



Pedagogia da produção de *podcast* no ensino superior: Relações entre fala/oralidade e escrita/letramento

Luciani Tenani^{1*}, Fabiana Komesu¹ e Monica Macedo-Rouet²

¹Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. ²Cergy Paris Université, Cergy, França. *Autor para correspondência. E-mail: luciani.tenani@unesp.br

RESUMO. De uma perspectiva linguístico-discursiva, este artigo visa discutir possibilidades de usos do *podcast* para fins acadêmicos, considerando as relações entre fala e escrita e entre práticas sociais de oralidade e de letramento na contemporaneidade. Propõe-se uma reflexão sobre a articulação entre os seguintes temas: (i) relações entre fala e escrita e entre oralidade e de letramento; (ii) desenvolvimento de práticas sociais orais e letradas por meio de usos do *podcast* no ensino superior; (iii) enfrentamento da desinformação e das *fake news*, em favor de uma educação científica. Parte-se de um cenário panorâmico de usos e consumidores do *podcast* no Brasil a fim de situar o interesse social nessa mídia contemporânea que traz traços da comunicação radiofônica. Uma síntese dos conceitos fala e escrita em textos seminais dos estudos linguísticos e de relações desses conceitos com práticas orais e letradas fornece a perspectiva a partir da qual é desenvolvida uma reflexão propositiva sobre criação de *podcasts* no ensino superior numa conjuntura marcada por esforços em favor da educação científica frente à desinformação e *fake news*. Nas considerações finais, são sistematizadas contribuições para uma reflexão sobre as relações entre fala/oralidade e escrita/escrita no processo de criação de *podcast* acadêmico, considerando-se o viés de uma discussão tanto teórica quanto aplicada.

Palavras-chave: Fala; escrita; oralidade; letramento; *podcast*; ensino superior.

Podcast in Higher Education: Possible relations between speech/orality and writing/literacy

ABSTRACT. From a linguistic-discursive perspective, this article aims to discuss the potential use of podcasts for academic purposes, focusing on the relationships between speech and writing, as well as between orality and literacy in contemporary social practices. A reflection is proposed on the interweaving between the following issues: (i) relations between speech and writing and between orality and literacy; (ii) development of oral and literacy social practices through podcasting in higher education; (iii) confronting misinformation and fake news, on behalf of scientific education. The starting point is an overview of the uses and the consumers of podcasts in Brazil to situate the social interest in this contemporary media that bears features of radio communication. An outline of the concepts of speech and writing in seminal texts in linguistic studies and the relationship between these concepts and oral and literacy practices provides the perspective from which we develop our propositional reflection on the podcast creation in higher education at a conjuncture characterized by efforts to promote science education by confronting misinformation and fake news. The concluding section systematizes key contributions to understanding the relationship between orality, speech, literacy, and writing within students' creation process of academic podcasts, integrating both theoretical and applied perspectives.

Keywords: Speech; writing, orality, literacy, podcast, Higher Education

Received on March 22, 2025.
 Accepted on October 13, 2025.

Introdução

Em relatório divulgado em outubro de 2024, com dados coletados em julho e agosto daquele ano, a Associação Brasileira de Podcasters (2024) apresentou estimativa de quase 32 milhões de ouvintes de *podcasts* no Brasil, com destaque para a consolidação da mídia como uma das mais consumidas do país. O levantamento foi realizado, conforme consta do relatório, por meio de formulário eletrônico aberto ao público. Foram obtidas 352 respostas válidas, oriundas de 24 das 27 unidades federativas do Brasil (Associação Brasileira de Podcasters, 2024).

Com efeito, o relatório PodPesquisa 2024/2025 mostra, da perspectiva do ouvinte, que 40,23% dos entrevistados ouvem *podcasts* diariamente, enquanto 23,56% o fazem mais de uma vez ao dia, com um interesse voltado a notícias (23,79%), entretenimento, a exemplo de humor e cinema (23,07%), tecnologias (14,98%), empreendedorismo (11,59%) e saúde e bem-estar (10,27%) (Associação Brasileira de Podcasters, 2024). No que respeita ao tempo dispendido, ouvintes de *podcast*, com idade igual ou superior a 16 anos, dispensam em média uma hora e sete minutos por dia na sua escuta. Os dados são oriundos de relatório produzido em conjunto pelas agências de *marketing* e análise de tendência de mídias, *We Are Social* e *Meltwater* (2025). Segundo esse mesmo relatório, o usuário brasileiro com 16 ou mais anos de idade passa mais de nove horas por dia (09h09) conectado à internet, buscando informação (78,8% dos entrevistados), pesquisando como fazer coisas (73,2%), ficando em contato com amigos e familiares (70,6%) e procurando produtos e marcas (70,5%). Parte desse tempo é dedicado à escuta de *podcasts*.

O relatório PodPesquisa 2024/2025 mostra ainda que o consumo de *podcasts* ocorre principalmente em casa (52,16%), em momentos de deslocamento (21,04%) (Associação Brasileira de Podcasters, 2024), numa tentativa de concomitância entre práticas sociais diversas na ocupação do tempo. Da perspectiva do produtor, esse relatório mostra um predomínio de produção de áudio (49,47% da produção total), com um aumento da criação de *videocasts*, que representam 40,96% dessa produção.

Dentre as principais motivações alegadas por ouvintes para consumo de *podcast*, estão, pois, questões de atualização, entretenimento e aprendizado, o que já havia sido destacado em 2021 na pesquisa ‘*Podcasts e a crescente presença entre os brasileiros*’, realizada em outubro de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), a pedido do Grupo Globo (Globo, 2021). Para o que nos interessa discutir, os resultados dessas pesquisas corroboram, de certo modo, o que Tobin e Guadagno (2022, p. 11) observaram sobre os ouvintes de *podcast*, a partir de pesquisa realizada com 306 participantes de diferentes países: uma forte necessidade de informação.

No âmbito internacional, o relatório *State of the Podcast Universe* da empresa norte-americana Voxnest, especializada na indústria de *podcast*, mostra que o Brasil lidera o ranking dos países que mais produziram *podcasts* desde o início do ano de 2020, seguido do Reino Unido e do Canadá (Federação Nacional das Empresas de Rádio e Televisão, 2022). Quando o critério é o hábito de ouvir *podcasts*, o Brasil passa a ocupar a quinta posição, depois da Turquia, Índia, Colômbia e Argentina. A avaliação é de que o período da pandemia de covid-19 e a demanda por uso de tecnologias digitais impulsionaram o aumento do número de ouvintes de *podcast* no Brasil. Trata-se de uma percepção flagrada tanto pela pesquisa Voxnest como pela pesquisa IBOPE/Globo, segundo a qual 57% dos entrevistados começaram a consumir esse tipo de mídia nesse período. Dentre os 43% que já tinham o hábito, 31% deles passaram a ouvir mais do que antes da pandemia (Globo, 2021).

Quanto à experiência de consumir *podcasts*, não raro, ouvintes manifestam o sentimento de pertencimento a uma ‘roda de amigos’, segundo relatório IBOPE/Globo (2021), ainda que: (i) desconheçam pessoalmente o interlocutor (locutor, produtor, empresa responsável pela produção do *podcast*) e (ii) estejam fisicamente alijados dessa conversa,¹ uma vez que o contato se dá por meio de um produto apresentado como *já pronto*, disseminado e propagado por tecnologias digitais, mediante uma dinâmica de consumo tipicamente assíncrona.

Neste artigo, o olhar é voltado para relações entre fala e escrita e entre práticas sociais de oralidade e de letramento, as quais, de uma perspectiva teórica, permitem problematizar a heterogeneidade linguístico-discursiva de que o *podcast* é (e)feito. De maneira particularizada, volta-se a possibilidades de usos do *podcast* para fins acadêmicos, considerando-se uma conjuntura marcada por enfrentamento da desinformação e das *fake news*, em favor de uma educação científica.

A produção do programa de rádio assim como a do *podcast* em áudio requer que o locutor siga um *script* que lhe permita determinar minimamente quanto tempo ele próprio, outro locutor ou ainda o entrevistado podem falar, num limite que lhes é facultado pela produção. Há também o desafio de manter a atenção do ouvinte, na produção do engajamento do público, considerando-se que não há apelo a recursos visuais.

Interessa-nos discutir o processo de produção do *podcast* acadêmico segundo uma reflexão sobre relações entre fala e escrita, em práticas sociais de oralidade e de letramento, a qual fundamenta uma avaliação de

¹ De uma perspectiva dos estudos da linguagem, observa-se, no entanto, sobre (ii), que, se num momento 1, há uma relação entre *podcaster(s)*/seguidores, quando os ouvintes escutam o episódio, num momento 2, há uma relação entre os seguidores (ouvintes) e o(s) *podcaster(s)*, quando os ouvintes escrevem mensagens que são postadas em plataformas de distribuição de *podcast* ou em redes sociais digitais vinculadas a esse *podcast*. Há, ainda, a possibilidade de interação num momento 3, caracterizado por interação assíncrona, em muitos casos, do *podcaster* com seus seguidores em áudios gravados e publicados em episódios *a posteriori*, ou em postagens que ‘respondem’ ao ouvinte, visando ao engajamento. Nota-se também que haveria um momento 0 dessa ‘conversa’ (supondo-se que seja possível localizá-lo em práticas sociais da linguagem), oriundo de um planejamento da produtora do *podcast* voltado a ouvintes específicos. Dessa maneira, na comunicação digital, a interação assíncrona é um traço constitutivo (evidentemente não exclusivo). Essa comunicação assíncrona não é um traço completamente novo, haja vista a comunicação radiofônica, tipicamente assíncrona, que permitia/permite interação ‘ao vivo’. A diferença está no *timing* dessa interação: os ouvintes escreviam cartas, agora, os ouvintes escrevem posts.

determinadas práticas sociais letradas/escritas no ensino superior, considerando suas contribuições (e limites) na formação acadêmico-científica. Essa discussão é permeada por considerações que advêm de contexto mais amplo: o de enfrentamento da desinformação e das *fake news*, em favor de uma educação científica. Este estudo tenciona, assim, contribuir, de modo particular, para uma discussão teórica e aplicada sobre o uso e a criação de *podcasts* para fins acadêmicos.

Materiais e métodos

Abordagens sobre relações entre fala e escrita

Importa apresentar a perspectiva assumida neste trabalho sobre relações entre fala e escrita. A justificativa é a de que entendemos o *podcast* como uma mídia em cuja constituição se entrecruzam informações que circulam em atos de fala (em práticas sociais de oralidade) e em atos de escrita (em práticas sociais de letramento). Esse entrecruzamento confere características linguístico-discursivas que buscaremos destacar. Elementos do sistema de conceitos no interior do qual definiremos fala, escrita e suas relações são apresentados, por exemplo, em Chacon (2021). Retomamos, da sistematização do autor, os elementos que julgamos como fundamentais para embasar uma concepção de *podcast*. Iniciamos por retomar concepções sobre a fala.

Segundo Chacon (2021, p. 3), embora nem sempre a fala seja apresentada conceitualmente na literatura em Linguística, é possível depreender, no modo como aparece em escritos de estudiosos, conceitos por meio dos quais deve ser compreendida no interior do pensamento desses diferentes estudiosos. O autor retoma que a concepção de fala, da perspectiva de Saussure (2006), pode ser significada como um ato que resulta da vontade e da inteligência de um indivíduo – seu produtor. Nesse ato, no interior do qual aspectos físicos e simbólicos da linguagem se entrelaçam, é sabido que Saussure distingue “[...] 1º. as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º. o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações” (Saussure, 2006, p. 22).

Em Jakobson (1995), por sua vez, ainda na retomada de Chacon (2021), a fala pode ser depreendida do processo que o autor chama de comunicação verbal. No âmbito desse processo, seria uma das formas dessa comunicação, sendo entendida como o ato de um remetente produzir e dirigir uma mensagem a um destinatário, elaborada de acordo com as regras de um código (um sistema linguístico), voltando-se a um contexto e transmitida por meio de uma conexão, ao mesmo tempo, física e psicológica entre remetente e destinatário.

É ainda Chacon (2021) quem observa que, de uma perspectiva da teoria da enunciação como a inaugurada por Benveniste (1989), a fala pode ser localizada no interior do quadro que caracteriza um ato enunciativo. Nesse contexto, pode ser entendida como um dos modos possíveis de se enunciar, ou seja, como o ato de um locutor mobilizar a língua e marcar-se enquanto tal no enunciado produzido, ato em que o locutor se define em função de uma relação instaurada por ele com um alocutário, num processo de correferência.

Por fim, no enquadramento da teoria dos atos de fala de Austin (1990), a fala pode ser considerada como um ato convencional de linguagem (Austin, 1990 apud Chacon, 2021). No interior desse ato, o falante opera investido de determinado papel social, no interior de um procedimento convencionalmente reconhecido como legítimo e dotado, por convenção, de determinados efeitos. Além de convencional, a fala, no contexto das reflexões desse autor, pode ser considerada ainda como um ato ético. Com efeito, para o autor, quando o ato de linguagem supõe determinada conduta por parte de seus participantes, “[...] então aquele que participa do procedimento, e o invoca, deve de fato ter tais pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada” (Austin, 1990, p. 31).

Com exceção de Saussure – para quem, diferentemente da fala, a escrita não é apresentada como um ato psicofísico, mas, sim, como mais um dos sistemas semiológicos² –, nos demais pensadores sobre a linguagem, fala e escrita se mostram em relações de analogia. Para Chacon (2021), assim como a fala, a escrita também pode ser depreendida do pensamento de Jakobson como uma forma de comunicação verbal; similarmente, em Benveniste, a escrita pode ser tomada como um modo de enunciação; em Austin, pode ser inferida como um ato convencional de linguagem.

Os conceitos de fala e escrita dessas perspectivas são interpretados, por Chacon (2021), como tendo as seguintes características: (1) fala e escrita podem ser entendidas como atos e (2) esses atos são de natureza

² A menção à escrita nos escritos atribuídos a Saussure se dá, por exemplo, no seguinte contexto: ‘A língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas.’ (Saussure, 2006, p. 24, destaque nosso).

linguística, já que, no centro deles, necessariamente, uma língua se mostra presente. Como se trata de atos e como envolvem a língua, na concepção de Chacon (2021), tanto a fala quanto a escrita serão, pois, consideradas como atos enunciativos. Mas não no sentido como esses atos são, em nível teórico, conceituados por Benveniste. Das complexas reflexões desse autor sobre a enunciação, o que se preserva é que esses atos (de fala e de escrita) se caracterizam como uma alocução, na medida em que se mostram como efeito de uma relação eu/outro a propósito de uma (co)referência – relação sustentada/mobilizada pela língua. Desse modo, tanto num ato enunciativo de fala quanto num ato enunciativo de escrita se detecta uma subjetivização da língua, considerando-se esse processo de relação entre eu/outro e mundo. É essa subjetivização que pode ser caracterizada como um ato no interior do qual ocorrerão arranjos linguísticos específicos de elementos fonológicos (segmentais e prosódicos), morfológicos, lexicais, sintáticos e semânticos.

Mas, a partir desse ponto, seguimos com Chacon (2021) a propósito da conceituação de fala e escrita por caminhos outros que estão localizados em Benveniste. Primeiramente porque entendemos, junto com o autor, que os atos enunciativos de fala e de escrita se caracterizam como acontecimentos. Desse modo, embora sejam, empiricamente, mobilizados por alguém investido da condição de sujeito do (seu) dizer, o sujeito que se mostra nesses acontecimentos é, por princípio, historicamente situado.

Essa inscrição histórica do sujeito se dá a partir da perspectiva segundo a qual todo ato de enunciação (pela fala ou pela escrita) não tem como centro ou como ponto de partida o sujeito que, empiricamente, o materializa. Essa materialização é uma ilusão subjetiva, como bem a define Authier-Revuz (1990). O fato é que o sujeito que enuncia necessariamente o faz a partir de sua inscrição em redes ou campos do dizer, ou seja, a partir de ‘engrenagens’ que lhe possibilitam esse dizer e que lhe atribuem o lugar a partir do qual podem/devem dizer algo.

Em sociedades contemporâneas consideradas como modernas, essas ‘engrenagens’ do dizer seriam de dois grandes tipos: as de oralidade e as de letramento.³ Segundo Chacon (2021), semelhanças e diferenças podem ser detectadas entre elas. Por um lado, oralidade e letramento se assemelhariam por, pelo menos, duas razões: (i) enquanto ‘engrenagens’, são práticas discursivas; e (ii) desenvolvem-se tanto em situações de formalidade quanto em situações de informalidade – social e linguística. Por outro lado, distinguem-se também por, pelo menos, duas razões: (i) sua distribuição não é homogênea; e (ii) sua base material é distinta.

Vamos às suas semelhanças. Numa dada formação social, oralidade e letramento podem ser consideradas como conjuntos de práticas que ancoram, organizam e dispõem, respectivamente, os acontecimentos de fala/escuta⁴ e de escrita/leitura. É nesse sentido, pois, que podem ser consideradas como práticas discursivas. Do ponto de vista de sua distribuição pragmática, ou seja, dos contextos específicos em que ocorrem, oralidade e letramento ajustam os acontecimentos de fala/escuta e de escrita/leitura às circunstâncias convencionais em que se desenvolvem. Práticas de oralidade que sustentam acontecimentos como uma conversa cotidiana ou uma conferência num evento científico mostram-se linguisticamente materializadas sob a forma de arranjos, respectivamente, mais informais e mais formais da distribuição da língua. Analogamente, é o que também se verifica em acontecimentos sustentados por práticas de letramento como a escrita de um bilhete postado na porta de uma geladeira ou a escrita de um artigo científico postado em revistas on-line. Ou seja, não há relação direta entre, por exemplo, práticas de oralidade e informalidade linguística ou, inversamente, práticas de letramento e formalidade linguística.

Vamos, agora, às suas diferenças. Não há homogeneidade na distribuição das práticas de oralidade e de letramento. Isso quer dizer que, numa determinada formação social, nem todos os indivíduos terão, necessariamente, acesso a todas as práticas de oralidade e de letramento que nela circulam. E, mesmo se, potencialmente, o tivessem, a forma de acesso a elas não necessariamente seria a mesma. Do ponto de vista de sua materialidade, oralidade e letramento distinguem-se, ainda, por se mostrarem, nos enunciados linguísticos que promovem, sob a forma de distintas bases semióticas. Por ancorarem os acontecimentos de fala, as práticas de oralidade revestirão os enunciados produzidos nesses acontecimentos de matéria sonora, produzida vocalmente e percebida auditivamente. Já as práticas de letramento revestirão os enunciados produzidos em acontecimentos de escrita de matéria gráfica, produzida de modo impresso e percebida pela visão.

Há, no entanto, um importante fato a ser considerado sob a distribuição das práticas de oralidade e de letramento. Como sua distribuição se dá numa mesma organização social, elas se interpenetram. Não há, por conseguinte, do ponto de vista de sua circulação, práticas de oralidade e práticas de letramento ‘puras’, não

³ Poderíamos acrescentar a esses dois tipos principais de ‘engrenagens’ a especificidade do uso de tecnologias digitais, em práticas de letramentos midiáticos/digitais, como discutido na seção 3.

⁴ A ação de escuta, a exemplo da ação de leitura, vai além de uma mera receptação ou ‘decodificação’ – nesse caso, de sons. Trata-se de uma disposição de atenção no processo de produção de sentidos.

mescladas. O fato de que sua materialidade seja distinta não significa, pois, que, em sua circulação, elas se distingam e se delimitem apenas por sua diferença de base semiótica. Sua delimitação será, antes, determinada pelos efeitos de sentido que elas produzem na especificidade de sua circulação. Consequentemente, os acontecimentos de fala e de escrita que as práticas de oralidade e de letramento ancoram jamais serão ‘puros’. Assim, há acontecimentos de escrita subjacentes a qualquer acontecimento de fala; e, similarmente, há acontecimentos de fala subjacentes a qualquer acontecimento de escrita. Trata-se, pois, de práticas e de acontecimentos que se caracterizam justamente pela heterogeneidade de sua constituição, como bem a define Corrêa (2004).

Em síntese, fala e escrita são neste trabalho conceituadas como dois diferentes modos de produção e de atribuição de sentidos, construídos sob a base de diferentes semioses: (1) a acústico-auditiva, na fala; e (2) a gráfico-visual, na escrita. Enquanto atos enunciativos, fala e escrita se assemelham por serem ancoradas em práticas discursivas, respectivamente, em práticas sociais de oralidade e de letramento. Igualmente, fala e escrita acontecem tanto em situações de formalidade quanto em situações de informalidade, as quais são situações social e linguisticamente caracterizadas.

Assim, no que diretamente diz respeito ao objeto deste artigo, enquanto acontecimento linguístico e tomado em sua base semiótica, o *podcast* pode ser considerado como um ato enunciativo ancorado em práticas de oralidade, tanto formais quanto informais, as quais se mostram predominantes ora num momento ora noutro em um mesmo episódio de *podcast*. Um exemplo é o Foro de Teresina, *podcast* de política brasileira, parceria entre a Revista Piauí e a produtora Rádio Novelo, lançado em maio de 2018 e em atividade na atualidade (pelo menos, até setembro de 2025). Práticas sociais orais, de caráter formal, são mostradas na abertura do episódio, quando o jornalista âncora faz a abertura do programa ao sintetizar os fatos da semana e, em seguida, ao apresentar os temas a serem abordados em cada bloco do episódio. Já práticas sociais orais, de caráter informal, são apresentadas de modo mais marcado em outro bloco do programa, ‘Correio elegante’, em que o âncora, com os demais integrantes da ‘bancada do Foro’, comenta, após a leitura, mensagens recebidas d’ouvintes do programa em um processo marcadamente dialógico assíncrono, típico de uma comunicação radiofônica (ver, a esse respeito, nota de rodapé n. 4).

Dessa maneira entrelaçadas, descrever e analisar marcas das práticas sociais orais formais e informais merece um estudo específico. Neste texto, a luz é lançada à constituição heterogênea do *podcast*, por se tratar de um acontecimento de fala, considerada sua materialidade fônica, que circula em sociedades letradas constituído por práticas orais formais e informais. Isso significa dizer que sob a matéria fônica dos enunciados do *podcast* há escrita; é, no entanto, uma escrita que não se mostra diretamente como tal nessa matéria, mas como algo que está embutido em sua base de constituição. Propomos, pois, que o *podcast*, veiculado sob forma de ondas sonoras, e reconhecido como evento de oralidade seja assumido igualmente como evento de letramento, considerando-se que informações linguísticas que circulam sob modo escrito também o ancoram e o constituem como ato enunciativo – ou como acontecimento.

Podcasts para fins acadêmicos

No âmbito de tecnologias digitais para a promoção de engajamento de universitários com o aprendizado, o *podcast* tem sido descrito como mídia que passou a ser usada em diferentes áreas do conhecimento, como na saúde, para divulgação de técnicas de enfermagem (MacDarmid et al., 2021), ou na área de negócios, para promover práticas administrativas inovadoras (Vidal et al., 2021) e, especialmente, no ensino de inglês como língua estrangeira (Canelas, 2012; Liu, 2023). Nesse último contexto, ouvir *podcasts* é exemplo de uma prática didático-pedagógica que visa aprimorar a performance da compreensão oral de L2 (Canelas, 2012) ou, ainda, que visa aprimorar a cobertura do vocabulário acadêmico e específico em discursos disciplinares (Liu, 2023). O aprimoramento acadêmico pode ser alcançado, por exemplo, por prática de seguir a publicação de episódios de *podcasts* criados sem fins educativos, de modo a ampliar o tempo de contato do aprendiz com a língua estrangeira para além da sala de aula, promovendo seu engajamento de forma significativa, na medida em que a temática abordada pelo *podcast* pode ser escolhida pelo aprendiz conforme seus interesses, com a vantagem de ser facultativo ao ouvinte definir quando e onde ouvir os episódios selecionados.

Na busca por identificar *podcasts* para fins acadêmicos, há publicações que sistematizam esses usos e ponderam sua eficácia e potencialidade como uma ferramenta tecnológica que passa a ser um recurso didático, seja ou não em aulas presenciais. Nesse exercício, autores explicitam, de modo mais ou menos detalhado, a origem do termo *podcast*, os modos de circulação dessa mídia e as abordagens de *podcast* no ensino superior.

Um exemplo é o estudo feito por Kay (2012), que observa que os usos de *podcasts* para o aprendizado variam conforme os objetivos do aluno, a estratégia pedagógica utilizada pelos professores ou ainda as orientações gerais do sistema educativo. Esses usos podem dizer respeito a gravações de palestras, aulas de professores, ou ainda *podcasts* produzidos pelos próprios alunos, como apontam Heilesen (2010) e McGarr (2009). Em um estudo junto a usuários da plataforma Canal-U – plataforma audiovisual voltada à formação em ensino superior, à pesquisa e à ciência aberta, mantida pelo Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, do governo da França –, Papinot et al. (2018) mostram que seus objetivos de busca são diversos, mas a decisão de usar um suporte audiovisual reflete principalmente a preferência do usuário por essa mídia específica, o desejo de fazer menos esforço do que ler ou a busca por um conhecimento que só está disponível nesse tipo de suporte. Esses resultados publicados em 2018 na França corroboram os mencionados no relatório PodPesquisa 2024/2025, com dados mais recentes do Brasil, como observado.

Retomamos, mais detidamente, uma revisão sobre os usos do *podcast* no ensino superior feita por McGarr (2009), que confronta os efeitos das conferências tradicionais em relação ao que é denominado por *podcasting*, isto é, o processo de usar *podcasts* para introduzir ou desenvolver temas acadêmicos no ensino superior, dando suporte, melhorando ou substituindo as apresentações tradicionais. Três tipos de usos do *podcast* são identificados pelo autor: (i) uso substitutivo, (ii) suplementar e (iii) criativo. O uso substitutivo, identificado como o mais frequente, consiste em disponibilizar gravações de conferências realizadas para os estudantes com o fim de rever o conteúdo ministrado. O segundo uso mais frequente é o suplementar, que oferece material extra (como resumos e orientação de estudos) para aprofundar ou melhorar a compreensão dos alunos sobre determinado tema. O terceiro e menos frequente uso é aquele nomeado como criativo, o qual se caracteriza pela produção de *podcast* por equipe de alunos.

Esse uso criativo do *podcast* é reportado por Lazzari (2008), que propôs a seus alunos trabalharem em pequenos grupos no planejamento, gravação e edição de *podcast*, o que, segundo ele, “[...] impulsionou o desenvolvimento de competências de aprendizagem reflexiva, estimulou os alunos a aprofundarem as questões que tinham de enfrentar e fomentou comportamentos colaborativos positivos, promovendo o crescimento de competências de aprendizagem colaborativa dos alunos” (Lazzari, 2008, p. 6)⁵. Nesse uso, as atividades são orientadas para o trabalho em equipe, centradas na interação entre alunos, diferentemente dos outros dois usos, que reservam aos alunos um papel mais passivo, como salientam Lee et al. (2008). Questionamos se esses resultados positivos, obtidos a partir desse chamado uso criativo do *podcast*, seriam decorrentes mais das práticas didático-pedagógicas descritas do que das características da mídia *podcast*. Destacamos que os potenciais efeitos positivos do uso criativo do *podcast* trazem, em seu bojo, a soma do desafio de manipular recursos digitais para a produção do *podcast* àquele de executar colaborativamente as tarefas em equipe com objetivos em comum, em atendimento a demandas de caráter institucional. A Figura 1 reproduzida a seguir, por meio da qual McGarr (2009) sintetiza os usos do *podcast*, permite detectar que a esperada construção ativa de conhecimento (polo à direita da figura) está relacionada aos tipos de tarefas pedagógicas encapsuladas na produção de *podcast*.

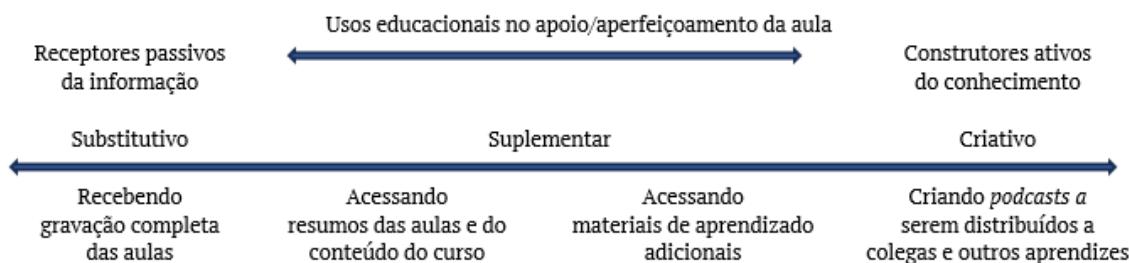


Figura 1. Usos educacionais do *podcast* no apoio/aperfeiçoamento de aula⁶

Fonte: McGarr (2009, p. 318, tradução nossa).

Observamos, ainda, que esses usos de *podcast* são fundamentalmente pensados no âmbito da adoção de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, com prevalência de uma perspectiva segundo a qual essa adoção seria intrinsecamente positiva, independentemente das condições de produção e circulação dos textos e dos sujeitos ou ainda de acesso a tecnologias. Exemplo dessa abordagem pode ser atestado no excerto

⁵ No original: [...] spurred the development of reflective learning skills, stimulated students to go deep into the questions they had to face, and fostered positive collaborative behaviours, promoting the growth of students' collaborative learning skills.

⁶ No original: Educational uses of podcasting in supporting/ enhancing the lecture.

a seguir, extraído da conclusão de Canelas (2012), após a autora fazer uma revisão da literatura sobre as potencialidades do *podcast* em língua estrangeira para a aprendizagem do que caracteriza como oralidade:

Em suma, num mundo globalizado onde temos cada vez menos tempo para aceder à informação e ao conhecimento, o *podcast* surge como uma alternativa viável, prática, com custos quase nulos e também uma metodologia de ensino/aprendizagem bastante motivadora, que proporciona que o aluno tenha um papel ativo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser também produtor de informação online (Canelas, 2012, p. 62).

Uma avaliação negativa dos usos do *podcast* por docentes do ensino superior, entretanto, pode ser encontrada em Ifedayo et al. (2021), que relatam a baixa aceitação do uso *podcast* para fins pedagógicos em três universidades federais da Nigéria. Os autores coletaram 829 respostas a questionários com nove dimensões investigadas, a saber: expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social, condição facilitadora, intenção comportamental, comportamento de uso, crença cultural, crença social, crença política.⁷ Os dados estatísticos levaram à afirmação de que “[...] os docentes têm dificuldade em utilizar tecnologias de *podcasting* para promover o desempenho acadêmico dos estudantes [...]” (Ifedayo et al., 2021, p. 7)⁸ e mostraram que abordagens pedagógicas centradas nos estudantes por meio de *podcast* não eram populares nas universidades federais nigerianas, sendo a interação face-a-face a preferida para a maioria dos docentes entrevistados.

Nessa pesquisa, como nas demais referenciadas, os usos sistematizados do *podcast* mostram mais aspectos gerais das práticas didático-pedagógicas do que tematizam características da mídia *podcast* com potencial educativo. O minucioso levantamento de publicações sobre o uso de *podcast*, realizado por Celaya et al. (2020), no período de 2014 a 2019 nas bases *Scopus* e *Web of Science*, gerou resultados que reiteram a predominância dos usos substitutivo e suplementar, como definidos por McGarr (2009), especialmente, em contextos acadêmicos universitários, alcançando 72% do total de 81 artigos avaliados.

De nossa perspectiva, o uso criativo do *podcast*, embora apontado como o mais desejado para a promoção de um aprendizado que seja efetivo e significativo segundo McGarr (2009) e Lazzari (2008), por exemplo, também se mostra como o que demanda uma reflexão voltada às relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento constitutivas dessa mídia e um planejamento voltado às práticas sociais letradas que corroborem a formação acadêmico-científica almejada, como discutido por Tenani et al. (2024). Como afirmado, ao assumir o formato da mídia como ‘pronto’ do ponto de vista da recepção, o ouvinte (potencial produtor de *podcasts*) acaba ‘apagando’ essas relações linguísticas e discursivas, com prejuízo para o entendimento do processo de sua produção na linguagem.

Podcast no ensino superior: encontro entre especialização acadêmico-científica e produção de mídias em redes sociais digitais

Propostas de uso ou de criação de *podcasts* no Ensino Superior são observadas desde o início dos anos 2000 no cenário anglofônico, inglês e norte-americano principalmente, havendo diversidade de estilos e de perfis de audiências (MacKenzie, 2019). Esse cenário favorece o estabelecimento ou o reforço de laços dentro e entre comunidades acadêmicas, como observam Cox et al. (2023), em estudo com 25 docentes vinculados a diversos campos do conhecimento, em universidades norte-americanas e canadenses, principalmente. Os autores defendem que o *podcast* tem, também, potencial para comunicar o conhecimento científico produzido por universidades, ampliando a divulgação científica a comunidades não acadêmicas e, ainda, sendo positivamente afetadas por esse processo. Além de tematizar a apropriação dessa mídia em diferentes áreas de conhecimento, destacamos, com McGarr (2009), como os usos do *podcast* podem ser pensados a partir da associação com tarefas colaborativas em equipe, com objetivos comuns, competência almejada em diferentes níveis de ensino e também na vida profissional e na vida cidadã.

Ponderando acerca dos recursos tecnológicos acessíveis às escolas do país, Klering et al. (2021, p. 105) consideram que a produção de *podcast* pode “[...] remeter a estúdios bem equipados e profissionais treinados [...]”, realidade distante de muitas instituições de ensino básico (não apenas no Brasil), o que se tornaria uma barreira. No entanto, na apreciação das autoras, o uso e a criação de *podcasts* de viés educativo são justificados (i) pela ausência de exigência de equipamento específico (um telefone celular e um computador com acesso à internet e que permita utilizar aplicativo gratuito de edição bastariam); (ii) pela incorporação de

⁷ No original: ‘performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating condition, behavioural intention, use behaviour, cultural belief, social belief, political belief’ (Ifedayo et al., 2021, p. 4).

⁸ No original: ‘lecturers find it difficult to utilize podcasting technologies to promote students’ academic performance’ (Ifedayo et al., 2021, p. 7).

conhecimentos científicos já existentes dos alunos (na relação com interesses tomados como particulares e saberes disciplinares institucionalmente exigidos); (iii) pelo desenvolvimento de habilidades do século XXI (como curadoria digital) e (iv) pela possibilidade de o produto do *podcast* ser acessado a qualquer momento (hora e lugar, de modo síncrono ou assíncrono). Acrescentam as autoras que os *podcasts* também são “[...] uma excelente oportunidade para trabalhar a oralidade pública, seja na língua materna, seja na língua estrangeira, ele pode ser usado em projetos interdisciplinares, para desenvolver agência dos alunos ou ainda ajudá-los a vencer a inibição [...]” (Klering et al., 2021, p. 106).

Com base nas considerações de Klering et al. (2021), endereçadas ao ensino fundamental, e também nas de Lazzari (2008), voltadas ao ensino superior, destacamos que o uso e a criação de *podcasts* podem promover, no contexto acadêmico brasileiro,⁹ um processo de desenvolvimento de competências de aprendizagem reflexiva sobre (suas) práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas, como discutem Tenani et al. (2024) no escopo de criação de *podcast* por licenciandos pertencentes a duas universidades brasileiras. Esse desenvolvimento também promove encontro entre especialização acadêmico-científica (de diferentes disciplinas, em relação interdisciplinar) e produção de mídias com potencial de serem divulgadas em redes sociais digitais, segundo uma cultura de compartilhamento (Jenkins, 2006) e de curadoria digital (Gomes, 2022), tomadas como características da contemporaneidade.

Interessa ainda voltar nossa reflexão a uma conjuntura reconhecida por processos de desinformação e *fake news* (Assis et al., 2021; Siarova et al., 2019). Nesse contexto, o uso e a criação de *podcasts* na formação acadêmica são modos de promover práticas sociais de letramentos científicos e engajamento em atividades mais amplas de educação científica, para além de um espaço institucional como o reconhecido em escolas. Em relatório endereçado ao Parlamento Europeu, são apresentados os desafios de uma educação científica em meio a movimentos antivacina (anteriores ao aparecimento da covid-19 no mundo) e à recusa do entendimento dos efeitos da mudança climática em escala global, por Siarova et al. (2019, p. 35). Os autores discutem como ambientes não formais e informais de aprendizagem podem promover letramentos científicos e despertar o interesse do público em geral por ciências. Em documento divulgado em junho de 2024, a Associação Brasileira de Ciências (2024), por sua vez, apresentou, dentre as recomendações na luta contra desinformação, ações de divulgação científica, como modo de aproximação do conhecimento científico ao público, considerando-se “[...] redes de divulgadores científicos, especialmente, online [...]” e treinamento de cientistas em mídias (Associação Brasileira de Ciências, 2024, pp. 9-10). Trata-se, com efeito, de ações que visam ampliar práticas sociais de leitura e escrita de uma perspectiva de estudos científicos, para além de contextos institucionais.

Acreditamos que o *podcast* pode ser tomado como uma mídia a partir da qual a relação entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ de uma especialidade científica (isto é, a relação entre disciplina, objeto, campo epistemológico e as demandas sociais e históricas dos grupos) é mostrada ao usuário (ouvinte e produtor, sujeito da linguagem), à condição de que essas relações sejam previstas já na fase de produção do *podcast* e de que sejam explicitadas no produto final.

De nossa perspectiva, o fomento ao uso e à criação de *podcasts* no ensino superior depende de uma abordagem multidimensional, para a qual os estudos linguístico-discursivos podem contribuir com o desvelamento de que essa mídia é constituída por relações entre fala e escrita e entre práticas sociais de oralidade(s) e letramento(s). Se é a oralidade/fala que aparece exposta ao público, em sua materialidade fônica, a problematização de seu modo heterogêneo de constituição (Corrêa, 2004), na relação com práticas sociais letradas/escritas, pode permitir explorar no *podcast* não apenas a oralidade das línguas e a desenvoltura da comunicação oral, como ressaltado por Klering et al. (2021), mas também argumentos e fatos, na condução de tópicos de pesquisa, com fundamentação científica, na expressão de opiniões sociais e na construção de narrativas significativas para os sujeitos produtor e ouvinte (Robin, 2008 apud Klering et al., 2021).

Em outras palavras, trata-se de conceber o *podcast* como um *acontecimento* segundo o qual modos de produção e de atribuição de sentidos emergem como empiricamente mobilizados por aquele investido da condição de sujeito do (seu) dizer, mas não na qualidade de centro ou ponto de partida e, sim, como efeito do que é historicamente situado. No caso de uso e criação de *podcasts* no contexto acadêmico e para fins acadêmicos, é uma tentativa de aproximar o estudante de uma especialização acadêmico-científica num formato com potencial de ser divulgado, por exemplo, em redes sociais digitais de seu interesse, na promoção e ampliação de engajamento com educação científica.

⁹ Exemplos de *podcasts* criados como parte da formação profissional estão disponíveis em: <https://www.lucianitenani.com.br/>

Considera-se ainda, com Schoor et al. (2024), que essa tentativa de aproximar o estudante de uma especialização pode ser frustrada se não houver uma explicitação de critérios de qualidade de um *podcast* científico ou de divulgação científica. Os autores mostram que a informalidade que é considerada como típica do *podcast* pode induzir os alunos a uma ideia de que as fontes de informação (entrevistas, citações) podem ser simples relatos de uma experiência pessoal sobre o assunto tratado, não necessariamente, relatos de *experts*. Assim, uma ‘pedagogia da produção de *podcast*’ deveria incluir um ensino sobre a qualidade e a credibilidade das fontes de informação, combinando, assim, características da informalidade da mídia com o rigor dos procedimentos da pesquisa científica.

Por fim, cabe retomar que a produção de *podcast* acadêmico, em específico, favorece a proposição de atividades acerca da fala e escrita como modos de produção e de atribuição de sentidos, tipicamente valorizados no ensino superior e característicos de áreas de conhecimento científico. Enquanto atos enunciativos, fala e escrita estão ancoradas em práticas sociais de oralidade e de letramento, as quais, por seu turno, acontecem em situações de formalidade e de informalidade que se mostram de modos entrelaçados em um jogo segundo o qual o locutor/enunciador (a comunidade acadêmica, em última instância) se projeta junto ao público vislumbrado (os ouvintes pertencentes à comunidade não acadêmica).

Considerações finais

Neste artigo, caracterizamos a mídia *podcast* com olhar voltado para as relações entre fala e escrita e entre práticas sociais de oralidade e de letramento, segundo uma visada teórica que possibilitasse investigar a heterogeneidade de que o *podcast* é (e)feito. Partimos de uma distinção de um cenário panorâmico de usos e consumidores do *podcast* no Brasil para discutirmos a produção do *podcast* em contexto acadêmico respaldada: (1) numa reflexão sobre as relações entre fala e escrita e entre práticas sociais de oralidade e de letramento; (2) no âmbito de práticas sociais letradas no ensino superior, (3) no contexto mais amplo de enfrentamento da desinformação e das *fake news*.

Como discutido, pesquisas científicas e de mercado têm mostrado interesse crescente de públicos pelo formato *podcast*, na relação com aprendizado, entretenimento e atualização, no âmbito de sociedades cujo acesso a (ou a ausência de) tecnologias digitais facultam (ou restringem) a promoção não apenas de informação, mas de conhecimentos, modos de sociabilidade, com possibilidades de escolha, ainda que limitadas às condições sócio-históricas de sua produção.

“Parece que estou dentro da conversa que estou ouvindo... Às vezes, até falo sozinha, rio sozinha... Tem uma explosão de pensamentos, começo a imaginar tudo. Tira a solidão, parece que tem alguém ali conversando com você [...]”, diz uma das entrevistadas na pesquisa IBOPE/Globo (2021). A aproximação ao outro – outras vozes institucionais, perspectivas e visões sociais de mundo, mediadas por especialidade científica de disciplinas e objetos de conhecimento – pode ser um modo de configurar a prática de *podcast* como *contrapalavra* no enfrentamento ao negacionismo científico em escala global (Assis & Komesu, 2024). Propomos, assim, uma pedagogia da produção de *podcast*, segundo a qual seja possível promover o processo de ensino e aprendizagem de qualidade, no reconhecimento da credibilidade das fontes de informação derivadas de procedimentos científicos.

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio a projetos de pesquisas das seguintes agências de fomento: Fapesp 2022/05908-0, Capes-Cofecub 88881.72050/2022-01, PQ/CNPq 304567/2024-8, PQ/CNPq 301678/2025-1.

Referências

- Assis, J. A. & Komesu, F. (2024). Diálogo. In T. M. de Azevedo, & V. Flores (Orgs.), *Estudos do discurso: conceitos fundamentais* (pp. 106-128). Vozes.
- Assis, J. A., Komesu, F., & Pollet, M.-C. (2021). A formação do leitor no contexto da desinformação e das *fake news*: desafios para os estudos de letramentos na pandemia da covid-19 e além. *Scripta*, 25(54), 9-38. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n54p9-38>
- Associação Brasileira de Ciências (2024). *Desafios e estratégias na luta contra a desinformação científica*. https://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2024/06/Livro_-Desinformacao-Cientifica_-ABC_Junho2024.pdf

- Associação Brasileira de Podcasters. (2025). *PodPesquisa 2024-2025*. https://abpod.org/wp-content/uploads/2024/10/PodPesquisa_2024_2025FINAL-1.pdf
- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Artes Médicas.
- Authier-Revuz, J. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19, 25-42.
- Benveniste, É. (1989). O aparelho formal da enunciação. In *Problemas de linguística geral II* (pp. 81–90). Pontes.
- Canelas, R. (2012). Potencialidades da utilização de podcasting em língua estrangeira para a aprendizagem da oralidade: uma revisão da literatura. *Indagatio Didactica*, 4(3). <https://doi.org/10.34624/id.v4i3.4199>
- Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C., & Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019). *Revista Latina De Comunicación Social*, (77), 179–201. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454>
- Chacon, L. (2021). The speaking/writing relation in non-conventional data of children's writing. *Cadernos De Linguística*, 2(1), e328. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id328>
- Corrêa, M. L. G. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Martins Fontes.
- Cox, M., Harrison, H. L., Partelow, S., Curtis, S., Elser, S. R., Wagner, C. H., Cappelatti, L., Sousa, E. de, Fowler, J., Larson, E., Libertson, F., Lobo, R., Loring, P., Matsler, M., Merrie, A., Moody, E., Quiñones, R., Sauer, J., Shabb, K., ... & Whittaker, B. (2023). How academic podcasting can change academia and its relationship with society: A conversation and guide. *Frontiers in Communication*, 8. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1090112>
- Federação Nacional das Empresas de Rádio e Televisão. (2022). *Estudo mostra Brasil como país onde a produção de podcasts mais cresceu durante a pandemia*. <https://www.fenaert.org.br/960-estudo-mostra-brasil-como-o-pais-onde-a-producao-de-podcasts-mais-cresceu-durante-a-pandemia.html>
- Globo. (2021). *Podcasts e a crescente presença entre os brasileiros*. <https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-podcasts-e-a-crescente-presenca-entre-os-brasileiros/>
- Gomes, F. S. (2022) *Formação de leitores em tempos de desinformação: a curadoria digital implicada no processo de leitura como prática responsável e responsável* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais].
- Heilesen, S. B. (2010) What is the academic efficacy of podcasting? *Computers & Education*, 55(3), 1063-1068. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.002>
- Ifedayo, A. E., Ziden, A. A., & Isbamail, A. B. (2021). Podcast acceptance for pedagogy: the levels and significant influences. *Heliyon*, 7(3), e06442. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06442>
- Jakobson, R. (1995). Linguística e poética. In R. Jakobson, *Linguística e comunicação* (20ª ed., pp. 118–162). Cultrix.
- Jenkins, H. (2006). *Cultura da convergência*. Aleph.
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820–831. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011>
- Klering, E. H., Rosa, L. H. da, & Kersch, D. F. (2021). Multiletramentos em tempos de ensino remoto: O trabalho com podcasts. In D. F. Kersch, A. P. S. Martins, G. K. dos Santos, & A. S. S. G. Temóteo (Orgs.), *Multiletramentos na pandemia: Aprendizagens na, para e além da escola* (pp. 101–112). Casa Leiria. <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/multiletramentosnapandemia/index.html>
- Lazzari, M. (2008). Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency. *Computers & Education*, 52(1), 27–34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.002>
- Lee, M. J. W.; McLoughlin, C., & Chan, A. (2008). Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 501-521. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00746.x>
- Liu, C-Y. (2023). Podcasts as a resource for learning academic English: A lexical perspective. *English for Specific Purposes*, 71, 19-33. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2023.02.003>
- MacDarmid, R.; Winnington, R.; Cochrane, T., & Merrick, E. (2021). Using educational design research to develop authentic learning for graduate entry nursing students in New Zealand. *Nurse Education in Practice*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.102965>
- MacKenzie, L. E. (2019). Science podcasts: analysis of global production and output from 2004 to 2018. *Royal Society Open Science*, 6. <https://doi.org/10.1098/rsos.180932>

- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: its influence on the traditional lecture. *Australian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321. <https://doi.org/10.14742/ajet.1136>
- Papinot, E., Tricot, A., & Macedo-Rouet, M. (2018). Exploration de l'activité de publication et de recherche de vidéos sur une plateforme audiovisuelle académique en ligne. *Activités*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3135>
- Saussure, F. (2006). *Curso de linguística geral* (27^a ed.). Cultrix.
- Schoor, C., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2024). Reading for university or for myself? Effects of context and beliefs about science on college students' document selection. *Journal of Educational Psychology*, 116(3), 317-345. <https://doi.org/10.1037/edu0000849>
- Siarova, H., Sternadel, D., & Szőnyi, E. (2019). *Research for CULT Committee: Science and scientific literacy as an educational challenge*. European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU\(2019\)629188_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU(2019)629188_EN.pdf)
- Tenani, L., Pietri, E., Fischer, A., & Dobric, A. (2024). Letramentos acadêmico-científicos e a formação docente inicial: movimentos de cooperação, distanciamento e resistência na produção de podcast. In F. Komesu, J. A. Assis, & Y. El Houdna (Orgs.), *Desafios em letramentos acadêmico-científicos / Challenges for academic-scientific literacies / Les défis de la littéracie académique et scientifique* (Vol. 5, pp. 358–383). Editora PUC Minas.
- Tobin, S. J.; Guadagno, R. E. (2022). Why people listen: motivations and outcomes of podcast listening. *PLoS ONE*, 17(4), e0265806. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265806>
- Vidal, D. D., Pittz, T. G., Hertz, G., & White, R. (2021). Enhancing entrepreneurial competencies through intentionally designed podcasts. *The International Journal of Management Education*, 19(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100537>
- We Are Social & Meltwater. (2025). *Digital 2025: The essential guide to the global state of digital*. <https://wearesocial.com/uk/blog/2025/02/digital-2025-the-essential-guide-to-the-global-state-of-digital/>