

Recensão bibliográfica

Maio de 2011

Ana Amélia A. Carvalho & Cristina A. Almeida Aguiar (2010). *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. Santo Tirso/Portugal: De Facto Editores.



PODCASTS PARA ENSINAR E APRENDER EM CONTEXTO

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, principalmente no que diz respeito aos ambientes em rede, veio criar novas oportunidades de acesso à informação e de comunicação a distância. Dentre as dimensões do nosso cotidiano impactadas pelas tecnologias, destacamos os contextos educacionais em seus mais variados níveis de formação.

Os ambientes de aprendizagem online, que possibilitam aos estudantes uma maior flexibilidade na gestão dos seus tempos e espaços de aprendizagem, têm sido otimizados com o advento de tecnologias e serviços que fazem parte da chamada *Web 2.0*, como é o caso do crescente uso educacional dos serviços de *podcasting*.

Neste contexto, a proposta de um livro com foco no uso de *podcasts* educacionais é muito bem-vinda, além de oportuna, uma vez que estamos começando a trilhar os caminhos na direção de uma inserção informada e sistematizada do uso de *podcasts* como recurso adicional às salas de aula, metaforicamente falando, já que o uso deste recurso se caracteriza justamente pela acessibilidade e portabilidade para além da dimensão espaço-temporal.

Conforme muito bem introduzido pelas próprias organizadoras, o livro *Podcasts para ensinar e aprender em contexto* “apresenta experiências realizadas nos diferentes níveis de ensino, desde o Jardim de Infância ao

Ensino Superior, que reportam muitos exemplos de integração na prática lectiva – como fonte instigadora do trabalho a desenvolver, apresentação de conteúdos, *feedback*, tutoriais – bem como os produtos criados pelos alunos.” (Carvalho & Aguiar, 2010, p. 11).

Relatos de experiência são fontes ricas de aprendizagem e reflexões sobre, principalmente, tudo o que é novo, pois nos ajudam a materializar, a tornar concreto aquilo que, inicialmente, parece distante e inatingível. Além de exemplos de institucionalização do uso de *podcasts* educacionais, as experiências relatadas nesta coletânea produzem teoria a partir da prática e, ao mesmo tempo, utilizam-se de conhecimentos teóricos já produzidos na literatura, com maior ênfase nos aspectos técnicos envolvidos na criação de *podcasts*. Assim, teoria e prática caminham em uma via de mão dupla que, a nosso ver, contribui para o avanço científico na área da Educação, seja no âmbito discente ou docente. A investigação sobre a própria prática ganha respaldo na pesquisa-ação (Nunan, 1990).

Seguindo essa linha de pensamento, o primeiro capítulo da coletânea “Taxonomia de *Podcasts*”, de autoria de Carvalho e Aguiar, apresenta uma proposta de taxonomia para *podcasts* em contexto educativo, resultante do projeto de investigação “Implicações pedagógicas da utilização de *podcasts* em *blended-learning*”, desenvolvido na Universidade do Minho. A partir de uma experiência de produção, disponibilização e utilização de 118 *podcasts* ao longo de três semestres, as autoras desenvolveram um quadro de classificação de *podcasts* que em muito contribui para a aprendizagem sobre o uso deste recurso tecnológico no contexto educacional. Ao considerar as seis dimensões, que são tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade, e discorrer sobre as mesmas no primeiro capítulo, as autoras sistematizam o conhecimento produzido no âmbito do projeto, permitindo que futuros estudos tomem como ponto de partida o que elas já estabeleceram, podendo ser adaptado às especificidades do contexto estudado. Além desta contribuição, consideramos que, mesmo sem o propósito explícito, o artigo apresenta-se como uma boa revisão da literatura sobre as finalidades de uso do *podcast* educacional, levando-se

em conta a quantidade e a qualidade dos trabalhos referenciados.

Dois outros aspectos ainda merecem atenção no primeiro capítulo desta coletânea que são: 1. a definição de *podcast* como “ficheiro de áudio digital”, diferenciando-se então de *podcasting*, que é o ato de gravar ou divulgar os ficheiros na Web (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007), já que a terminologia é importante para a co-construção de significados e identidade nos trabalhos a serem desenvolvidos nesta área e 2. o cuidado de abordar o *podcast* educacional pelo viés que o torna realmente novidade, e não apenas como “frenesi” do momento. Nas palavras de Carvalho e Aguiar (2010, p. 20-21), “a novidade trazida pelo *podcasting* ao ensino não reside propriamente no uso de som ou de vídeo mas, como salienta Campbell (2005), na facilidade em publicar, na facilidade em subscrever e na facilidade de utilização em múltiplos ambientes”.

Assim, alguns cuidados são necessários quando decidimos fazer uso de ferramentas digitais na educação, conforme é alertado no decorrer do livro.

No segundo capítulo “*Podcast* no Jardim-de-Infância: ler antes de ler para contar a brincar”, Faria e Ramos, ao relatar uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças em idade pré-escolar, chamam a atenção, no final do capítulo, para a necessidade de propormos atividades contextualizadas e com significado para as crianças. A inserção de ferramentas digitais no contexto educacional, como o *podcast*, implica uma transformação metodológica, “no sentido de perspectivar a criança como construtora activa e crítica da sua aprendizagem” (p. 57).

A partir desta perspectiva, as autoras exploram, antes de finalizar o capítulo, dez razões para justificar o uso de *podcasts* no Jardim da Infância, que são: Oralidade, Criatividade, Interação e Colaboração, Aprendizagem, Desenvolvimento do pensamento crítico, Conhecimento, Literacia digital, Partilha, Divulgação do trabalho e Avaliação.

No que diz respeito à avaliação, a nosso ver um elemento fundamental em todo o processo de ensino e de aprendizagem, Faria e Ramos destacam

que “continua a apresentar um desafio aos educadores em todos os níveis, particularmente no contexto dos novos meios de comunicação e do trabalho colaborativo” (p. 56). Desta forma, apontam o *podcast* como uma nova forma de registrar e avaliar a evolução individual de cada criança. Chamam o *podcast* de audiófólio digital, provavelmente, fazendo uma analogia ao portfólio digital.

Ratificando que o uso de *podcasts* no Jardim da Infância facilita o acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças pelos pais, Cardoso, no capítulo três “Os *podcasts* na promoção da criatividade”, relata uma experiência cujo foco foi potencializar o desenvolvimento do pensamento criativo de crianças de 5 anos, isto é, em idade pré-escolar. A partir de uma revisão da literatura sobre criatividade, incluindo conceito, definição e características, a autora justifica a preocupação com o desenvolvimento da criatividade e apresenta o *podcast* como um recurso complementar para se atingir este objetivo na pré-escola. Os *podcasts* foram criados pela educadora, em um primeiro momento, e, posteriormente, pelas crianças, e a criatividade foi avaliada por meio de pré e pós-testes com base no Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT-figurativo). De modo geral, o *podcast* teve uma função motivacional no contexto estudado, que, segundo Cardoso, foi importante “para reforçar e atribuir significado às diversas actividades, servindo de motivação” (p. 72).

Motivação tem sido uma palavra-chave quando o assunto é a utilização de *podcasts* educacionais, independentemente da idade dos alunos, como aponta também o relato de experiência de Rodrigues, Carvalho e Barca, no capítulo quatro “Os *Podcasts* na Visita de Estudo”. Os resultados da experiência no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, com alunos de uma turma do 5º ano de uma escola de Braga, revelaram o *podcast* como “uma ferramenta motivante para os jovens, pois gostam de lidar com a tecnologia que utilizam habitualmente para ouvirem música”, no caso os leitores de MP3. Para as autoras, o planeamento da visita de estudo com o incremento dos recursos de *podcasting* e o fato de os alunos se sentirem motivados levaram-nos a desenvolverem as

atividades propostas de forma mais autónoma, deixando a professora mais livre durante a visita para observação e registro, desde a avaliação da inserção de novas ferramentas digitais na atividade escolar até a própria participação e atuação dos alunos na realização das tarefas. Tendo como ponto de partida o objetivo de levar os alunos a construir conhecimento sobre História Local, o estudo mostrou que o uso de *podcasts* contribuiu para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, autónoma e interativa.

Além do uso de *podcasts* para apoiar visitas de estudos na disciplina de História, encontramos no capítulo cinco, “*Podcasts* para aprender História: os alunos construtores de narrativas históricas”, os resultados de uma experiência registrados por Martins e Cruz. Os autores investigaram características das narrativas dos alunos gravadas em *podcasts* como forma de comunicar o conhecimento substantivo histórico aprendido durante as aulas. Evidenciam o *podcast* como alternativa para a aprendizagem de alunos com diferentes estilos cognitivos, além de constatarem que este tipo de prática estimula o espírito de iniciativa e participação.

A partir da experiência descrita no capítulo cinco, ressaltamos que levar o *podcast* ao conhecimento dos alunos é uma das etapas importantes no uso deste recurso em sala de aula, uma vez que os alunos podem estar familiarizados com o computador e com a Web, mas nem sempre sabem o que são e para que servem os *podcasts*. Assim, conhecer a realidade dos alunos antes de iniciar as atividades com *podcasts*, como em qualquer planeamento de curso que desenvolvemos, é fundamental para um uso otimizado das novas tecnologias.

Depois da História, experiências no processo de ensino e de aprendizagem das Línguas Estrangeiras, um contexto inerentemente marcado pela acessibilidade e mobilidade entre povos e culturas, são apresentadas nos próximos três capítulos do livro.

No capítulo seis, “*Podcastnic*: aprender Inglês de modo não formal”, Vasconcelos e Moreira relatam uma experiência que apostou no uso de

podcasts educacionais, além dos *podcasts* direcionados para temas do cotidiano que, potencialmente, são materiais autênticos que promovem experiências de imersão cultural na língua-alvo. Nesse sentido, destacamos a questão da autenticidade dos materiais utilizados no contexto de ensino de línguas estrangeiras que ganhou em termos de acessibilidade e de qualidade com o advento da internet. Oportunizar aos alunos o contato com a língua-alvo em condições reais de uso sempre foi um desafio para o professor de língua estrangeira, o que se tornou mais acessível e possível com a disponibilização de conteúdos pela internet.

Desse modo, as amostras de língua ouvidas pelos alunos têm se aproximado cada vez mais da língua em uso, ou seja, a língua estrangeira que o aluno terá acesso em situações de comunicação na vida real.

Além da oportunidade de ouvir língua mais autêntica, o capítulo sete, “Um blogue com *podcasts* de alunos do 8º Ano de Língua Inglesa”, também levanta a questão da autenticidade quando os próprios alunos criam *podcasts* para serem disponibilizados na Web. Para Oliveira e Cardoso, “os alunos trabalham mais e melhor ao saberem que seu trabalho poderá ser lido, escutado e entendido por qualquer pessoa em qualquer parte do mundo” (p. 140).

Com o objetivo de transformar o blogue e os *podcasts* em estratégia pedagógica de ensino e aprendizagem que conduzisse os alunos a aprenderem e desenvolverem competências, a experiência, retratada na voz dos próprios alunos, melhorou a compreensão e a produção oral e escrita, bem como o aproveitamento na disciplina. Isto, consequentemente, promove uma maior motivação, como já evidenciado em outros trabalhos desta coletânea. No que diz respeito aos *podcasts*, a motivação foi otimizada devido à gravação dos episódios pelos próprios alunos, os quais gostaram de ouvir a própria voz, além de ouvir a voz dos colegas.

Nesse mesmo sentido, Moura relata uma experiência, no capítulo oito “O telemóvel para gravar e ouvir *podcasts*: potencialidades na

aprendizagem de línguas”, que teve como um dos propósitos, motivar os alunos para a aprendizagem do Francês. A autora descreve a integração do telefone celular (telemóvel) nas aulas para gravar e ouvir *podcasts*, buscando aprimorar a leitura e a pronúncia em língua francesa. A inserção de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é destacada por Moura como uma forma de acompanhar as mudanças de hábitos que o desenvolvimento e as inovações tecnológicas provocam. Para a autora, “se nós mudarmos, também os métodos e formas de ensino e aprendizagem mudarão de forma paralela” (p. 158).

Em relação aos tipos de recurso que os serviços de *podcasting* proporcionam, os três capítulos anteriores apontaram a potencialidade do áudio no processo de aprendizagem das línguas estrangeiras.

Já no capítulo nove, “Uma experiência com *Vodcasts* em Ciências”, encontramos uma experiência com outra modalidade, ou formato conforme definido por Carvalho e Aguiar no capítulo um desta coletânea, que é o *vodcast*. Segundo Salmon e tal. (2008), os vídeo *podcasts* permitem a inclusão de vídeos, além do som, nos episódios criados por professores e alunos. Carvalho detectou a necessidade de ensinar os alunos a trabalharem com o software escolhido para gravar os *vodcasts*, o Movie Maker, ratificando, assim, a importância de construir com os alunos conhecimentos técnicos que são fundamentais para uma utilização bem-sucedida de novas tecnologias na educação. Como resultados da experiência nas aulas de Ciências Naturais, Carvalho aponta que o uso de ferramentas como os *vodcasts* contribuem para reforçar o interesse dos alunos por determinados conteúdos científicos, para estimular a compreensão desses conteúdos e para ampliar as competências comunicativas, atitudinais e cognitivas.

Seguindo parte da mesma perspectiva do capítulo anterior, Rocha e Coutinho, em “*Screencast* e *Vodcasts*: um contributo para o sucesso na Geometria Descritiva”, relatam uma experiência com *vodcasts* e *screencasts* para revisar conteúdos curriculares da disciplina de Geometria Descritiva, objetivando aumentar o interesse e a motivação dos alunos em

relação a uma disciplina com elevado grau de insucesso. Os resultados mostraram que o uso desses formatos de *podcasts*, que permitem a inserção de imagens e slides de *Power Point*, por exemplo, otimiza a visualização do processo de resolução de exercícios o que, segundo os próprios alunos, facilita a compreensão do exercício e da matéria. Para as autoras, os alunos assumiram maior responsabilidade pela aprendizagem, cabendo à docente da disciplina o papel de orientadora e estimuladora do processo.

Assim como na Geometria Descritiva, na Matemática apenas o arquivo de áudio não é suficiente para a compreensão da explicação de um exercício, por exemplo. A sugestão de Lopes, no capítulo onze, “Os *podcasts* na disciplina de Matemática A do 11º ano”, corresponde à impressão de um arquivo gravado em extensão doc (Documento do *Word*), onde se encontra a resolução escrita do exercício, e um arquivo de áudio, em mp3, com a explicação oral do mesmo. No entanto, a autora conclui que os *vodcasts* e *screencasts* são formatos mais apropriados para o contexto da Matemática e outras disciplinas afins. Além da motivação por parte dos alunos, já relatada em quase todos os estudos anteriores, Lopes destaca ainda a motivação da professora ao utilizar o *podcast* como estratégia pedagógica, reconhecendo uma maior aproximação com os alunos e o fortalecimento da relação entre professor e alunos.

Tal constatação revela indícios de uma mudança de paradigma de ensino-aprendizagem para o qual o professor não é mais o transmissor de conhecimento, como ressaltam Mota e Coutinho no capítulo 12, “O *Podcast* na Educação Musical”. Além das vantagens do uso de *podcasts* educacionais já apontadas nos capítulos anteriores, tais como interesse e motivação dos alunos pela disciplina, desenvolvimento de competências que exigem autonomia, colaboração e partilha, dentre outras, a experiência investigada pelos autores deste capítulo mostra como o uso de novas tecnologias pode complementar as atividades de sala de aula, bem como promover a participação dos alunos para além da turma responsável pelo *podcast*.

Ainda com foco em mudanças, há muito tempo temos discutido a necessidade de conceber a avaliação como etapa que oferece subsídios para a aprendizagem e para o ensino, reconhecendo, assim, seu papel importante durante todo o processo. Desse modo, os resultados apresentados por Marques no capítulo treze, “Utilização de *screencasts* e *podcasts* áudio em licenciaturas de Gestão”, apresentam algumas das potencialidades do uso de *podcasts* para dar *feedback* individual e coletivo aos alunos. Para o professor, mais tempo nas aulas presenciais para outras atividades e, para os alunos, acesso ao *feedback* a qualquer hora, em qualquer lugar e quantas vezes forem necessárias, permitindo ajustes durante o processo.

Voltamos à questão da autonomia do aluno que, conforme resgatado por Marques no capítulo quatorze, “*Podcasts* no Ensino Superior – uma estratégia de complementação lectiva”, não significa a demissão do professor. A autora enfatiza que é preciso selecionar, planejar, organizar e acompanhar, o que só um professor bem preparado tem condições de realizar. Conhecer a si mesmo e aos alunos tem um papel fundamental no planeamento do professor que poderá inserir e utilizar os *podcasts* como estratégia e instrumento para complementar as aulas presenciais. No entanto, um dos mais sérios entraves à construção de *podcasts*, nas palavras da própria autora, é “a falta de tempo generalizada de professores e alunos, pressionados pela fugacidade dos semestres e a diversidade de tarefas que têm que cumprir” (p. 259).

Esta falta de tempo ganha uma dimensão ainda maior se adicionarmos as “exigências de tempo necessário para aprender a trabalhar com os equipamentos e ferramentas digitais” (p. 279-280), um dos desafios apontados por Oliveira no capítulo quinze, “*Podcasting*: vídeo para aprender e para pensar a identidade”. Na revisão de literatura apresentada neste capítulo, a autora percorre um caminho interessante que caracteriza os *vodcasts* como o ressurgimento do uso do cinema no ensino e na formação, assim como o *podcast* é o renascimento do áudio para fins educativos (Carvalho et al., 2009). A experiência relatada também

apresenta resultados destacando a criação de um terceiro formato de *podcasts*, os *enhanced podcasts* (combinação de imagens com locução). Uma outra questão presente neste capítulo que merece reflexão é que embora a atitude geral e de aceitação em relação ao uso de *podcasts* educacionais seja positiva, tanto por professores quanto por alunos, há poucos estudos empíricos que tenham procurado investigar o impacto dos *podcasts* no desempenho dos alunos, como fizeram a grande maioria dos trabalhos apresentados nesta coletânea.

Ao finalizar esta coletânea que oferece contribuições de grande valia para as discussões sobre a inserção e as potencialidades do *podcast* no contexto educacional, o décimo sexto capítulo, “*Podcasts* na Prática Pedagógica das Ciências da Comunicação”, levanta uma questão de suma importância se quisermos avançar no uso de novas tecnologias como recursos para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, que é a formação do professor. Temos observado que a recepção e a produção de *podcasts*, por exemplo, contribuem para o desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas, atitudinais, dentre outras, mas, por outro lado, exigem também o domínio de determinadas competências, como as digitais, “que nem sempre estão desenvolvidas nos docentes” (p. 299). Para ser produtor de conteúdo, alunos e professores precisam primeiramente estarem abertos para os desafios, é claro, mas isso não é tudo, é preciso promover espaço de desenvolvimento das competências necessárias para um uso bem-sucedido das ferramentas tecnológicas para que este uso promova o desenvolvimento de competências exigidas para participação nas diferentes comunidades de prática, além das competências específicas de cada área do conhecimento.

Embora o foco do último capítulo esteja na formação do professor, acreditamos que para os alunos a situação não seja tão diferente, pois se os alunos já estão familiarizados com as novas tecnologias, os professores, de modo geral, também já estão. No entanto, fazer uso pessoal dessas ferramentas ou para o trabalho é diferente de utilizá-las no contexto de

ensino e de aprendizagem. Alguns excertos extraídos dos próprios estudos apresentados nesta coletânea justificam esta reflexão.

Referindo-se ao *podcast*, Rodrigues, Carvalho e Barca afirmam que “a maioria dos alunos desconhecia este recurso inovador e nem sabia como aceder a um” (p. 80). Mota e Coutinho verificaram que “a maioria dos alunos nunca tinha ouvido falar nem no conceito nem na ferramenta. Dos que já a conheciam, apenas um aluno tinha criado um *podcast*” (p. 217). No estudo de Lopes há o registro de que “uma parte dos discentes precisou de mais tempo para se familiarizar com o site. Não por não dominarem a tecnologia, mas por alguma inércia e falta de hábitos de trabalho” (p. 203). Não vamos esgotar aqui todas as menções a esta questão, apenas trouxemos algumas para registrar e ressaltar que a preparação de professores e alunos é uma das etapas do trabalho quando almejamos e acreditamos nas potencialidades das novas tecnologias no contexto educacional.

Com isso questionamos o conceito de nativos digitais tão difundido e utilizado para justificar o uso de *podcasts* e de outras ferramentas tecnológicas na escola nos dias de hoje. Acreditamos que este conceito perde força diante de argumentos como os apresentados anteriormente, tornando-se insuficiente para contemplar as reais potencialidades que as TIC oferecem para a educação. No que diz respeito ao acesso dos alunos a novas tecnologias, principalmente as que caracterizam a Web 2.0, acreditamos ser mais prudente considerar que a afinidade dos alunos com os ambientes tecnológicos tem sido um fator de motivação adicional que a escola não pode ignorar, conforme ponderado no início do capítulo de Mota e Coutinho (p. 215). É preciso levar em conta o impacto positivo que o uso dessas ferramentas tem no desempenho dos alunos, como já apontou Oliveira, de modo que cada área do conhecimento potencialize as experiências já estudadas, como na Matemática, na História, nas Línguas Estrangeiras, dentre outras, nos diferentes níveis de ensino, desde a pré-escola até o ensino superior, procurando considerar os entraves e desafios e, acima de tudo, propor caminhos para superá-los.

Para finalizar esta revisão, cujo objeto de análise foi o uso de *podcasts* educacionais, seja com ênfase na produção por professores e/ou alunos, seja na reutilização de materiais autênticos disponíveis online, ratificamos a mudança de papéis assumidas por alunos e professores. Aos alunos, é dada a oportunidade de se responsabilizar também por suas aprendizagens (autonomia) e a aprender a trabalhar de forma colaborativa. Do professor é exigido investimento, pois diferentemente do que se pode pensar, a inserção de novas tecnologias não tira o professor de cena, mas lhe atribui outros papéis e funções no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Carvalho, A. A. & Aguiar, C. A. Aguiar (2010). *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. Santo Tirso/Portugal: De Facto Editores.

Autora da revisão:

VIVIANE BAGIO FURTOSO

Universidade Estadual de Londrina / Universidade Estadual Paulista
viviane@uel.br