

ENTRE VOZES E VIVÊNCIAS: O USO DO PODCAST COMO PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA

(Between voices and experiences: the use of podcasts as a teaching practice in sociolinguistic education at school)

Rita de Cássia Silva Frazão
Professora orientadora
Dra. Luciane Cristina Eneas Lira
(Instituto Federal de Brasília - IFB)

RESUMO

Este artigo propõe o uso do *podcast* como ferramenta pedagógica para o ensino de língua portuguesa, articulando educação sociolinguística, oralidade, produção textual e multiletramentos. A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação, e com base em observações realizadas em turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Ensino Médio, foi elaborada uma sequência didática para unir a variação linguística e a identidade, e trabalhá-las como gênero digital multissemiótico, capaz de valorizar a voz dos alunos, seus repertórios linguísticos e culturais para incentivar uma educação que reconheça a diversidade da língua portuguesa no Brasil.

Palavras-chave: Educação sociolinguística. Variação linguística. Oralidade. Podcast. Multiletramentos.

ABSTRACT

This article proposes the use of podcasts as a pedagogical tool for teaching Portuguese, integrating sociolinguistic education, orality, textual production, and multiliteracies. Based on a qualitative action-research approach and drawing on observations conducted in Middle School, High School, and Proeja (Vocational Adult Education) classes, a didactic sequence was developed to explore linguistic variation and identity through a multisemiotic digital genre capable of valuing students' voices, as well as their linguistic and cultural repertoires. In doing so, the proposal fosters an educational approach that recognizes the diversity of the Portuguese language in Brazil.

Keywords: Sociolinguistic education. Linguistic variation. Orality. Podcast. Multiliteracies.

INTRODUÇÃO

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) compreender que as linguagens são construções humanas, históricas e sociais de natureza dinâmica, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras ainda registra práticas organizadas de forma

distanciada da realidade linguística dos estudantes, focadas em "ensinar", na maioria das vezes, apenas a norma-padrão e a correção gramatical, sem levar em consideração as diversas variedades que fazem parte do repertório linguístico de cada um. Tal abordagem acaba silenciando, ou até mesmo excluindo, a identidade sociocultural do aluno, além de reforçar a ideia de que há somente uma forma correta de falar, o que pode acarretar sentimentos de frustração, falta de pertencimento, exclusão e desvalorização da própria linguagem: o preconceito linguístico.

Bagno (2006, p.15) salienta que “ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos”. Ou seja, há a desconsideração ou até mesmo a desvalorização das práticas linguísticas dos estudantes, ignorando-se aspectos fundamentais como sua realidade sociocultural, origem geográfica e condições sociais. Ademais, além de não contemplar a complexidade sociolinguística do país, também contribui para a reprodução de desigualdades educacionais e a exclusão simbólica de sujeitos que não se encaixam nos moldes da norma-padrão. Para o autor,

a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro (Bagno, 2006, p.16).

Diante da situação e apesar dos esforços realizados por estudiosos nos últimos anos, ainda é urgente discutir o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva que inclua o aluno, reconhecendo a pluralidade linguística sem discriminação. Trazer, de fato, a educação sociolinguística para dentro das salas de aula de uma maneira que acolha e não distancie quem está aprendendo é essencial para um ensino transformador. Para isso, é necessário pensar e desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a construção de identidades linguísticas e para a valorização das vivências de cada um.

Mantendo em foco as demandas contemporâneas da escola, o uso de tecnologias digitais pode auxiliar o professor em sua prática, além de favorecer aos estudantes o

desenvolvimento dos multiletramentos que, de acordo com Roxane Rojo (2012), estão caracterizados em duas multiplicidades: a cultural e a semiótica de constituição dos textos. Ela também enfatiza que os multiletramentos são participativos:

a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 23).

Segundo Pontara e Lopes (2018, p.20), “a escola também precisa apropriar-se das ferramentas, das linguagens multimodais e das novas formas de leitura e escrita para que seus alunos consigam exercer tais demandas sociais de forma competente”. Por isso, é importante que o professor ou a professora esteja à par de alternativas de textos multimodais até mesmo para incentivar a criatividade e tornar o ensino mais dinâmico.

A partir dessas reflexões, este trabalho se propõe a contribuir com o desenvolvimento dos multiletramentos, a partir do uso do *podcast* em sala de aula, para reforçar o papel que ele pode exercer no desenvolvimento da educação sociolinguística e possibilitar aos alunos a produção de conteúdo a partir de suas próprias realidades, assim ampliando sua compreensão sobre as relações entre língua, identidade, contexto e poder, pois como defende Antunes (2009, p.21): “as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais”.

Para a autora, a língua não pode ser somente resolvida ou compreendida por meio do que é ensinado em uma gramática tradicional ou por meio de algum manual de redação e/ou orientação (Antunes, 2009). Assim, resta a inquietação: como construir, dentro da sala de aula, um espaço onde a linguagem seja mais do que regra e correção? Como fazer dela um campo de reflexão sobre identidade, poder e pertencimento dos alunos? Como garantir que a escola seja um lugar onde todos possam se escutar e ser escutados, onde a aprendizagem não começa da exclusão do que é considerado “erro”, mas da valorização do que é vivido.

1. PODCAST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

O podcast é uma mídia digital que continua se destacando no cenário educacional, que apresenta características que o distinguem de outros recursos didáticos tradicionais, como a flexibilidade de acesso, a possibilidade de produção com baixo custo e a capacidade de

envolver os estudantes, tanto como ouvintes quanto como produtores de conteúdo (Saidelles et al., 2018). Do ponto de vista técnico, trata-se de um processo midiático que surge a partir da publicação de arquivos de áudio na internet (Primo, 2005 *apud* Freire, 2017), mas é mais adequado caracterizá-lo não como uma tecnologia de áudio, mas de oralidade, compreendendo-o como um modo de produção e disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução da fala humana (Freire, 2017).

A origem do *podcast* associa-se ao *blog* e remonta ao início dos anos 2000. Em 2003, o conceito foi desenvolvido pelo ex-VJ da MTV, Adam Curry, reconhecido como o criador da tecnologia. Curry, ao perceber o potencial da distribuição online de áudio por demanda, trabalhou junto ao programador Dave Winer para viabilizar tecnicamente a ideia, criando o primeiro agregador de *podcasts*, denominado *iPodder*¹. Acreditando no desenvolvimento livre, Curry disponibilizou o programa em código aberto — decisão que possui relevância educacional fundamental, pois determinou o caráter acessível e democrático que hoje constitui o centro/núcleo dos potenciais educativos dessa tecnologia (Freire, 2017). O termo *podcast*, vale registrar, não foi cunhado pelo próprio Curry, mas pelo jornalista Ben Hammersley, que o empregou pela primeira vez em artigo publicado no jornal inglês *The Guardian*, em fevereiro de 2004. Desde então, a tecnologia avançou rapidamente no mundo midiático. Ainda em 2005, o termo ganhou o título de "palavra do ano" pelo dicionário *New Oxford American*, consolidando sua inserção social e sua relevância crescente no pensamento e na prática da educação.

No Brasil, as práticas educacionais em torno do podcast iniciaram-se longe dos contextos formais, e o uso escolar da tecnologia só começou a se estruturar a partir de 2006, ainda de forma bastante incipiente se comparado a outros países (Freire, 2017). Esse cenário revela uma lacuna que, ao mesmo tempo em que aponta um desafio, sinaliza um campo fértil de investigação e de prática pedagógica, especialmente em um país de forte cultura oral como o Brasil. Embora os estudos de Saidelles et al. (2018) indiquem que, até então, o uso do *podcast* no ambiente educacional brasileiro ainda era incipiente, é importante considerar que o cenário sofreu mudanças após a pandemia de Covid-19, em 2020. O período de isolamento social e a intensificação do ensino remoto ampliaram o consumo e a produção de conteúdos

¹ Primeiro *software* a permitir a distribuição de demandas de conteúdos de áudios na internet via feeds RSS desenvolvido em 2004.

em áudio no país, incluindo os *podcasts* voltados à educação. Dados divulgados na reportagem pelo portal Meio & Mensagem² apontaram que, durante a pandemia, houve crescimento acelerado no consumo desse tipo de mídia, principalmente a busca por conteúdos acessíveis e flexíveis no ambiente digital. Além disso, a matéria publicada pela Castnews³, apontou que o Brasil passou a liderar o consumo de *podcasts* no mundo. Isso reforça o potencial dessa mídia no alcance pedagógico, apresentando-a como uma ferramenta a se complementar na educação, que passa a ter um espaço importante nas discussões sobre metodologias ativas, ensino híbrido e práticas educativas mediadas por tecnologias.

Nesse sentido, diferentes pesquisas passaram a observar o podcast como recurso capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem e de aproximar os conteúdos escolares das experiências socioculturais dos estudantes. Ribas e Noronha (2021), ao analisarem o uso do podcast Mundaréu em disciplinas da Universidade de Brasília durante o período de ensino remoto, destacaram que os materiais auditivos favoreceram o envolvimento discente, a participação em sala de aula e a diversificação das práticas pedagógicas. Segundo os autores,

ao final das aulas, a equipe enviou uma lista de perguntas para que o uso de *podcasts* pudesse ser avaliado por discentes e docentes e produziu também anotações e comentários sobre cada aula. [...] No geral, as professoras confirmaram o interesse de continuar usando o podcast em sala de aula. Também vimos que os docentes pretendem usar o podcast de múltiplas formas além da escuta atenta: como em atividades de colaboração, produção e compartilhamento de conteúdo. Notamos que a linguagem e didática auditiva é um novo mecanismo para as estudantes e professoras, de todo modo, na nossa experiência houve muito ânimo e interesse nos novos recursos e principalmente no uso do podcast em sala de aula (Ribas e Noronha, 2021, p.1826-1828).

O uso do podcast como ferramenta de ensino, especialmente voltado à educação sociolinguística, torna-se coerente, pois o recurso tende a ser uma mídia acessível, inclusiva, colaborativa e alinhada às vivências e à realidade dos estudantes. Inserir-lo como recurso didático em sala de aula não apenas estimula o protagonismo discente e a criatividade, como também favorece a construção de uma consciência crítica sobre as variedades linguísticas presentes no dia a dia de cada um, permitindo a escuta, a produção oral e escrita, além do contato direto com os fenômenos da língua e com as vivências socioculturais de cada

² Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/midia/globo-pandemia-eleva-consumo-de-podcasts>. Acesso em: 8 maio 2026.

³ Disponível em: <https://www.castnews.com.br/brasil-lidera-consumo-de-podcasts-no-mundo-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 8 maio 2026.

comunidade. Nesse sentido, o *podcast* não é apenas um suporte tecnológico, mas uma ponte entre a escola e o mundo; entre a língua ensinada em sala de aula e a língua vivida.

1.1 Compromisso com a oralidade

A oralidade ocupa, historicamente, um lugar periférico nas práticas pedagógicas da educação básica brasileira. Apesar de ser a primeira e mais constituinte das formas de uso da linguagem, a fala raramente é tratada como objeto de ensino sistemático, sendo frequentemente preterida em favor da escrita. Essa ausência apresenta uma lacuna didática, além de um equívoco de fundo: o de que a língua ensinada na escola começa e termina em sua modalidade escrita. Tal perspectiva é questionada por Antunes (2003), que defende não haver diferenças fundamentais nem oposição significativa entre oralidade e escrita. Segundo a autora,

embora cada uma tenha as suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar de espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, “cuidadas”, em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso (Antunes, 2003, p. 99-100).

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (1997) também problematiza a separação entre oralidade e escrita, e defende que ambas devem ser compreendidas a partir de seus usos nas práticas sociais. Segundo o autor,

é impossível investigar os fenômenos da oralidade e da escrita sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, já não se pode observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita sem considerar a distribuição de seus usos na vida diária (Marcuschi, 1997, p. 119).

Scherrer, Ferreira e Leite (2024) identificam essa primazia da escrita como uma tradição que dissociou artificialmente as modalidades da língua, relegando a oralidade a um plano secundário. Para as autoras, essa dissociação é problemática porque "nas interações sociais, as práticas de linguagem se realizam de modo articulado" (Scherrer, Ferreira e Leite, 2024, p.18), e a separação entre fala, escrita, leitura e análise linguístico-semiótica "ocorre apenas para fins de estudo/pesquisa ou para fins didáticos, para que nos atentemos para um

ensino que contemple as diferentes manifestações da linguagem" (Scherrer, Ferreira e Leite, 2024, p.18).

Em consequência disso, como aponta Teixeira (2014, p. 31, *apud* Scherrer, Ferreira e Leite, 2024, p. 21), "a escola privilegia os eventos de letramento, elegendo a escrita como modalidade central do ensino da língua portuguesa", o que gera deficiências na aprendizagem. Desse modo, para elas,

problematizar o ensino da oralidade e considerar que os gêneros orais são constitutivos da vida cotidiana e que integram a base dos processos de interação podem contribuir para uma compreensão da relevância de se pensar o papel da escola. Diante do exposto, podemos reiterar que é papel da escola não somente propor situações didáticas que explorem os diversos gêneros orais, mas também vislumbrar possibilidades de interações orais efetivamente concretas, em que os alunos possam atribuir sentidos, mobilizar a participação, desenvolver habilidades de exposição oral e a capacidade argumentativa, enfim, se configurar como um sujeito da situação enunciativa (Scherrer; Ferreira e Leite, 2024, p. 21-22).

Esse silenciamento da fala na escola não é inócuo. Ele produz sujeitos que chegam à vida adulta sem as competências comunicativas orais necessárias para participar plenamente da vida social. A esse respeito, Bentes (2010) destaca a importância de se trabalhar a oralidade:

os diferentes modos de fala e as diferentes linguagens constitutivos da produção discursiva oral podem ser trabalhados como importantes recursos comunicativos quando da efetiva inserção dos alunos em práticas e gêneros orais; mas esse trabalho somente pode ser efetivado se os alunos forem trabalhados a ter a consciência de que a tomada da palavra (seja para plateias maiores ou menores, seja em ambientes mais institucionais ou mais privados, com objetivos os mais variados) é uma das atividades mais importantes para a ampliação de suas competências comunicativas e também para sua formação como cidadãos dentro e fora da escola. [...] Muito mais que isso, a escola, no trabalho com a fala e com o campo da oralidade, deve não apenas dar a oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela (Bentes, 2010, p. 136-137).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já destacavam que a interação dialogal em sala de aula constitui planejamento e construção do conhecimento. Contudo, considerar que essas interações cotidianas sejam suficientes para atender às diferentes demandas dos gêneros orais, sobretudo aqueles vinculados a contextos públicos, acaba sendo um equívoco. Isso acontece, pois a sala de aula, apesar de ser um espaço público, acaba apresentando características específicas e não pressupõe, necessariamente, a interação com interlocutores que possuam referências distintas das compartilhadas naquele ambiente (Brasil, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, manteve e aprofundou esse compromisso, prevendo o eixo da oralidade articulado às demais práticas de linguagem e incluindo desde a produção e recepção de textos orais de gêneros diversos até a reflexão sobre elementos paralinguísticos e cinésicos, como ritmo, entonação, gestualidade e expressão facial, constitutivos do discurso oral (Brasil, 2018). O que os documentos curriculares descrevem há quase três décadas, portanto, raramente se converteu em prática nas salas de aula do país.

Diante dessa lacuna, Scherrer, Ferreira e Leite (2024) são enfáticas ao afirmar que as competências orais mais complexas demandam ensino formal e sistemático. Apoiando-se em Marcuschi (2005), as autoras reiteram que não se trata de ensinar a falar, mas de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua, especificando os aspectos nos quais o estudo da fala tem a contribuir. Essa sistematicidade exige, por sua vez, uma formação docente sólida, como pondera Magalhães (2008),

é preciso, portanto, que os professores cheguem à sala de aula com uma reflexão consistente sobre como transpor as propostas apresentadas pelas pesquisas acadêmicas, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação segura e eficaz de como abordar, com seus alunos, as questões pertinentes ao desenvolvimento da modalidade falada (Magalhães, 2008, p. 150-151).

Sem essa base teórico-metodológica, o desenvolvimento das competências comunicativas orais permanece um projeto sem realização, independentemente do quanto os documentos oficiais o reivindicarem. É precisamente nesse ponto que o *podcast* surge como recurso pedagogicamente relevante. Pontara e Lopes (2018), ao proporem uma sequência didática articulada ao gênero poema e à mídia *podcast* para alunos do 6º ano do ensino fundamental, demonstram que esse suporte tecnológico não apenas viabiliza a prática da oralidade em sala de aula, mas lhe confere o estatuto de eixo de ensino com destinatário e circulação social efetiva. Ao propor que os alunos declamem seus poemas e os publiquem em formato de áudio na internet, as autoras deslocam a fala de sua posição subalterna, como ensaio para a escrita ou atividade eventual, para o centro do processo de produção linguística. A voz do aluno passa a ser o produto final, planejada, monitorada, revisada e publicada.

Essa articulação responde diretamente ao que Scherrer, Ferreira e Leite (2024) apontam como finalidade precípua do ensino da oralidade: "a promoção de aprendizagem que possibilite aos alunos fazerem usos públicos da linguagem" (Scherrer; Ferreira e Leite, 2024, p. 19). Por usos públicos da linguagem entendem-se, conforme os PCN, "aqueles que

implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem", exigindo "por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional" (Brasil, 1998, p.24). O *podcast*, ao transformar a declamação de um poema autobiográfico em conteúdo disponível para ouvintes além das fronteiras da sala de aula, constitui-se como esse tipo de atividade: útil, situada, com destinatário e capaz de conferir sentido pleno ao ato de falar.

A dimensão sociolinguística desse compromisso com a oralidade é sublinhada por Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), que argumentam que uma pedagogia culturalmente sensível deve estar atenta às diferenças entre a cultura oral que os alunos trazem de casa e a cultura de letramento cultivada na escola, ensinando-os a transitar entre variedades e registros sem que isso implique apagamento de suas identidades linguísticas. Nessa perspectiva, ensinar oralidade é também um ato de reconhecimento. Reconhecer que o aluno já fala, que sua fala tem valor, e que a escola tem o compromisso de ampliar, e não substituir, o que ele já sabe. Assim, o compromisso com a oralidade que sustenta a proposta do *podcast* como prática de educação sociolinguística não é apenas metodológico. É, antes de tudo, político e ético, tratando de devolver à voz do aluno no espaço que a escola historicamente lhe negou.

1.2 Contribuições da sociolinguística para a produção do *podcast*

A produção de um *podcast* não é um ato de fala espontâneo. Ao contrário do que pode parecer, gravar a própria voz para um público que vai ouvi-la fora do contexto da sala de aula exige do aluno um nível de monitoramento linguístico que raramente é solicitado no cotidiano escolar. É nesse ponto que contribuições da sociolinguística, como no campo da fonologia do português brasileiro deixa de ser conteúdo abstrato e passa a ter implicações pedagógicas. Ao preparar, ensaiar e regravar sua fala, o estudante se torna mais consciente dos sons que produz.

O português brasileiro possui 33 fonemas — 19 consoantes, 12 vogais e 2 semivogais —, que se combinam em sílabas e compõem o sistema fonológico a partir do qual todos os falantes operam, independentemente de sua escolaridade ou região de origem (Bortoni-Ricardo, 2025). Esse sistema, no entanto, não é monolítico. Ele admite variação, e

essa variação é, em grande medida, socialmente condicionada. Fenômenos como a desnasalização das vogais átonas finais ("eles conversam" > "eles conversa" > [ˈe.li.s kõ.ˈvɐh.sɐ]), a afecção das consoantes /t/ e /d/ diante da vogal /i/ ("tio" > [tʃi]; "dia" > [dʒi]) e a vocalização da lateral palatal /ʎ/ ("velho" > "veio" > [ˈvɛ.ju]) são processos regulares do português brasileiro que marcam, socialmente, a fala de quem os realiza (Bortoni-Ricardo, 2025). Na escola, esses traços são com frequência tratados como erros, quando, na verdade, são evidências de um sistema fonológico vivo e em movimento.

O *podcast*, ao tornar a fala do aluno um objeto de escuta, cria uma oportunidade de trabalho fonológico e sociolinguístico consciente. Quando o estudante ouve sua própria gravação, percebe pausas, ritmo, entonação, clareza articulatória — elementos que, na fala presencial, passam despercebidos e até mesmo considerados como “erro”. Esse processo de escuta reflexiva é, em termos fonológicos, uma forma de desenvolver o que a literatura sociolinguística chama de consciência das variedades: a capacidade de identificar como se fala, em que contexto essa forma de fala é adequada, e o que pode ser ajustado para determinados propósitos comunicativos (Bortoni-Ricardo e Freitas, 2009).

Importa sublinhar, contudo, que esse trabalho não deve ser conduzido como correção da fala do aluno, mas como ampliação do seu repertório. A fonologia que o estudante traz consigo não é um problema a ser resolvido, e sim o ponto inicial de qualquer prática pedagógica que se pretenda sociolinguisticamente responsável. O *podcast*, nesse sentido, não serve para apagar a voz que o aluno tem, mas para que ele aprenda a usá-la com mais intencionalidade, escolhendo a velocidade, o volume, as pausas, a dicção, as ênfases, o estilo e as variedades linguísticas mais adequadas ao gênero que está produzindo e ao público que vai ouvi-lo.

Assim, a relação entre fonologia e *podcast* no contexto do ensino de oralidade acaba sendo fundamentalmente formativa, pois trabalhando com os sons da própria fala, o aluno desenvolve simultaneamente consciência linguística, autoconfiança comunicativa e respeito pela diversidade fonológica que caracteriza o português brasileiro em toda a sua riqueza.

1.3 Produção textual

Se o “silenciamento” da oralidade retrata uma das faces mais visíveis do empobrecimento do ensino de língua portuguesa, a redução da produção textual ao domínio

das regras gramaticais constitui sua face complementar e igualmente problemática. A escola, ao tratar a escrita como exercício de aplicação de nomenclaturas e estruturas morfosintáticas, reproduz um equívoco que Antunes (2007) define muito bem: o de acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada.

Esse equívoco vem atravessando gerações de alunos e professores, orientando programas curriculares inteiros e justificando a impaciência de pais e comunidade escolar por aulas de gramática cada vez mais cedo, como se o domínio das classes de palavras e da análise sintática fosse a única forma da competência comunicativa. Com isso, Antunes (2007) defende que compreender ou fazer um texto, como um relatório, um artigo, um editorial, uma carta, de um requerimento, exige muito mais que conhecimentos de gramática, que é apenas parte do que se precisa dominar para o desempenho satisfatório dessas atividades.

O que está em jogo, portanto, é uma concepção ampliada do que significa saber escrever. Para Antunes (2007), a interação verbal mobiliza ao menos três ordens de conhecimento que transcendem o gramatical: o conhecimento ou do mundo, o conhecimento das normas de textualização e o conhecimento das normas sociais de uso da língua. Nenhum dos três se aprende pela memorização de definições ou pela identificação de termos em frases isoladas. Todos eles se desenvolvem no contato com textos, em situações de uso efetivo da linguagem, com destinatários e propósitos comunicativos definidos.

O conhecimento do mundo, primeiro desses pilares, diz respeito ao fato de que a linguagem tem como objeto significar a realidade, seja ela experimentada, imaginada, desejada ou projetada. Isso implica que ninguém escreve bem aquilo sobre o que não tem o que dizer. A irrelevância de certos discursos escolares, observa Antunes (2007), não deriva do pouco conhecimento gramatical de quem os produz, mas da pobreza de informação. A gramática é apenas um dos componentes que tornam essa pólvora inflamável.

Já as normas de textualização regulam tudo o que é necessário para organizar um texto, conferindo-lhe sequência, continuidade, progressão e coerência. Isso inclui saber que tipo e gênero de texto escolher para cada situação, como dividir o texto em blocos e parágrafos, quais estratégias de interação adotar com o interlocutor, o que explicitar e o que deixar implícito, se é necessário parafrasear, fazer alusão ou citar outro texto. Assim,

tudo o que é necessário para se entender ou para se fazer um relatório, um aviso, um convite, um artigo, um resumo, uma resenha, por exemplo, vai além da gramática e do léxico da língua. Ou seja, conhecimentos relativos à composição dos diferentes gêneros textuais são imprescindíveis para que possamos ser eficazes comunicativamente, até mesmo na hora da escolha dos padrões ou das regras tipicamente gramaticais. Não basta saber, insisto, que o pronome é uma palavra que substitui o nome, ou que uma elipse é a omissão de um termo recuperável pelo contexto precedente. Não basta saber que existe um artigo que é definido, e outro que é indefinido. É preciso saber que efeitos o uso de um ou de outro provoca na sequência do texto (Antunes, 2007, p. 57-58).

Dessa forma, as normas sociais de uso da língua introduzem a dimensão que vincula a produção textual ao seu contexto de circulação. Ninguém fala o que quer, do jeito que quer, em qualquer lugar, existem convenções sociais que especificam quem pode falar, o quê, como, com quem e quando (Antunes, 2007). Esse conjunto de normas regula não apenas a fala, mas igualmente a escrita, e ignorá-lo é produzir textos que, mesmo gramaticalmente corretos, resultam inadequados, ineficazes ou socialmente mal situados.

Essa compreensão ampliada do ato de escrever acaba se cruzando, também, nas reflexões de Marcuschi (1997) sobre a relação entre fala e escrita. Para o autor, tratar a escrita como um fenômeno isolado do código linguístico, reduzindo-a a regras gramaticais e estruturas formais, significa ignorar que ela é, antes de tudo, uma prática social. Para ele,

numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou. Por isso, friso que ela se tornou indispensável (Marcuschi, 1997, p. 120).

Ou seja, o que determina a adequação de um texto não é o domínio da gramática em si, mas a capacidade de o produtor situar seu discurso dentro das condições sociais, comunicativas e genéricas que cada situação exige. É nesse sentido teórico que o *podcast*, como prática de produção textual oral, adquire relevância pedagógica. Ao propor que os alunos produzam episódios sobre suas experiências linguísticas e culturais, a proposta descrita neste artigo não pede que eles apliquem regras gramaticais, mas que mobilizem os três tipos de conhecimento identificados por Antunes (2007): precisam ter o que dizer sobre o mundo que conhecem, precisam organizar suas falas de acordo com as exigências do gênero *podcast* e precisam ajustar seus discursos às normas sociais de interação com um público que os ouvirá de fato.

2. SOCIOLINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Ensinar o português em sala de aula é se deparar, ainda, com grandes lacunas a respeito da língua e do seu ensino, uma vez que a grade curricular se organiza de maneira distante da realidade linguística dos estudantes, com foco predominante no ensino da norma-padrão e da correção gramatical. Embora a Linguística tenha contribuído significativamente para a compreensão dos fenômenos da língua, oferecendo, inclusive, ferramentas teóricas e metodológicas para a análise das variações presentes na fala dos alunos (Bortoni-Ricardo, 2005), essa contribuição nem sempre se traduz em práticas pedagógicas que de fato contemplem a diversidade linguística. Pelo contrário, a abordagem predominante nas escolas ainda tende a reforçar a ideia de que existe apenas uma forma "correta" de se expressar, o que pode silenciar ou mesmo excluir a identidade sociocultural do aluno e alimentar o preconceito linguístico.

De acordo com Bagno (2004, p.40), o preconceito linguístico “se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários.” Para ele, sob essa perspectiva, toda forma de expressão que foge dos moldes escolares, pela gramática normativa e pelo dicionário, costuma ser vista como inadequada, inferior e/ou incorreta. Por isso, a sociolinguística em sala de aula só acontece, de fato, quando o/a professor/a reconhece que a língua não existe fora da sociedade e que, portanto, ensinar linguagem implica ensinar sobre o mundo e sobre as relações humanas que nele se estabelecem. Para que isso aconteça, é preciso, antes de tudo, compreender que a variação linguística não é um problema a ser corrigido, mas uma realidade a ser estudada, respeitada e transformada em objeto de conhecimento. Como defende Bagno (2007):

a língua muda, e não há nada que se possa fazer para impedir isso. [...] É irracional, além de profundamente autoritário e antidemocrático, continuar classificando elas de “erros a serem evitados”. [...] Conhecer a história da língua, a tradição gramatical, a riqueza do nosso vocabulário, a beleza da nossa literatura oral e escrita, o potencial da nossa linguagem - tudo isso é muito bom, é precioso e deve ser cultivado. Só não podemos admitir que alguém transforme tudo isso numa arma, num arame farpado, numa cerca eletrificada ou em qualquer outro tipo de instrumento de exclusão social (Bagno, 2007, p.157-160).

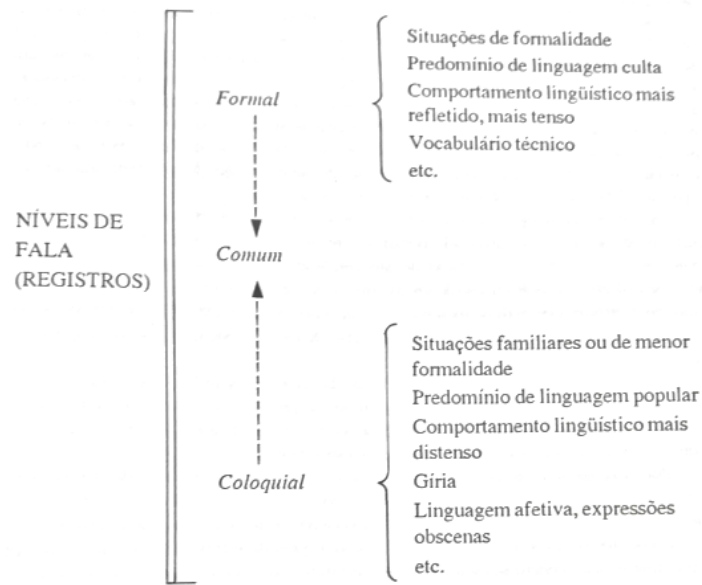
Nesse sentido, a primeira tarefa do professor é selecionar situações de uso da língua

que possam ser levadas para a sala de aula e analisadas pelos alunos. Já nesse momento, é necessário atenção ao risco de reproduzir, pela via escolar, o preconceito linguístico, ou seja, a tendência de tratar certas variações da língua como inferiores, erradas ou feias. Esse preconceito, conforme demonstra Bagno (2007), está profundamente enraizado em nossa sociedade e frequentemente se manifesta na escola quando o professor corrige a fala do aluno como se ela fosse um desvio em relação a uma norma única e absoluta.

Para evitar essa inadequação, o docente deve partir do princípio de que o aluno já é falante competente de sua variação linguística, e que o papel da escola não é substituí-la, mas ampliar o repertório comunicativo de cada estudante. Assim, a partir de textos, conversas, letras de música, notícias e outras amostras autênticas da língua em uso, o professor pode promover o que Bortoni-Ricardo (2025) chama de pedagogia da variação linguística: uma abordagem que incorpora a diversidade linguística como conteúdo de ensino, levando os alunos a perceberem que diferentes contextos sociais exigem diferentes registros e que essa adequação situacional é, ela mesma, uma forma sofisticada de competência comunicativa. Nessa perspectiva, a aula deixa de ser um espaço de imposição da norma culta e passa a ser um espaço de reflexão sobre os usos sociais da língua.

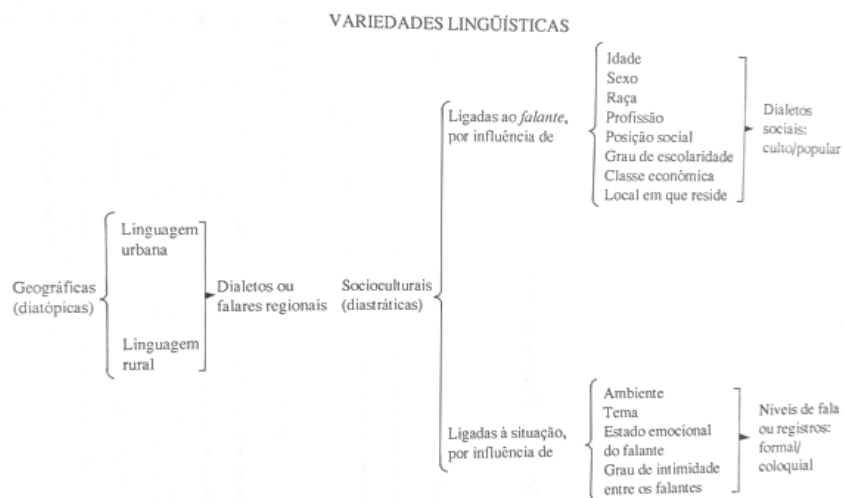
Para tanto, é fundamental que o professor conheça os chamados níveis de fala descritos por Dino Preti (2003), que permitem compreender como um mesmo falante transita entre registros mais formais e mais informais conforme a situação comunicativa em que se encontra. Esse conhecimento permite ao docente mostrar ao aluno que não existe uma única forma correta de falar, mas formas mais ou menos adequadas a determinadas situações. Levar os alunos a identificar esses níveis em textos variados, utilizando exemplos de uma entrevista de emprego, uma conversa entre amigos, um discurso político ou até uma mensagem de celular, é uma forma de desenvolver a consciência sociolinguística e a autonomia comunicativa de cada um. Veja esquemas de Preti (2003):

Imagem 1: Esquematização a respeito dos níveis de fala



Fonte: Preti (2003, p. 39)

Imagem 2: Variedades linguísticas



Fonte: Preti (2003, p. 41)

Desse modo, este trabalho propõe estimular o uso da sociolinguística, por meio do uso de *podcast*. A possível primeira etapa de atividade são aulas de sensibilização, em que o professor apresenta exemplos de variação linguística e, por meio delas, orienta os alunos sobre como analisar a relação entre língua, contexto e identidade social. Em seguida, professores e alunos praticam juntos a análise desses exemplos, discutindo os valores sociais atribuídos a cada variedade e os mecanismos pelos quais o preconceito linguístico se reproduz. Por fim, os alunos são convidados a realizar suas próprias investigações, coletando

dados de fala em sua comunidade, identificando variações e refletindo sobre o que elas revelam sobre a vida social.

A última etapa desse trabalho é o compartilhamento e a avaliação coletiva das descobertas. Esse momento serve para o professor verificar se os objetivos foram alcançados, se os alunos desenvolveram uma postura reflexiva diante da língua e se conseguem articular os conceitos estudados com sua experiência linguística cotidiana. É também o momento de retomar o percurso e verificar de que maneira cada aluno utilizou as ferramentas da sociolinguística para compreender melhor a língua e o mundo ao seu redor.

Enfim, diante do uso da sociolinguística como conteúdo e como método, e do papel do professor em explicitar a variação linguística sem hierarquizá-la, respeitando a fala do aluno em sua integridade e considerando o contexto social de cada estudante, é possível reconhecer falantes mais conscientes, capazes não apenas de transitar entre diferentes registros, mas de compreender que essa capacidade é, em si, uma forma de exercício de cidadania, lembrando que a “língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra” (Bago, 2007, p. 38). Desse modo,

a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. [...] O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar. (Bago, 2007, p. 36).

Ensinar a partir dessa compreensão é, portanto, reconhecer que cada aluno chega à escola com uma história linguística que deve ser respeitada, dando espaço e continuidade para que seja ampliada, além de ser uma das expressões mais ricas da diversidade humana.

3. MULTILETRAMENTOS E NOVAS TECNOLOGIAS

A escola brasileira enfrenta uma tensão que se tornou cada vez mais difícil de ignorar: a distância entre as práticas de linguagem que os alunos vivenciam fora da sala de aula e aquelas que lhes são oferecidas dentro dela. Enquanto a vida cotidiana é atravessada por textos que combinam imagem, som, vídeo, escrita e hipertexto em suportes digitais variados, a escola permanece, em grande medida, ancorada na cultura do impresso e na reverência ao

texto escrito como forma privilegiada, quando não exclusiva, de produção e recepção de sentidos.

Para compreender o alcance desse “descompasso”, é necessário partir da distinção fundamental entre alfabetização e letramento. Como esclarece Soares (2024), o termo letramento (tradução do inglês *literacy*) não designa simplesmente a capacidade de ler e escrever, mas o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita que a sociedade demanda. Ou seja, trata-se não da tecnologia do ler e do escrever em si, mas dos efeitos sociais, culturais, políticos, cognitivos e linguísticos que essa apropriação produz sobre o sujeito e sobre o grupo. Em outras palavras, como defende Soares (2024), alfabetizado é aquele que aprende a codificar e decodificar; letrado é aquele que incorporou a escrita como prática social e a mobiliza de forma plena nas situações que a vida exige.

A necessidade de responder a esse descompasso entre escola e vida foi afirmada pela primeira vez, em termos teóricos sistemáticos, no manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL), publicado em 1996, que propôs o conceito de multiletramentos para nomear dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes nas sociedades contemporâneas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam (Rojo, 2012). Esses dois "multi" — a multiculturalidade e a multimodalidade — eram inseparáveis para o grupo, e não era possível pensar as novas formas de comunicar sem reconhecer, simultaneamente, a diversidade cultural dos sujeitos que as habitam.

O conceito se distingue deliberadamente do de letramentos múltiplos, que aponta para a variedade das práticas letradas nas sociedades sem especificar sua natureza. Os multiletramentos nomeiam algo com precisão, os textos compostos de muitas linguagens — ou modos, ou semioses — que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer sentido (Rojo, 2012). Isso implica que não basta mais à escola enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone, é urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea dos alunos (Rojo, 2017).

O GNL já alertava, em 1996, para o fato de que a juventude contava com novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação de caráter multimodal ou multissemiótico, e que a escola precisava tomar a seu cargo esses novos letramentos e levar

em conta a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado (Rojo, 2012). O que estava em jogo era a capacidade da escola de reconhecer os sujeitos que a habitam, como suas práticas, suas referências, suas linguagens, e não apenas transmitir-lhes um repertório cultural previamente definido como legítimo. Uma escola que ignora as práticas letradas de seus alunos não apenas empobrece o ensino: nega a existência cultural dos estudantes.

A dimensão cultural desse reconhecimento é desenvolvida por Rojo (2012) a partir do conceito de hibridismo, retomado de García Canclini (2008): vivemos em sociedades de híbridos impuros, fronteiriços, e a produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização e hibridação que permite que cada pessoa faça sua própria coleção, sobretudo a partir das novas tecnologias. Isso significa que os critérios estéticos, os gêneros e as linguagens que os alunos mobilizam em suas práticas culturais (o *remix*, o *mashup*, o *podcast*, a produção de conteúdo digital) não são desvios a serem corrigidos, mas formas legítimas de produção de sentido que merecem ser levadas a sério pela escola.

Diante disso, Rojo (2012) propõe que a escola assuma o projeto de uma pedagogia dos multiletramentos, definida como uma pedagogia por *design*, na qual o aluno percorre um itinerário de quatro posições complementares: de usuário funcional — aquele que tem competência técnica e conhecimento prático —, a criador de sentidos, a analista crítico e, finalmente, a transformador — aquele que usa o que aprendeu de modos novos, redesenhando os discursos e de significações disponíveis. A meta não é a competência técnica isolada, mas a agência de formar sujeitos capazes de produzir sentidos transformados e transformadores a partir das linguagens que dominam e das que precisam aprender a dominar.

Para que essa pedagogia aconteça em sala de aula, ela precisa se organizar em torno de instrumentos didáticos capazes de articular, de forma intencional e progressiva, os diferentes saberes que os alunos precisam mobilizar. Um desses instrumentos é a sequência didática (SD), conceito oriundo das pesquisas sobre aquisição da língua escrita desenvolvidas pelo Grupo de Genebra. Conforme explica Araújo (2013), com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito, com o objetivo de favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação. Sua estrutura de base compreende quatro etapas: a apresentação da situação, a

produção inicial ou diagnóstica, os módulos (constituídos de atividades progressivas e sistemáticas), e a produção final, momento em que o aluno coloca em prática os conhecimentos construídos ao longo do processo.

A autora ressalta, contudo, que a aplicação desse modelo nas escolas brasileiras demanda adaptações. Quando os alunos desconhecem o gênero trabalhado, pode ser mais produtivo iniciar pelo estudo e reconhecimento do gênero antes de solicitar qualquer produção. Além disso, módulos dedicados à análise linguística devem ser incorporados à sequência, já que o ensino de produção textual não se dissocia do trabalho sistemático com a língua (Araújo, 2013).

Esse campo pedagógico é indissociável de uma mudança nos paradigmas de aprendizagem que orientam as práticas escolares. Apoiada em Lemke (2010), Rojo (2017) distingue e propõe a mudança do paradigma da aprendizagem curricular, dominante nas escolas, que pressupõe alguém decidindo o que o aluno precisa saber, em ordem fixa e cronograma fixo, para o paradigma da aprendizagem interativa, no qual as pessoas determinam o que precisam saber a partir de suas participações em atividades, aprendem na ordem que lhes cabe e em tempo para usarem o que aprenderam. O segundo paradigma exige uma mudança das relações entre professores e alunos, que deixam de ser de transmissão e passam a ser de colaboração, designando ao professor um papel mediador de aprendizagens autônomas. A escola que pretende educar para o século em que vivemos não pode permanecer estruturalmente organizada em torno do primeiro.

É nesse ponto que a discussão sobre tecnologia e escola ganha um novo elemento regulatório que precisa ser considerado. A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, proibiu o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes durante aulas, recreio e intervalos em todos os estabelecimentos/espços de educação básica do país. A legislação, contudo, prevê uma exceção: em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação (Brasil, 2025, art. 2º, § 1º). Longe de inviabilizar propostas como a que este artigo defende, a lei reforça uma exigência que a pedagogia dos multiletramentos já colocava: o uso das tecnologias digitais na escola precisa ser intencional, planejado e orientado por objetivos pedagógicos. O que a legislação proíbe é o uso livre e não mediado; o que ela autoriza é exatamente o uso que aqui se propõe, aquele em que o professor orienta, o aluno produz e a tecnologia serve à aprendizagem.

Nesse sentido, a lei não representa um obstáculo à incorporação das novas tecnologias no ensino, mas um convite à responsabilidade pedagógica. Como propõe Rojo (2017), o que distingue um uso tecnológico educacionalmente relevante de um uso meramente instrumental não é o dispositivo em si, mas a perspectiva didática que o envolve. Um celular usado para gravar um episódio de *podcast* sobre variação linguística, editar o áudio e publicá-lo em uma plataforma de acesso comunitário é um instrumento de produção de multiletramentos; o mesmo aparelho usado sem intenção pedagógica é apenas uma tela. A diferença não está na tecnologia e sim no projeto de ensino que a mobiliza.

É nessa linha que o *podcast*, como prática pedagógica, encontra seu fundamento mais consistente. Ao propor que os alunos produzam episódios sobre suas experiências linguísticas e culturais, a proposta deste artigo convoca exatamente as dimensões que Rojo (2012) identifica como constitutivas dos multiletramentos: a multiplicidade semiótica, pois o *podcast* articula a voz, o roteiro, a edição e as plataformas digitais de circulação; a multiplicidade cultural, porque os temas emergem das vivências e identidades dos próprios alunos; e a agência transformadora, pois o produto final não é um exercício escolar fechado em si mesmo, mas um texto com destinatários, publicado, ouvido e capaz de intervir no espaço social.

4. METODOLOGIA

A execução de qualquer tarefa, desde as mais simples às mais 'difíceis', precisa de uma definição e/ou escolha racional, com objetivos propostos. No âmbito da pesquisa científica, a metodologia é a responsável por traçar essa estrutura de pensamento, delimitando caminhos a serem seguidos para se atingir um determinado ponto ou procedimento adotado. Segundo Miyano (2002, p.16), entende-se por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Ou seja, seria “a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência” (Miyano, op. cit., p. 16).

Dessa forma, esta pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais e linguísticos envolvem experiências, sentidos, valores e relações sociais que não podem ser reduzidos a dados numéricos. Conforme Minayo explica:

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Miyano, 2002, p. 21).

Para o desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação, baseada nas contribuições do professor Nelson Viana (2007). A pesquisa-ação pode ser entendida, de forma geral, como uma modalidade de investigação conduzida pelo próprio professor a partir de questões e inquietações surgidas em sua prática de sala de aula (2007). Diferentemente da pesquisa tradicional, em que o pesquisador permanece distante do contexto pedagógico e determina ao professor o que este deve fazer, na pesquisa-ação o professor assume o papel de pesquisador de sua própria atuação, conforme descreve Viana:

na pesquisa-ação, o envolvimento do professor revela-se, então, como uma forma de contribuição do próprio praticante na produção de conhecimento, a partir de prática crítico-reflexiva e de organização/estruturação criteriosa desse conhecimento de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de confiabilidade advinda de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados, que, consequentemente, permitem que os resultados não somente contribuam para proporcionar melhorias no processo de ensino/aprendizagem no contexto em que atua, mas também para o desenvolvimento da profissão e da área. O professor passa então a ter uma compreensão maior de fenômenos de sua prática e desenvolve a possibilidade (ou o poder) de discutir essa prática em termos teóricos (Viana, 2007, p. 236).

A ideia de emancipação também se liga à natureza da pesquisa-ação. Viana (2007) utiliza Moita Lopes (1996, p.184) para explicar o caráter emancipatório, que é onde o professor, além de seguir orientações e prescrições externas, passa a produzir um conhecimento que de fato lhe é útil em sua atuação. Essa leitura, embora coerente, parece restringir a emancipação ao plano mais imediato da atividade profissional. Crookes (1993, p. 131 *apud* Viana, 2007, p. 237) amplia esse entendimento ao situar a emancipação no campo de uma prática educacional crítica, capaz de afastar os sujeitos de visões que aceitam sem questionamento e que sustentam a ordem social vigente. Isso significa que a pesquisa-ação não se limita a solucionar problemas pontuais do processo de ensino/aprendizagem, mas também envolve uma reflexão mais ampla sobre as dimensões ideológicas do trabalho educacional e sobre a relação entre teoria e prática (Viana, 2007).

Por isso, a escolha por essa perspectiva metodológica ocorreu pelo fato de a proposta pedagógica surgir a partir das observações realizadas em estágios obrigatórios durante a graduação, além de turmas do Ensino Fundamental II e Programa Nacional de Integração da

Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), do Ensino médio, acompanhada durante as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Durante uma observação em específico, na turma de Proeja do 1º ano, foi realizada uma dinâmica em que os estudantes compartilharam conteúdos que gostariam de aprender e também de ensinar aos colegas. Entre as demandas apresentadas pela turma, destacaram-se questões relacionadas à oralidade, à fala e à produção escrita/textual. A partir dessas observações e das necessidades manifestadas pelos próprios estudantes, foi elaborada uma proposta de sequência didática⁴ envolvendo oralidade, produção textual e *podcast* como ferramenta pedagógica (ainda não aplicada).

A proposta foi apresentada ao professor responsável pela turma, que demonstrou interesse na realização da atividade. A sequência didática foi estruturada com foco na produção de roteiros e episódios de *podcast* construídos pelos próprios estudantes, partindo de experiências, conhecimentos e temas que eles desejavam compartilhar. A intenção foi articular práticas de oralidade e escrita nas vivências socioculturais dos alunos, valorizando seus repertórios linguísticos e suas formas de expressão.

Nesse sentido, a pesquisa-ação crítica mostrou-se adequada por compreender a investigação como um processo articulado à prática pedagógica e à intervenção no contexto observado. Segundo Franco (2005, p.486), “a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo.” A autora defende que:

a condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade (Franco, 2005, p. 486).

A análise dos dados para a construção da proposta de sequência didática foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, considerando as observações feitas no contexto escolar, os registros produzidos durante o acompanhamento da turma e as reflexões desenvolvidas ao longo da elaboração do material. A proposta foi organizado e interpretada, buscando identificar aspectos relacionados: 1) ao desenvolvimento da oralidade e da produção textual; 2) à valorização das experiências socioculturais dos estudantes; e 3) às potencialidades do *podcast* como ferramenta pedagógica no ensino de língua portuguesa e sociolinguística.

Por fim, buscou-se compreender de que maneira a utilização do *podcast*, articulada às

⁴ Disponível nos apêndices.

demandas e experiências dos estudantes, não só do Proeja, mas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pode contribuir para práticas pedagógicas mais participativas, inclusivas e interligadas à realidade sociolinguística dos sujeitos/estudantes envolvidos.

5. CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática aqui proposta⁵ parte do pressuposto, defendido ao longo deste artigo, de que o ensino de língua portuguesa precisa ir muito além do conhecimento gramatical e alcançar as dimensões textuais, culturais e sociolinguísticas que constituem a interação verbal. Como afirma Antunes (2007), a língua, além da gramática, comporta um léxico e supõe regras de textualização e regras de interação, decorrentes das situações sociais em que acontece a atividade verbal. É com base nesse entendimento ampliado de linguagem — e no potencial pedagógico do *podcast* como gênero digital multissemiótico — que se organiza a proposta a seguir.

Estruturada de forma adaptável, pode ser aplicada em turmas do Ensino Fundamental II, preferencialmente do 7º ao 9º ano, e igualmente em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio. A EJA, por exemplo, reúne sujeitos cujas trajetórias de vida são marcadas, com frequência, por experiências de silenciamento linguístico, como trabalhadores, migrantes e os moradores de periferias, que aprenderam, ao longo da vida, que sua forma de falar é "errada". Trazer a variação linguística como objeto de ensino nesse contexto é, antes de tudo, um ato de reconhecimento de identidade e sociocultural, como falado anteriormente. Reconhecer que esses sujeitos já falam, que sua fala tem história e valor, e que a escola tem o compromisso de ampliar, e não apagar, o que eles já sabem. Para as turmas do Ensino Fundamental II, a proposta cumpre função semelhante, ao introduzir o debate identitário sobre linguagem em uma etapa em que os alunos estão construindo ativamente sua percepção de si mesmos e do mundo social.

O fio condutor da sequência é a variação linguística e identidade, apresentando a compreensão de que a língua varia conforme a região, a geração, o grupo social e o contexto de uso, e de que essas variações não representam erro ou deficiência, mas marcas de pertencimento e de história. O *podcast* é o gênero escolhido por reunir, em um único suporte, oralidade, produção textual planejada, tecnologia digital e circulação social efetiva.

⁵ Confira nos apêndices.

Dimensões que, juntas, respondem às exigências da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012) e às condições de uma educação sociolinguística comprometida com a dignidade linguística dos alunos.

A sequência didática foi intitulada como *Entre vozes e vivências* e está organizada em seis etapas. Sua concepção deu-se a partir das observações que realizei durante o Pibid e o estágio obrigatório, em turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Proeja (explicadas, brevemente, na metodologia). Ao acompanhar essas turmas, foi possível perceber, no cotidiano das aulas, a riqueza dos vocabulários que os alunos traziam consigo, as marcas regionais e geracionais de suas falas e as formas como construíam suas identidades por meio da língua. Assim como, também, dos momentos em que essa mesma língua era corrigida ou desconsiderada.

A primeira etapa, de sensibilização, abre a proposta com uma roda de conversa sobre como os alunos falam e como as pessoas ao seu redor falam. A escolha por esse ponto de início tem um ponto importante, pois antes de qualquer conteúdo, é necessário criar um ambiente em que as variedades linguísticas que os alunos trazem de casa sejam tratadas como objeto de valorização, e não de correção. A atividade escrita proposta nessa etapa — em que cada aluno registra uma palavra ou expressão aprendida com alguém que ama — reforça a língua na afetividade e na memória, deslocando-a do campo da norma para o campo da experiência. O risco dessa etapa também existe: turmas que já internalizaram profundamente o preconceito linguístico podem reproduzir julgamentos sobre as falas dos colegas. Por isso, a mediação do professor é essencial, transformando os “conflitos” em objetos de reflexão com todos.

A segunda etapa, de exploração, apresenta o *podcast* como gênero e desenvolve a escuta crítica dos alunos a partir da análise de episódios já produzidos. A escolha pelo *podcast* como objeto de estudo, antes de ser instrumento de produção, responde a uma das adaptações apontadas por Araújo (2013) ao modelo de sequência didática do Grupo de Genebra: quando os alunos não conhecem o gênero, é mais produtivo iniciar pelo seu reconhecimento e função social antes de solicitar qualquer produção. Essa etapa também mostra que o *podcast* não possui um único registro (ele pode ser formal ou informal, regional ou urbano) e que essa variação é, ela mesma, uma expressão da diversidade linguística.

Na terceira etapa, de investigação, os alunos coletam amostras de variação linguística em sua própria comunidade. Trata-se da etapa de maior potencial formativo: ao entrevistar,

observar ou interagir com familiares, vizinhos e colegas, o estudante se torna pesquisador da própria língua. O que pode comprometer essa etapa é a indefinição dos eixos temáticos antes da formação dos grupos. Sem orientação prévia, as coletas tendem a ser superficiais. O roteiro de pesquisa de campo, disponível como apêndice da apostila, foi elaborado para estruturar essa investigação sem “engessar” a curiosidade dos alunos.

A quarta etapa, de planejamento, concentra a produção textual escrita da sequência. Cada grupo elabora o roteiro do episódio com base no material coletado, com o adendo de que a escrita do roteiro não é/será um exercício gramatical, mas uma escrita para ser falada, que exige dos alunos a mobilização dos três pilares descritos por Antunes (2007): o conhecimento de mundo sobre o tema investigado, as normas de textualização do gênero *podcast* e as normas sociais de uso da língua conforme o público a que se destinam. A revisão coletiva dos roteiros em sala funciona como momento de avaliação formativa que antecipa os ajustes necessários antes da gravação.

A quinta etapa, de produção, compreende a gravação do episódio. Ao ensaiar, gravar e reouvir sua própria fala, o aluno desenvolve o que Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) denominam consciência das variedades: a capacidade de identificar como se fala, em que contexto essa forma é adequada e o que pode ser ajustado conforme os propósitos comunicativos. Um risco recorrente nessa etapa é a supervalorização da qualidade técnica do áudio em detrimento do conteúdo. Por isso, a proposta orienta que um episódio gravado com recursos simples, mas com reflexão sociolinguística consistente, cumpre o objetivo pedagógico de forma mais efetiva do que um áudio bem editado e sem profundidade.

A sexta e última etapa, de compartilhamento, organiza o festival de *podcasts*: cada grupo apresenta seu episódio para a turma, que ouve com base em uma ficha de escuta estruturada. A roda de fechamento — organizada em torno da pergunta "o que mudou na forma como você pensa sobre a sua própria fala?" — é o momento em que o percurso da sequência se torna visível para os próprios alunos e em que os objetivos sociolinguísticos da proposta podem ser verificados. A publicação dos episódios, quando autorizada pela escola e pelos responsáveis, confere ao produto final uma dimensão de circulação social efetiva, transformando a atividade escolar em um texto com destinatários.

Além disso, a sequência não é um modelo fechado e admite condensações/adaptações para escolas com menos tempo disponível e ampliações para contextos com maior suporte tecnológico. O que não pode ser suprimido, em nenhuma adaptação, é o pressuposto que a

fundamenta: a escuta das vozes dos alunos, o reconhecimento das variedades linguísticas como patrimônio cultural e a compreensão de que o ensino de língua portuguesa implica, necessariamente, uma escolha sobre quem é reconhecido dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu da inquietação surgida por meio das observações em sala de aula: como o ensino de língua portuguesa pode tornar-se um espaço de reconhecimento linguístico e cultural, em vez de exclusão? A trajetória teórica e metodológica percorrida ao longo deste TCC buscou responder a essa questão articulando sociolinguística, oralidade, produção textual e multiletramentos em torno do *podcast* como ferramenta pedagógica.

O percurso teórico percorrido mostrou que o ensino de língua portuguesa, tal como ainda se organiza em muitas escolas brasileiras, opera sobre um equívoco estrutural: o de que ensinar a língua significa ensinar a norma-padrão, como se a vasta diversidade linguística do país fosse um problema a ser corrigido, e não uma riqueza a ser estudada. Como demonstram Bagno (2006, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2009, 2025) e Antunes (2003, 2007, 2009), a língua não existe fora da sociedade, e desconsiderar as variedades que os alunos trazem consigo é, ao mesmo tempo, um erro pedagógico e um ato de exclusão simbólica. A sociolinguística oferece ferramentas teóricas e metodológicas para reverter esse quadro, e a escola precisa incorporá-las de forma sistemática.

O *podcast* aparece, nesse contexto, como um recurso pedagógico de grande potencial, não porque seja uma tecnologia nova ou atraente em si mesma, mas porque reúne, em um único gênero, dimensões que o ensino de língua raramente articula ao mesmo tempo: a oralidade planejada e monitorada, a produção textual orientada por propósitos comunicativos, a consciência fonológica e sociolinguística, os multiletramentos e a circulação social efetiva do que os alunos produzem. Ao gravar, editar e publicar um episódio sobre suas próprias experiências linguísticas e culturais, o estudante não executa uma tarefa escolar fechada em si mesma, como acaba intervindo no espaço social com sua voz, literalmente.

A sequência didática proposta não se apresenta como modelo acabado. Ela é um ponto de partida e/ou inspiração, construído a partir de observações em turmas do Ensino Fundamental II e da EJA/Proeja, no Ensino Médio, que pode e deve ser adaptado conforme o contexto de cada turma e de cada professor. O fato de ainda não ter sido aplicada não

diminui sua relevância e aponta para uma etapa de continuidade, com a implementação futura da proposta, o acompanhamento de seus efeitos sobre os alunos, a avaliação de suas fragilidades e o aperfeiçoamento coletivo.

Por fim, este estudo contribui para a compreensão da relação entre língua, identidade e poder no contexto escolar, destacando a importância de um ensino de português comprometido com a dignidade linguística de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português: encontros & interações**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. 2ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Denise Lino. **O que é (e como faz) sequência didática?** Revista de Linguística, v.3, n.1, p.322-334. Fortaleza: Entrepalavras, 2012. Disponível em <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>>. Acesso em 8 maio 2026.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 43ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BENTES, A. C. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. Língua Portuguesa: ensino fundamental/Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/labor/publicacoes/repositorio/oralidade-letramento-e-ensino/>>. Acesso em 10 maio 2026.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Sociolinguística educacional**. São Paulo: Contexto, 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Sociolinguística educacional**. In: HORA, Dermeval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucienne C. (orgs.). **Abralin: 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 217-241.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 2 abril 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 2 abril 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 abril 2026.

CASTNEWS. **Brasil lidera consumo de podcasts no mundo, aponta pesquisa**. Disponível em: <<https://www.castnews.com.br/brasil-lidera-consumo-de-podcasts-no-mundo-aponta-pesquisa/>>. Acesso em: 8 maio 2026.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>> Acesso em: 3 abril 2026.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional**. *Educação em Revista*, Marília, v. 18, n. 2, p. 55-70, jul.-dez. 2017.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Por uma pedagogia do oral**. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 137–153, 2008. DOI: 10.5433/2237-4876.2008v11n2p137. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053>>. Acesso em: 11 maio. 2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. *Revista Signótica*, v. 9, n. 1, p. 119-145, 1997.

MEIO & MENSAGEM. **Pandemia eleva consumo de podcasts**. Disponível em: <<https://www.meioemensagem.com.br/midia/globo-pandemia-eleva-consumo-de-podcasts>>. Acesso em: 8 maio 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

PONTARA, Claudia Lopes e LOPES, Andressa Aparecida. **Poemas na mídia podcast - uma proposta para o trabalho com oralidade nas aulas de língua portuguesa como língua materna**. Disponível em <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/33959>> . Acesso em: 11 abril 2026.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis da fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira**. 9ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

RIBAS, Pedro Bezerra; NORONHA, Ana Luiza. **Podcasts em sala de aula: tecnologias educativas e pedagogias orais**. Anais da ReACT- Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia, v.5, n, 2022. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/3720>. Acesso em 4 maio 2026.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHERRER, Lara Nascimento; FERREIRA, Helena Maria; LEITE, Maria Alzira. **A oralidade em sala de aula: inquietações e perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. E-book.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

VIANA, N. **Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas**. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Orgs.). **Linguística Aplicada – múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p.233-52.

Apêndice

Proposta e manual de aplicação da sequência didática produzido:

<https://drive.google.com/file/d/1JzRpWZ4qMJjHZKEC4kaaHwWWDFH-MU8A/view?usp=sharing>