações, a aprendizagem em Arte acontece integralmente. Se o aluno apenas pratica Arte ou tem acesso a sua história, aprende Arte, mas não tem acesso ao conhecimento de forma ampla.

A Abordagem Triangular começou a ser sistematizada por Ana Mae dentro de museus, em processos de mediação entre o público e o setor pedagógico. Depois foi aplicada em escolas. Dessa forma, além de não ter surgido em ambientes escolares, ela foi desenvolvida inicialmente para as artes plásticas. Apesar de existirem outras visões pedagógicas, sobretudo direcionadas às outras linguagens - o teatro, a dança e a música -, as várias linguagens fazem uso dela, tornando-se a visão pedagógica em Arte mais conhecida no Brasil.

Na música, por exemplo, o fazer artístico não é o único direcionamento abordado em sala de aula, outras ações são possíveis, como a apreciação musical. A aprendizagem musical “[...] não se restringe apenas à aprendizagem da execução de um instrumento” (Caregnato, 2014, p. 161). Além disso, é possível que “[...] a realização de atividades de apreciação contribua tanto quanto a realização de atividades de execução ou de composição para o desenvolvimento da percepção de timbres” (Idem. p. 162).

O teatro é outra linguagem que pode estabelecer diálogos com a Abordagem Triangular. O ensino de teatro, tradicionalmente em suas metodologias de ensino, utiliza jogos teatrais e jogos dramáticos<sup>24</sup>. Neste viés, as aulas são voltadas às performances, ao trabalho corporal e prático do aluno. Historicamente em tais vertentes, diferentemente do que acontece em outras linguagens como as artes visuais, as práticas de fruição são mais raras. Uma possível explicação para que isso ocorra, consiste no fato de que levar a reprodução de uma pintura ou uma música gravada para que os alunos vejam ou escutem é mais fácil. Transportar um espetáculo teatral para a escola é algo mais distante. Estas experiências estão restritas às raras vezes que as instituições educacionais conseguem a presença de grupos de teatro na escola. É igualmente complicado conduzir um grupo de alunos a uma casa teatral, na qual o espetáculo é exibido. Neste sentido, visões contemporâneas no campo do ensino de teatro estão mais atentas a estas questões. É o caso da Pedagogia do Espectador (Desgranges, 2003), proposta na qual o

---

<sup>24</sup> Existem algumas diferenças entre o jogo dramático e o jogo teatral. A criança tem um primeiro contato, na infância, com o jogo dramático, por meio do faz de conta, de forma espontânea. Ela confunde o ato de imaginar no jogo dramático com a própria realidade. Já o jogo teatral tem uma dinâmica mais estruturada, havendo regras estabelecidas e concepções próximas ao próprio fazer teatral. Uma característica forte do jogo teatral é a presença de um espectador, algo próximo a uma plateia. O jogo teatral é realizado para ser visto. Em uma experiência em sala de aula com o jogo teatral, parte dos alunos pode realizar o jogo e a outra parte, assistir.

pesquisador Flávio Desgranges aponta a importância do contato com o teatro pela perspectiva do espectador. Para ele,

[...] a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato da leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade (2003, p. 30).

Assim, embora estejamos falando de visões que surgem de áreas distintas, a Abordagem Triangular e a Pedagogia do Espectador, podemos perceber o diálogo entre elas, sobretudo, na importância que é dada a processos além da produção artística, como a fruição ou a contextualização.

Além disso, podemos destacar aqui abordagens que relacionam diretamente o ensino de Arte com a Tecnologia. É o caso da Arte-Educação Intermidiática Digital, ou e-Arte/Educação, proposta pela professora e pesquisadora Fernanda Cunha. Segunda a autora, “[...] faz-se necessário formar um público consciente, capaz de ler/interpretar os códigos culturais que compõem o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade, para não ser assimilado, sugado pela ‘ordem de massificação humana’ que tem como premissa a homogeneização” (Cunha, 2014, p. 114).

Desse modo, esta proposta busca trabalhar os conceitos da Abordagem Triangular (Barbosa, 2008, 2010) em um contexto digital, no qual o aluno se apropria das linguagens midiáticas, fazendo arte, mas uma arte digital, que lida com outros paradigmas, tanto em termos de estilo, como conceituais. Ao mesmo tempo, esta arte digital, seja na forma de imagem, de texto e/ou de som, está mais próxima do aluno em seus dispositivos móveis. Esta ação de produzir e fruir a arte digital deve ser trabalhada de forma crítica, por meio de processos de contextualização, nos quais o aluno deve ampliar seu entendimento sobre tais relações e suas implicações, sobretudo no ambiente da cultura digital.

Outra abordagem que une a Arte e Tecnologia vem da Educomunicação, campo de conhecimento legitimado no final dos anos 1990, em pesquisas desenvolvidas na Universidade de São Paulo. A Educomunicação busca estimular diálogos entre a Educação e a Comunicação, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos em espaços educativos. Neste sentido, “[...] qualquer rede de comunicação que conecte pessoas com interesses em comum pode ser considerada um ecossistema comunicativo” (Almeida, 2019, p. 06). A Educomunicação atua em sete áreas de intervenção. São elas: [1] a epistemologia da Educomunicação; [2] a produção

midiática; [3] a educação para a comunicação; [4] a pedagogia da comunicação; [5] a mediação tecnológica na educação; [6] a expressão através das artes; [7] e a gestão da comunicação (idem. p. 11). Esta sexta área, chamada também de Expressão Comunicativa por meio da Arte, dialoga diretamente com o campo do ensino de Arte.

Embora sejam dois campos diferentes:

As definições da área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte apresentam uma estreita relação com o campo da Arte e da Arte/Educação no que concerne às linguagens artísticas, ao fazer artístico, à experiência estética e sensorial. Fatores culturais e identitários também se mostram importantes no desenvolvimento de relações, do ecossistema comunicativo e da promoção do protagonismo dos envolvidos no processo comunicativo (Silva; Viana, 2019, p. 13-14).

Desse modo, tanto as teorias da Arte-Educação Intermidiática Digital quanto as da Expressão Comunicativa por meio da Arte podem ser de grande ajuda em processos que lidam com o ensino de Arte e as tecnologias.

### 5.1.3 Dos PCN à BNCC e o desenvolvimento de habilidades e competências

A partir da década de 1990, a Abordagem Triangular já estava bem difundida entre os arte/educadores<sup>25</sup>. Além disso, foi também nesta década que a Arte, enquanto componente curricular, deu mais um passo. Em 1996, com a implantação da Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), sua entrada na escola é oficializada não apenas como atividade, mas como um componente curricular, modificando sua nomenclatura de Educação Artística para Arte. Ademais, são lançados em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Nos anos seguintes, seriam apresentados os PCN das quatro últimas séries do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (2000). Os documentos em questão são orientações estipuladas pelo Governo Federal, referentes às metodologias e abordagens que devem ser utilizadas nos diversos componentes curriculares, além de conteúdos sugeridos.

Os PCN de Arte dividiram o componente em quatro linguagens: o teatro, a dança, as artes visuais e a música. As artes cênicas, um termo bastante abrangente que envolve o teatro, a dança, o circo, a ópera, dividiu-se nas duas primeiras linguagens, o teatro e a dança. Já o termo

---

<sup>25</sup> Optamos por escrever os termos Arte/educação, assim como seus derivados, separados por barra ao invés de hífen. O termo inicialmente foi escrito com hífen, contudo, posteriormente, Ana Mae Barbosa optou pela “[...] designação Arte/Educação (com barra) por recomendação feita por uma linguista a Lúcia Pimentel, que criticou o uso do hífen como usávamos em Arte-Educação, para dar sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa ‘pertencer a’” (Barbosa, 2008, p.21).

artes plásticas foi atualizado para artes visuais, tornando-se mais amplo, pois não envolve apenas as artes mais tradicionais como o desenho, a pintura e a escultura, mas outras expressões ligadas às tecnologias recentes como o cinema, a fotografia e a arte computacional.

Embora, tanto a LDB quanto os PCN, aparentemente, tivessem mostrado avanços no ensino de Arte, mais uma vez houve uma leitura dúbia quanto à implantação do componente, pois, como explica Ana Mae Barbosa, na época, algumas escolas incluíam “[...] a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis, porque a LDB não explicitou que este ensino é obrigatório em todas as séries” (2008, p. 13). Desse modo, as escolas escolhiam um dos anos do Ensino Fundamental para inserir o componente. Assim, o aluno só iria estudar Arte durante aquele determinado ano.

Apenas em 2008, a Lei 11.769 deixa nítida a obrigatoriedade do componente curricular em todo o período escolar do estudante, contudo, referindo-se à música. Apesar de explicitar que esta linguagem deveria ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente Arte, muitas escolas demitiram professores com formação em teatro, em dança e em artes visuais. Com esta lei, interpretou-se que, de todos os conteúdos em Arte, os ligados à linguagem da música não poderiam ser dispensados. Isto foi alterado em 2016, com a Lei 13.278, reforçando a obrigatoriedade das quatro linguagens que fazem parte do componente.

Em 2017, com o lançamento da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a presença da Arte foi reforçada. No documento que chegou, de uma certa forma, para atualizar os PCN, as linguagens artísticas passaram a ser chamadas de unidades temáticas, permanecendo as quatro, mas com adição de uma quinta unidade que leva o nome de Artes Integradas. De acordo com o documento, esta quinta unidade “explora as relações e articulações entre diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 197). Para Andrade, “as artes perderam um grande espaço dentro da escola, juntas, como um componente curricular único, que engloba as unidades temáticas dança, música, teatro, artes visuais e artes integradas, dentro da área de conhecimento das linguagens (2022, p. 09).

Aspectos novos trazidos pelo documento são as dimensões do conhecimento, algo que não estava presente nos PCN. Estas dimensões, que são articuladas pelas linguagens artísticas, são: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão. Além disso, o documento determina que as aulas de Arte devem contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades e competências específicas.

Quanto às competências específicas, elas são nove e podem ser desenvolvidas a partir de todas as linguagens artísticas trabalhadas em sala de aula. Elas podem ser vistas no quadro seguinte:

Quadro 12 – Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental.

1	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2	Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3	Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4	Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5	Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6	Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7	Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8	Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9	Analizar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Fonte: elaboração própria (2025), baseada na BNCC (BRASIL, 2018).

Já sobre as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, o documento lista 26 habilidades no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 35 habilidades nos Anos Finais. Cada unidade temática possui objetos de conhecimento que desenvolvem determinadas habilidades. A unidade temática Teatro, por exemplo, possui três objetos de conhecimento que são: contextos e práticas; elementos de linguagem; processos de criação. Fazendo uso do objeto de conhecimento elementos de linguagem, segundo o documento, o aluno deve desenvolver a habilidade de “explorar diferentes elementos envolvidos na composição de acontecimentos cênicos (figurino, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e conhecer seus vocábulos” (BRASIL, 2018, p. 209).

Quanto ao uso de tecnologias, ela está presente na BNCC de Arte em algumas partes do texto. Destacamos sua presença na unidade temática de Artes Integradas. Nela, aparece o objeto de conhecimento Arte e Tecnologia, no qual é sugerido o desenvolvimento da habilidade de identificar “[...] e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável” (BRASIL, 2018, p. 211).

Ainda no que tange ao ensino de Arte e suas relações com as tecnologia, no âmbito da BNCC, podemos encontrar relações entre este componente curricular com outros mais próximos da tecnologia. Em 2022, foi lançado pelo Ministério da Educação um texto complementar para a BNCC, referente ao ensino de Computação nas escolas, a ser aplicado em todos os níveis da Educação Básica. A aprendizagem é dividida em três eixos: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Embora o universo das artes esteja diretamente ligado à cultura, o componente Arte, ou mesmo o termo, não é explicitado neste documento. Apesar disso, a habilidade “(EM13CO22)”, que indica a produção e publicação de conteúdos como “textos, imagens, áudios, vídeos [...]” (BRASIL, 2022, p. 68), sugere em sua explicação o desenvolvimento do senso estético por meio da escolha de cores, fontes e estilos. Essa habilidade é um exemplo de como a Arte está atrelada ao documento, mesmo sem sua menção.

Mesmo após a terceira versão da BNCC, o documento definitivo passa por críticas por parte de educadores e pesquisadores. Carolina Andrade, por exemplo, afirmar que a BNCC foi:

[...] patrocinada pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, e atende uma agenda que busca a formação de mercado de trabalho e a capacitação de mão de obra, visando a produtividade. Nesse sentido ela é elemento fundamental de articulação entre as dimensões estratégicas de uma reforma estrutural na educação brasileira, visando as relações econômicas. Para alcançar isso, ela tem foco em um ensino que produza competências e habilidades verificáveis em tarefas específicas por padrões de desempenho educacional (2022, p. 06)

Embora a BNCC seja um documento normativo obrigatório, no qual constam os conhecimentos mínimos a serem aprendidos pelos alunos, cada rede de ensino tem autonomia para estipular seu próprio currículo. Contudo, nele deve estar presente, como referência, a BNCC. A Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) possui um currículo próprio que é a Matriz Curricular Prioritária<sup>26</sup>. Mesmo baseada na BNCC, no currículo de Arte, por exemplo, estão presentes conteúdos que priorizam os aspectos regionais, como a vida e a obra de artistas e grupos locais; e aspectos de manifestações artísticas e culturais próprias do Nordeste. Ainda

---

<sup>26</sup> Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1O-dc6cZ6BUJprI5egYyV0ukM6D\\_psoPE/view](https://drive.google.com/file/d/1O-dc6cZ6BUJprI5egYyV0ukM6D_psoPE/view)>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

assim, nele também constam as habilidades que, de acordo com o documento nacional, os alunos devem desenvolver.

Como exemplo, no quadro seguinte podemos ver como são organizados os conteúdos de Arte, determinados para o 8º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, na RMER:

Quadro 13 – Matriz Prioritária Curricular de Arte – 8º ano.

EIXO	LER – FAZER – CONTEXTUALIZAR
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	<p>Conhecer aspectos contextuais (histórico, geográfico, social e cultural) dos conteúdos em estudo, e estabelecer relações com produções teatrais contemporâneas.</p> <p>Planejar, produzir e apresentar produção teatral que se ajuste a espaços abertos, e trate de assuntos que mobilizem o público a refletir sobre mudanças de atitude em prol do melhor convívio em sociedade.</p>
CONTEÚDOS / SABERES	<p>Cavalo-Marinho: contexto histórico/social/cultural. Modalidade: dança dramática; encenação: composição de cena.</p> <p>Elementos do teatro: personagens (humanos, animais, fantásticos); figurinos; adereços; sonoplastia; ação dramática; maquiagem; espaço cênico.</p> <p>Diálogo entre o Cavalo Marinho e o Teatro Contemporâneo.</p> <p>Teatro de Rua: Local/ regional/nacional. Elementos do teatro: personagem (expressão corporal, vocal, gestual e facial); espaço cênico; figurino; sonoplastia; texto.</p> <p>O Movimento de Cultura Popular – MCP, e o Teatro de rua em Recife.</p>
HABILIDADES BNCC	EF69AR24, EF69AS25, EF69AR26, EF69AR27, EF69AR28, EF69AR29, EF69AR30, EF69AR31, EF69AR33, EF69AR34

Fonte: elaboração própria (2025).

Por fim, ressaltamos que a trajetória do ensino de Arte no Brasil indica que sua presença nas escolas de tempos em tempos é atacada, tendo sua importância minimizada na formação do aluno. Ainda hoje, apesar de sua obrigatoriedade, muitas redes de ensino dedicam apenas duas aulas para o componente no Ensino Fundamental. Este número é reduzido quando se trata do Ensino Médio. Com apenas uma aula semanal, dificilmente, alunos e professores conseguem se aprofundar no conhecimento que cerca o universo epistemológico da Arte.

Apesar disso, o ensino de Arte no Brasil continua presente, defendido por instituições, movimentos, estudiosos, profissionais que compreendem sua importância, não apenas para o aluno, mas para o progresso do país em vários aspectos, epistemológicos, intelectuais, filosóficos, mercadológicos, éticos e estéticos.

## 5.2 ASPECTOS DO PODCAST RELACIONADOS AO ENSINO DE ARTE

Nesta seção apresentaremos aspectos do podcast, relacionados ao ensino de Arte, destacando possibilidades taxonômicas, propriedades tecnológicas e contribuições para a prática pedagógica. Para isso, abordamos três aspectos. São eles: [1] **Unidade Temática**, [2] **Gêneros** e [3] **Autoria**.

Desta maneira, o primeiro aspecto abordado foi a **Unidade Temática**. As unidades temáticas são as linguagens artísticas trabalhadas no componente curricular Arte. Estas unidades temáticas são cinco: artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas. Não analisamos o uso do podcast em cada unidade temática. Nossa intenção é expor que cada unidade possui suas especificidades, conteúdos e desafios próprios, e o professor deve levar em consideração isto ao fazer uso do podcast no componente no qual ele é habilitado.

A forma de apresentar aos alunos conteúdos da unidade temática de artes visuais pode funcionar de maneira diferente da apresentação dos conteúdos de música. Podemos, *a priori*, pensar que a música se adapta melhor à natureza sonora da mídia podcast, enquanto nas artes visuais, existe uma impossibilidade de uso dela, pela limitação visual que possui. Se o podcast for expositivo, utilizando a taxonomia proposta por Carvalho, Aguiar e Maciel (2009, p. 100), explicando aspectos teóricos ou históricos da linguagem artística, é possível que não haja grandes empecilhos em nenhuma das quatro linguagens. O podcast, neste caso, funciona como um material didático, assim como o livro ou a apostila. Contudo, diferentemente dos recursos impressos, das gravuras, dos vídeos ou das fotografias, estes elementos visuais não estarão disponíveis nos podcasts convencionais, mas apenas em podcasts de outros formatos como os *enhanced podcasts*. Desta forma, se a opção é fazer uso de podcasts apenas sonoros, possivelmente existirá a dificuldade real de adaptar conteúdos visuais para um meio sonoro.

Já no que tange ao uso do podcast na linguagem da música, ele pode potencializar aspectos trabalhados em seus conteúdos. Neste caso, o professor e os alunos poderão se apropriar de tudo que a linguagem sonora do podcast permite, como a veiculação de timbres de instrumentos (Caregnato, 2014). Desta forma, com o uso de podcasts, o aluno pode ser apresentado ao som de um piano ou de um pandeiro, com intenção de estimular o desenvolvimento de sua percepção musical. Apesar disso, como acontece com as artes visuais, se a intenção é mostrar ao aluno a forma do instrumento musical, não será possível apenas por meio do podcast. Neste caso, o apoio de um material didático é fundamental.

O segundo aspecto destacado aqui são os **Gêneros** de podcasts possíveis de serem usados nas aulas de Arte. Além do podcast expositivo, o gênero ficcional é outra opção. Pela dificuldade de fazer com que o aluno tenha contato com o teatro na condição de fruidor, o podcast, por meio do gênero ficcional, em parte, pode remediar isto. O objeto em questão não é tratado aqui como uma peça de teatro, mas ao mesmo tempo, é uma expressão da arte dramática, como os filmes ou as séries e novelas presentes na televisão. Enquanto objeto artístico, o podcast de ficção, com sua natureza híbrida, traz consigo a complexidade de uma obra que dificilmente podemos classificá-la, utilizando parâmetros avaliativos de décadas atrás. É o que acontece com as linguagens artísticas reprodutíveis surgidas nos séculos XIX e XX. As tecnologias de reprodução trouxeram diversas divergências entre estetas, críticos e curadores. O cinema, a fotografia e o próprio rádio, tiveram muitas dificuldades em se impor enquanto arte. Ouvir uma história em formato de podcast, indubitavelmente, é diferente de assistir a uma peça de teatro. Não propomos aqui a troca de um pelo outro. Apesar disso, o podcast pode contribuir na ação de formar fruidores de artes cênicas, mesmo sem haver uma cena física. Neste sentido, do ponto de vista do trabalho com o podcast, podemos pensar não apenas em uma Pedagogia do Espectador (Desgranges, 2003), mas também, galgada em uma cultura da escuta (Momesso *et al.*, 2016) ou em uma pedagogia do ouvinte.

Além disso, a ficção no podcast traz possibilidades, justamente, no incentivo à criação de Imagens Sonoras (Camacho, 1999) na mente dos alunos ouvintes. O estímulo à imaginação pode ocorrer em programas de caráter documental também, em podcasts expositivos, no entanto, a ficção abre possibilidades no campo da fantasia de forma mais contundente. Tais experiências contribuem muito na aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências, pois, são estímulos ao ato de imaginar e consequentemente, criar. Práticas assim podem ser igualmente estimulantes em linguagens como as artes visuais.

Assim, ao escutar um podcast de ficção, o aluno pode representar os personagens da história, os objetos e os ambientes, de forma plástica no papel ou em outra superfície. Os resultados podem ser os mais surpreendentes, já que duas crianças podem ter uma visão completamente diferente do mesmo personagem, escutando o mesmo podcast. Ambas podem representá-lo com tons de pele, texturas de cabelo ou expressões completamente distintas. O processo pode tornar-se ainda mais rico se as crianças socializam seus desenhos umas com as outras.

Apesar da relevância de tais processos, uma dificuldade se encontra na falta de um acervo de obras ficcionais em áudio que possam ser utilizadas. Encontrar podcasts dessa natureza, voltados à faixa etária dos estudantes mais novos, pode ser uma árdua tarefa. Apesar

do aumento na produção de audiosséries, tanto profissionais quanto amadoras, o objetivo da maioria desses títulos está vinculado ao entretenimento. Isto não é necessariamente um empecilho. No entanto, podem existir algumas dificuldades por parte de quem conduz o processo pedagógico, em descobrir de que forma uma história em áudio, voltada apenas à diversão, irá agregar aprendizagem aos alunos.

Por fim, o último aspecto observado é referente à **Autoria**, à produção de podcasts com autoria dos próprios alunos, sobretudo, utilizando gêneros ficcionais. O processo de produção de podcasts, especialmente, em contexto escolar, substitui toda a estrutura de um estúdio por apenas um objeto nas mãos dos alunos: o celular. Quando temos à disposição microfones, interfaces de áudio, ambientes acusticamente isolados, o trabalho é facilitado. Contudo, muitos produtores realizam seus podcasts de seus próprios quartos em casa. Como o produto final do podcast é gravado, e não ao vivo, o aluno durante a produção pode errar livremente, sem receio de comprometer o trabalho. Os erros são retirados e as correções são realizadas na edição.

A edição nos podcasts, diferentemente do rádio e das webradios, visto o caráter ao vivo dessas mídias, se mostra como um elemento essencial. Pensadores do cinema como Eisenstein e Vertov viam na montagem cinematográfica (a edição) o processo mais importante na construção do filme. Este aspecto pode ser partilhado pela linguagem do podcast, sobretudo ficcional. Desse modo, mais do que uma preocupação com o espaço, dimensão que pede muita atenção dos editores de vídeo para se evitar erros de continuidade, no podcast a dimensão temporal será a mais decisiva (Camacho, 1999, p. 54). O aluno pode realizar esta montagem em seu próprio celular, utilizando algum programa de edição de som, ou mesmo um aplicativo próprio para a produção de podcasts, como o *Spotify For Podcasters*. Neste sentido, o arquivo final pode resultar em algo completamente diferente do arquivo bruto. A possibilidade de edição pode propiciar que a voz de vários alunos estejam presentes no podcast, sem ao menos estarem espacial ou temporalmente juntos quando gravam. Em trabalhos desenvolvidos em grupo, um aluno pode registrar suas falas em sua casa, enviar seus arquivos para um segundo que insere sua parte, e assim por diante. Ao final, se existir uma edição minimamente eficaz, que consiga juntar as vozes, disfarçar a mudança de ambência e criar um ritmo adequado, teremos um produto final de boa qualidade, seja um podcast expositivo de algum conteúdo de Arte, seja um podcast ficcional.

Outro fator fundamental em um processo autoral em podcast é o uso da voz. A gravação de uma obra sonora possibilita ao aluno uma série de experiências que ele não teria em outras práticas. A leitura e interpretação de um texto escrito, transformado em áudio por meio da gravação, permite exercícios de letramento que podem surtir mais efeito que uma leitura

convencional, principalmente, pelo fato do leitor escutar sua voz posteriormente. O aluno pode observar quais aspectos em sua leitura ou interpretação podem melhorar ou quais estão bons. Esta dinâmica pode ser muito útil em componentes como Língua Portuguesa, mas em Arte, o aluno poderá desenvolver habilidades e competências relacionadas ao trabalho de interpretação de personagens de um texto dramático, realizado por atores. Além disso, tal dinâmica, se torna uma estratégia motivadora, pois, trata-se de uma proposta diferente das convencionais em sala de aula.

A prática de leitura e interpretação para o podcast se torna uma ferramenta fundamental nos processos de autoria. Quando o aluno verbaliza o texto em voz alta e o interpreta, inevitavelmente, entonações diferentes das usuais irão surgir. O aluno irá se deparar com possibilidades que muitas vezes ele desconhecia de seu próprio trato vocal. Esta ação investigativa dialoga diretamente com os processos de criação no componente Arte, sendo algo fundamental à dimensão da autoria nos podcasts.

Devemos enfatizar, no entanto, que o mais rico em processos assim não é o produto final em si, mas o processo educacional que a gravação de podcasts pode proporcionar aos estudantes. Apesar disso, um podcast bem realizado é um indício do grau de envolvimento dos estudantes, e até mesmo, do professor.

Ainda assim, devemos sempre frisar que em processos formativos na Educação Básica, não estamos enviando profissionais, artistas, radialistas, jornalistas, para o mercado de trabalho. Para esta finalidade existem outros níveis de ensino como a Educação Profissional. Este tipo de proposta visa uma educação significativa, que torne o aluno um cidadão consciente. Se o resultado do podcast não ficar bom para os padrões normativos, o professor, possivelmente, saberá se o aluno se esforçou para a construção do podcast ou não.

Se algo inviabilizar a qualidade do podcast, como a falta de conhecimentos mais aprofundados do aluno ou a precarização de espaços ou a ausência de dispositivos adequados para a experiência, não há problema. Mesmo se o aluno for negligente propositadamente, é interessante que o professor investigue o motivo pelo qual a atividade não foi bem aceita por ele. O trabalho prático com o podcast em sala de aula pode ser um grande agregador, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências, sobretudo, no componente Arte, mas funcionará melhor se o aluno se apropriar da linguagem, dos processos criativos.

## 6 A METODOLOGIA

Neste capítulo, nos debruçamos sobre os aspectos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa. Apresentamos a natureza de nossa pesquisa; o tipo e o procedimento metodológico. Além disso, descrevemos detalhadamente todos os passos metodológicos escolhidos, explicamos de que forma foram realizadas a coleta e a análise do material e expomos os sujeitos da pesquisa. Ao final, relatamos como aconteceu a pesquisa em campo, a sequência didática realizada em sala de aula.

### 6.1 TIPO DE PESQUISA E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A investigação desenvolvida neste trabalho se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, voltada ao campo da Educação. A Educação, enquanto ciência, é uma disciplina muito vasta e complexa. Da mesma forma, as pesquisas que atuam nesta área podem assumir naturezas muito diversas.

Se, por um lado, temos os estudos quantitativos que são fundamentais para compreendermos determinados fenômenos a partir de uma perspectiva macro; por outro, as pesquisas qualitativas são capazes de responder determinadas nuances em situações e contextos específicos. A pesquisa quantitativa nos dá respostas mais objetivas sobre questões que envolvem a educação brasileira, como o pouco uso que é feito de podcasts na Educação Básica, na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). Ela nos dá uma resposta concreta, como a porcentagem de professores que fazem uso dessa tecnologia em suas aulas, mas, por sua vez, a causa da pouca aderência a esses materiais, é algo que exige mais do pesquisador e é possível que apenas esta forma de pesquisa não dê conta de respostas mais refinadas. Neste sentido, a pesquisa qualitativa nos parece a mais indicada para este estudo.

Lara e Molina (2011), a partir do pensamento de Minayo (2003), expõem que a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões que são muito específicas. [...] nas Ciências Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis (p. 131).

No que tange às questões conceituais, Lara e Molina (*Ibid.*) indicam ainda que alguns autores consideram o termo pesquisa qualitativa uma “expressão genérica”. No entanto, é possível verificar que “[...] ela possui atividades de investigação que se apresentam de forma

específica e possuem características de traços comuns” (p. 127). Já Creswell (2014), ao apresentar sua definição de pesquisa qualitativa, explica que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa de investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise de dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (p. 49-50).

Desta forma, acreditamos que a vantagem da pesquisa qualitativa no campo da Educação se dá pela aproximação do pesquisador com o objeto pesquisado, sendo possível assim, revelar aspectos do problema, possíveis de identificar ao enxergarmos o objeto como algo único, com suas características próprias e específicas. Por esta razão, escolhemos esta modalidade de pesquisa.

Pesquisas desta natureza, em que o pesquisador está próximo aos sujeitos, são muito utilizadas no campo da Educação, por suas proposições possibilitarem uma maior aproximação com o objeto de estudo. Isto, no entanto, não significa que não haja presença de métodos ou procedimentos confiáveis na obtenção e análise dos dados colhidos. Pelo contrário, pois como destaca Carmo Thum (2012), “para interpretar a cultura, é preciso observar os sujeitos culturais, através de uma ‘descrição densa’, sistemática e minuciosa da realidade” (p. 13).

Quanto ao procedimento metodológico, optamos por realizar uma pesquisa-intervenção, pois nossa intenção foi aplicá-la em um ambiente real de investigação, que foi a sala de aula. O conceito de intervenção na área da Educação pode ser definido como “[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (Damiani *et al*, 2013, p. 58).

Tal modalidade de pesquisa visa não apenas impactar o aluno envolvido em tais processos, ou mesmo o ambiente onde ela ocorre. Em uma perspectiva mais ampla, a pesquisa aplicada e a divulgação desta nos meios acadêmicos são capazes de incentivar “[...] a formação política, social, pedagógica dos diversos profissionais da escola e de outras instituições educativas, porque a própria educação na perspectiva freiriana é uma intervenção no mundo” (Pereira, 2023, p. 04).

## 6.2 PASSOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos de nossa pesquisa foi necessário fazer uso de diferentes passos metodológicos. O primeiro deles foi o desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD) aplicada para as três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do Recife, no terceiro bimestre de 2024.

O tema desta SD foi Podcasts Ficcionais. Seu objetivo foi estimular a compreensão dos alunos sobre o que é um podcast de ficção. Os objetivos específicos da SD aplicada na escola estiveram focados em:

[1] Contextualizar o podcast de ficção, de modo que os alunos pudessem estabelecer ligações entre ele e produções sonoras ficcionais do passado, como as radionovelas;

[2] Criar estímulos para que os alunos pudessem compreender as relações e as diferenças entre o podcast de ficção e outras expressões artísticas como o teatro e os audiovisuais;

[3] Propor atividades para que os alunos pudessem exercitar a percepção, a expressividade e a imaginação;

[4] Propiciar situações para que os alunos pudessem desenvolver competências digitais como registrar, pesquisar e a criar em formatos e linguagens digitais;

[5] Requisitar dos alunos a produção de um podcast de ficção, com a finalidade de desenvolver habilidades e competências ligadas à autonomia, à crítica, à autoria e ao trabalho coletivo.

Os objetivos desta SD buscaram criar diálogos com os conteúdos sugeridos na BNCC de Arte. Além disso, esta SD contemplou cinco partes: 1) uma introdução sobre o que são podcasts de ficção, traçando relações com obras do passado como as radionovelas e os radiodramas; 2) práticas de fruição e compreensão estética; 3) exercícios de compreensão sobre as especificidades da linguagem radiofônica em comparação à linguagem audiovisual; 4) ensaio e gravação de um podcast produzido em grupo pelos alunos; 5) escuta da produção.

No planejamento inicial, a duração da SD foi de oito aulas. Contudo, na prática esse cronograma e o número de aulas variaram para cada turma, pois tratou-se de três grupos com perfis bem diferentes. Para o componente Arte, no Ensino Fundamental II, na RMER, são disponibilizadas duas aulas semanais. As atividades no 8º ano A foram realizadas em nove aulas, expostas no quadro seguinte. Necessitamos de mais encontros neste grupo. A razão para tal se deu por alguns imprevistos relacionados à dispersão da turma.

Aula	Atividade
30/07	Exibição do podcast O Rapto das Cebolinhas
30/07	Desenhar Gaspar
06/08	Exibição do podcast O Rapto das Cebolinhas / Anotar personagens
06/08	Exibição do curta O Rapto das Cebolinhas
20/08	Exibição do curta O Rapto das Cebolinhas
20/08	Questionário: áudio ou vídeo
03/09	Ensaio do roteiro O Rapto das Cebolinhas
03/09	Gravação do texto O Rapto das Cebolinhas
10/09	Exibição da produção dos alunos / avaliação dos podcasts

Fonte: elaboração própria (2025).

No 8º ano B, realizamos as atividades em sete encontros. Algumas questões contribuíram para que as dinâmicas fluíssem com uma maior facilidade, como um número relativamente menor de alunos presentes. Tratou-se de uma turma cujos alunos costumavam faltar bastante. As atividades podem ser vistas no quadro seguinte.

Quadro 15 – Cronograma / Turma B.

Aula	Atividade
25/07	Exibição do podcast O Rapto das Cebolinhas
25/07	Desenhar Gaspar e os pés de cebolinha
08/08	Exibição do podcast O Rapto das Cebolinhas / Desenhar Camaleão Alfazema
08/08	Exibição do curta O Rapto das Cebolinhas / Questionário: áudio ou vídeo
22/08	Ensaio do roteiro O Rapto das Cebolinhas
22/08	Gravação do roteiro O Rapto das Cebolinhas
05/09	Exibição da produção dos alunos / avaliação dos podcasts

Fonte: elaboração própria (2025).

A turma que concluímos nossa programação mais rapidamente foi o 8º ano C, como podemos acompanhar no quadro seguinte. Realizamos as atividades em seis aulas, duas aulas a menos do planejamento inicial. Acreditamos que isto tenha se dado pelo fato deste grupo ter um perfil menos disperso. Os alunos desta turma, de uma forma geral, eram mais comprometidos com as atividades.

Quadro 16 – Cronograma / Turma C.

Aula	Atividade
06/08	Exibição do podcast O Rapto das Cebolinhas / Questionário: Identificar Gaspar
15/08	Exibição do podcast O Rapto das Cebolinhas
15/08	Exibição do curta O Rapto das Cebolinhas / Questionário: áudio ou vídeo
20/08	Ensaio e gravação do roteiro O Rapto das Cebolinhas
03/09	Exibição da produção dos alunos
05/09	Avaliação dos podcasts

Fonte: elaboração própria (2025).

Nos processos de fruição, o podcast trabalhado foi *O Rapto das Cebolinhas*<sup>27</sup>, de Maria Clara Machado, da *Coleção Taba*. Na história, o Coronel Felício descobre que as cebolinhas plantadas em sua horta estão sendo roubadas por um ladrão misterioso. Elas são responsáveis por dar vida longa e alegria. Para descobrir o autor dos furtos, o Coronel contrata um detetive particular, o Camaleão Alface. No entanto, os netos do Coronel, Maneco e Lúcia, logo desconfiam da índole do detetive. Em meio à trama, o cachorro Gaspar é enganado para assumir a culpa pelos roubos. Para ajudá-lo, os netos do Coronel, juntos à gata Florípedes e ao burro Simeão, criam uma armadilha para capturar o verdadeiro culpado. No clímax da história, é descoberto que o Camaleão Alface era na verdade o ladrão de hortas, Camaleão Tiririca, O Gafanhoto. Ao final, o médico examina as batidas do coração dele, que escuta batidas de ruindade, e o leva para o hospital, para que se trate.

Embora a obra seja originalmente uma adaptação de uma peça teatral para mídia disco de vinil, nas dinâmicas tratamos ela como um podcast de ficção, já que a sua veiculação foi feita a partir de um arquivo de áudio disponibilizado em plataforma de *streaming*.

Sobre o roteiro utilizado nas gravações dos alunos, optamos por utilizar um já existente. Embora o trabalho de criação voltado à dramaturgia seja algo importante para o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, acreditamos que isto funcionaria melhor em oportunidades futuras, nas quais as turmas já teriam construído conhecimentos iniciais sobre podcasts de ficção por meio de experiências vivenciadas na SD. Os conhecimentos abordados nas vivências relatadas já trouxeram certa complexidade para os alunos, sobretudo para aqueles que possuíam pouca ou nenhuma proximidade com as artes cênicas. Dessa forma, em nossa visão, o momento ideal para introduzir tais dinâmicas seria em uma segunda ou terceira SD que abordasse este mesmo tema. Dessa forma, optamos por utilizar como roteiro<sup>28</sup> a primeira parte do mesmo podcast utilizado também nos processos de fruição, *O Rapto das Cebolinhas*.

Quanto aos recursos tecnológicos utilizados para a gravação dos podcasts, optamos por fazer uso dos celulares dos próprios alunos. A gravação e edição dos podcasts foram também realizadas por eles. As dinâmicas de gravação se deram de diversas formas e surgiram a partir das práticas de experimentação dos próprios alunos e de seus conhecimentos e relações prévias com as mídias digitais. As vivências, em menor ou maior medida, envolveram todos os alunos.

A avaliação de aprendizagem dos alunos foi realizada de forma contínua durante o processo, já que o número de estudantes de cada turma não excedia vinte e cinco. Neste sentido,

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3rOTBTMWsjg&t=32s>>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

<sup>28</sup> O roteiro trabalhado pode ser consultado no apêndice desta tese.

foi mais fácil acompanhá-los, em termos avaliativos. Além disso, houve critérios mais objetivos.

Na escola na qual aconteceu esta pesquisa, são realizadas avaliações bimestrais. Aos professores, são exigidos a produção e aplicação de provas objetivas para avaliação dos estudantes. Desta forma, tivemos que adequar experiências práticas e dinâmicas de caráter experimental, com alguns direcionamentos da escola. Assim, ao final do terceiro bimestre e da SD, todos os alunos realizaram uma prova objetiva, com 20 questões. Cada questão continha 4 alternativas. Outros conteúdos foram também abordados no componente Arte. Desta forma, 13 questões faziam parte dos conteúdos da SD. As avaliações foram realizadas por 55 estudantes das três turmas. A nota média de todos os estudantes foi 5,95. Este número é referente apenas às questões que continham o conteúdo da SD.

As avaliações do quarto bimestre, das três turmas, foram realizadas utilizando os mesmos conteúdos das avaliações do terceiro bimestre. O formato das avaliações foi semelhante. Embora as análises desta pesquisa estejam focadas apenas na SD aplicada no terceiro bimestre, é interessante expor que a média de acertos subiu para 7,45. Estas avaliações foram realizadas por 66 alunos.

Quanto à coleta e à análise de dados dos nossos objetivos específicos, Creswell aponta que a coleta de dados pode ser feita a partir de “[...] quatro fontes básicas de informação qualitativa: entrevistas, observações, documentos e matéria audiovisual (2014, p. 55). Das quatro fontes apontadas por Creswell, fizemos uso da observação participante durante as aulas, acompanhada de diário de bordo, no qual foram anotados todos os aspectos relevantes identificados.

Outras fontes surgiram, como os materiais produzidos pelos alunos, envolvendo os conteúdos das aulas sobre podcasts: desenhos, textos, avaliações de aprendizagem, e mesmo os podcasts desenvolvidos pelos próprios alunos. Apesar disso, focamos nossa análise nas observações e no diário de bordo. Contudo, julgamos importante apresentarmos os resultados dessas atividades, já que elas foram frutos da realização da SD, e nos deram indícios de sua eficácia.

A análise da SD foi feita por meio do método de Codificação em Ciclos, desenvolvido por Johnny Saldaña (2013). Seu método faz uso da investigação científica a partir da codificação de dados. Nele, o autor propõe a codificação a partir de dois ciclos. Dentre eles, é possível conseguir 34 possibilidades diferentes de composição dos códigos.

Primeiro ciclo de codificação		
Método Gramatical	Método elementar	Método Afetivo
Codificação por atributo Codificação por magnitude Subcodificação Codificação Simultânea	Codificação estrutural Codificação descritiva Codificação literal Codificação de processo Codificação inicial	Codificação de emoções Codificação de valores Codificação de versos Codificação de avaliação
Método Literário e de Linguagem	Método Exploratório	Método Procedimental
Codificação dramatúrgica Codificação de motivo Codificação narrativa Codificação de diálogos	Codificação holística Codificação provisória Codificação de hipóteses	Codificação de protocolos Esboço de materiais culturais Codificação de domínios e taxonomias Codificação de causalidades
Ciclo de transição entre o primeiro ciclo e o segundo		
Codificação eclética Mapeamento de códigos <i>Código Landscaping</i> Diagrama de modelo operacional		
Segundo ciclo de codificação		
Codificação de padrões Codificação focada Codificação axial Codificação teórica Codificação elaborativa Codificação longitudinal		

Fonte: adaptação de Saldaña (2013, p. 82).

O primeiro ciclo se divide em seis métodos: o gramatical, o elementar, o afetivo, o literário/de linguagem, o exploratório e o procedimental. Entre o primeiro ciclo e o segundo, existe um ciclo de transição. Nele, existem mais 4 possibilidades: a codificação eclética, o mapeamento de códigos, o código *landscaping* e o diagrama de modelo operacional. No segundo ciclo, encontramos mais 6 possibilidades de codificação: padrões, focada, axial, teórica, elaborativa e longitudinal.

A criação de códigos em nossa pesquisa aconteceu a partir dos dados coletados das anotações do diário de bordo, frutos da observação. Bley e Carvalho (2019, p. 03) explicam que “a elaboração da codificação ocorre no meio do processo de análise e, por essa razão, o sucesso da análise está relacionado com o rigor, a qualidade e a eficácia da codificação”.

Apesar do rigor científico que o método de Codificação em Ciclos de Saldaña possibilita, não restringimos nossa interpretação e avaliação apenas à codificação, mas também, às impressões percebidas pelo pesquisador durante as investigações, sobretudo no campo.

Acreditamos que os métodos científicos são de suma importância nos processos de investigação. No entanto, o olhar atento do pesquisador, especialmente, na abordagem da pesquisa-intervenção, é fundamental no desvelamento de questões que, utilizando apenas uma ótica objetiva, não viriam à tona.

Dessa forma, para que fiquem mais nítidos os instrumentos de coleta utilizados e as formas de análises realizadas, para alcançar os objetivos de nossa investigação, apresentamos essas informações no quadro seguinte. Para a análise da SD, nos três objetivos específicos, fizemos uso da criação de categorias. Sobre os processos de categorização, explicaremos melhor no capítulo seguinte, nas seções dedicadas à análise da SD.

Quadro 18 – Objetivos, instrumentos de coleta, forma de análise e categorias.

Objetivos específicos	Instrumentos de coleta	Forma de análise	Categorias analisadas
<p>[1] Examinar aspectos do planejamento de uma sequência didática sobre podcasts de ficção, aplicada em turmas do componente curricular Arte, no 8º ano do Ensino Fundamental, em relação às dificuldades encontradas para sua implantação.</p> <p>[2] Investigar de que maneiras atividades de fruição de podcasts ficcionais (escuta guiada, debates, exercícios para a estimulação de imagens sonoras) favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como a ampliação da percepção estética, da compreensão e da imaginação dos estudantes nas aulas de Arte.</p> <p>[3] Verificar como o processo colaborativo na produção de um podcast ficcional impulsiona o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como a autonomia, a autoria, o trabalho coletivo e a mobilização de recursos tecnológicos dos estudantes nas aulas de Arte.</p>	Observação e diário de bordo.	<p>Codificação em ciclos; Produção de memorandos para uma posterior sistematização escrita.</p>	<p>Elementos de Planejamento. Práticas de Fruição. Práticas de Produção. Comportamento dos Alunos.</p>

Fonte: elaboração própria (2025).

### 6.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A escola escolhida para realizar a investigação é localizada em um bairro de classe média da cidade do Recife. Atualmente, ela oferece diversas modalidades de ensino como

Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o projeto Projovem, destinado aos alunos adultos. Algumas turmas dos Anos Finais funcionam dentro da modalidade do ensino integral. Os planos futuros são que todas as turmas de Ensino Fundamental (Anos Finais) se tornem integrais e os Anos Iniciais sejam encaminhados para outras escolas.

A instituição possui uma boa estrutura física, recém reformada, com quadra de esportes, laboratório de ciências e biblioteca. Todas as salas de aula possuem aparelhos de ar condicionado e televisões do tipo *smart*. A escola possui uma conexão relativamente fraca de internet e ficam disponíveis 70 *chromebooks*, para que os professores utilizem em suas aulas.

Embora a escola esteja localizada em um bairro de classe média, uma boa parte dos alunos vem dos bairros vizinhos, considerados mais pobres. A maioria desses alunos estão em situação de vulnerabilidade social, assim como tantos outros que a RMER. A escola possui um histórico de receber alunos em situação de risco, acolhidos em abrigos próximos. Além disso, uma pequena, mas significativa porcentagem dos estudantes matriculados é formada por alunos com alguma deficiência (Pessoa com Deficiência – PCD). Por esta razão, a instituição conta com profissionais especializados em educação especial e inclusiva, como os Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEE) e estagiários que acompanham a maioria dos estudantes PCD. As deficiências desses estudantes são as mais vastas como deficiências mentais (autismo, síndrome de down, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, Transtorno Opositor Desafiador – TOD) e físicas (estudantes cadeirantes, deficiência visual, surdez). Para estes estudantes com dificuldade de locomoção, a prefeitura disponibiliza transporte escolar.

Além disso, existem problemas de indisciplina, por parte da maioria dos alunos. Alegamos isso com base no testemunho dos professores que ensinam na instituição. Uma questão que vinha sendo discutida para evitar tais dificuldades, foi a proibição do uso de celulares na escola. Tais discussões ocorreram mesmo antes da implantação da lei 15.100/2025, que versa sobre esse tópico. Apesar disso, acreditamos que o ambiente escolar está melhor, se comparado a casos mais graves que aconteceram no passado e que há tempos não se repetem. É possível que essa melhora na disciplina dos estudantes seja algo que reflete nas pontuações de avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Recife (SAERE), o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tais números vêm aumentando na escola. Além do mais, a instituição não tinha tradição na aprovação de estudantes em escolas técnicas estaduais e federais. Há três anos, isto

tem mudado e um número significativo de alunos dos 9º anos vêm sendo aprovados nas avaliações para ingresso nestes cursos.

Quanto às turmas escolhidas para a investigação, realizamos a pesquisa com alunos matriculados em três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais. A faixa etária dos alunos dessas turmas variou entre 13 a 15 anos de idade. Requisitamos aos alunos e aos seus responsáveis, por meio dos termos de assentimento livre e esclarecimento e de consentimento livre e esclarecimento, que participassem da pesquisa realizada e permitissem a publicação dos resultados, sem divulgar quaisquer nomes ou informações pessoais dos participantes. Os dois termos podem ser vistos no apêndice deste trabalho. A escolha desse *corpus* se deu pelo fato de o pesquisador atuar nessas turmas como professor do componente curricular Arte.

A primeira delas, o 8º ano A, chamaremos de Turma A. Esta possui vinte e três alunos registrados no sistema. Destes, quatro alunos são PcD. Um deles é cadeirante e possui deficiência mental. Dois possuem transtorno do espectro autista e um quarto, deficiência mental, prejudicando um pouco a sua fala. Todos eles são acompanhados por estagiárias ou AADEE que se revezam. Das três turmas, é a que possui uma média de idade menor e um nível de aproveitamento escolar mais baixo, se comparado às outras duas. Por aproveitamento escolar, entendemos como o desempenho do aluno em relação ao que é esperado dele, de acordo com sua idade e o ano escolar que cursa.

A segunda turma, o 8º ano B, chamaremos de Turma B. Esta turma possui vinte e dois alunos, contudo, um quantitativo significativo costuma faltar à escola com certa regularidade. Há na sala três alunos PcD, diagnosticados com deficiência mental. Nenhum deles é acompanhado por estagiários. Ela se mostra com nível de aproveitamento escolar satisfatório. Ao mesmo tempo, em termos disciplinares, é a turma que exige mais atenção por haver, esporadicamente, desentendimentos ou excessos de brincadeiras entre os alunos.

A terceira turma, o 8º ano C, chamaremos de Turma C. Nela, temos vinte e dois alunos, dos quais, três são PcD, diagnosticados com deficiência mental. Há apenas um AADEE para o acompanhamento desses alunos. Ela possui um nível de aproveitamento escolar próximo ao nível da turma anterior. No entanto, trata-se de uma turma bastante interessada. A dificuldade maior apresentada pela turma em determinadas atividades de caráter mais prático, se mostra na quantidade de estudantes. Apesar de ser um número próximo aos anteriores, os alunos se mostram bem assíduos.

Na tabela seguinte, é possível visualizar e comparar as principais características de cada turma.

Tabela 2 – Perfil das turmas.

	<b>Turma A</b>	<b>Turma B</b>	<b>Turma C</b>
<b>Horários e dias das aulas</b>	Terças-feiras 1ª aula - 13:30 às 14:20 2ª aula – 16:20 às 17:05	Quintas-feiras 1ª aula - 15:20 às 16:00 2ª aula – 16:20 às 17:05	Terças-feiras 1ª aula - 14:20 às 15:10 Quintas-feiras 2ª aula – 17:05 às 17:45
<b>Quantidade de aulas da SD</b>	9	7	6
<b>Quantidade de alunos</b>	23	22	22
<b>Quantidade de alunos PCD</b>	4	3	3
<b>Nível de dispersão</b>	Alto	Alto	Baixo
<b>Nível de ausência</b>	Baixo	Alto	Baixo
<b>Aproveitamento escolar</b>	Baixo	Alto	Alto

Fonte: elaboração própria (2025).

## 6.4 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aqui iremos relatar como se deu a SD realizada nas três turmas. O relato seguinte é uma adaptação realizada a partir dos dados originais, ou seja, das anotações feitas no diário de bordo. Adaptamos o texto original do diário para que ficasse mais bem ilustrado nesta seção. Os dados foram anotados em campo, havendo três relatos separados, um para cada turma. Aqui, juntamos os três relatos, unificando descrições repetitivas de eventos vivenciados nas diferentes turmas, para que não ficasse uma descrição cansativa. Neste relato, buscamos nos ater apenas à descrição, embora, em alguns momentos, comentários de cunho mais analítico tenham vindo à tona. Apesar disso, a análise com base na codificação será apresentada no capítulo seguinte.

### 6.4.1 Introdução sobre podcasts de ficção

A primeira parte da SD, a exibição da obra *O Rapto das Cebolinhas*, visou apresentar um podcast de ficção para que os alunos tivessem um primeiro contato com nosso objeto de estudo. O equipamento utilizado para a exibição foi uma televisão do tipo *smart* e não um aparelho de som convencional. Cada sala possui uma. Os controles remotos ficam disponíveis na sala da direção. Para o uso da TV, é necessário pegar o controle anteriormente. A TV na sala da Turma C, se encontrava com defeito. Solucionamos a questão, transferindo esta turma para a sala da Turma A, enquanto essa iria para a sala sem TV. Esta resolução causou certas complicações, tanto para nós, quanto para o professor que autorizou a troca e ficou responsável pela outra turma, pois, nesta ocasião específica, a transferência acabou deixando os alunos mais agitados.

Em todas as turmas, antes de iniciar a exibição, explicamos rapidamente que não se tratava de uma história em vídeo, mas em áudio, como as antigas radionovelas ou como os

atuais podcasts. Para que ficasse mais bem entendido o que eram radionovelas, explicamos que eram novelas que existiam na época dos bisavôs dos alunos, nos aparelhos de rádio. Desta forma, só era possível acompanhá-las por meio da escuta. Os alunos estranharam. Um deles alegou que podcasts também tinham imagens, fazendo referência à estética utilizada em *videocasts* de entrevista e mesa redonda. Quando começamos a exibir, mesmo não se tratando de um filme, pediram para que as luzes fossem apagadas.

Na primeira exibição, que aconteceu na Turma B, o áudio não parecia bom, mas foi resolvido baixando o volume da TV. Em grande parte do tempo, os alunos fizeram silêncio e pareciam estar atentos. Apesar da atenção demonstrada, durante as músicas presentes na história, eles se mostravam animados, acompanhando o ritmo, batendo nas mesas. Além disso, imitavam o latido do personagem Gaspar, um cachorro, durante a exibição. Achavam engraçado a onomatopeia emitida pelo ator. Ao final, fizemos algumas perguntas sobre quem eram os personagens, quem era o vilão da história e o que ele queria. A Turma B, um ajudando o outro, de um modo geral, pareceu ter compreendido a história. Já a Turma A teve certa dificuldade neste sentido, apesar de, aparentemente, terem prestado mais atenção que a outra turma. Precisaram de nossa ajuda para relembrar situações e nomes. Os alunos da C também demoram a identificar os personagens. Em seguida, propusemos a criação individual de dois desenhos como atividade: o personagem Gaspar e um pé de cebolinha, presentes na história.

#### 6.4.2 Práticas de fruição e compreensão estética

Na segunda parte da SD, práticas de fruição e compreensão estética, exibimos novamente *O Rapto das Cebolinhas*. Esta parte aconteceu primeiro na Turma A, no dia 6 de agosto e posteriormente, na Turma B, no dia 8 de agosto. Para a Turma C, a segunda parte só aconteceu no dia 15 de agosto. Normalmente ministramos apenas uma aula por dia nesta turma. Como o conteúdo estava atrasado, devido à televisão quebrada, o professor de português propôs que ficássemos com uma aula dele.

Antes da exibição, pedimos para que a turma tivesse bastante atenção, contasse e anotasse quantos personagens existiam na história. Como incentivo, prometemos uma pontuação para quem acertasse. Assim fizemos em todas as atividades futuras, nas três turmas. Na Turma A, a internet da sala apresentou travamento e tivemos que reiniciar a apresentação. Isso se repetiu duas vezes, até que diminuímos a resolução do vídeo de 720p para 144p. Alguns alunos reclamaram da baixa qualidade visual. Nesta mesma turma, tivemos que interromper a exibição para enfatizar uma fala da narradora, pois os alunos não escutaram bem, devido à

também baixa qualidade do som. Na Turma B, mais uma vez eles acompanhavam as músicas, batendo nas bandas. Ainda assim, tiveram um comportamento melhor e mais atento que a Turma A. Havia, no entanto, ausências na B, justamente de alguns alunos com um histórico maior de dispersão. Nesta turma, durante a exibição, apesar de se tratar de áudio, como antes, pareciam estar bem atentos às imagens.

Sobre a atividade proposta, os alunos apresentaram algumas dúvidas, realizando assim, algumas perguntas: o cachorro, a narradora, os cantores ou mesmo, as cebolinhas, também eram considerados personagens? Os personagens apenas citados deveriam estar presentes na contagem? Alguns alunos faziam piadas, perguntando se deveriam considerar as formigas. Com a narradora, são nove personagens. Apesar disso, surgiram diversas quantias, chegando a quatorze. Todos os nomes foram anotados no quadro. Confundiram vários nomes, criando diferentes variantes. Mesmo assim, ficaram muito empolgados em saber se acertaram ou não a quantidade de personagens existentes. Para a Turma B, além dessa atividade, como tínhamos mais tempo disponível, pedimos para que eles desenhassem como imaginavam o personagem Camaleão Alface.

#### 6.4.3 Especificidades da linguagem radiofônica

Na terceira parte da SD, exercícios de compreensão sobre as especificidades da linguagem radiofônica em comparação à linguagem audiovisual, exibimos pela TV a mesma história, mas em uma versão audiovisual, em formato de curta-metragem, dirigida por Antônio Carlos da Fontoura<sup>29</sup>. O intuito era comparar as duas versões.

A recepção da atividade foi diferente nas três turmas. Na A, em princípio a turma pareceu interessada. Durante o início da exibição foi possível escutar um aluno fazendo comparações entre o mesmo personagem, o Camaleão Alface, das duas versões. Apesar disso, encerramos a atividade no meio, pois a maioria estava bastante dispersa, dificultando o funcionamento da dinâmica. Vimos que algumas dinâmicas nesta turma se mostram mais fáceis de serem executadas na primeira aula do turno. Na quarta, como foi o caso, depois do horário do recreio, talvez pelo cansaço, determinadas práticas se mostraram pouco viáveis. Retornamos a esta atividade na aula seguinte. Desta vez, alertamos que eles deveriam se comportar e prestar atenção. Ao contrário da experiência passada, ocorreu tudo tranquilamente, talvez por se tratar da primeira aula do turno. Nas Turmas B e C, a atividade aconteceu tranquilamente. Nesta

---

<sup>29</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=NVscI4z\\_-Yg&t=28s](https://www.youtube.com/watch?v=NVscI4z_-Yg&t=28s)>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

última, utilizamos duas aulas nos últimos horários, uma delas cedida pelo professor de português.

Enquanto assistiam à versão em curta-metragem, uma aluna da Turma A perguntou quem era o ladrão das cebolinhas? Se era o cachorro Gaspar? Outra aluna alertou que eles já haviam assistido duas vezes e que a aluna já deveria saber de quem se tratava. Notamos que alguns alunos riam com algumas *gags* visuais, em cenas de “pauladas”, quando os personagens batiam no vilão da história, ou mesmo em cenas com mímicas feitas pelos personagens Florípedes e Simeão, a gata e o burro. Ao final, pedimos às três turmas para que respondessem em um papel se gostaram mais da versão em áudio ou em vídeo, e o porquê da escolha.

#### 6.4.4 Ensaio e gravação do podcast de ficção

A quarta parte da SD é referente ao ensaio e à gravação do podcast O Rapto das Cebolinhas. A primeira turma na qual realizamos esta atividade foi a C. Distribuímos o roteiro impresso, apenas da primeira parte da história. A turma foi dividida em três grupos, ficando um aluno de fora. Ele não se mostrou interessado em participar da atividade. Chamaremos aqui estes três grupos de C1, C2 e C3. Pedimos para que dividissem os personagens entre eles, ensaiassem, para que na mesma aula, realizassem a gravação do roteiro.

Quando começaram a se organizar, houve bastante barulho na sala. São muitos alunos em um espaço reduzido. Dessa forma, pedimos para que o Grupo C1 realizasse a atividade do lado de fora, no corredor externo. Os alunos começaram a marcar o texto, destacando seus personagens. Avisamos a eles que, ao final da atividade, deveriam nos retornar o texto impresso, pois tínhamos cópias limitadas que deveriam ser usadas em outras turmas. Os alunos demoraram um pouco para compreender a dinâmica da atividade. Um deles afirmou que o objetivo seria gravar uma radionovela. No decorrer dos ensaios, alguns compreenderam a necessidade de interpretar as falas ao invés de apenas lê-las. As falas do cachorro Gaspar também foram um ponto de destaque, pois, os alunos não sabiam como realizar o som de latidos de forma espontânea ou que ficasse interessante. Eles liam o fonema “Au”, como estava escrito, distanciando-se do som real de um cachorro. Depois de algumas tentativas, observamos que alguns começaram a imitar bem o latido de diversos cachorros.

O grupo C1, que trabalhava na parte externa, logo sentiu necessidade de gravar. A ideia inicial dos alunos do grupo foi gravar ininterruptamente, mas logo viram que esta ação não era possível por conta dos erros frequentes nas falas. Questões similares aconteceram com o grupo C2. O terceiro grupo, o C3, demorou para realizar as atividades de leitura. Os alunos desse

grupo passaram muito tempo dividindo os personagens e destacando as falas com canetas de diferentes cores. Além disso, alegaram que não iriam conseguir gravar naquela aula, pois, no grupo, ninguém estava portando celular, pois suas mães não permitiam trazer os aparelhos.

O Grupo C1 desenvolveu outra forma de gravar, a partir de suas próprias experimentações. Os integrantes gravaram as falas pelo aplicativo de voz nativo do celular. A cada duas ou três falas, pausavam e continuavam, gerando um único arquivo final, sem a necessidade de um programa de edição específico. Fizeram algumas tentativas utilizando esta tática, até que conseguiram um resultado satisfatório.

Outras dificuldades que podemos destacar nos grupos está na pronúncia dos alunos/atores de algumas palavras. O termo “tragédia”, por exemplo, era falado acentuando a sílaba “dia”. Palavras como “carunchos” eram desconhecidas dos alunos, dificultando sua fala. Recomendamos que utilizassem sinônimos ou termos similares, como “piolhos”. O Grupo C1 conseguiu concluir a atividade dentro do horário da aula e nos enviou o arquivo pelo aplicativo WhatsApp, utilizando a internet da escola. Tentamos receber o áudio por meio da tecnologia *bluetooth*, mas não obtivemos êxito.

O Grupo C2 afirmou que também conseguiu concluir a atividade. Ele utilizou o mesmo método de gravação do C1. No entanto, quando foram verificar o arquivo final, o aluno responsável pela gravação esqueceu de finalizar. Até aquele momento, tudo estava sendo registrado, inutilizando o arquivo final. Pedimos então para que os grupos C2 e C3 realizassem a gravação em outro momento e nos entregassem na próxima aula de Arte.

A segunda turma a vivenciar este processo foi a Turma B. Repetimos as orientações dadas à turma anterior. Poucos alunos vieram neste dia. Além disso, havia uma aluna que, por motivos de doença, não participava das aulas há algum tempo. Dividimos a turma em dois grupos para que pudessem realizar as atividades. Chamaremos estes dois grupos de B1 e B2. Para a aluna que estava ausente, pedimos que realizasse uma atividade diferente: escutar em seu celular o podcast trabalhado. Como ela estava sem fones de ouvido, permitimos que acompanhasse o áudio fora da sala, com o aparelho próximo ao ouvido. A aluna perguntou se poderia usar o celular, pois estava receosa, devido às regras vigentes na escola de proibição de celulares. Ratificamos a autorização. Depois da escuta, pedimos que fizesse um desenho do personagem Gaspar.

Quanto aos dois grupos, outros alunos também queriam trabalhar individualmente. Enfatizamos para eles que teatro se fazia coletivamente. Com a negativa, logo se juntaram aos grupos já formados e começaram, inclusive, a se empolgar com a atividade. Ao iniciar os ensaios, os grupos reclamaram do barulho interno, como aconteceu com a Turma C. Assim,

permitimos que o Grupo B1 ensaiasse do lado de fora da sala, próximo à porta. Este grupo leu o roteiro várias vezes, trocando os personagens para analisar que ator combinaria melhor com cada membro do grupo. Havia mais alunos que personagens com falas. Pedimos então para que um dos alunos interpretasse a gata Florípedes e o burro Simeão. Como Gaspar, as falas eram realizadas apenas por meio de onomatopeias.

Quanto ao Grupo B2, que ensaiava no espaço interno, a sala de aula, no início, dois atores revezavam o mesmo personagem, o Coronel. Dissemos que apenas um deveria interpretá-lo. Era notória a animação deles durante as leituras, nas tentativas de encontrar uma voz que soasse interessante para o personagem Coronel. O próprio aluno que acabou interpretando o personagem, nos perguntava se a voz escolhida estava boa. Era uma voz inspirada na interpretação realizada pelo ator da *Coleção Taba*. Outro perguntava o mesmo quanto às entonações utilizadas para interpretar o vilão, Camaleão Alfase. Alguns alunos ficaram sem personagens. Falamos que poderiam ficar responsáveis pela gravação, por segurar o aparelho de celular. Um aluno logo se prontificou para tal. Ficou evidente que não estava à vontade para ler e preferia estar à frente de outra função.

Sobre os processos de gravação, o Grupo B2 gravou em pé ao redor de uma mesa, revezando o celular entre as mãos de cada integrante. Disseram ainda que sabiam editar e que gravariam em partes. Apesar disso, os alunos encontraram algumas dificuldades em relação ao aplicativo utilizado. Eles nos perguntaram se poderiam fazer uso de um aplicativo de edição de vídeo, tapando a câmera. Alegavam que neste programa, eles tinham domínio. Apesar disso, não foi necessário, pois conseguiram realizar a gravação em outro aplicativo de voz. Mesmo com o exercício finalizado, houve muita dificuldade no envio do arquivo pelo WhatsApp ou por *bluetooth*. O aluno, proprietário do celular, não sabia utilizar muito bem as funções de seu aparelho. Outros alunos tentaram ajudar, mas não obtiveram êxito. Até mesmo nós que conduzimos o processo, não conseguimos transferir o arquivo. Dessa forma, o responsável pelo aparelho ficou de nos enviar o arquivo posteriormente. Mesmo assim, foi possível observar a empolgação deles escutando o áudio pronto, revezando a audição no aparelho sem fones de ouvido. Nos perguntaram ainda se iríamos gravar a outra parte da história.

Quanto ao B1, seus integrantes nos pediram para gravar na biblioteca ou no laboratório. Apenas o segundo espaço estava disponível. Já no local, o grupo parecia muito centrado. Uma aluna segurava o celular, o direcionava para a boca dos integrantes. Pouco depois, acharam melhor deixar o aparelho gravando em cima da mesa. Inicialmente, tentaram gravar sem cortes. Contudo, encontraram outro método: gravar continuamente, mas se o ator errasse, a gravação seria interrompida e retomada a partir de um pouco antes do erro. Esta fala errada seria

sobreposta por outra. Ao final, o aplicativo geraria um único arquivo. Ao finalizarem a gravação, nos perguntaram se poderiam enviar o arquivo depois, pois iriam refinar o podcast com uma edição. Pedimos que eles nos enviassem esta versão naquele momento pelo WhatsApp, e posteriormente, nos enviassem a versão definitiva.

Por fim, a última turma a participar da experiência foi a Turma A. Dividimos os alunos em três grupos. Aqui chamaremos de grupos A1, A2 e A3. No início, as dinâmicas não pareciam funcionar tão bem. Observamos problemas em relação à leitura em um dos grupos, o A3. Além disso, havia certa dispersão e dificuldade de compreender o que era proposto. Uma das alunas nos perguntou se a atividade era para ser apresentada na frente de todos, estava animada com esta ideia. O Grupo A1 ensaiava fora da sala, no corredor. Os outros dois grupos ensaiavam no ambiente interno. A proposta seria ensaiar na primeira aula e gravar na quarta, depois do recreio. Ao retomarmos, percebemos que os alunos pareciam bem empolgados e organizados. O grupo que esperávamos menos resultados, o A3, se mostrou bem centrado. Uma das alunas desse grupo, com um certo histórico negativo na realização de atividades, se mostrou bem decidida em gravar. Outra pedia mais tempo de ensaio para a gravação, na intenção de mostrar algo de qualidade.

Percebemos que o A2, que gravava na sala, ensaiou muitas vezes. Havia uma aluna que parecia conduzir a atividade. Notamos que estava zangava pelos erros cometidos por outros alunos. Alguns erravam, talvez, pelo nervosismo. Outros pela dificuldade em pronunciar determinadas palavras. Ressaltamos ainda que neste grupo havia uma aluna PCD, com transtorno do espectro autista. Ela interpretava o personagem Gaspar, cujas falas são latidos de cachorro. Sua AADEE a acompanhava, fazendo os latidos. Ela então repetia, mesmo que em um volume mais baixo. Depois a aluna acabou ficando deslocada e não permaneceu no grupo.

O grupo que pareceu ter mais sucesso foi o A1, que gravava inicialmente no corredor. Percebemos que o tempo não iria ser suficiente para realizar as gravações. Dessa forma, por iniciativa dos próprios alunos, pediram à professora de Português, que iria ministrar a próxima aula, que continuassem realizando a atividade. Ela permitiu. Apesar disso, apenas o Grupo A1 conseguiu finalizar o podcast e nos enviou o arquivo por WhatsApp. Os dois grupos, o A2 e o A3, se comprometeram a finalizar posteriormente.

#### 6.4.5 Escuta da produção

A quinta parte da SD foi dedicada à exibição dos podcasts produzidos. Na Turma B, apenas um dos grupos havia enviado o podcast finalizado, o Grupo B1. Ainda assim, o trabalho

estava dividido em três arquivos. O grupo pretendia editá-los, contudo, não o fez. Desta forma, apesar de se tratar de um processo simples, realizamos a edição. O segundo grupo, o B2, estava com o podcast pronto, no entanto, ainda se encontrava preso no aparelho de celular do aluno. O problema foi solucionado por outro aluno.

Ao iniciar a proposta, percebemos que os alunos estavam muito empolgados para escutar. A exibição foi feita com um som portátil, trazido por nós. Exibimos então os dois podcasts. A qualidade da exibição, em termos de volume, mostrou-se adequada por conta do aparelho de som. Alguns alunos estavam surpresos com a atividade, por não estarem presentes nos últimos encontros. Escutavam o podcast e tentavam reconhecer as vozes dos colegas. Ficaram empolgados e queriam fazer a mesma atividade, ainda nesta aula. Outro aluno, que esteve presente nos processos, queria gravar a outra parte do texto. Aparentemente, ele gostou bastante da atividade, mas alegou, um pouco desapontado, que seu personagem só possuía uma fala no trecho gravado.

Na Turma C, a atividade foi realizada no dia 3 de setembro. Logo no início da exibição, percebemos as expressões das alunas do Grupo C1, felizes, um pouco envergonhadas, reconhecendo suas vozes. Os demais alunos apontavam, tentando também reconhecer os timbres. Eles riam bastante, escutando a gravação. Pareciam também estar bem atentos. A exibição do segundo grupo, o C2, foi também bem interessante e proporcionou muitas risadas. Se divertiram escutando as entonações exageradas das falas e as onomatopeias do personagem Gaspar. Neste grupo, um personagem, o Coronel, foi vivido por dois alunos. Disseram que na gravação, nas últimas falas, o aluno que fazia o personagem fugiu para jogar bola na quadra. Suas últimas falas, então, foram gravadas por outro aluno. Na terceira exibição, a do grupo C3, o grupo explicou que produziu o podcast na sala, na aula de outro professor, com ajuda dos demais alunos que faziam silêncio no momento da gravação. Notamos a turma menos animada com a exibição deste podcast, dando menos risadas.

Para a Turma A, o processo aconteceu dia 10 de setembro. Apenas um grupo havia finalizado o podcast no encontro passado, o A1. Restavam dois. Questionamos sobre a atividade, o grupo A2 conseguiu finalizar anteriormente e nos envios por WhatsApp naquele momento. O grupo A3 afirmou que tinha conseguido terminar, mas que o material estava no celular de uma aluna que ainda não havia chegado e que, provavelmente, não viria. Exibimos o primeiro trabalho, o podcast do grupo A1. Quando começamos a exibição, riram bastante. Ao surgir as falas de Gaspar, interpretado por um aluno PCD, que possui alguns problemas de dicção, olhávamos para ele, que dizia não ser dele os latidos. No entanto, se mostrou satisfeito, rindo com o trabalho realizado, assim como os demais membros do grupo. Na exibição do

Grupo A2, dois alunos ficaram muito envergonhados. Abaixaram a cabeça, escondendo seus rostos nas bancas, praticamente durante toda a exibição.

Ao final da exibição nas Turmas B e C, requisitamos para que anotassem o que mais e menos gostaram nos podcasts exibidos em suas salas. Destas anotações, surgiram muitos comentários sobre a voz dos atores relacionada a questões de dicção e gagueira. Outros aspectos abordados foram sobre o barulho do ambiente e os áudios abafados.

A partir dessas reflexões, explicamos que, para produzir um bom podcast de ficção, era necessário atenção a alguns pontos como uma boa voz por parte dos atores, com uma boa interpretação e dicção. Falamos também da necessidade de músicas e sonoplastia. Explicamos o significado do termo trilha sonora, que eram músicas utilizadas para criar diversos climas em uma história, como de suspense ou de comédia. Abordamos ainda a questão do ator interpretar dois personagens. Explicamos que para que isso acontecesse, ele deveria fazer vozes diferentes, pois, ao contrário disso, o ouvinte poderia confundir os personagens. Fizemos, dessa forma, uma dinâmica rápida, pedindo para que eles repetissem uma frase duas vezes, com vozes diferentes. Alguns fizeram. Eles, aparentemente, gostaram desse exercício.

Na Turma A, essa dinâmica de avaliação se deu de uma forma diferente. Uma aluna do grupo A1 perguntou qual podcast teria ficado melhor. Dissemos, com um tom de brincadeira, que quem deveria avaliar os podcasts era a vice-diretora, e que a aluna deveria ir à sala da direção e chamá-la para escutar. Para nossa surpresa, a aluna foi e a gestora apareceu. Desta forma, apresentamos mais uma vez os dois podcasts, para que ela escutasse. Percebemos que a sala tinha feito mais barulho nas primeiras exibições. Dessa vez, com a presença da vice-diretora, os alunos ficaram bastante quietos. A gestora quis saber de quem eram as vozes. Além disso, elogiou, mas explicou que faltaram alguns pontos importantes, como o som da campainha. Explicou que, como nas radionovelas, esses sons eram necessários para ajudar a imaginar os acontecimentos. Ainda exemplificou com um barulho de chuva. Relatou também que as frases deveriam ser ditas bem devagar, para que o ouvinte pudesse escutar melhor. Ao final, elogiou mais uma vez os dois grupos e os parabenizou.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos os resultados e as discussões dos objetivos estipulados nesta pesquisa. Para tal, fizemos uso do método de Codificação em Ciclos, a partir dos dados gerados das observações, anotados no diário de bordo.

### 7.1 PROCESSO DE CODIFICAÇÃO EM CICLOS

Iniciamos o primeiro ciclo de codificação com o método elementar. O processo utilizado foi o da codificação descritiva. Este método é útil para mostrar ao leitor o que o pesquisador viu e escutou no campo pesquisado, sem adentrar demasiadamente nas nuances das pessoas na ação social (Saldaña, 2013, p. 88). Em nossa pesquisa, este método se mostrou necessário, sobretudo para estabelecer uma lógica estrutural das ações realizadas em sala de aula. Além disso, com ele foi possível verificar, em um primeiro momento, a recepção dos alunos das ações adotadas.

A partir da estrutura estabelecida, averiguamos determinados padrões que serviram para desenvolver categorias sobre os processos vivenciados pelos envolvidos na pesquisa. Com a categorização dos códigos, pudemos seguir para um segundo momento de codificação: o ciclo de transição. Nele, alguns códigos de cada categoria foram analisados novamente. Desta vez, de forma mais aprofundada, com outros métodos de codificação mais apropriados. O método utilizado neste momento foi o método eclético. O uso desta técnica nos permitiu analisar alguns códigos de cada categoria com ferramentas específicas de outro método, o afetivo, utilizando como processo a codificação de avaliação.

Para que fiquem mais objetivos os métodos e os processos utilizados na análise dos dados, indicamos no quadro seguinte todos os passos seguidos no processo de codificação.

Quadro 19 – Métodos e processos de codificação.

	Método	Processo de Codificação
1	Método elementar	Codificação descritiva
2	Ciclo de transição	Codificação eclética → Categorização
3	Método afetivo	Codificação de avaliação

Fonte: elaboração própria (2025).

Como indicado no quadro, depois do ciclo de transição, retornamos ao primeiro ciclo. Não sentimos necessidade de estender nossa análise para um segundo ciclo de codificação. No

primeiro ciclo, codificamos as anotações feitas no diário de bordo da SD aplicada nas três turmas, utilizando a codificação descritiva. Este processo gerou 26 códigos específicos. Acreditamos que este número representa de forma sintética, mas contundente, as experiências vivenciadas, trabalhadas com os alunos. Na tabela 3, é possível ver a lista de códigos com a quantidade de ocorrências. Os códigos da tabela estão todos expostos em ordem alfabética.

Tabela 3 – Códigos do primeiro ciclo.

	Código	Ocorrências
<b>1</b>	Animação	13
<b>2</b>	Atividade	29
<b>3</b>	Áudio ou Vídeo	4
<b>4</b>	Ausências	5
<b>5</b>	Competição	2
<b>6</b>	Compreensão da História	11
<b>7</b>	Conceitos	11
<b>8</b>	Dependência Visual	5
<b>9</b>	Dispersão	6
<b>10</b>	Distribuição de Personagens	5
<b>11</b>	Divisão de Grupos	5
<b>12</b>	Dúvidas	7
<b>13</b>	Envios Atrasados	2
<b>14</b>	Espaço Físico	9
<b>15</b>	Estudante PCD	4
<b>16</b>	Fruição	14
<b>17</b>	Horários	5
<b>18</b>	Interesse	13
<b>19</b>	Interpretação	8
<b>20</b>	Material Didático	15
<b>21</b>	Métodos de Gravação	7
<b>22</b>	Recursos Tecnológicos de Fruição	13
<b>23</b>	Recursos Tecnológicos de Produção	11
<b>24</b>	Relação Escola	6
<b>25</b>	Relação Alunos	4
<b>26</b>	Vergonha	4

Fonte: elaboração própria (2025).

Ao analisarmos a imagem gerada (figura 8) pelo *software* ATLAS ti, a partir da frequência das palavras presentes no diário de bordo, e não dos códigos propriamente ditos, outras questões surgiram.

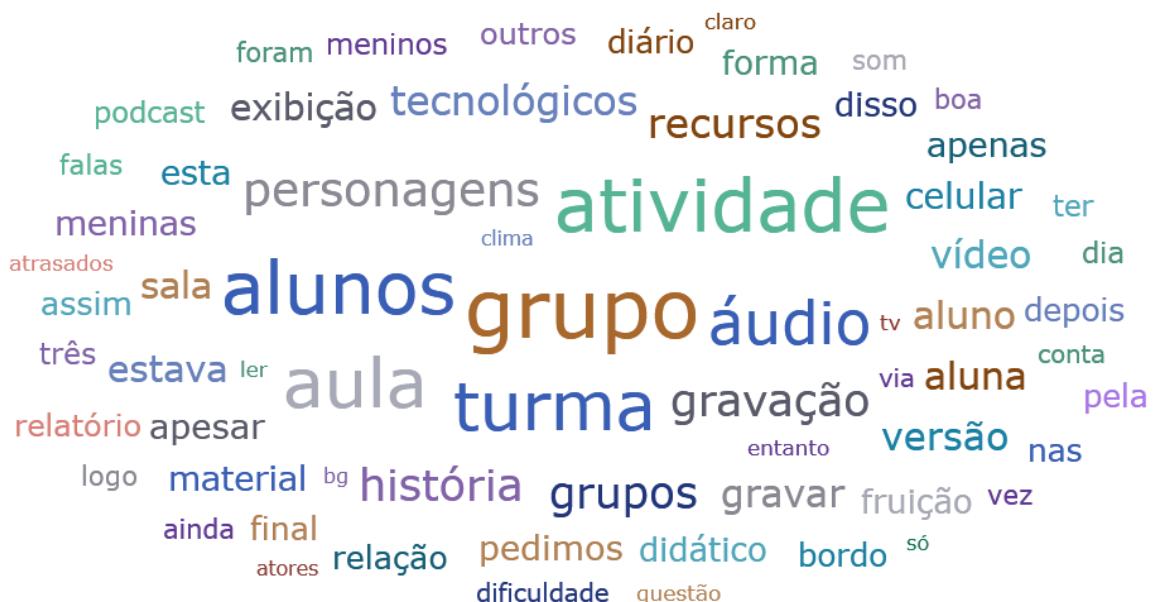
Após excluirmos alguns termos como preposições, pronomes e artigos, percebemos que as palavras mais citadas nos dados colhidos da SD foram **Grupos**, **Atividade**, **Aula** e **Áudio**. Neste sentido, podemos deduzir que o trabalho desenvolvido em sala de aula está bastante

centrado no aluno, nas turmas e nos grupos, além da existência em todo o processo de diferentes atividades envolvendo o uso de áudio.

Palavras que surgiram com uma menor frequência, mas ainda bastante recorrentes, foram **Personagens, História, Gravação, Recursos, Tecnológicos e Celular**. Isto mostra que a SD, como planejada, contempla questões do universo das artes como a presença de personagens em uma história. O uso da tecnologia é também nítido com a presença destas palavras, algo esperado em uma vivência que se propõe a fazer uso dos recursos tecnológicos para a fruição e produção de podcasts.

Por fim, palavras como **Fruição e Podcast** apareceram menos do que inicialmente imaginávamos. Por se tratar de um trabalho envolvendo podcasts de ficção, as menções feitas ao termo foram muito poucas. O segundo termo, Ficção, sequer surgiu na nuvem. Acreditamos que os termos podcast e ficção, durante as aulas, foram diversas vezes substituídos por áudio e história. Talvez isto tenha se dado pelo fato de que estas duas últimas palavras possam estabelecer uma melhor compreensão do objeto trabalhado, o podcast de ficção, para os alunos. Ainda assim, o termo podcast, mesmo minimamente, está presente na nuvem.

Figura 8 – Nuvem de palavras gerada pelo ATLAS ti



Fonte: elaboração própria (2025).

Após este primeiro momento de codificação, partimos para o ciclo de transição. Nele, criamos quatro categorias e inserimos cada código em uma delas. As quatro categorias criadas foram: [1] **Elementos de Planejamento**; [2] **Práticas de Fruição**; [3] **Práticas de Produção**; [4] e **Comportamento dos Alunos**.

Para a categoria Elementos de Planejamento, inserimos os códigos *Atividade, Ausências, Conceitos, Dúvidas, Estudante PCD, Horários, Material Didático e Relação Escola*. Procuramos, nesta categoria, abordar questões ligadas ao planejamento da SD, os conceitos sobre podcasts a serem apresentados aos alunos e questões que possibilitaram a viabilidade das aulas, como a escolha de materiais didáticos a serem usados e quais atividades teriam potencialidades didáticas mais eficazes para alcançar os objetivos pretendidos. Outras questões estiveram presentes nesta categoria, como as relações estabelecidas com os alunos PCD, tanto com o regente da aula como com outros alunos. Além disso, nesta categoria estão as interações surgidas do docente com outros profissionais da escola, como outros docentes, gestores e funcionários.

Na segunda categoria criada, a Práticas de Fruição, inserimos os códigos relacionados às vivências, às dinâmicas e ao que foi observado nos processos de escuta dos podcasts pelos alunos. Estão nesta categoria os códigos *Áudio ou Vídeo, Compreensão da História, Dependência Visual, Fruição e Recursos Tecnológicos de Fruição*.

A terceira categoria, Práticas de Produção, trata das experiências relacionadas à produção dos podcasts de ficção pelos alunos durante as aulas. Suas vivências, em termos artísticos, a interpretação dos personagens, as práticas de leitura e como, em termos tecnológicos, eles fizeram para realizar as gravações dos podcasts são tópicos desta categoria. Os códigos pertencentes a ela são *Interpretação, Distribuição de Personagens, Divisão de Grupos, Envios Atrasados, Espaço Físico, Métodos de Gravação e Recursos Tecnológicos de Produção*.

Por fim, na última categoria, Comportamento dos Alunos, estão presentes todas as questões relacionadas aos aspectos socioemocionais e comportamentais dos estudantes. Procuramos contemplar aspectos relacionados a seus sentimentos durante as dinâmicas, suas reações, além de abordar questões de relacionamento entre eles. Os códigos desta categoria são *Animação, Competição, Dispersão, Interesse, Relação Alunos e Vergonha*. As quatro categorias, com seus respectivos códigos, podem ser mais bem visualizados no quadro seguinte.

Quadro 20 – Categorias e códigos no ciclo de transição.

Categorias	Códigos
<b>1ª Categoria</b> Elementos de Planejamento	Atividade Ausências Conceitos Dúvidas Estudante PCD Horários Material Didático Relação Escola

<b>2ª Categoria</b> Práticas de Fruição	Áudio ou Vídeo Compreensão da História Dependência Visual Fruição Recursos Tecnológicos de Fruição
<b>3ª Categoria</b> Práticas de Produção	Distribuição de Personagens Divisão de Grupos Envios Atrasados Espaço Físico Interpretação Métodos de Gravação Recursos Tecnológicos de Produção
<b>4ª Categoria</b> Comportamento dos Alunos	Animação Competição Dispersão Interesse Relação Alunos Vergonha

Fonte: elaboração própria (2025).

## 7.2 ANÁLISE DA SD POR CATEGORIAS

Nas próximas subseções nos debruçamos nas análises direcionadas especificamente à cada categoria. Estas análises foram realizadas por meio dos métodos de codificação já descritos, mas também por meio de reflexões surgidas nos processos de criação de memorandos analíticos, ferramenta descrita por Saldaña (2013).

### 7.4.1 Primeira Categoria – Elementos de Planejamento

Nesta categoria, tratamos dos aspectos necessários, em termos de planejamento, para a implantação de uma SD como a que propomos nesta pesquisa, em sala de aula. O primeiro código analisado foi *Material Didático*. Consideramos como material didático o podcast escolhido para ser exibido às turmas, sua versão audiovisual e o texto impresso que serviu como roteiro para a gravação dos podcasts produzidos pelos alunos. É importante analisarmos as potencialidades didáticas destes materiais, do ponto de vista de sua natureza midiática, artística e tecnológica. Estes três aspectos exercem influência direta no que tange ao desenvolvimento de habilidades e competências, proporcionado por experiências como as mostradas aqui.

Sobre a natureza midiática do material utilizado, a história *O Rapto das Cebolinhas* chegou ao aluno de três diferentes formas: em audiovisual, em áudio no formato de podcast e por meio do texto transscrito da versão da *Coleção Taba*, impresso no papel, disponibilizado aos alunos para que eles pudessem gravar seus podcasts. Trata-se da mesma história, mas apresentada em mídias diferentes. Quanto às versões em audiovisual e em podcast, a exibição

das duas versões no planejamento da SD teve como objetivo estimular nos alunos a compreensão das duas linguagens utilizadas, para que assim, ficasse evidente para eles quais diferenças existem entre uma história contada em uma mídia sonora e uma história contada em outras mídias como a audiovisual.

Este tópico é referente a questões conceituais, desta forma, ele tem ligação com o código *Conceitos*, além de traçar diálogos com a segunda competência específica, descrita na BNCC de Arte, que diz que o aluno deve compreender “[...] as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias [...]” (BRASIL, 2018, p. 198).

A natureza artística do material escolhido foi um ponto ao qual devemos estar atentos no planejamento de uma SD como a que foi realizada. A opção pelo *Rapto das Cebolinhas* se deu pela sua importância na história do teatro infantil brasileiro, mas também por se tratar de uma história dinâmica e curta, ao menos, se utilizarmos como referência a versão em podcast da *Coleção Taba*. Houve outros elementos positivos, identificados no decorrer do trabalho em sala de aula. Destacamos a presença de músicas no podcast, tanto em *background* (BG), ao fundo, quanto na forma de trilha sonora em primeiro plano. A empolgação mostrada pelos alunos ao escutá-las, corrobora esta questão. Outro ponto interessante foi o uso de onomatopeias de animais, emitidas por personagens como o cachorro Gaspar. A interpretação e os trejeitos vocais utilizados pelos atores da versão em áudio foi outro ganho, pois os alunos se mostraram muito atentos à escuta. Este desenho vocal criado pelos atores foi algo que chamou a atenção deles, haja visto as tentativas de imitação das mesmas vozes nas práticas de produção dos podcasts pelos alunos.

Apesar disso, na gravação da *Coleção Taba*, percebemos que algumas vezes as vozes dos personagens eram facilmente confundidas pelos alunos. As falas da narradora e da personagem Lúcia tinham timbres muito semelhantes. Podemos supor que ambos os papéis eram interpretados pela mesma atriz. Apesar da impossibilidade de mudarmos o timbre de nossas vozes, é possível fazer uso de certas variáveis para deixá-la diferente, como afirma Sprítzer (2005, p.127). Em uma dramaturgia voltada à mídia sonora, para que nossos alunos não se perdessem durante a escuta, a existência de um personagem com a mesma voz deveria ser evitada. A exceção poderia se dar se a composição das duas vozes pelo mesmo ator possuísse características muito diferentes. Além disso, seria necessário também uma maior exatidão, no âmbito da escrita dramatúrgica para o meio sonoro. Essa escrita deveria facilitar os processos de fruição de nossos alunos ouvintes e não confundi-los ou deixá-los dispersos no ato da escuta,

como aconteceu em diversos momentos. Em alguns casos, atribuímos isso à falta de precisão dramatúrgica ou interpretativa por parte dos atores.

Por fim, ao planejarmos uma SD como a de nossa pesquisa, a natureza tecnológica do material didático é algo essencial na escolha dele. Falamos especificamente da qualidade do áudio captado no podcast e da sua mixagem. Em nossa análise, percebemos que o excesso de ruído fez com que os alunos se distraíssem e parassem de acompanhar a história ou perdessem detalhes importantes dela. Além disso, os volumes de alguns trechos de sonoplastia ou música em BG cobriam as vozes dos atores. Em alguns momentos, durante as exibições nas três turmas, foi necessário repetir esses trechos, pois os alunos não conseguiam escutar determinadas falas ou diálogos.

Um código também bastante presente nesta categoria foi *Conceitos*, que surgiu com 11 ocorrências. Ele trata das questões conceituais que devem ser ensinadas e aprendidas na SD proposta. Em nossa análise, percebemos que planejar a melhor forma de ensinar tais conceitos é fundamental. Verificamos em nossas vivências que mesmo o aluno imerso em uma cultura digital, não significa que ele consome todos os tipos de bens simbólicos, de diferentes linguagens comunicacionais. Poucos de nossos alunos conheciam podcasts. Alguns tinham como referência o formato de mesacast. Para eles, antes de nossas aulas, podcasts eram programas de entrevistas e debates, em formato de vídeo, transmitidos pelo Youtube. Nenhum deles conhecia podcasts de ficção. Alguns poucos já escutaram o termo radionovela. Desta forma, para que se construam conhecimentos consistentes sobre esses conceitos, é importante que tais informações, a existência de obras sonoras ficcionais antigas e contemporâneas, estejam presentes nas aulas, mesmo apresentadas de forma rápida, para que se possa ilustrar o que será escutado ou produzido por eles. Trata-se da contextualização que a Abordagem Triangular (Barbosa, 2008, 2010) sugere.

Ao mesmo tempo, explicar, e até usar termos como podcast de ficção, pode não surtir resultados tão objetivos. Em nossa vivência em campo, muitas vezes utilizamos outros termos como áudios, ou mesmo radionovelas, ainda que segundos depois a palavra podcast fosse também inserida, quase como um sinônimo, ainda que não fosse. Fizemos esta troca de palavras para que, inicialmente, o aluno compreendesse mais facilmente o objeto estudado.

Além disso, o mais importante para nós, em um primeiro momento, não foi propriamente o uso correto dos termos, mas que o aluno compreendesse a linguagem utilizada no podcast de ficção, sobretudo quanto às suas especificidades, se comparadas a outras linguagens como a audiovisual e a cênica. Desse modo, consideramos relevante que o aluno conhecesse e compreendesse a importância de elementos da linguagem radiofônica, presentes

no podcast, como a palavra, a música, os efeitos sonoros e mesmo, o silêncio (Balsebre, 1994), independentemente de nomenclaturas. Esses conceitos foram diluídos e apresentados de forma sutil durante a SD.

Outros conceitos foram construídos, mesmo sem um planejamento prévio, a partir das dúvidas dos alunos. Surgiram muitas questões próximas à área de conhecimento da Literatura, como o conceito de personagem. O código *Dúvidas* aparece 7 vezes em nossa codificação. Analisando o código, vimos que dessas ocorrências, 5 são ligadas a questões sobre personagens. Para alguns alunos, inicialmente, foi difícil compreender se os personagens que não tinham fala articulada como o cachorro Gaspar, o burro Simeão ou a gata Florípedes, eram também considerados personagens; se os cantores e os músicos da história seriam também personagens; ou mesmo se a narradora pertencia a esta categoria. Tais conceitos são tratados no componente de Língua Portuguesa, no campo de atuação descrito pela BNCC como artístico-literário (BRASIL, 2018, p. 84). O componente Arte, mesmo lidando com a unidade temática Teatro, não costuma se aprofundar em tais conteúdos. A própria figura do narrador é muitas vezes evitada no meio teatral. Este mesmo distanciamento é partilhado pelos documentos oficiais que orientam as práticas educativas, como a BNCC de Arte. O termo narrador não é mencionado em nenhuma parte do referido texto. Embora a figura do narrador tenha tido uma importância histórica inicial na ficção sonora, sua presença nos anos seguintes foi evitada, como afirma Balsebre (p. 1994, p. 134). Apesar disso, destacamos a importância do narrador na prática desenvolvida em nossa pesquisa, pois os alunos teceram diversas vezes comentários sobre ele. De acordo com algumas atividades propostas em campo, a figura do narrador foi um dos elementos que chamaram mais atenção dos alunos. Isso reforça a importância dada por alguns autores ao uso do narrador no ato de assumir “[...] o papel de condutor da história [...]” (Débora Lopez, 2022, p. 27).

Sobre o código *Atividade*, ele foi o mais presente na SD. Atribuímos a ele todos os exercícios realizados com os alunos, a fim de construir um conhecimento sobre o objeto trabalhado ou de vivenciar experiências que pudessem contribuir para que os alunos desenvolvessem habilidades e competências, no âmbito artístico. Dessa forma, a grande quantidade de ocorrências do código *Atividade* no processo de codificação das aulas ministradas nos mostram que elas tiveram um forte caráter prático, contrapondo dinâmicas de natureza mais expositiva, nas quais o professor utiliza um tempo considerável da aula, explicando determinados assuntos aos estudantes. Este caráter prático foi o que almejamos desde o início. Além disso, as atividades não estavam centradas apenas na produção de podcasts, mas em outras dinâmicas, como práticas de fruição, de construção de opiniões, de compressão de texto

em forma de áudio e da produção de desenhos. Algumas dessas atividades serão mais bem descritas nas análises das categorias seguintes.

Uma questão que exerce impacto no planejamento, e que esteve presente na codificação, diz respeito às ausências dos estudantes. Muitas atividades foram realizadas nesta SD de forma mais tranquila pelo baixo quantitativo de alunos em dias específicos. Isso se deu pela ausência de alguns alunos, sobretudo na Turma B. O código *Ausências* possui 5 ocorrências em nossa codificação. Apesar disso, não consideramos isso um ganho, pois o aluno que esteve ausente não perdeu apenas um conteúdo específico, mas uma experiência que não pode acontecer novamente, já que ela foi única.

Desta forma, temos uma questão dicotômica. Se por um lado alguns trabalhos práticos de gravação foram mais bem direcionados, com menos alunos na sala; por outro, estas mesmas ausências excluíram a participação dos que faltam. Além disso, como o desenvolvimento de uma SD depende de um contínuo de aulas entrelaçadas, quando um estudante falta à aula, o professor deve criar improvisos em seu planejamento para que o aluno ausente em encontros anteriores, integre-se ao processo. Além disso, essas ausências possuem impactos nos processos avaliativos. As notas nas avaliações do terceiro e quarto bimestre poderiam ser maiores. No entanto, não foram, em parte, pela ausência desses alunos durante a SD, mas que realizaram as provas, mesmo tendo tido pouco contato com o conteúdo em sala de aula. Poucos alunos que tinham hábito de faltar atingiram uma nota satisfatória.

Outro ponto tratado no planejamento foram os alunos PcD. Criamos um código para as questões relacionadas a eles. O código é *Estudante PcD*, que aparece em 4 momentos. As dificuldades desses estudantes são as mais vastas, pois eles não se deparam apenas com a deficiência, mas, em alguns casos, com a exclusão dos outros alunos. Neste sentido, foi necessário, em nosso planejamento, desenvolver estratégias para integrar os alunos PcD aos grupos, nas atividades conjuntas. Alguns deles, apesar de estarem nas turmas do 8º ano, possuem um nível baixo de alfabetização. Em atividades muito centradas em leituras, como as que foram propostas na SD, estes alunos poderiam ter sido facilmente excluídos. Uma solução encontrada foi propor que estes estudantes interpretassem personagens, cujas falas não representam textos articulados, mas onomatopeias. Foi o caso das falas dos personagens Gaspar, Florípedes e Simeão. Para alguns alunos PcD, esta estratégia funcionou bem.

Para outros, não, pois mesmo interpretando os personagens com falas na forma de onomatopeias, surgiram dificuldades por terem um grau de dependência um pouco maior. Apesar disso, com a ajuda de seus auxiliares (AADEE e estagiários), alguns tiveram uma vivência mínima em tais dinâmicas. Nas atividades que envolveram práticas de fruição e,

especialmente, práticas de desenho, acreditamos que as vivências funcionaram melhor. Planejar atividades dessa natureza para o aluno PCD foi complexo, pois cada um possuía diferentes necessidades. Isso, no entanto, não foi algo exclusivo deles, pois mesmo os alunos que não possuíam deficiências, mostravam dificuldades de leitura, em se expressar ou em realizar atividades em equipe.

Por fim, dois códigos que surgiram e que ao final, se mostraram relacionados, foram *Horários*, com 5 ocorrências, e *Relação Escola*, com 6. O conteúdo e as atividades da SD proposta deveriam ser aplicados no período do terceiro bimestre, além de outros conteúdos. Nas atividades práticas de gravação dos podcasts, duas aulas apenas não foram suficientes para a realização integral dessa atividade. A solução encontrada foi a cooperação de outros professores, do componente curricular Língua Portuguesa, que cederam uma de suas aulas para que os alunos dessem continuidade às suas práticas de gravação, algo que se mostrou essencial na realização da dinâmica.

As questões relacionadas aos horários das aulas exerceiram influência no êxito da aplicação da SD, sobretudo na disposição das aulas durante o turno, já que aulas ministradas antes ou depois de intervalos, impactam a forma como os estudantes vão desenvolver determinadas atividades. Na Turma A, passamos por essa experiência. Atividades nas quais uma maior atenção era exigida do aluno, como a fruição de áudios e vídeos, não funcionaram tão bem depois do intervalo, pois os alunos voltavam muito agitados.

No quadro seguinte estão presentes, de forma resumida, os códigos da Primeira Categoria – Elementos de Planejamento –, suas atribuições e os resultados de suas análises.

Quadro 21 – Códigos da 1<sup>a</sup> categoria, atribuições e resultados.

Códigos	Atribuições	Resultados
<b>Atividade</b>	Utilizamos este código para identificar a presença e o quantitativo de atividades realizadas na SD.	A grande quantidade de ocorrências do código nos mostrou que a SD teve um forte caráter prático.
<b>Ausências</b>	Com este código, analisamos o impacto das ausências dos alunos, durante as aulas.	Pela ausência de alguns alunos, muitas atividades da SD foram realizadas de forma mais tranquila. Contudo, estas mesmas ausências foram responsáveis pelo déficit na formação desses mesmos alunos.
<b>Conceitos</b>	Este código tratou das questões conceituais presentes na SD proposta.	Percebemos que planejar a melhor forma de ensinar os conceitos tratados na SD é fundamental. Além disso, verificamos que mesmo que o aluno esteja imerso em uma cultura digital, não significa que ele consome todos os tipos de bens simbólicos, de diferentes linguagens comunicacionais.

<b>Dúvidas</b>	Com este código, analisamos as dúvidas dos alunos surgidas no decorrer da SD.	Na análise, verificamos que a maioria das dúvidas foram ligadas a questões sobre personagens, conteúdo pouco tratado na BNCC de Arte.
<b>Estudante PcD</b>	Este código analisa questões relacionadas aos estudantes PcD.	Verificamos que foi necessário, em nosso planejamento, desenvolver estratégias para integrar os alunos PcD aos grupos, nas atividades conjuntas.
<b>Horários</b>	Analisamos, por meio desse código, os horários das turmas e a quantidade de aulas realizadas na execução da SD.	Verificamos que para as atividades práticas de gravação dos podcasts, duas aulas apenas não foram suficientes. Além disso, atividades de fruição não funcionaram tão bem depois do intervalo, pela agitação dos alunos.
<b>Material Didático</b>	Analisamos com este código, os materiais didáticos utilizados na SD, ou seja, o podcast escolhido para as atividades.	A natureza artística do material escolhido é um ponto ao qual tivemos que estar atentos no planejamento da SD. Quanto à natureza tecnológica, verificamos que a qualidade do áudio captado do podcast e sua mixagem é algo essencial na escolha do material.
<b>Relação Escola</b>	Com este código, analisamos as relações entre os profissionais da escola, presentes na realização da SD.	Verificamos que a cooperação de outros professores, que cederam suas aulas para que os alunos dessem continuidade às suas práticas de gravação, foi essencial na realização da dinâmica.

Fonte: elaboração própria (2025).

#### 7.4.2 Segunda Categoria – Práticas de Fruição

Esta categoria é referente à investigação dos processos de fruição dos alunos, vivenciados no decorrer da SD proposta nesta pesquisa. O primeiro código analisado foi *Recursos Tecnológicos de Fruição*, que surge com 13 ocorrências. Por meio dele analisamos os recursos utilizados na realização das atividades de fruição. Pretendíamos, inicialmente, exibir os podcasts utilizando um aparelho de som. No entanto, não conseguimos este recurso nas primeiras aulas. Decidimos então fazer uso das televisões do tipo *smart*, da escola. As dinâmicas em campo nos mostraram que uma experiência de fruição sonora pela TV pode trazer muitas informações visuais capazes de comprometer a atividade. Foi o caso da exibição pelo Youtube da versão da *Coleção Taba*. Apesar disso, a utilização de sistemas multimídia em exercícios voltados à fruição sonora, abre possibilidades para o uso de vídeo, quando necessário. Isso nos ofereceu certa praticidade em termos de recursos, como o acesso à internet e a mídias de naturezas diferentes, sonoras, visuais, audiovisuais, disponíveis em apenas um

aparelho. Em termos de qualidade sonora, notamos que, embora a TV soasse com um volume alto, tivemos certa dificuldade em encontrar um nível que não distorcesse tanto o áudio ou seu volume não chegasse aos estudantes tão baixo. Este problema não aconteceu com o som portátil que conseguimos para atividades posteriores.

Do código *Fruição*, que surge com 14 ocorrências, analisamos como se deram os processos de recepção pelos alunos. A prática da escuta no podcast proporciona uma fruição isolada. Seu usuário geralmente usufrui dele com fones de ouvido, proporcionando uma escuta individual. Esta opção, como afirma Richard Berry (2015, p. 06), faz com que o ouvinte tenha controle da experiência, possa retroceder, avançar ou alterar a velocidade livremente. Apesar disso, a escuta, em nossa SD, foi realizada de forma coletiva. Acreditamos que esta escolha tem um impacto diferente no desenvolvimento de habilidades e competências. Pretendíamos, com esta forma de recepção, proporcionar ao aluno uma experiência similar à fruição que se tem em um espetáculo, como acontece no cinema, no teatro ou no circo, estabelecendo diálogos com uma pedagogia voltada ao espectador (Desgranges, 2003), mesmo se tratando de uma atividade de escuta. A obra é exibida para um público que a acompanha, se deixando influenciar e empolgar pelos outros fruidores próximos.

Durante a investigação em campo, notamos características interessantes de uma experiência espetacular de fruição, como pedidos para que as luzes fossem apagadas, antes da exibição do podcast. Uma segunda característica que podemos destacar dessa escuta coletiva se deu justamente na influência que um ouvinte exerce no outro. Em momentos nos quais as músicas do *Rapto das Cebolinhas* eram executadas em primeiro plano<sup>30</sup>, um aluno começava a bater em sua mesa, acompanhando o ritmo. Esta ação era logo copiada por outros. Isso poderia soar como indisciplina e descaso com a atividade. Contudo, acreditamos que este não foi o motivo, pois quando a música parava, eles interrompiam a ação e voltavam a se concentrar apenas na escuta. Preferimos interpretar essa ação como uma escuta ativa. Esta forma de recepção era também percebida quando algum aluno imitava os latidos do cachorro Gaspar durante a exibição. Geralmente, quando pensamos no êxito de uma atividade como esta, esperamos que todos escutem atentos e de forma silenciosa. As três turmas tinham perfis diferentes quanto a isso. Enquanto a Turma B parecia inquieta e atrapalhava a exibição com comentários paralelos, a Turma C estava sempre atenta. Já a Turma A se dividia, havendo

---

<sup>30</sup> “Os planos sonoros servem para dar maior presença a um som em relação a outros / Los planos sonoros sirven para darle mayor presencia a un sonido en relación con otros” (Camacho, 1999, p. 44, tradução nossa). Neste sentido, o primeiro plano é utilizado pelo locutor ou narrador; o segundo, pelos personagens; o terceiro e o quarto, pelos efeitos sonoros de fundo ou pela trilha sonora em BG. Neste trecho de *O Rapto das Cebolinhas*, a trilha era protagonista, com o volume em primeiro plano.

alguns alunos mais atentos e outros mais dispersos. Neste sentido, um comportamento passivo e estático, não traduz necessariamente uma maior atenção ou algo que resulte em uma melhor compreensão da obra exibida.

Relacionado a isto, o código *Compreensão da História* surge 11 vezes em nossa codificação. Este código está ligado à análise do nível de entendimento, pelos alunos, da trama do *Rapto das Cebolinhas*. Apesar do aparente comportamento positivo de parte da Turma A, se comparado ao comportamento da Turma B, em determinadas ocasiões, um número grande de alunos da Turma A, quando perguntado, teve dificuldades em compreender do que tratava a história ou mesmo quem eram os personagens presentes. Realizamos uma atividade na qual os alunos deveriam anotar os nomes desses personagens. Ao final, havia alunos que não sabiam questões básicas como o fato do Gaspar ser um cachorro ou mesmo dos gafanhotos, apenas mencionados no podcast, não serem personagens presentes. Esta dificuldade de compreensão não aconteceu com a Turma B, no mesmo nível. Desta forma, uma escuta passiva não significa necessariamente que exista uma escuta atenta, assim como comportamentos de interação com a obra e breves interferências não resultam obrigatoriamente em uma falta de comprometimento.

Existem, contudo, outras razões que dificultam o entendimento de uma obra ficcional em áudio, como a própria natureza do objeto. A ficção sonora é completamente diferente do tipo de conteúdo midiático ou artístico que nossos alunos consomem. “O ouvinte percebe e imagina (produção de imagens auditivas) com base nas limitações operacionais do seu sistema sensorial adaptado às condições em que ocorre a escuta [...]” (Balsebre, 1994, p. 15, tradução nossa<sup>31</sup>). Neste sentido, acreditamos que seja difícil para eles manterem a atenção e a concentração, escutando um podcast de ficção. Dessa forma, é interessante não pensar no podcast exibido às turmas como um objeto de entretenimento puro. Não há problema que exista um processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que aconteçam momentos de diversão. No entanto, o objetivo da escuta de um podcast de ficção em sala de aula não é unicamente recreativo, mas sobretudo, pedagógico.

Em nossa experiência, a recepção dos alunos do podcast *O Rapto das Cebolinhas*, nos mostrou que pode existir prazer em atividades como a realizada, mas não necessariamente sobreposto aos objetivos de aprendizagem. No âmbito educativo, a obra não foi exibida apenas uma vez nas aulas. Para que os alunos compreendessem melhor o que era escutado, foi necessário repetir a ação, mesmo com suas reclamações por escutarem o mesmo áudio diversas

---

<sup>31</sup> El oyente percibe e imagina (producción de imágenes auditivas) según las limitaciones de operación de su sistema sensorial adaptado a las condiciones en que se produce la escucha [...].

vezes. Acreditamos que tais ações foram fundamentais na exibição de uma obra sonora, já que a ausência da imagem dificulta um entendimento mais efetivo.

Quanto ao intuito dos alunos escutarem *O Rapto das Cebolinhas* em duas versões, em podcasts e em curta-metragem, isto ocorreu para que eles pudessem traçar relações entre as duas versões e com isso, compreendessem que a história em áudio possui suas especificidades e características próprias. Sobre os relatos surgidos quando pedimos para que escrevessem individualmente qual das duas versões eles mais gostaram e a razão por tal escolha, dos 18 alunos presentes na Turma A, apenas dois preferiram a versão em vídeo. Na Turma B, das 15 respostas recebidas, apenas 3 gostaram mais da versão audiovisual. Na Turma C, como na A, a grande maioria gostou mais da versão audiovisual. Dos 18 estudantes que responderam, apenas 3 preferiram o podcast à versão audiovisual. Analisamos esta atividade a partir do código *Áudio ou Vídeo*, que surge com 4 ocorrências.

Aqueles que optaram pela versão em podcast, alegaram algumas razões, descritas nos depoimentos no quadro seguinte:

Quadro 22 – Depoimentos sobre a versão em áudio da história.

<b>Depoimentos</b>	
<b>1</b>	Eu gostei mais da versão só com áudio, pois parece um livro e eu gosto muito de livros e é mais legal essa versão.
<b>2</b>	Eu gostei mais do primeiro (áudio) porque era mais engraçado.
<b>3</b>	No momento, eu gostei mais do áudio, pois consegui prestar mais atenção.
<b>4</b>	Eu gosto mais da parte do áudio porque fica narrando.
<b>5</b>	O do áudio por conta das músicas.
<b>6</b>	A parte que eu gosto foi o do áudio que entendo mais e também por causa do narrador.
<b>7</b>	Em áudio, é melhor pra entender o que se passa.
<b>8</b>	Em áudio, consigo imaginar melhor.

Fonte: elaboração própria (2025).

Nos depoimentos podemos destacar pontos como a comparação entre a mídia sonora e a mídia livro. Para aqueles que possuem um hábito de leitura, a linguagem narrativa do podcast causa menos estranheza. As similaridades entre as duas linguagens são muitas, como a existência, em alguns casos, de uma história narrada. Outro ponto destacado pelos estudantes, partilhado pelas duas mídias, livro e podcast, é o estímulo aos processos imaginativos.

Quanto aos depoimentos que optaram pela versão em audiovisual, destacamos alguns no quadro seguinte:

Quadro 23 – Depoimentos sobre a versão em audiovisual da história.

<b>Depoimentos</b>	
<b>1</b>	O vídeo porque foi mais divertido e deu pra prestar mais atenção.
<b>2</b>	Em vídeo porque é mais engraçado e animado.

- |   |   |
|---|---|
| 3 | Gostei da versão em vídeo porque é melhor para entender os personagens, melhor ver eles.  |
| 4 | Eu gostei mais no vídeo porque mostra melhor os personagens e dá para entender mais a história.                                 |
| 5 | Em vídeo porque eu me concentro melhor.   |
| 6 | Vídeo, porque mostra as cenas reais e os personagens reais.   |
| 7 | Gostei da versão em vídeo porque a história é real.   |
| 8 | Vídeo. É melhor, dá pra escutar direito e ver melhor. Quando o personagem grita na versão em áudio, não dá pra escutar direito. |

Fonte: elaboração própria (2025).

Segundo alguns alunos que gostaram mais da versão audiovisual, este formato seria mais favorável à compreensão da história. Desta forma, a partir de nossa análise, acreditamos que o uso da imagem como suporte, permite determinadas soluções para o desenvolvimento do enredo ou ilustra de forma mais concreta as situações que acontecem na narrativa. A comunicação realizada por meio da imagem chega diretamente ao fruidor, muitas vezes, capturando de forma mais incisiva sua atenção. Isso explica alguns depoimentos de alunos, sugerindo que conseguiam permanecer mais concentrados na versão audiovisual. A concentração é fundamental para o entendimento de um enredo. No entanto, isso não significa que este foco não possa ser mantido também na escuta de um podcast. É necessário, contudo, que se exerce esta forma de fruição.

Algo que chama atenção nesses relatos é a comparação do conteúdo audiovisual com aquilo que é real, palpável, presente em nossa realidade visível, mesmo se tratando de uma obra ficcional. Para os estudantes, é como se a versão sonora impossibilitasse a existência dos personagens, dos ambientes, no universo tangível. Como se para existir, fosse necessário ser visto, possuir um corpo, ser tocado, em contraponto ao som, à voz, que não possui uma materialidade, na visão dos alunos, logo, de acordo com esta lógica, não existiria em nossa realidade.

Tanto a necessidade que os alunos têm de deixar os objetos tangíveis, palpáveis, quanto o potencial que tais objetos têm de manter a concentração dos alunos estão relacionados à dependência da imagem visual. *Dependência Visual* é um código presente em nosso processo de codificação, aparecendo 5 vezes. Em contraponto a esta dependência, em concordância com Yoshimoto e Diegues (2016, p.88), é entendido nas linguagens sonoras, que “[...] as coisas não dadas prontas, devem ser imaginadas [...]”.

Dessa forma, com o intuito de exercitar a concentração dos alunos em dinâmicas de fruição sonora e nos processos criativos e imaginativos, a partir da criação de Imagens Sonoras (Camacho, 1999), realizamos algumas atividades relacionadas a isto. Estas atividades estabelecem diálogos com alguns aspectos da quarta competência específica da BNCC de Arte, que sugere que o aluno experiencie “[...] a ludicidade, a percepção, a expressividade e a

imaginação [...]” (BRASIL, 2018, p. 198). Além disso, nesses exercícios foi possível exercitar habilidades como o desenvolvimento de “[...] processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais” (*Ibid.*, p. 207). Desse modo, a proposta dessas atividades foi que depois que escutassem o podcast *O Rapto das Cebolinhas*, os alunos produzissem alguns desenhos, a partir do que eles imaginaram no momento da fruição.

Embora as atividades de desenho propostas estejam vinculadas ao código *Atividades*, da Primeira Categoria (Elementos de Planejamento), apresentamos os resultados dessas atividades aqui, já que elas estabelecem uma relação direta com alguns códigos da Segunda Categoria (Práticas de Fruição), como os códigos *Compreensão da História* e *Dependência Visual*.

A primeira atividade, neste âmbito, foi direcionada à criação individual de dois desenhos: o personagem Gaspar e um pé de cebolinha. Alguns, mesmo depois de escutarem o podcast mais de uma vez, não sabiam ainda quem era o personagem, tampouco o que era um pé de cebolinha. Como a exibição do podcast foi realizada pela TV, o vídeo mostrava algumas imagens estáticas durante a história, que pertenciam ao antigo encarte do disco. Os alunos alegaram que o personagem a ser desenhado não apareceu nas imagens. Essa informação reforça que eles acompanharam o áudio com atenção às imagens, evidenciando, assim, sua dependência do suporte visual, como foi verificado em ocorrências do código *Dependência Visual*.

Da atividade requisitada, surgiram muitos desenhos diferentes das ilustrações mostradas na tela da TV. O personagem Gaspar, por exemplo, foi representado de várias maneiras. Na figura 9, o aluno X ilustrou não apenas o personagem, mas também o ambiente onde estava.

Figura 9 – Desenho do personagem Gaspar 1.



Fonte: desenho do aluno X (2025).

Já no desenho seguinte, na figura 10, Gaspar foi retratado de forma menos realista, com um estilo próximo ao dos personagens de desenhos animados. O aluno Y, autor do desenho, ainda optou por desenhá-lo, utilizando uma coleira.

Figura 10 – Desenho do personagem Gaspar 2.



Fonte: desenho do aluno Y (2025).

Outros alunos também desenharam o personagem com diversos outros acessórios ou roupas. Além disso, os estilos foram os mais distintos. Até mesmo a raça do animal foi apresentada de forma variada. Alguns representaram Gaspar como um cachorro da raça dachshund, conhecido popularmente como cão salsicha.

No caso do pé de cebolinha, para alguns alunos, foi necessário mostrar pelo celular imagens do vegetal, já que eles não conheciam ou não conseguiram fazer referência à cebolinha real. Achamos interessante também a opção de alguns alunos, como o aluno W, por retratar os vegetais com características humanas, com feições e expressões.

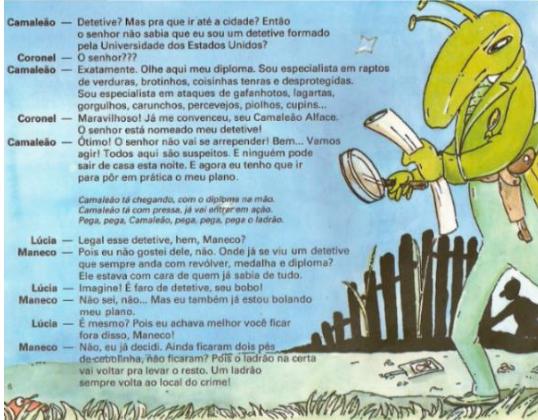
Figura 11 – Desenho das cebolinhas.



Fonte: desenho do aluno W (2025).

Em uma atividade similar, voltada apenas à Turma B, pedimos aos alunos para que desenhassem como imaginavam o Camaleão Alface. Este personagem aparece em imagens do encarte, exibidas na televisão, junto com seu nome e suas falas (figura 12).

Figura 12 – Imagem do encarte da Coleção Taba.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3rOTBTMWsjg&t=33s>.

Para os alunos, foi possível identificá-lo, se estivessem atentos às imagens. Desta forma, no desenho da figura 13, feito pelo aluno V, é possível perceber que alguns alunos se basearam na imagem do personagem, exibida no vídeo.

Figura 13 – Desenho do personagem Camaleão Alfase.



Fonte: desenho do aluno V (2025).

Nossa intenção inicial foi a de que eles não copiassem imagens pré-definidas, mas que retratassem o Camaleão Alfase de acordo com aquilo que imaginavam ao ouvir a história. Apesar disso, é difícil não se basear em uma imagem que éposta em sua frente. Se a fruição tivesse ocorrido em um aparelho de som, esta dependência visual talvez fosse menor.

Em outra atividade, pedimos para que desenhassem uma cena do podcast. Na figura 14, temos um exemplo de um desenho feito por uma aluna PCD, a aluna Z, que se encontra dentro do espectro autista. Ela, além de apresentar destreza nas habilidades plásticas, captou uma parte crucial da história que foi o desaparecimento da primeira cebolinha, demonstrando um nível de entendimento do enredo que outros alunos não tiveram.

Figura 14 – O coronel e as crianças.



Fonte: desenho da aluna Z (2025).

Desenvolver uma independência visual está atrelado a muitos fatores. Verificamos, por meio da análise aplicada, que estes exercícios trabalhados em sala de aula, tanto no âmbito da escuta como da criação plástica, dependem de um repertório visual prévio dos alunos. Nos processos de comunicação, por meio do som e da palavra, são exigidos do ouvinte que ele conheça anteriormente o que é representado pelo significante sonoro. É necessário que eles partilhem dos mesmos significantes e significados. Muitos alunos já ouviram o termo cebolinha. No entanto, nem todos conheciam ou conseguiram estabelecer relação com aquilo que a palavra representava. Se o ouvinte não sabe o que é uma cebolinha, será difícil imaginar algo concreto no momento em que ela é roubada na história.

Desse modo, é necessário do ouvinte um vocabulário visual. No vídeo, isto se resolve no momento em que o objeto surge, pois ele é imediatamente apresentado ao espectador. O áudio, por outro lado, tem sua utilidade por apontar essas lacunas visuais para quem escuta. Além disso, a prática da escuta do podcast irá exercitar o repertório sonoro que o aluno possui, pois, temos um repertório sonoro do mundo, que nos faz reconhecer espaços, vozes e sons (Spritzer, 2005, p. 70). Este repertório não contempla apenas significantes sonoros como a palavra, mas outros como o timbre das vozes, os desenhos vocais empregados nas frases com intuito de expressar diferentes intenções em um discurso, os ruídos de diversas naturezas, e os sons organizados melódica, harmônica e ritmicamente por meio da música. Em linguagens audiovisuais, este exercício também é possível. Contudo, a linguagem sonora, justamente pela ausência da imagem, trabalhará estes elementos com um maior foco, sem que outros elementos visuais possam distrair com uma maior facilidade o fruidor.

No quadro seguinte, apresentamos, de forma concisa, os códigos da Segunda Categoria – Práticas de Fruição –, suas atribuições e os resultados de suas análises, para que possamos acompanhar mais objetivamente a análise realizada desta categoria.

Quadro 24 – Códigos da 2<sup>a</sup> categoria, atribuições e resultados.

Códigos	Atribuições	Resultados
<b>Áudio ou Vídeo</b>	Com este código, analisamos atividades de fruição do podcast <i>O Rapto das Cebolinhas</i> , nas versões em curta-metragem e podcast.	Verificamos que a comunicação realizada por meio da imagem chega diretamente ao fruidor, muitas vezes, capturando de forma mais incisiva sua atenção. No entanto, isso não significa que este foco não possa ser mantido também na escuta de um podcast. É necessário, contudo, que se exerçite esta forma de fruição.
<b>Compreensão da História</b>	Este código analisa o nível de entendimento, pelos alunos, da trama do <i>Rapto das Cebolinhas</i> .	Pela falta de entendimento da história, por parte de alguns alunos, acreditamos que uma escuta passiva não significa necessariamente que exista uma escuta atenta, assim como comportamentos de interação com a obra e breves interferências não resultam obrigatoriamente em uma falta de comprometimento.
<b>Dependência Visual</b>	Este código analisa a necessidade que os alunos têm de deixar os elementos presentes na escuta dos podcasts, tangíveis, palpáveis.	Verificamos que o desenvolvimento de uma independência visual está atrelado a muitos fatores. Um deles está relacionado ao repertório do ouvinte. Os exercícios trabalhados em sala de aula, tanto no âmbito da escuta como da criação plástica, dependem de um repertório visual prévio dos alunos.
<b>Fruição</b>	Com este código, analisamos como se deram os processos de recepção pelos alunos.	Verificamos algumas características na experiência de fruição espetacular proposta, como pedidos para que as luzes fossem apagadas, antes da exibição do podcast, ou a influência que um ouvinte exerce no outro. Além disso, constatamos que um comportamento passivo e estático, no processo de fruição, não resulta necessariamente em uma maior atenção ou em uma melhor compreensão da obra exibida.
<b>Recursos Tecnológicos de Fruição</b>	Este código analisa os recursos utilizados na realização das atividades de fruição.	As dinâmicas em campo nos mostraram que uma experiência de fruição sonora pela TV pode trazer muitas informações visuais capazes de comprometer a atividade. Apesar disso, a utilização de sistemas multimídia em exercícios voltados à fruição sonora, abre possibilidades para o uso de vídeo, quando necessário.

Fonte: elaboração própria (2025).

#### 7.4.3 Terceira Categoria – Práticas de Produção

Nesta categoria, verificamos aspectos presentes no processo de produção dos podcasts de ficção desenvolvidos pelos alunos. Após as atividades voltadas à fruição, dedicamos duas aulas à gravação da primeira parte do roteiro do *Rapto das Cebolinhas*. O primeiro tópico analisado foi a distribuição dos alunos nos grupos para a gravação dos podcasts. Desta forma, *Divisão de Grupos* é um código presente em nossa análise, com 5 ocorrências. Este código, mesmo aparecendo poucas vezes, surgiu pela dificuldade identificada em alguns poucos alunos de ingressarem em grupos, preferindo realizar as atividades individualmente. Acreditávamos que dinâmicas como essas fossem importantes por propiciar a interação dos alunos e estimular a cooperação entre eles. Se a atividade fosse realizada individualmente, seu potencial pedagógico não seria aproveitado em sua totalidade. Desse modo, foi necessário que tais proposições de trabalhos individuais fossem desencorajadas por nós.

Após a formação dos grupos, os integrantes tiveram que realizar a distribuição dos personagens. Este código, *Distribuição de Personagens*, aparece em nosso processo de codificação com 5 ocorrências. A escolha dos personagens esteve relacionada ao tamanho dos grupos e à quantidade de personagens existentes na história. Percebemos nesta ação que alguns grupos eram demasiadamente grandes para a quantidade de personagens, enquanto outros, pequenos demais. Segundo a análise realizada, vimos que tais empecilhos, em algumas situações, foram resolvidos pelo próprio grupo. Em outras, foi necessária nossa intervenção. Além disso, mesmo com a autonomia do grupo, foi necessária nossa atenção à divisão de papéis, a fim de evitar situações como a exclusão de alunos ou um entendimento errado de tais distribuições, como um mesmo personagem sendo vivido por mais de um aluno. Algo que, *a priori*, parece simples, como a divisão de papéis, ou mesmo outras questões como a omissão do nome do personagem ou das rubricas<sup>32</sup> ao ler a fala, foram ações desconhecidas para muitos alunos. Isso, no entanto, é algo compreensível, pois para muitos, o único contato com o teatro e com outras formas dramáticas, em suas várias dimensões, na fruição ou em vivências práticas, foi na escola.

Quanto aos processos de gravação, analisamos os métodos utilizados a partir do código *Métodos de Gravação*, que surge em nossa codificação com 7 ocorrências. Para a realização de tais processos, é necessário algum conhecimento, não apenas das técnicas de gravação, mas de edição e mixagem, para a junção de arquivos e inserção de efeitos sonoros e músicas.

No caso de nossos alunos, apenas alguns poucos possuíam conhecimentos básicos que pudessem, de alguma forma, dar conta desses processos. Apesar disso, durante as gravações,

---

<sup>32</sup> Rubrica ou didascália, no texto de teatro, são os escritos que descrevem as ações físicas do personagem na cena ou suas emoções. Geralmente, elas aparecem no texto em itálico, entre o nome do personagem e sua fala.

os alunos descobriram formas e usos da tecnologia que pudessem contemplar a atividade proposta. Desta forma, as vivências nesta parte da SD dialogam com a quinta competência específica da BNCC de Arte, que sugere que o aluno seja capaz de mobilizar “[...] recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística” (BRASIL, 2018, p. 198), e com habilidades como a identificação e manipulação de “[...] diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável” (*Ibid.* p. 211).

Assim, o primeiro método pensado pelos alunos foi gravar todo o trecho, sem cortes, ininterruptamente. Spritzer sugere que “[...] uma gravação feita por inteiro, sem cortes, resulta muito mais viva” (2005, p. 151). Apesar disso, esse tipo de gravação, em nosso contexto, possivelmente foi mais problemático que editar os arquivos, já que erros por partes dos alunos/atores foram constantes. Surgiram situações nas quais o erro foi cometido na última fala, sendo necessário regravar todo o roteiro. Após tentativas, alguns grupos descobriram que os aplicativos de gravação nativos de seus celulares poderiam, durante a gravação, pausá-la e retomá-la. Desta forma, este método também foi empregado. Ainda assim, se houvesse algum erro durante o processo de captura da fala, não adiantava pausar, pois o arquivo estaria inutilizado. Um terceiro método foi descoberto por um dos grupos e este trouxe mais praticidade às dinâmicas. A gravação, neste método, poderia ser pausada e retomada a partir de um ponto específico escolhido, geralmente, a última fala. Assim, se houvesse um erro durante o último diálogo, outra gravação poderia ser realizada apenas sobre a parte gravada com erro.

Em todos estes métodos, o uso de edição e mixagem não é muito aprofundado, já que as técnicas de junção ou correção de trechos gravados são muito rudimentares. Isto, por um lado, explica o pouco uso de trilhas e efeitos sonoros nos podcasts produzidos, poucos grupos tiveram alguma preocupação neste âmbito. Por outro lado, este ponto pode indicar uma falta de aprofundamento neste tópico, de nossa parte, na SD. É possível que se tivéssemos dedicado mais espaço a tais questões, os alunos teriam dado mais importância à presença da sonoplastia nas obras.

Quanto aos recursos de gravação propriamente ditos, estes foram analisados a partir do código *Recursos Tecnológicos de Produção*, que aparece nesta categoria 11 vezes. Neste código, identificamos tópicos que discutem a captação do áudio. Sobre isto, observamos que nenhum grupo utilizou microfones externos, nem mesmo o microfone dos fones de ouvido. Alguns gravaram em pé, de forma circular, com o celular passando de mão em mão. Outros realizaram o processo sentados nas cadeiras, ao redor de uma mesa, com o celular no centro, em cima dela. Algumas vezes, o celular era direcionado por um dos alunos aos outros que

estavam emitindo suas falas. Verificamos, por meio da análise, que o não uso de microfones externos resultou em uma qualidade de áudio problemática.

A utilização de microfones adequados em uma atividade como esta é importante, pela sua eficácia ao evitar barulhos indesejados, algo muito comum no espaço físico do ambiente escolar. Todos os podcasts produzidos pelos alunos tinham ruídos importunos, vindos do ambiente. Alguns mais, outros menos. Estes barulhos vinham do pátio, da quadra ou estavam na própria sala dos alunos.

Dessa forma, uma má captação do áudio não está relacionada apenas à falta de recursos para uma melhor apreensão do som, como microfones adequados, mas aos espaços utilizados. Assim, analisamos também a questão da qualidade sonora dos podcasts a partir do código *Espaço Físico*, que surge em nosso processo de codificação com 9 ocorrências.

Por meio de nossa vivência, acreditamos que atividades como a leitura de um texto dramático e mesmo, sua gravação, em turmas muito grandes, dificilmente são realizadas com êxito, se o objetivo é produzir obras sonoras com uma qualidade significativa. São muitos alunos se comunicando ao mesmo tempo em um espaço físico muito reduzido. Apesar de nossas tentativas de pedir para que os grupos ensaiassem em um volume mais baixo, em meio à empolgação, eles acabavam elevando suas vozes, gerando reclamações generalizadas, pois, ninguém conseguia se ouvir, tampouco, gravar. Além disso, a própria arquitetura da sala de aula, em termos acústicos, não colaborou, pois existiam poucos elementos que absorviam o som. Ao contrário disso, os azulejos presentes nas paredes rebatiam os ruídos, colaborando para causar mais reverberação, aumentando a sensação de estar em um local com muita poluição sonora.

Para trabalhos dessa natureza, como sugere Diegues (2016), o ideal seria que tivéssemos um espaço adequado, tratado acusticamente, isolado dos sons externos, como um estúdio de gravação. Contudo, tais possibilidades em nossa realidade cotidiana estão um pouco distantes, nos obrigando a lidar com os recursos que dispomos. Neste sentido, acreditamos que a qualidade dos áudios apresentados foi bastante satisfatória, diante dos percalços.

Ainda sobre o tópico dos espaços na escola, uma alternativa encontrada para remediar esse problema foi utilizar espaços alternativos, como corredores próximos e o laboratório. Apesar de sanarem a questão do excesso de barulho nas gravações, vimos que este deslocamento pode gerar dificuldades para o professor que acompanha o processo, como ocorreu conosco, pois tivemos que auxiliar os grupos em espaços muito distantes uns dos outros. Em consequência disso, é possível que um suporte adequado não tenha sido dado a todos

os alunos. Dessa forma, foi necessário aos alunos que desenvolvessem um grau maior de autonomia quanto ao uso das tecnologias e quanto à interpretação de seus personagens.

Sobre este último aspecto, *Interpretação* foi um código que surgiu de nossos dados, com 8 ocorrências. Analisamos os processos de interpretação e composição de personagens realizados pelos alunos durante os ensaios e gravações dos podcasts. Embora, os podcasts em si não façam parte de nossa análise, pois nos concentramos em analisar os processos presentes na SD, os podcasts, enquanto resultados das atividades propostas, nos forneceram indícios das interpretações empregadas pelos alunos. Não falamos de todos os grupos e alunos, mas apresentamos algumas situações que nos chamaram atenção, para que possamos ter uma visão geral sobre este tópico.

Em alguns grupos, vimos bastante desenvoltura por parte dos alunos em suas interpretações. Um exemplo disso foi o aluno que interpretou o personagem Gaspar, no Grupo A1. Como já mencionamos, tratou-se de um aluno PcD. Ficou evidente como ele deu diferentes nuances para as falas de seu personagem, mesmo não havendo palavras, mas apenas o latido do cachorro. Em algumas falas de outros alunos do mesmo grupo, ficou nítida também as intenções dos personagens, empregadas por eles. Um exemplo disso foi quando o Coronel nomeia o Camaleão Alface detetive, e este logo responde: “ótimo, o senhor não vai se arrepender”. A intenção que a aluna que o interpretou utilizou, de que seu personagem estava enganando todos, ficou evidente em sua forma de falar.

Destacamos também o processo de composição dos personagens, empregado por alguns alunos. No Grupo B2, por exemplo, o aluno que interpretou o Coronel se inspirou nitidamente na versão da *Coleção Taba*, falando pausadamente e articulando bastante as palavras. Nos processos de composição, o ideal é que o ator crie sua própria visão do personagem. Contudo, é natural em processos realizados de forma mais acelerada, como aconteceu em nossa vivência, que ele busque, em um primeiro momento, referências em trabalhos já feitos, para que assim, durante os ensaios, desenvolva sua própria visão para o papel que irá dar vida. Além desse aluno, outro desse mesmo grupo, que interpretou o personagem Camaleão Alface, durante os ensaios, demonstrou também bastante preocupação quanto à sua performance, nos perguntando, diversas vezes, se estaria empregando uma boa voz para seu papel.

Enquanto alguns alunos mostraram uma boa interpretação, outros demonstraram uma maior dificuldade, causada, sobretudo, por uma certa carência nas competências de leitura. Identificamos muitos problemas em diversos grupos, ligados a isto. Se o aluno possui um déficit neste âmbito, isto influenciará a qualidade de sua interpretação. Apesar disso, acreditamos que

os exercícios de interpretação empregados podem se mostrar grandes aliados para a melhora no nível de letramento e na fluidez em leitura, se utilizados de forma contínua e crescente.

Além disso, atividades como esta permitem que os alunos possam exercitar o processo de viver um personagem, conteúdo ligado diretamente ao componente curricular Arte. E mesmo que o aluno apresente certa carência em tais dinâmicas, demonstrando dificuldades em apresentar diálogos espontâneos e emoções ou intenções próximas àquelas que os seus personagens pedem no texto, a atividade servirá para que ele compreenda melhor o trabalho do ator e a arte de interpretar um papel, independentemente da qualidade de sua performance. Neste sentido, o propósito pedagógico da atividade possui grande relevância.

No quadro seguinte estão dispostos os links com acesso a todos os podcasts produzidos.

Quadro 25 – Grupos e links dos podcasts produzidos.

Grupos	Links dos podcasts
A1	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Clw1vY7RPCQ">https://www.youtube.com/watch?v=Clw1vY7RPCQ</a>
A2	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=VBkvAxGJ2u0">https://www.youtube.com/watch?v=VBkvAxGJ2u0</a>
A3	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=z6QINSEDRFU">https://www.youtube.com/watch?v=z6QINSEDRFU</a>
B1	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IvfvygLKOt8">https://www.youtube.com/watch?v=IvfvygLKOt8</a>
B2	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Il6XIV9xnYc">https://www.youtube.com/watch?v=Il6XIV9xnYc</a>
C1	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fdvk7m-hriw">https://www.youtube.com/watch?v=fdvk7m-hriw</a>
C2	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=haowdcg_NMw">https://www.youtube.com/watch?v=haowdcg_NMw</a>
C3	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Y8CKYgCW9Vg">https://www.youtube.com/watch?v=Y8CKYgCW9Vg</a>

Fonte: elaboração própria (2025).

Por fim, o último código analisado foi *Envios Atrasados*, com duas ocorrências. Ao fim das atividades de gravação, mesmo com os podcasts finalizados, alguns grupos não conseguiram enviar os arquivos de seus aparelhos celulares. Isto se deu, em parte, pela falta de conhecimentos mais aprofundados em tecnologias como o *bluetooth*, ou mesmo o pouco entendimento dos recursos existentes em seus próprios aparelhos. Várias tentativas foram feitas, utilizando diferentes formas de envio, mas sem sucesso. Isto reforça a ideia de que, mesmo inseridos em uma cultura digital, existe ainda uma lacuna em nossos alunos, no manejo de operações básicas, relacionadas às mídias digitais. Conseguimos ter acesso aos arquivos em momentos posteriores.

No próximo quadro, apresentamos de forma mais objetiva os códigos da Terceira Categoria – Práticas de Produção –, suas atribuições e os resultados de suas análises.

Quadro 26 – Códigos da 3<sup>a</sup> categoria, atribuições e resultados.

Códigos	Atribuições	Resultados
Distribuição de Personagens	Este código analisou como se deu a distribuição de	Verificamos que, em algumas situações, a distribuição de personagens foi resolvida pelos

	personagens realizada pelos grupos.	próprios grupos. Em outras, foi necessária nossa intervenção a fim de evitar situações, como a exclusão de alunos ou um entendimento errado de tais distribuições.
<b>Divisão de Grupos</b>	Analisamos com este código como aconteceu a divisão dos grupos para a gravação dos podcasts.	Vimos, por meio da análise, que dinâmicas como as propostas, em grupo, são importantes justamente por propiciar a interação dos alunos e a cooperação entre eles. Se a atividade é realizada individualmente, seu potencial pedagógico não seria aproveitado em sua totalidade.
<b>Envios Atrasados</b>	Este código analisou as causas dos envios atrasados dos podcasts.	Os envios atrasados se deram, em parte, pela falta de conhecimentos mais aprofundados dos alunos em determinadas tecnologias de envio como o <i>bluetooth</i> .
<b>Espaço Físico</b>	Com este código, analisamos os espaços físicos presentes na escola e seu impacto na realização da atividade proposta.	Averiguamos que uma alternativa possível para remediar as dificuldades de gravação causadas pelo excesso de barulho nas salas foi o uso de espaços alternativos. Isto, no entanto, gerou dificuldades para o professor no auxílio dos grupos em espaços muito distantes, requisitando dos alunos que desenvolvessem um grau maior de autonomia.
<b>Interpretação</b>	Este código analisa os processos de interpretação e composição de personagens realizados pelos alunos durante os ensaios e gravações dos podcasts.	Vimos bastante desenvoltura de alguns alunos em suas interpretações. Já outros, demonstraram uma maior dificuldade, causada, sobretudo na leitura. Neste sentido, os exercícios de interpretação se mostram grandes aliados para a melhora do nível de letramento e na fluidez em leitura. Além disso, acreditamos que atividades como esta permitiram que os alunos pudessem exercitar o processo de viver um personagem, independentemente da qualidade de suas performances.
<b>Métodos de Gravação</b>	Analisamos, com este código, os métodos de gravação utilizados pelos grupos.	Verificamos que apenas alguns poucos alunos possuíam conhecimentos básicos que pudessem dar conta dos métodos utilizados nos processos de gravação. Apesar disso, durante as gravações, os alunos descobriram formas e usos da tecnologia que pudessem contemplar a atividade proposta.
<b>Recursos Tecnológicos de Produção</b>	Neste código, analisamos tópicos que discutem os recursos utilizados para a captação do áudio.	Em um dos pontos de nossa análise, verificamos que nenhum grupo utilizou microfones externos, nem mesmo o microfone dos fones de ouvido. Vimos que o maior problema em não usar microfones externos

resulta em uma qualidade de áudio problemática.

Fonte: elaboração própria (2025).

#### 7.4.4 Quarta Categoria – Comportamento dos Alunos

Esta categoria é voltada à identificação dos aspectos comportamentais do aluno durante todo o processo. Os dois códigos que surgem com mais ocorrências em nossa codificação foram *Animação* e *Interesse*, ambos com 13 ocorrências cada. A razão por estes números altos se deve nitidamente pelo fato de todo o processo da SD vivenciado pelos alunos ter sido envolto de muita animação e interesse. Notamos em nossas observações que os alunos se divertiram muito em diversas atividades. Nas práticas de fruição, eles achavam graça nas sonoplastias utilizadas no podcast apresentado ou nas *gags* visuais em formato de mímica, no caso da versão audiovisual. Ainda no âmbito da fruição, notamos que eles se divertiram ainda mais na escuta de seus próprios podcasts e de seus colegas. Isso aconteceu nos latidos do Gaspar, independentemente da forma de como eram interpretados. Quando a turma julgava que um determinado aluno estava realizando os latidos de uma maneira um pouco mais deficitária, isso era motivo para acharem mais graça. Além disso, na escuta coletiva de seus podcasts, eles tentavam reconhecer a voz de seus colegas e as suas próprias vozes, gerando muitas risadas. Outros momentos de bastante entusiasmo foram os ensaios e as gravações.

Ao mesmo tempo em que se divertiam, na maioria das vezes demonstravam também interesse pelas atividades, embora, algumas vezes, sobretudo nos exercícios de fruição, ocorresse certa dispersão. Por isso, *Dispersão* é um código presente nessa categoria, com 6 ocorrências. Estes momentos aconteceram em situações específicas nas quais foi necessário mudar os alunos de sala, devido à televisão quebrada. Ou em aulas que aconteciam depois do intervalo, sobretudo da Turma A. Atividades de fruição sonora, sem recursos visuais, como já descrevemos, causam certa dispersão, mas acreditamos que isso acontece pela falta de hábito dos alunos com experiências dessa natureza. Mesmo nos processos de gravação, tivemos que dar certa atenção aos grupos, pois quando algumas gravações não ocorriam bem, e aconteciam muitos erros que tornavam o processo mais lento, os alunos dispersavam, como aconteceu em alguns grupos. Alguns alunos só estavam presentes para gravar suas partes. Após isso, fugiram para realizar outra atividade, em outra turma, como jogar futebol na quadra em uma aula de Educação Física.

Para que a atenção deles se mantivesse, fizemos uso de algumas táticas, como a promessa de pontuação para quem prestasse atenção e realizasse corretamente as atividades propostas. Temos consciência de que tal método se aproxima de táticas, de certa forma, mal vistas no campo da Educação, como é o caso dos métodos behavioristas. Contudo, em nossas vivências práticas do cotidiano, muitas vezes temos que utilizar diversas estratégias que possam facilitar nosso trabalho. Preferimos interpretar esses incentivos como uma forma de motivação, gerando uma atmosfera próxima a processos que fazem uso do jogo em sala de aula. Isto pôde ser notado na atividade na qual eles deveriam acertar quantos personagens existiam no podcast *O Rapto das Cebolinhas*. A tentativa de apresentar o número correto gerou na sala um grande frenesi.

O interesse nas práticas de gravação era também evidente. Nas tentativas de encontrar uma determinada voz para o personagem, um jeito de latir que ficasse interessante. Víamos os alunos se concentrando ao redor do celular logo depois de gravarem, para escutar o resultado. Ouviam com sorrisos. O interesse era partilhado também na gravação dos outros grupos. O Grupo B2 finalizou sua gravação antes do B1. Alguns deles queriam entrar no laboratório, onde o segundo trabalhava, para acompanhar a ação. Saber se o podcast estava ficando melhor que o de seu grupo. Neste sentido, utilizamos o código *Competição*, com 2 ocorrências. Por este evento com a Turma B, e por outro na Turma A. Nesta, no dia da culminância, houve uma breve disputa sobre qual podcast teria ficado melhor. Por isso, uma aluna chamou a vice-diretora para avaliar os trabalhos. Neste sentido, mesmo que o sentimento de competição surja brevemente, julgamos que ele pode fazer parte de processos como os vivenciados nesta SD.

Um código também presente em nossa análise foi *Relação Alunos*, com poucas ocorrências. Ele surge 4 vezes. Neste código analisamos as relações entre os alunos. Elas aconteceram em todas as atividades, na fruição, na produção de desenhos, contudo, os momentos que notamos essa relação mais intensa foram nos processos de gravação. Esta relação aconteceu em processos nos quais um aluno tentava ajudar o outro a encontrar uma boa interpretação para seu personagem, mas também ocorria advertências por erros cometidos nas falas. De algum modo, houve certa pressão no trabalho desenvolvido por eles, nas gravações. Sobretudo, em situações nas quais, por conta dos processos de gravação utilizados, se houvesse um erro, tudo gravado anteriormente era perdido. Isso gerou desentendimentos. Alguns alunos que assumiam um papel maior de liderança não sabiam lidar de forma sutil com os alunos. Isto aconteceu, em determinadas situações, ao pedirem para que os outros membros se concentrassem mais, a fim de evitar os erros. Apesar disso, acreditamos que essas dinâmicas serviram para o exercício de convivência e cooperação entre os alunos, tanto para aqueles que

assumiam espontaneamente funções de liderança na direção dos podcasts quanto para aqueles que necessitavam lidar com a pressão e as exigências dos outros alunos. A oitava competência específica do componente Arte fala desses tópicos, no qual o aluno deve desenvolver “[...] a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes” (BRASIL, 2018, p. 198).

Por fim, um último código existente em nossa análise é *Vergonha*, com 4 ocorrências. O sentimento de vergonha é comum em práticas artísticas em sala de aula, especialmente, em linguagens cênicas como o teatro e a dança. Não sentimos tanto isso dos alunos durante as dinâmicas de ensaio e gravação, mas na apresentação dos podcasts para toda a turma, estes sentimentos apareceram em alguns alunos mais fortemente. Alguns exprimiam uma mistura de vergonha e satisfação ao escutarem suas vozes. Outros relutaram muito quando colocamos o áudio, ao ponto de abaixarem suas cabeças e levantarem apenas ao final da exibição. Yoshimoto e Diegues afirmam que “[...] o áudio pode colaborar ainda para aqueles que são inibidos pelo vídeo de modo que, seu uso, pode ser o início para uma melhor expressão falada” (2016, p. 88). Apesar disso, acreditamos que essa vantagem funciona melhor no processo de gravação. No processo de escuta da própria voz, a timidez pode surgir no aluno, mesmo em um trabalho em mídia sonora. É provável que estes efeitos possam acontecer com mais força ao ver seu rosto em uma tela. Estes próprios alunos, quando perguntados se sentiriam mais vergonha se o trabalho fosse realizado em vídeo, afirmaram que provavelmente, sim. Apesar disso, não significa que o trabalho com podcasts é um amparo para os alunos mais tímidos.

Neste caso, não acreditamos que impor ao aluno uma exposição contra sua vontade seja o correto. Nesta vivência em específico, a questão problemática foi que os outros alunos que participaram dos mesmos podcasts dos mais inibidos, desejaram escutar também suas vozes na culminância. Ao final, esses alunos mais tímidos autorizaram a exibição. No entanto, em experiências futuras, é necessário enfatizar para todos os estudantes que as gravações serão exibidas, ao menos, na sala de aula. E para estes alunos com um maior grau de timidez, poderá ser facultado outras formas de participação, como a execução de uma sonoplastia ao vivo ou a realização da edição do material gravado.

No quadro seguinte, podemos acompanhar mais objetivamente os códigos da Quarta Categoria – Comportamento dos Alunos –, suas atribuições e os resultados de suas análises.

Quadro 27 – Códigos da 4<sup>a</sup> categoria, atribuições e resultados.

Códigos	Atribuições	Resultados
---------	-------------	------------

<b>Animação</b>	Com este código, analisamos a animação presente nas turmas acerca da SD.	Verificamos na análise que todo o processo da SD vivenciado pelos alunos foi envolto de muita animação.
<b>Competição</b>	Este código foi utilizado para analisar situações de competição apresentadas pelos alunos.	Em nossa análise, vimos que mesmo que o sentimento de competição surja brevemente, julgamos que ele pode fazer parte de processos como os vivenciados nesta SD.
<b>Dispersão</b>	Neste código, analisamos a dispersão apresentada pelas turmas, em determinadas situações.	Atividades de fruição sonora, sem recursos visuais, causam certa dispersão, mas acreditamos que isso acontece pela falta de hábito dos alunos com experiências dessa natureza.
<b>Interesse</b>	Com este código, analisamos o interesse das turmas acerca da SD.	Por meio da análise, vimos que ao mesmo tempo em que os alunos se divertiam, na maioria das vezes demonstravam também interesse pelas atividades, embora, algumas vezes, sobretudo nos exercícios de fruição, ocorresse certa dispersão.
<b>Relação Alunos</b>	Neste código, analisamos as relações entre os alunos.	As relações entre os alunos aconteceram em todas as atividades, na fruição, na produção de desenhos, contudo, os momentos que notamos essa relação mais intensa foram nos processos de gravação. Apesar de alguns desentendimentos surgidos nestas relações, acreditamos que isto serviu no exercício de convívio e cooperação entre os alunos.
<b>Vergonha</b>	Com este código, analisamos o sentimento de vergonha apresentado por alguns alunos nas atividades.	Não sentimos tanto o sentimento de vergonha dos alunos nas dinâmicas de ensaio e gravação, mas sim, na apresentação dos podcasts para toda a turma. Ainda assim, é provável que esse sentimento possa surgir com mais força em um trabalho de filmagem.

Fonte: elaboração própria (2025).

## 7.5 AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para analisar a SD aplicada e obter os resultados mostrados, fizemos uso do método de Codificação em Ciclos de Saldaña (2013), por meio de um processo de categorização. As quatro categorias delimitadas procuraram abordar os diferentes aspectos do trabalho realizado com os alunos. Ressaltamos, no entanto, que não procuramos analisar os fenômenos presentes em cada categoria de forma isolada. Mesmo que tentássemos, provavelmente, não seria possível, pois, acreditamos que um processo vivenciado em uma categoria esteve interligado a outros de diferentes categorias.

As atividades de fruição, por exemplo, tinham relação direta com os processos de criação, nas atividades de produção de imagens sonoras. Tais ações, por sua vez, criaram reverberações na criação dos podcasts. A primeira categoria, Elementos de Planejamento, exerceu influência nos processos de todas as categorias, já que para a realização das atividades de fruição, da segunda categoria, Práticas de Fruição, e das atividades de produção dos podcasts, da terceira categoria, Práticas de Produção, uma consciência por parte do professor sobre o que seria planejado foi fundamental.

Por sua vez, as emoções e comportamentos identificados na quarta categoria, Comportamento dos Alunos, foram analisados em situações presentes nas atividades das demais categorias. Quanto ao uso das tecnologias, códigos como *Material Didático, Áudio ou Vídeo, Recursos Tecnológicos de Fruição, Métodos de Gravação*, poderiam ser utilizados em uma mesma categoria que analisaria a presença da tecnologia em tais processos. Contudo, esses códigos foram situados em três diferentes categorias, apesar de partilhar características temáticas semelhantes.

Quanto ao objetivo geral da SD, a intenção foi de que os alunos desenvolvessem uma compreensão sobre o que são podcasts de ficção. Neste sentido, com base nos processos avaliativos aplicados, podemos afirmar que este objetivo foi atingido com sucesso, mesmo que os diversos alunos tenham alcançado diferentes níveis de compreensão.

Sobre um processo de avaliação de caráter mais objetivo, como a verificação dos conteúdos aprendidos, acreditamos que seja difícil mensurar em números exatos a aprendizagem dos alunos. Não tínhamos como objetivo realizar uma prática de transmissão de conhecimento sem haver um processo de reflexão. Apesar disso, tais posicionamentos muitas vezes entram em conflito com determinadas exigências em nosso sistema educacional, como a realização de provas objetivas na avaliação de aspectos subjetivos da aprendizagem, tal qual ocorreu em nossas vivências.

Apesar disso, destacamos que as avaliações do terceiro bimestre do componente Arte foram realizadas por 55 estudantes das três turmas. A nota média de todos os estudantes foi 5,95. Este número é referente apenas às questões que continham o conteúdo da SD. Na tabela seguinte estão presentes o número da questão (N), as questões, as alternativas, a resposta (R) e a porcentagem de acertos por questão (PA).

Tabela 4 – Avaliação de Arte do terceiro bimestre de 2024.

N	Questões	Alternativas	R	PA
1	Uma radionovela é:	a) Igual a uma novela de televisão. b) É um tipo novo de novela. c) É uma novela sem imagens.	C	83,64%

		d) É uma novela sem som.		
2	Qual o nome do cachorro da história “O Rapto das Cebolinhas”?	a) Chico. b) Maneco. c) Simeão. d) Gaspar.	D	80,00%
3	Quantas cebolinhas são roubadas na história?	a) Apenas uma. b) Duas. c) Nenhuma. d) Três.	B	38,19%
4	Quem roubou as cebolinhas?	a) Os gafanhotos. b) Camaleão Alface. c) As crianças. d) O cachorro.	B	72,73%
5	Um ator que interpreta para o áudio como em uma radionovela ou um podcast, precisa:	a) Gaguejar bastante. b) Ficar bem na frente das câmeras. c) Ter uma voz clara. d) Ter uma boa aparência.	C	70,91%
6	Qual das opções um ator de podcast ou radionovela não precisa se preocupar?	a) Falar. b) Decorar texto. c) Interpretar bem. d) Nenhuma das opções.	B	25,46%
7	Além dos personagens, quem mais pode ter falas em história em podcast ou radionovela?	a) Um narrador. b) Um diretor. c) Um escritor. d) Nenhuma das opções.	A	76,37%
8	Sonoplastia:	a) São os efeitos de barulho de uma história. b) É um som alto. c) É uma história sonolenta. d) Nenhuma das opções.	A	45,46%
9	Qual dos elementos abaixo é importante para dar o clima de uma história no áudio?	a) Os cenários. b) As roupas dos personagens. c) O ar-condicionado. d) A música.	D	78,19%
10	Quais animais personagens existem na história “O Rapto das Cebolinhas”?	a) O cachorro, o leão e o urso. b) O burro, o elefante e a ovelha. c) A gata, o cachorro e o burro. d) Os gafanhotos.	C	67,28%
11	Qual o fim do Camaleão Alface?	a) Fica rico. b) É levado para o hospício. c) Foge. d) Vira o herói da história.	B	56,37%
12	Florípedes é:	a) A criança. b) A ajudante do médico. c) A gata. d) A namorada do Camaleão Alface.	C	69,10%
13	Qual a maior dificuldade na gravação de uma história em áudio	a) Decorar as falas dos personagens. b) Conseguir roupas boas para o personagem. c) Um lugar muito barulhento. d) Interpretar fazendo muitas caretas.	C	47,28%

Fonte: elaboração própria (2025).

Apesar de não acreditarmos que tais processos avaliativos tenham uma relevância muito grande na formação integral do aluno, podemos utilizá-los como indícios para averiguar se as

vivências da SD tiveram algum impacto em termos conceituais e teóricos acerca do que foi aprendido pelas turmas sobre podcasts de ficção.

Neste sentido, as avaliações do quarto bimestre, das três turmas, foram realizadas utilizando os mesmos conteúdos das avaliações do terceiro bimestre. O formato das avaliações foi também semelhante. Embora as análises desta pesquisa estejam focadas apenas na SD aplicada no terceiro bimestre, é interessante expor que a média de acertos subiu para 7,45. Estas avaliações foram realizadas por 66 alunos. Este dado indica que houve um avanço significativo na aprendizagem dos alunos. Além disso, isto talvez seja um indício da necessidade de um maior tempo de apuração desses conhecimentos para que haja uma reverberação mais consistente na construção deles por parte dos alunos.

Ainda assim, o índice de confiabilidade dessas avaliações não é alto, pois o aluno, ao realizar provas dessa natureza, pode esquecer de assinalar algumas questões, copiar as respostas de outro aluno ou mesmo acertar questões ao acaso, assinalando alternativas aleatoriamente. Embora a nota geral do terceiro bimestre tenha ficado abaixo de 6, pontuação mínima recomendada nos processos avaliativos da Rede Municipal de Ensino do Recife, mesmo tendo aumentado no quarto bimestre, alguns fatores podem ter influenciado para que uma pontuação maior não tenha sido alcançada, como a falta de habilidades em leitura e interpretação de texto de alguns estudantes, o pouco hábito na realização de avaliações neste formato, ou mesmo a necessidade de um planejamento mais cuidadoso de nossa parte na elaboração da prova.

Quanto à contribuição para o desenvolvimento de habilidades e competências presentes nos documentos oficiais do ensino de Arte, acreditamos que a SD teve êxito nisso, como indicado nas experiências apresentadas. As habilidades e competências trabalhadas nas vivências da SD podem ser visualizadas no quadro seguinte.

Quadro 28 – Habilidades e competências trabalhadas na SD.

<b>OE</b>	<b>Atividades da SD</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Competências específicas</b>
1	Atividades de fruição sonora e audiovisual e explicações sobre o conceito de podcasts de ficção.	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e social, dos povos indígenas, das organizações da atuação profissional em teatro.  (EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

2	Atividades de fruição sonora e audiovisual e explicações sobre o conceito de podcasts de ficção.	(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens da Arte e suas práticas linguagens audiovisuais (cinema, animações, integradas, inclusive aquelas vídeos etc.), gráficas (capas de livros, possibilitadas pelo uso das novas ilustrações de textos diversos etc.), tecnologias de informação e cenográficas, coreográficas, musicais etc.	Compreender as relações entre as linguagens das artes visuais se integram às linguagens da Arte e suas práticas linguagens audiovisuais (cinema, animações, integradas, inclusive aquelas vídeos etc.), gráficas (capas de livros, possibilitadas pelo uso das novas ilustrações de textos diversos etc.), tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3	Atividades de criação de imagens sonoras.	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.  (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.	Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
4	Atividades de criação de imagens sonoras.  Atividades de produção de podcasts.	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e artística. Compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	Mobilizar recursos tecnológicos como diferentes tecnologias e recursos digitais para formas de registro, pesquisa e criação acessar, apreciar, produzir, registrar e artística.
5	Atividades de produção de podcasts.	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.  (EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.  (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.  (EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.	Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

Fonte: elaboração própria (2025).

Estas foram as habilidades e competências presentes na BNCC de Arte que surgiram de forma mais contundente em nossa análise. Outras habilidades e competências, de outros componentes curriculares como Língua Portuguesa e Computação, foram também trabalhadas nos processos vivenciados pelos alunos.

Dessa forma, fica evidenciado que o trabalho com o podcast de ficção em aulas de Arte é um grande aliado para o desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos. Isto não ocorreu apenas pela natureza e pelas especificidades do podcast, mas também pelos aspectos motivacionais que esta linguagem desperta nos alunos. Tal questão ficou nítida pela empolgação que os alunos apresentaram em diversos momentos da vivência.

Para o professor, como pudemos constatar, o uso do podcast de ficção, tanto em atividades voltadas à produção quanto à fruição, foi também um grande aliado. Apesar de requisitar do regente um maior grau de conhecimento sobre tecnologias digitais e sobre a linguagem específica das mídias sonoras em um âmbito artístico, o uso de podcasts de ficção facilita o trabalho do professor, possibilitando mais praticidade na realização de experiências de cunho prático voltadas à criação dramática. Tais ações são muitas vezes mais complexas quando se trata da montagem de uma peça de teatro, ou mesmo de uma pequena cena, em uma turma muito grande na educação básica. O trabalho com gravação de podcasts de ficção simplifica tais processos e traz resultados tão interessantes quanto a criação de esquetes teatrais ou a gravação de filmes em contextos educacionais.

A complexidade e a qualidade dos produtos sonoros finalizados dependerão de quanto os alunos aprenderam nos processos e do acesso que eles tiveram a determinados recursos como aparelhos de gravação e espaços adequados para a captação sonora. A duração da SD que apresentamos, oito aulas, se mostrou suficiente para que o aluno compreenda conceitos básicos sobre podcasts de ficção. Certamente, pela complexidade do tema, uma SD com uma duração maior traria uma aprendizagem mais aprofundada. Isto ficou evidente com os resultados das avaliações do quarto bimestre. Vimos que por se tratar de uma linguagem complexa, um maior tempo de maturação dos conteúdos é algo positivo e por vezes, necessário. Desta forma, acreditamos que esta SD cumpre a função de abrir caminho para outras vivências que aprofundem o conhecimento sobre o tema, abordando outras práticas e tópicos como o uso de outros recursos de gravação como microfones, gravadores, computadores; a utilização de outros espaços como estúdios de gravação; e a vivência de outras dinâmicas como a criação de roteiros originais de ficção.

Sobre o uso dos roteiros, após o término das vivências, vimos que a experiência teria sido mais rica se utilizássemos diferentes textos dramáticos. Cada grupo poderia ter gravado um texto diferente e ao final, na culminância, todos os alunos entrariam em contato com todas as obras. Outra opção seria a gravação do texto completo. Contudo, cada grupo gravaria um trecho ou uma cena diferente do texto. Isso faria com que houvesse menos repetições nas exibições. Notamos que esta questão deixou os alunos um pouco dispersos durante a escuta

final, pois todos os grupos gravaram as mesmas cenas, deixando a dinâmica repetitiva. Apesar das vantagens do uso de vários textos, isto exigiria mais do professor no âmbito de escolher e gerir diferentes histórias.

Por fim, ressaltamos que dinâmicas como estas são possíveis pelo uso das tecnologias. O aparelho de celular foi um utensílio fundamental em praticamente todas as atividades propostas. Embora o celular não seja o único recurso possível, já que as gravações poderiam ser realizadas com outros equipamentos como *notebooks*, ele é a opção mais prática para os envolvidos, sobretudo em um contexto de escola pública. Desta forma, é possível que a implantação da lei 15.100, que proíbe o uso desses aparelhos na escola, gere dificuldades na realização de dinâmicas como as mostradas aqui, no futuro. Apesar disso, enfatizamos que o uso do aparelho de celular continua a ser permitido, segundo o documento oficial, mas para atividades com finalidades estritamente pedagógicas ou didáticas, conforme a orientação dos profissionais de educação.

## 8 CONCLUSÃO

Esta pesquisa surgiu com o objetivo de analisar como o uso de podcasts de ficção pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, no componente curricular Arte, no Ensino Fundamental, nos Anos Finais. Esta inquietação emergiu de uma problemática vivenciada no período da pandemia. Desse modo, mesmo passado algum tempo, estes acontecimentos parecem exercer ainda uma forte influência em nossas pesquisas acadêmicas contemporâneas, assim como em outras instâncias de nossas vidas. Apesar disso, não se trata de uma pesquisa em Educação sobre a pandemia, mas sim sobre como nossos alunos podem desenvolver habilidades e competências por meio da escola pública, imersos a tantas outras adversidades.

Assim, para responder este objetivo geral, buscamos tratar de inquietações que, juntas, lidam com o todo. A primeira inquietação, o nosso primeiro objetivo específico, foi examinar aspectos do planejamento de uma sequência didática sobre podcasts de ficção, aplicada em turmas do componente curricular Arte, no 8º ano do Ensino Fundamental, em relação às dificuldades encontradas para sua implantação.

Consideramos que este objetivo foi atendido de forma plena, pois, pudemos constatar, por meio da análise realizada, uma série de aspectos relevantes sobre o planejamento da SD, como a importância de realizar atividades práticas; como é grande o impacto, tanto positivo quanto negativo, das ausências dos alunos durante as aulas; como é importante uma boa preparação ao ensinar conceitos mais complexos; ou como é necessário uma maior atenção na integração de alunos PCD.

Quanto ao nosso segundo objetivo específico, ele buscou investigar de que maneiras atividades de fruição de podcasts ficcionais (escuta guiada, debates, exercícios para a estimulação de imagens sonoras) favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como a ampliação da percepção estética, da compreensão e da imaginação dos estudantes nas aulas de Arte.

Acreditamos que este objetivo foi igualmente contemplado, pois, por meio das análises das atividades de fruição, vimos que o uso do podcast ficcional favorece o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à percepção estética, à compreensão e à imaginação dos estudantes. Vimos, no entanto, que devemos estar atentos a outras questões como o fato da fruição imagética capturar a atenção do espectador de forma mais efetiva. Isso, contudo, não significa que a fruição sonora não possa acontecer em sala de aula, tampouco que ela deva ser

menosprezada, já que esta forma de fruição poderá colaborar de forma efetiva no desenvolvimento das habilidades e competências citadas.

Por fim, sobre o terceiro objetivo específico, ele buscou verificar como o processo colaborativo na produção de um podcast ficcional impulsiona o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como a autonomia, a autoria, o trabalho coletivo e a mobilização de recursos tecnológicos dos estudantes nas aulas de Arte.

Como os objetivos anteriores, tivemos êxito nos resultados obtidos, pois, pudemos constatar que a produção de podcasts ficcionais impulsiona o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à autonomia, à autoria, ao trabalho coletivo e colaborativo e à mobilização de recursos tecnológicos dos estudantes. Apesar disso, vimos que a presença e a atenção do professor em tais ações são fundamentais, justamente para reforçar as interações necessárias em sala de aula. Além disso, vimos que apesar do aluno estar inserido na cultura digital, muitos conhecimentos necessários para a gravação dos podcasts ou para a realização de outras dinâmicas ligadas à tecnologia, não faziam parte das competências e habilidades já dominadas pelos alunos. Apesar disso, de forma colaborativa, vimos que eles foram capazes sanar os problemas.

Ao término de nossa investigação, diante dos dados levantados no decorrer deste trabalho, podemos afirmar como tese de pesquisa que **o uso de podcasts ficcionais, em aulas de Arte, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas nos alunos, além de facilitar e enriquecer a prática pedagógica dos professores.**

Ainda assim, é preciso reconhecer os limites da pesquisa. As vivências analisadas emergiram de uma SD aplicada em um contexto específico. Embora os resultados sugiram potencial de replicabilidade, é possível que, em outros contextos educacionais, novas nuances venham à tona. O campo de estudo que relaciona podcasts, especialmente os ficcionais, ao ensino de Arte, e mesmo a outros componentes curriculares, ainda é incipiente. Trata-se, portanto, de uma área fértil e carente de investigações acadêmicas.

Dessa forma, nossa pesquisa aponta caminhos para estudos futuros, especialmente no aprofundamento do universo de podcasts ficcionais, tanto nacionais como estrangeiros. Vimos nesta pesquisa que, desde sua origem, o podcast já acolheu inúmeras produções de caráter ficcional no Brasil. Como nosso foco esteve voltado aos processos educacionais, não nos aprofundamos neste recorte. Contudo, constatamos uma carência de estudos que se dediquem à catalogação, classificação e análise de tais obras. Apesar de esse formato ainda ter menos de duas décadas, identificar e acessar tais produções, exige esforço, já que muitas delas se

dispersam nas múltiplas plataformas da web. Trabalhos que investiguem seus aspectos estéticos, sociais e mercadológicos podem oferecer importantes contribuições, não apenas para a consolidação dos estudos sobre podcast, mas também para o campo educacional. Trazer essas obras sonoras para a escola, como recurso pedagógico, amplia as possibilidades de ensino e fortalece vínculos criativos com os estudantes. Acreditamos, assim, que esta pesquisa oferece uma contribuição inicial, ao mesmo tempo em que convida novas e novos pesquisadores a se debruçarem sobre esse universo sonoro e narrativo ainda pouco explorado.

Durante o percurso, também enfrentamos desafios. Um deles diz respeito à escolha do *corpus*: nossos sujeitos/participantes são adolescentes da Educação Básica, o que exige cuidados éticos e metodológicos específicos. Ao contrário de pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Superior, interagir com adolescentes significa compreender a escola para além de seu papel formal. Ela é espaço de socialização, convivência, conflitos e descobertas. Os alunos não estão ali apenas para aprender conteúdos, mas para viver experiências. Essa condição exigiu de nós uma escuta atenta, sensibilidade e disposição para a empatia. Além disso, a dupla função de professor e pesquisador impôs desafios próprios da pesquisa-intervenção, demandando esforço redobrado. Contudo, essa mesma condição possibilitou uma imersão rica e afetiva que talvez outros formatos metodológicos não permitissem.

Por fim, existem alguns pontos que gostaríamos de destacar em nossa investigação. Os resultados surgidos na análise da SD mostraram o quanto prazeroso pode ser uma experiência pela qual passamos, tanto para o professor quanto para os alunos. Muito se é discutido no campo da Educação em relação ao currículo, à carga-horária e aos usos das tecnologias nos processos educacionais, mas, por vezes, esquecemos de valorizar o prazer da criação, da escuta, da troca e do encontro. Nossa vivência, como pudemos observar, foi marcada por entusiasmo, riso, orgulho e encantamento. Criar obras artísticas – mesmo fora do contexto profissional – despertou nos alunos sentimentos de pertencimento e potência, que surgiram no uso do corpo, da voz, dos materiais e das tecnologias. Foi sobretudo o encontro entre pessoas, mediados ou não pelas telas, que deu sentido à experiência.

Durante a pandemia, esse encontro foi ameaçado. Ainda assim, traçamos estratégias para que pudéssemos driblar esta falta. As tecnologias permitiram ressignificar este encontro nas telas dos computadores, dos *tablets* e dos celulares. Não se tratava da relação ideal, mas foi a possibilidade que tivemos de continuar. Em tempos pós-pandêmicos, o reencontro presencial, em um mundo cada vez mais atravessado por telas verticais e distâncias invisíveis, tornou-se ainda mais necessário. Não se trata de negar a potência das mídias, mas de reafirmar o valor insubstituível da presença.

Neste sentido, a escola, com todas as suas imperfeições, segue sendo um espaço de resistência. Sobretudo a escola pública. É nela que os encontros acontecem, que os afetos circulam e que as experiências educativas ganham corpo. Cabe a nós, educadores e educadoras, transformar esse espaço em um lugar de prazer, de criatividade e de sentido. Pelo prazer de aprender, sim, mas também pelo prazer do encontro.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **As áreas de intervenção educomunicativas.** Universidade Federal de Campina Grande. v. 1.2, 2019.
- ANDRADE, Carolina Romano de. A Base Nacional Comum Curricular e o espaço das artes na Educação Básica. **Manzuá – Revista de Pesquisa em Artes Cênicas/PPGARC/UFRN**, v. 6, n. 1, 2022.
- ARNHEIM, Rudolf. **Estética radiofónica.** Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1980.
- ASLAN, Odette. **O ator no século XX.** São Paulo: Perspectiva, 2007.
- AZEVEDO, Lia Calabre de. **Na sintonia do tempo:** uma leitura do cotidiano através da produção ficcional radiofônica. (1940-1946). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, p. 242. 1996.
- BALSEBRE, Armand. **El linguaje radiofónico.** Madri: Cátedra, 1994.
- BALTAR, Marcos. **Rádio escolar:** uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **Entre história e memória.** In: \_\_\_\_\_ (Org.). Ensino de arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_(Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_(Org.). **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.
- BERRY, Richard. A golden age of podcasting? Evaluating Serial in the context of podcast histories. Centre for Research in Media and Cultural Studies, University of Sunderland, 2015.
- \_\_\_\_\_. Part of the establishment: reflecting on 10 years of Podcasting as an Audio Medium. **Convergence.** Univercity of Sunderland, 2016.
- BIANCHESSI, Cleber; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. O podcast presente nos dispositivos móveis digitais: um recurso para mobile learning na disciplina de História. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 09, p. 56-71, dez., 2018.
- BIANCO, Nélia R. Del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 56-64.
- BLEY, Dagmar Heil Pocrifka; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Ciclos de codificação e o software ATLAS ti: uma parceria criativa para a análise de dados qualitativos em pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais no campo da Educação. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana.** v. 10, n. 1, 2019.
- BORGES, Jorge Luis. **La biblioteca de babel.** In: BORGES, Jorge Luis. Obras Completas. Bueno Aires: Emecé Editores, 1974. p. 465-471.
- BRASIL. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Lei nº 5.692. Brasília: 1971.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394. Brasília: 1996.

- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 11.769. Brasília: 2008
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 13.278. Brasília: 2016.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2022.
- \_\_\_\_\_. **Institui a Política Nacional de Educação Digital.** Brasília: Diário Oficial da União, 2023
- \_\_\_\_\_. **Lei que dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis por estudantes na educação básica:** Lei nº 15.100. Brasília: MEC, 2025.
- CAMACHO, Lidia Camacho. **La imagen radiofónica.** México: McGraw-hill Interamericana Editores, 1999.
- CAMPOS, Alerssandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias, LAUS-GOMES, Victor. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade – LES**, v. 27, n. 54, p. 139-169, jun., 2023.
- CARDOSO, Gabriela Pedroso. **O podcast nas aulas de língua portuguesa:** práticas de multiletramentos na escola. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, p. 144. 2021.
- CARVALHO, A. A.; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. **Podcast no ensino superior em regime de blended-learning:** um estudo na Universidade do Minho. In: CARVALHO, A. A. (Org.). Actas do encontro sobre podcasts. Braga: CIEd, 2009. p. 22-38.
- \_\_\_\_\_. **Taxonomia de podcasts:** da criação à utilização em contexto educativo. In: CARVALHO, A. A. (Org.). Actas do encontro sobre podcasts. Braga: CIEd, 2009. p. 96-109.
- CARVALHO, Laura Marcelino. A utilização de podcast como ferramenta pedagógica inovadora no 1º ciclo do Ensino Básico. 2022. Relatório de Projeto (Mestrado em Utilização Pedagógica das TIC) – Politécnico de Leiria, Portugal, 2022.
- CEBEKI, Z.; TEKDAL, M. **Using podcast as audio learning objects.** Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 2, 47-57, 2006.
- CHAVES, Glenda Rose Gonçalves. **A radionovela no Brasil:** um estudo de Odette Machado Alamy (1913-1999). Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, p. 144. 2007.
- CHAN, A; LEE, M. j. W. **An MP3 a day keeps the worries away:** exploring the use of podcasting to address preconceptions and alleviate pre-class anxiety amongst undergraduate information technology students. Students Experience Conference 2005 – Good Practice in Practice: Charles Sturt University, 2005.
- COSTA, Camila Lordy. **Taba, histórias e músicas brasileiras:** mpb para o público infantil em tempos de redemocratização. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, p. 101. 2023.
- CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2022.
- CAREGNATO, Caroline. O efeito de atividades de execução, composição e apreciação musical sobre a percepção de timbres. **Revista Música Rodie**, Goiânia, v. 14, n. 1, 2014, p. 159-170.

- COUTINHO, Rejane Galvão. **Mário de Andrade e os desenhos infantis**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino de arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CRUZ, Sónia Catarina. **O podcast no ensino básico**. In: CARVALHO, A. A. (Org.). *Actas do encontro sobre podcasts*. Braga: CIEd, 2009. p. 65-80.
- CUNHA, Fernanda Pereira da. Di e-leissez-feire à educação intermidiática crítica. **Inter-Ação**. v. 39, n. 1, p. 113-128, jan/abr. 2014.
- DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. DE; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. n. 45, p. 57-67, 2013.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, Márcio Luiz. **Podcasts de estudantes na preparação de para a prova de redação do ENEM**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- DIEGUES, Vítor. Webrádio Vale do Tamel: inovação nas práticas educacionais em portugal. In: MOMESSO, Maria Regina *et al* (Org.). **Educar com podcasts e audiobooks**. Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 95-110.
- DREW, Christopher. Educational podcast: a genre analysis. **E-Learning and Digital Media**. v. 14 (4). p. 201-211, 2017.
- DUARTE, Marcelo. Coleção disquinho chega às plataformas digitais. **O guia dos curiosos**. 7 abril 2020. Disponível em: <https://www.guiadoscuriosos.com.br/bau/colecao-disquinho-chega-as-plataformas-musicais/>. Acesso: 13 junho 2024.
- FARIAS, Suelen Conceição. O audiolivro e a sua contribuição no processo de disseminação de informações e na inclusão social. **Revista digital de biblioteconomia e ciência da informação**. Campinas, v. 10, n. 1, p. 31-52, jul./dez. 2012.
- FERRARETTO, Luiz Arthur; KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Enciclopédia INTERCOM de comunicação**. São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Estudos Intredisciplinares da Comunicação, 2010. v. 1.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira**: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- \_\_\_\_\_. Aprofundamento de uma estratégia de classificação para podcasts na educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 391-411, set./dez. 2015.
- GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática de literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, fev., 2020.
- GARCIA, Roosevelt. Como eram os livros com discos de histórias de Walt Disney. **Veja São Paulo**, 3 Outubro 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/livrinho-com-disco-de-historias-de-walt-disney>. Acesso: 13 Julho 2024.

GEE, Robyn Kristine. **From Pen to Podcast: Facilitating Critical Moral Reasoning and Critical Consciousness Through Constructing Narratives of Personal Conflicts.** Dissertação (Doctor of Philosophy in Education) – University of California, Berkeley, 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GÜNTZEL, Alessandro. **Agência Histórica:** uma abordagem por meio do podcast storytelling no Ensino de História. 2022. Dissertação (Mestrado Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

HAMMERSLEY, Ben. Why online radio is booming. **The Guardian.** 12 fevereiro 2004. Disponível em: <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>. Acesso: 19 junho 2024.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: SP: Editora Aleph, 2009.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación:** el comunicador popular. Havana, Cuba: Editora Caminos, 2002.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Rádio e mídias sociais:** mediações e interações radiofônicas em plataformas digitais de comunicação. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X. 2016.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. Richard Berry. “O Rádio está aprendendo muito com o podcasting”. Entrevista: Richard Berry. **Radiofonias – Revista de Estudos em Mídia Sonora,** Mariana – MG, v. 11, n. 01, p. 200-204, jan./abr. 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. **Pesquisa qualitativa:** apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Org.). Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá, PR: Eduem, 2011.

LEITE, Quesia dos Santos Souza. **Podcast no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa:** o trabalho com variação linguística na era digital. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, p. 125. 2018.

LEMOS, André. Podcast: emissão sonora, futuro do rádio e cibercultura. **Radiofonias.** Ouro Preto, MG. v. 15, n.1, p. 12-18, jul. 2024.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo, Loyola, 1998.

LIZARAZU, Eduardo Silveira Dantas. **O uso do podcast como ferramenta para o ensino de física.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Departamento de Física, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 129. 2021.

LOPEZ, Debora Cristina. **Novo rádio, velhas narrativas:** apropriações estéticas na ficção e no jornalismo. Covilhã, Portugal: Editora LabCom, 2022.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **RIAFFE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** Araquara, SP. v. 18, n. 0, 2023.

LOURDES, João Victor. **Podcast de storytelling:** a produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 103. 2018.

LOW, Christopher. **Creating counternarratives on trauma informed care through student podcasting.** Dissertação (Mestrado em Science in Education) – Dominican University of California, 2021.

MARTINS, Nair Prata Moreira. **Webradio:** novos gêneros, novas formas de interação. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2008.

MATOS, Ecivaldo de Souza; REZENDE, Fábio Correia de. Taciocínio computacional no ensino de língua inglesa na escola: um relato de experiência na perspectiva do BYOD. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-26, jan./dez., 2020.

MESQUITA, Giovana Borges. Auto da compadecida em tempos de pandemia: um relato de experiência da produção de uma radionovela durante a maior crise sanitária do século XXI. **Tempus: Actas de saúde colet.** Brasília, 14(2), 227-139. jun. 2020.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOMESSO, Maria Regina *et al.* Audioler nas tramas do discurso: a escrita da cultura da escuta. In: MOMESSO, Maria Regina *et al* (Org.). **Educar com podcasts e audiobooks.** Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 23-58.

MOTA, Moises Silva. **Podcast como alternativa didática para o ensino de física no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, p. 119. 2019.

MOURA, Ana Célia Soares. **Produção textual em sala de aula: uma experiência com o gênero podcast em turma do 7º ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale dos Rios dos Sinos. São Leopoldo, p. 118. 2021.

MOURA, Adelina. **O telemóvel para ouvir e gravar podcasts:** exemplos no ensino secundário. In: CARVALHO, A. A. (Org.). *Actas do encontro sobre podcasts.* Braga: CIEd, 2009. p. 39-64.

NASCIMENTO, Giovana Oliveira do. **O podcast como metodologia para o Ensino de Geografia:** caminhos para o estudo do espaço geográfico contemporâneo e da cibercultura. Dissertação (Mestrado em Geografia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 107. 2021.

NEUBERGER, Rachel Severo Alves. **O rádio na era da convergência das mídias.** Cruz das Almas/BA: UFRB, 2012.

O'GRADY, Rhianon Julia. Developing a multimodal pedagogical approach for English literature teaching. Tese (Doutorado em Translation and Language Science) – Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2022.

OLIVEIRA, Lidinea Ferreira da Silva; DIAS, Anair Valênia Martins. Do gênero conto ao gênero podcast: uma proposta de retextualização. **Revista Educação em Foco**, v. 26, n. 3, p. 1-13, 2021.

PEIXOTO, Gonçalo Fernando Cordeiro. **La voz de los jóvenes – un podcast ELE;** la producción de un podcast en español lengua extranjera por alumnos del 11º curso. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado) – Universidade de Lisboa, p. 115. 2021.

PEREIRA, Antonio. Pesquisa prática e pesquisa aplicada em educação: reflexões epistemometodológicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 1-21, 2023.

REIS, Suzana Cristina dos. Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de *podcast*: relatando uma experiência com alunos do Ensino Fundamental. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v.21, n. 1, 2017, p. 180-201, 2017.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular do ensino de arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino de arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RIBEIRO, Adriana Gomes. **Rádio Educação** – Maneiras de conjugar. In: FERRARETTO, Luiz Artur; KLÖCKNER, Luciano (Org.). *E o Rádio?: novos horizontes*. Porto Alegre, RGS: Edipucrs, 2010.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative Reaserchers**. London: Sage, 2013.

SERAFINI, Paula Gonçalves; MOURA, Jéssica Morais (Org.). **Integrando os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) em universidades brasileiras: experiências e desafios**. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

SILVA, Inês Coimbra da Silva e. **Participação e construção de podcasts como promotor no desenvolvimento de competências de comunicação**. Um trabalho com alunos do 12º ano na temática “produção de alimentos e sustentabilidade”. Relatório de Prática de Ensino Supervisionado (Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, p. 184. 2021.

SILVA, Maurício Virgulino; VIANA, Claudemir Edson. Expressão comunicativa por meio da arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da educomunicação. **Comunicação & Educação**. ano XXIV, n. 1, jan/jun, 2019.

SILVA, Sergio Damasceno. Globo: pandemia eleva consumo de podcasts. **Meio e Mensagem**, 20 julho 2021. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/midia/globo-pandemia-eleva-consumo-de-podcasts#:~:text=A%20pesquisa%20mostra%20que%2057,de%20adeptos%20no%20ranking%20mundial>. Acesso em: 12 julho 2024.

SILVA, Thaiane Firmino. **Mídia-educação e os desafios na prática**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, p. 142. 2019.

SPRÍTZER, Mírna. **O corpo tornado voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 192. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 65, n. 150, maio/ago. 1984. p. 407-425.

THUM, Carmo. **A base filosófica-antropológica das pesquisas qualitativas**. In: THUM, Carmo; BARTELMEBS, Roberta Chiesa (Org.). *Metodologia de pesquisa em educação: pressupostos e experimentações*. Rio Grande: Editora da FURG, 2012.

TIGRE, Rodrigo. **Podcast S/A: uma revolução em alto e bom som**. São Paulo, SP: Editora Nacional, 2021.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2007.

TRETIN, Marco Antônio Sandini; SCOLARO, Joelma Kominkiewicz. Ensino interdisciplinar das projeções cartográficas e suas relações com a matemática através do podcast. **Debates em Educação**, v. 10, n. 22, p. 303-315, 2018.

VAZ FILHO, Pedro Serico. Rádio Clube de Pernambuco – 1919/2019: cem anos. Sem esquecimentos. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação** – 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Joinville, SC, 2018.

\_\_\_\_\_. Luiz Maranhão Filho – um ícone do rádio brasileiro. **Revista Alterjor** - Grupo de estudos Alterjor: jornalismo popular e alternativo (ECA-USP), ano 10, v. 02, Ed. 22, jul-dez, 2020.

VICENTE, Eduardo. **Radiodrama em São Paulo:** política, estética e marcas autorais no cenário radiofônico paulistano. Trabalho de pesquisa (livre-docência) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 221. 2015.

\_\_\_\_\_. Do rádio ao podcast: as novas práticas de produção e consumo de áudio. In: SOARES, Rosana de Lima; SILVA, Gislene (Org.). **Emergências periféricas em práticas midiáticas**. São Paulo: ECA/USP, 2018.

\_\_\_\_\_. Audioficção na pandemia: estratégias de produção e busca por uma linguagem sonora atual. **Insolita** – Revista Brasileira de Estudos Interdisciplinar do Insólito, da Fantasia e do Imaginário. Ano 2, v. 2, n. 4, Jul./Dez. 2022.

VIEIRA, Michele Lago Machado. **O podcast e a leitura oralizada como recurso para o envolvimento de alunos de ensino médio nas aulas de literatura.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa. Bagé, p. 86. 2018.

YOSHIMOTO, Eduardo. **Gênero, sexualidade e midiatização no ensino de Sociologia:** podcast escolar produzido com educandas e educandos do Ensino Médio. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 330. 2020.

YOSHIMOTO, Educando; DIEGUES, Vítor. Educomunicação: educadores e comunicadores. In: MOMESEN, Maria Regina *et al* (Org.). **Educar com podcasts e audiobooks**. Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 95-110.

YOSHIMOTO, Educando; MOMESEN, Maria Regina. Criação e desenvolvimento de podcast educativo: uma experiência brasileira. In: MOMESEN, Maria Regina *et al* (Org.). **Educar com podcasts e audiobooks**. Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 95-110.

## APÊNDICE

### O RAPTO DAS CEBOLINHAS

[1] **NARRADOR** - Três pés de cebolinhas moravam, ao lado dos quiabos, nabos, couves, agriões e limões, na horta do Coronel Felício. Toda manhã, a primeira coisa que o coronel fazia era regar suas preciosíssimas cebolinhas. Mas, numa manhã de segunda-feira...

[2] **CORONEL** – Socorro, socorro! Roubaram tudo da minha horta! Roubaram o meu pé de cebolinha! quem terá sido? Quem? Gaspar, cadê você, meu cão de guarda de uma figa?

[3] **GASPAR** – Aaaaaaaaauuuuuuuuuu, aaaaaauuuuu! Au, au!

[4] **CORONEL** – Quem, foi que roubou o meu pé de cebolinha, Gaspar? Foi você?

[5] **GASPAR** – Au, au, au! Au, au!

[6] **CORONEL** – Jura que não? Então quem foi? Será que foram o gafanhotos? Ou será que foi a gata Florípedes? Ou o burro Simeão?

[7] **GASPAR** – Au, au, au! A uau!

[8] **CORONEL** – Será que não? Em todo caso, vá chamar aqueles dois. Alias, vá chamar todo mundo! Lúcia, Maneco! Onde é que foram parar esses meus netos, onde?

[9] **NARRADOR** – As crianças aparecem assustadas com os gritos...

[10] **MANECO** - O que foi, vovô? O que aconteceu?

[11] **CORONEL** – Uma catástrofe, vocês não podem imaginar! Roubaram um dos meus pés de cebolinha! A minha cebolinha milagrosa, a cebolinha do chá da vida longa e da alegria!

[12] **LÚCIA** – Calma, vovô, calma! Já descobriram quem é o ladrão?

[13] **CORONEL** – Não, ainda não. Mas eu já estou indo à cidade para contratar um bom detetive.

[14] **NARRADOR** – Mas, na hora em que o Coronel se dirigia para a porta, a campainha tocou...

[15] **CAMALEÃO** – Bom dia, Coronel, mas aonde o senhor vai com tanta pressa?

[16] **CORONEL** – Bom dia, seu Camaleão Alface! Vou até a cidade. Roubaram um dos meus pés de cebolinha!

[17] **CAMALEÃO** – Não é possível! Como foi isso? Ataque de gafanhotos?

[18] **CORONEL** – Ainda não sabemos. Mas agora, se me dá licença... vou à cidade contratar um detetive.

[19] **CAMALEÃO** – Detetive? Mas pra que ir até a cidade? Então o senhor não sabia que eu sou um detetive formado pela Universidade dos Estados Unidos?

[20] **CORONEL** – O senhor???

[21] **CAMALEÃO** – Exatamente. Olhe aqui meu diploma. Sou especialista em raptos de verduras, brotinhos, coisinhas tenras e desprotegidas. Sou especialista em ataques de gafanhotos, lagartas, gorgulhos, carunchos, percevejos, piolhos, cupins...

[22] **CORONEL** – Maravilha! Já me convenceu, seu Camaleão Alface. O Senhor está nomeado meu detetive!

[23] **CAMALEÃO** – Ótimo! O senhor não vai se arrepender! Bem... Vamos agir! Todos aqui são suspeitos. E ninguém pode sair dessa casa esta noite. E agora eu tenho que ir para pôr em prática meu plano.

### Termo de assentimento livre e esclarecimento

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Podcast de ficção e ensino de Arte: desenvolvimento de habilidades e competências no Ensino Fundamental**, realizada pelo pesquisador **Diogo José de Moraes Lopes Barbosa**, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm entre 13 a 15 anos de idade. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

Consentimento pós informado.

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **Podcast de ficção e ensino de Arte: desenvolvimento de habilidades e competências no Ensino Fundamental**. Entendi que posso dizer “sim” e participar e que ninguém vai ficar com raiva de mim. O pesquisador tirou minha dúvida. Recebi uma via desse termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável, **Diogo José de Moraes Lopes Barbosa**. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Recife, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Assinatura do menor

\_\_\_\_\_ Assinatura do pesquisador

### Termo de consentimento livre e esclarecimento

Eu, **Diogo José de Moraes Lopes Barbosa**, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, estamos desenvolvendo uma pesquisa chamada **Podcast de ficção e ensino de Arte: desenvolvimento de habilidades e competências no Ensino Fundamental**. Gostaríamos de convidar seu filho(a) para participar da pesquisa. Ninguém saberá que seu filho(a) está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

Consentimento pós informado.

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a participação de meu filho (a), o aluno (a) \_\_\_\_\_, na pesquisa **Podcast de ficção e ensino de Arte: desenvolvimento de habilidades e competências no Ensino Fundamental**. Eu concordo voluntariamente com a participação do menor sob minha responsabilidade, no estudo proposto.

Recife, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Assinatura do responsável pelo menor

\_\_\_\_\_ Assinatura do pesquisador