

7 Metodologia

Com o intuito de contribuir para as discussões sobre o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino de L2, este trabalho procura investigar como a introdução dos *podcasts* como ferramentas para o uso de alunos e professores impacta as aulas em língua alemã na EAC, uma escola bilíngue localizada na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, primeiramente foram propostas tarefas baseadas em conteúdos de áudio e vídeo oriundos de *podcasts*. Em seguida, foram aplicados questionários a alunos e professores, que trouxessem informação sobre seus hábitos de estudo e trabalho e sobre o uso de tecnologias digitais nestes e em outros contextos, além de sua percepção quanto aos *podcasts* no ensino. Por fim, empregando o referencial da TA, foram identificadas contradições *dentro* do sistema da atividade de ensino e aprendizado e contradições *entre* este sistema e outros periféricos a ele.

7.1 Implementação dos *podcasts* na Escola

No processo de implementação de *podcasts* como material complementar do trabalho em língua alemã no EM, onde todos os alunos fazem as provas DSD II de proficiência de nível B2/C1 em língua alemã da *Kultusministerkonferenz*, a opção feita foi pelos materiais autênticos, não produzidos ou adaptados para o ensino de língua estrangeira. Essa opção se deu em virtude do nível de proficiência almejado para estes alunos (entre B2 e C1), cujas descrições tanto QEER quanto no RDAF abordam explicitamente a língua “real” falada nos meios de comunicação. Esta opção valeu para ambas as disciplinas lecionadas em alemão no EM: DaF e GL. Enquanto a disciplina DaF trata do ensino formal da língua alemã e adota livros didáticos (“AusBlick 2,” da Editora Hueber, tanto na segunda quanto na terceira

séries do EM), na disciplina GL são abordados em língua alemã temas relativos à geografia, história e cultura alemãs, sem livro didático. Na primeira o desenvolvimento de habilidades em língua alemã é o objeto da atividade, já na segunda a língua se torna uma ferramenta através da qual conteúdos diversos são abordados. Cada turma tem um professor que leciona ambas as disciplinas: cinco aulas semanais de DaF e duas aulas semanais de GL.

O primeiro passo para a implementação dos *podcasts* nas turmas foi a comunicação dos objetivos do projeto às diversas instâncias institucionais envolvidas: professores de DaF e GL da segunda e da terceira séries do EM,⁶⁸ coordenação de segmento (EM), coordenação de área (DaF/DFU⁶⁹), coordenação pedagógica e direção escolar. Uma vez que todas estas instâncias mostraram interesse no projeto, o passo seguinte foi a definição junto à equipe de informática da escola de procedimentos e critérios técnicos para a instalação e utilização do programa *iTunes* e para o armazenamento dos arquivos que deveriam estar à disposição dos professores, já que estes tinham duas possibilidades de acesso aos conteúdos. A primeira consistia na decisão de cada professor de baixar os episódios que pretendesse empregar em suas aulas em seu computador pessoal, armazenar os arquivos correspondentes em *pen drives*, CDs ou HDs externos e executar estes arquivos nos computadores instalados nas salas de aula. A segunda era acessar os arquivos desejados por meio da rede interna da escola a partir dos computadores instalados nas salas de aula. Para isso, foi necessário instalar o *iTunes* em um computador de uso comunitário na biblioteca de professores e conferir a um dos professores, no caso a mim, a responsabilidade de realizar as assinaturas dos *podcasts* selecionados e baixar as atualizações de episódios regularmente. Como estes arquivos eram armazenados em uma pasta da rede comunitária dos professores, eles poderiam ser acessados de qualquer computador da escola, já que todas as salas de aula da escola estão equipadas com um computador interligado à rede interna e com acesso à *internet*, um projetor e caixas de som. Dessa forma, o acesso aos conteúdos de áudio e vídeo poderia se dar tanto a partir de dispositivos de armazenamento de dados quanto através da *intranet*. A equipe de informática optou por armazenar os dados dos *podcasts* em

⁶⁸ Faziam parte desta equipe uma professora brasileira, uma professora alemã e eu, professor brasileiro, todos com experiência no ensino de ALE entre nove e dezessete anos.

⁶⁹ Deutschsprachiger Fachunterricht (Disciplinas de Conteúdo em Alemão).

uma pasta separada das demais utilizadas pelos professores, a fim de garantir o funcionamento adequado dos demais aplicativos da escola e especialmente para não sobrecarregar o servidor de *Backups* dos dados da *intranet*, já que os vídeos exigem espaço considerável de memória.

Definiu-se que os *podcasts* seriam empregados a partir da segunda quinzena de outubro na segunda e na terceira séries do EM, cada uma com um *modus operandi* diferenciado. Na segunda série, os *podcasts* foram encarados como ferramentas para uso tanto dos professores em suas aulas quanto dos alunos em deveres de casa. Assim, nas duas turmas da série, uma com 25 alunos e outra com 18 alunos, os professores podiam optar pelo uso dos conteúdos de áudio e vídeo dos *podcasts*, sempre que julgassem pertinente. Já os alunos instalaram o *iTunes* em seus computadores pessoais e assinaram uma lista predeterminada de *feeds* com dez programas sobre temas variados – ciências naturais, história, arte, religião, formação profissional, notícias, sendo três programas de rádio e sete programas de televisão, todos produzidos por emissoras públicas da Alemanha, conforme tabelas 5 e 6.

Tabela 5. *Podcasts de rádio.*

Emissora	Programa (<i>feed</i>)	Descrição ⁷⁰ do <i>podcast</i> na <i>iTunes Store</i>	Periodicidade	Duração
Bayern 2	radioWissen	<i>radioWissen</i> oferece uma gama de temas diferentes: relatos sobre natureza e meio ambiente, aspectos interessantes da história em gravações originais, aspectos interessantes e instrutivos da literatura e da música, aspectos fascinantes sobre mitos, pessoas e religiões bem como relatos, nos quais o aprendizado de língua estrangeira acontece naturalmente ⁷¹ . Todo o mundo do saber – o <i>podcast radioWissen</i> fornece diariamente programas selecionados de graça: contados de forma envolvente, bem preparado. Útil para a escola e enriquecedor para todos os interessados em conhecimento. (Por motivos de direitos autorais estão somente programas selecionados à disposição como <i>podcast</i>).	6 a 9 episódios por semana	cerca de 10’ a 20’00” cada episódio
hr2	Wissenswert	Reportagens, relatos, conhecimento para curiosos.	5 episódios por semana	cerca de 15’00” cada episódio
WDR	Leo 2 Go	Nada está a salvo deles. Os dois repórteres do <i>Leo-2-Go</i> conferem em todo lugar, onde ciência e tecnologia desabrocham. Sempre eles querem saber tudo exatamente, para vivenciar coisas novas e aprender algo. Nem sempre dá certo, mas os dois não desistem.	Em média 1 episódio a cada 2 semanas	cerca de 5’00” cada episódio

⁷⁰ Tradução minha.⁷¹ Não se trata de programas para o aprendizado de alemão como língua estrangeira, mas sim de 25 programas produzidos em 2007 narrados em duas línguas, com trechos em alemão e em inglês ou alemão e francês.

Tabela 6. *Podcasts de televisão.*

Emissora	Programa (<i>feed</i>)	Descrição ⁷² do <i>podcast</i> na <i>iTunes Store</i>	Periodicidade	Duração
BR-Alpha	Ich mach's	Mais de 350 profissões no sistema dual, vagas de aprendiz em repartições públicas e na empresa ferroviária, além disso, escolas técnicas atraem com suas formações: mas qual formação profissional nas empresas e nas escolas profissionalizantes é a certa para mim? “ <i>Ich mach's!</i> ” vai ao ponto. Seja como mecânico de automóveis, escultora em madeira ou vendedor no marketing dialógico: Nós mostramos quais pré-requisitos são necessários, o que é importante na formação. Todas as semanas nós apresentamos uma nova profissão em suas diversas facetas.	1 episódio por semana	cerca de 15'00” cada episódio
DW-TV	Quadrige: Der internationale Talk	Quatro competentes jornalistas discutem o tema internacional da semana. Sobre política, economia ou cultura.	1 episódio por semana	cerca de 26'00” cada episódio
	Video des Tages	Temas divertidos, emocionantes, informativos e garantidos do meio da Europa. Destaques da programação da DW-TV, agora também disponíveis como <i>podcast</i> . O <i>podcast</i> “ <i>Video des Tages</i> ” – atualizado diariamente!	1 episódio por dia	c. de 1' a 20'00”, em média 5'00” cada episódio
WDR	neuneinhalb	<i>neuneinhalb</i> explica notícias atuais de forma que qualquer um as entenda.	1 episódio por semana	9'30”
	Sendung mit der Maus	O “ <i>Sendung mit der Maus</i> ”(Programa com o rato ⁷³)	1 episódio por semana	cerca de 3' a 12'00”
	Wissen macht Ah!	<i>Wissen macht ah!</i> Abastece os sabichões – e todos que quiserem se tornar um – com um certo Ah!	1 episódio por semana	cerca de 25'00”
	Wissen vor 8	Explicar o mundo em 145 segundos.	3 episódios por semana	2'25”

⁷² Tradução minha.⁷³ Neste caso, a descrição se resume ao título do programa.

A tarefa a ser realizada em ambas as turmas consistia em ouvir/ver alguns *podcasts* da lista e selecionar ao menos um episódio que considerasse especialmente interessante. Cada aluno deveria então apresentar o conteúdo do episódio para o professor e para os outros alunos em comunicações orais curtas. Além disso, os alunos de uma das turmas tiveram ainda a tarefa de fazer pelo menos um resumo escrito como exercício deste gênero textual abordado na série.

Já nas turmas da terceira série, uma com 14 e a outra com 17 alunos, o trabalho com *podcasts* ficou restrito à seleção de programas feita pelos professores. Essa decisão se deveu ao fato de que os alunos já haviam feito as provas do diploma de proficiência e, em virtude da preparação mais intensiva para as provas do vestibular, tiveram uma redução na carga horária de alemão de cinco para três aulas semanais. Entretanto, a quantidade das aulas de GL permaneceu inalterada, com duas aulas semanais.

7.1.1

Algumas atividades propostas

É importante destacar que as atividades baseadas em materiais autênticos da rádio e televisão alemãs não se restringem àquelas referentes à compreensão auditiva e audiovisual, provavelmente sua aplicação mais óbvia. Estes conteúdos em áudio e vídeo geram diversas possibilidades para o trabalho em L2, servindo também na abordagem de aspectos sintáticos ou lexicais da língua, como impulso para atividades com foco na produção escrita ou oral ou ainda como fonte de informação sobre questões sociais, históricas e políticas, em especial quanto aos países onde o alemão é falado. A fim de ilustrar algumas destas possibilidades, seguem exemplos de como estes materiais foram empregados nas aulas de DaF e GL.

7.1.1.1

Video online selecionado pelo professor. *Global Ideas: Der Kampf gegen den Klimawandel*⁷⁴

Um dos temas abordados no currículo de DaF da segunda série do EM é o “Meio Ambiente.” Este é também o tema da quinta lição do livro didático adotado nesta série – “AusBlick 2,” da Editora Hueber. Como complemento ao conteúdo

⁷⁴ “Ideias globais (em inglês): A luta contra as mudanças climáticas.”

desta lição, foi proposto que os alunos da turma se dividissem em grupos e assistissem a vídeos da série *Global Ideas* produzida pela DW-TV como dever de casa. Esta série consiste em um total de 50 reportagens em vídeo, de cerca de sete minutos cada, sobre projetos ao redor do mundo contra as alterações climáticas. Essas reportagens são acompanhadas de textos complementares acerca dos projetos e das regiões onde eles foram implementados e mostram iniciativas relativas ao trânsito limpo no México, à geração de energia elétrica ecologicamente correta nas Ilhas Canárias, ao uso de óleo de palmeira na Tailândia, às hidrelétricas em Honduras e à cana-de-açúcar no Brasil. Cada grupo ficou responsável por um vídeo, que deveria ser visto *online*, a partir do *site* da DW na *internet*.⁷⁵

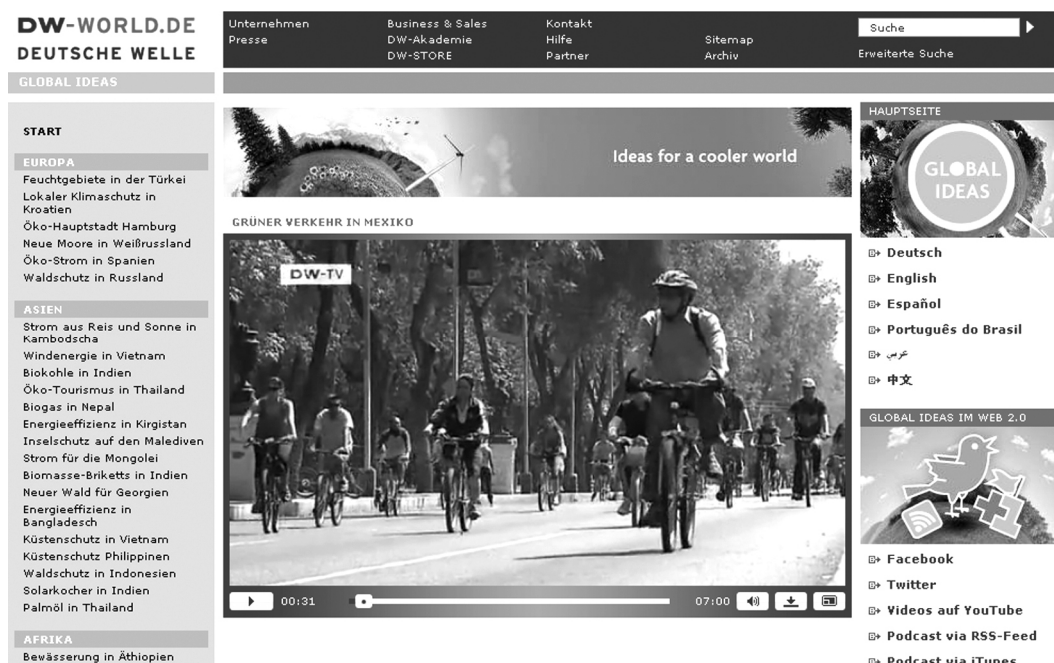


Figura 24. Captura de tela de vídeo *on demand* disponível no *site* da Deutsche Welle. Fonte: <<http://www.dw-world.de/dw/0,,13545,00.html>>.

A tarefa dos alunos era, a partir dos dados do texto e da reportagem em vídeo, realizar uma apresentação oral para seus colegas de classe com as informações mais relevantes a respeito de um projeto, além de dados sobre a região onde ele está sendo executado e possível aplicabilidade desses conceitos à realidade brasileira.

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.dw-world.de>>.

A decisão pela utilização do vídeo *online*, e não através de *podcast*, se deu em virtude do desejo de “confrontar” os alunos com um material de vídeo autêntico antes mesmo da etapa do projeto na qual eles instalariam os programas necessários e baixariam os episódios em casa. Neste caso, os mesmo vídeos estão disponíveis tanto *on demand* no site da DW (figura 22) quanto através de *podcasts* (figura 23).

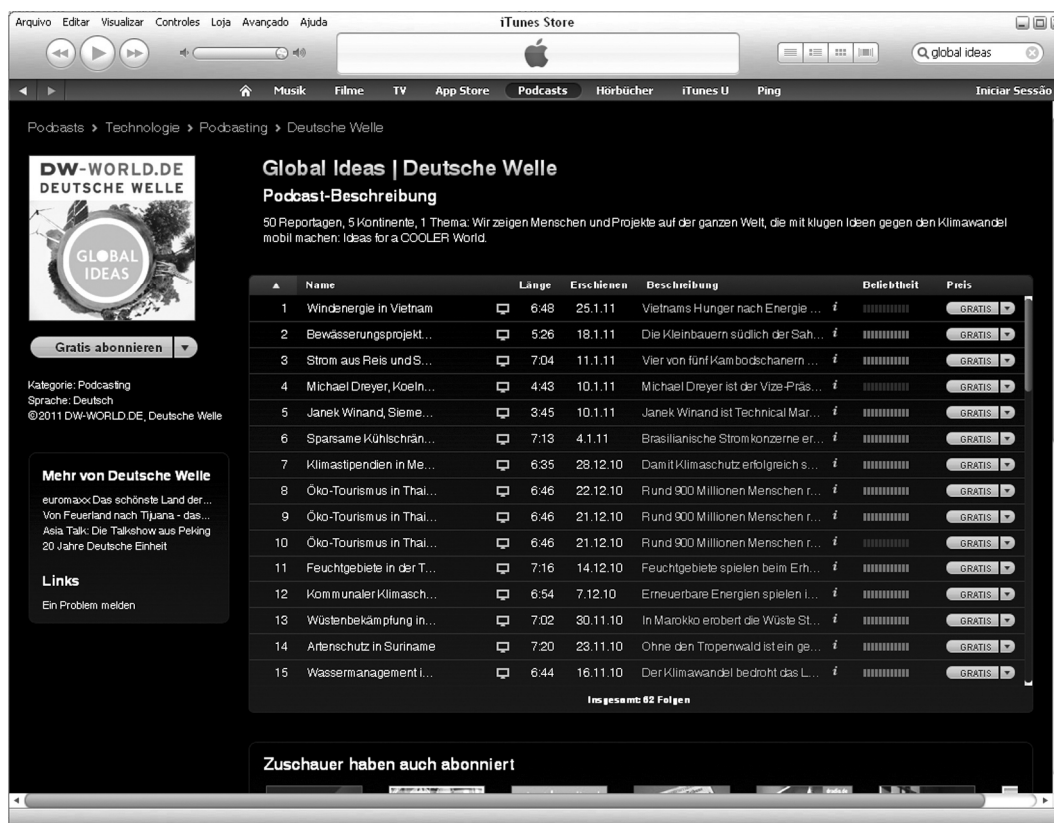


Figura 25. Captura de tela da assinatura de feeds na iTunes Store.

7.1.1.2

Podcasts de vídeo selecionados pelo professor. *Quadriga: Der internationale Talk*⁷⁶

As aulas de GL no segundo semestre na segunda série do EM tratam de questões relativas ao tema religião e sociedade. Para possibilitar que os alunos se informassem sobre algumas das questões desta natureza em voga nos países de língua alemã na atualidade, os *podcasts* se mostraram uma ferramenta bastante útil. Foram exibidos em aula dois episódios do programa *Quadriga: Der internationale Talk*. O primeiro, transmitido originalmente em 23/07/2010 e

⁷⁶ Quadriga: a conversa internacional.

intitulado “*Burka-Verbot - wieviel Schleier verträgt eine Gesellschaft?*,”⁷⁷ abordava a proibição aprovada pelo senado francês da *burca*, vestimenta islâmica feminina tradicional em algumas regiões do Afeganistão e do Paquistão que cobre todo o corpo, inclusive o rosto e os olhos. O segundo programa, transmitido originalmente em 04/12/2009, chamava-se “*Kampf den Minaretten – ist die Schweiz ein Einzelfall?*,”⁷⁸ e tratava de um plebiscito realizado na Suíça, no qual foi decidida a proibição da construção de minaretes⁷⁹ em todo o território suíço.

A série de programas *Quadrige: Der internationale Talk* consiste em debates envolvendo um moderador e três jornalistas convidados, sendo pelo menos um deles estrangeiro, e têm a duração média de 26 minutos. Além dos vídeos em si, os *podcasts* também são acompanhados por um texto introdutório (figura 24), onde são fornecidas informações básicas sobre a situação sobre a qual se dá o debate e onde os jornalistas convidados são apresentados.

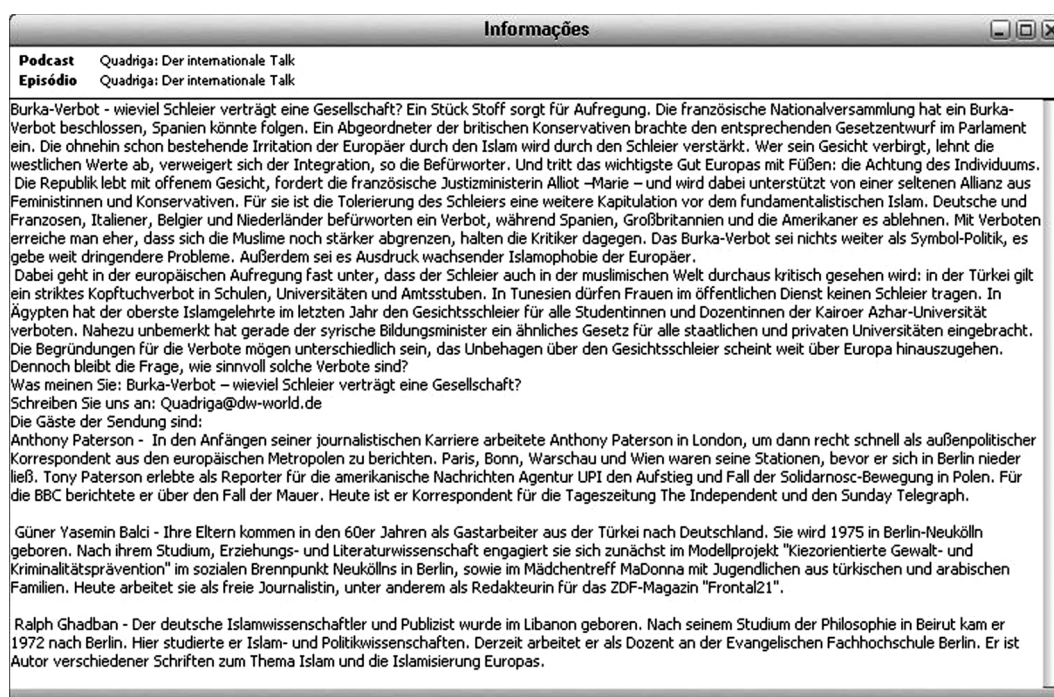


Figura 26. Captura de tela da descrição do episódio *Burka-Verbot - wieviel Schleier verträgt eine Gesellschaft?* disponível no iTunes.

Antes de assistirem aos dois programas, os alunos deveriam realizar algumas atividades com a função de introduzir os assuntos a serem trabalhados.

⁷⁷ “Proibição da *burca* – o quanto de véu uma sociedade suporta?”

⁷⁸ “Guerra aos minaretes – a Suíça é um caso isolado?”

⁷⁹ Torre de uma mesquita, de onde são anunciadas as cinco chamadas diárias para as orações.

Para a formulação destas atividades, foi aproveitado o material de texto introdutório complementar aos *podcasts*. No caso do primeiro programa, “*Burka-Verbot - wieviel Schleier verträgt eine Gesellschaft?*,” os parágrafos do trecho onde a proibição da *burca* era apresentada foram postos fora de ordem, de forma que os alunos deveriam reorganizá-los (figura 25).

Quadriga | DW-TV EUROPA | 23.07.10 | 19:30 UTC

Der internationale Talk

Burka-Verbot - wieviel Schleier verträgt eine Gesellschaft?

- a) Ein Stück Stoff sorgt für Aufregung. Die französische Nationalversammlung hat ein Burka-Verbot beschlossen, Spanien könnte folgen. Ein Abgeordneter der britischen Konservativen brachte den entsprechenden Gesetzentwurf im Parlament ein. Die ohnehin schon bestehende Irritation der Europäer durch den Islam wird durch den Schleier verstärkt. Wer sein Gesicht verbirgt, lehnt die westlichen Werte ab, verweigert sich der Integration, so die Befürworter. Und tritt das wichtigste Gut Europas mit Füßen: die Achtung des Individuums.
- b) Die Republik lebt mit offenem Gesicht, fordert die französische Justizministerin Alliot – Marie – und wird dabei unterstützt von einer seltenen Allianz aus Feministinnen und Konservativen. Für sie ist die Tolerierung des Schleiers eine weitere Kapitulation vor dem fundamentalistischen Islam. Deutsche und Franzosen, Italiener, Belgier und Niederländer befürworten ein Verbot, während Spanien, Großbritannien und die Amerikaner es ablehnen. Mit Verboten erreiche man eher, dass sich die Muslime noch stärker abgrenzen, halten die Kritiker dagegen. Das Burka-Verbot sei nichts weiter als Symbol-Politik, es gebe weit dringendere Probleme. Außerdem sei es Ausdruck wachsender Islamophobie der Europäer.
- c) Dabei geht in der europäischen Aufregung fast unter, dass der Schleier auch in der muslimischen Welt durchaus kritisch gesehen wird: in der Türkei gilt ein striktes Kopftuchverbot in Schulen, Universitäten und Amtsstuben. In Tunesien dürfen Frauen im öffentlichen Dienst keinen Schleier tragen. In Ägypten hat der oberste Islamgelehrte im letzten Jahr den Gesichtsschleier für alle Studentinnen und Dozentinnen der Kairoer Azhar-Universität verboten. Nahezu unbemerkt hat gerade der syrische Bildungsminister ein ähnliches Gesetz für alle staatlichen und privaten Universitäten eingebracht.
- d) Die Begründungen für die Verbote mögen unterschiedlich sein, das Unbehagen über den Gesichtsschleier scheint weit über Europa hinauszugehen. Dennoch bleibt die Frage, wie sinnvoll solche Verbote sind?
- e) Was meinen Sie: Burka-Verbot – wieviel Schleier verträgt eine Gesellschaft?
- f) Schreiben Sie uns an: Quadriga@dw-world.de

Richtige Reihenfolge:

1:	2:	3:	4:	5:	6:
----	----	----	----	----	----

Figura 27. Fragmento de tarefa desenvolvida para o episódio *Burka-Verbot - wieviel Schleier verträgt eine Gesellschaft?*

Na atividade seguinte (figura 26), formulada a partir do trecho em que os convidados eram apresentados, os alunos deveriam ligar partes de frases para obter o texto completo. Foram acrescentadas na tarefa imagens capturadas

diretamente do vídeo para a melhor visualização e identificação dos jornalistas convidados.

Die Gäste der Sendung sind:

	1) Anthony Paterson - In den Anfängen seiner journalistischen Karriere arbeitete Anthony Paterson in London, 2) Paris, Bonn, Warschau und Wien waren seine Stationen, 3) Tony Paterson erlebte als Reporter für die amerikanische Nachrichten Agentur UPI den Aufstieg und 4) Für die BBC berichtete er 5) Heute ist er Korrespondent für die Tageszeitung	A) über den Fall der Mauer. B) The Independent und den Sunday Telegraph. C) bevor er sich in Berlin nieder ließ . D) Fall der Solidarnosc-Bewegung in Polen. E) um dann recht schnell als außenpolitischer Korrespondent aus den europäischen Metropolen zu berichten.
	1) Güner Yasemin Balci - Ihre Eltern kommen in den 60er 2) Sie wird 1975 in 3) Nach ihrem Studium, Erziehungs- und Literaturwissenschaft engagiert sie sich zunächst im Modellprojekt "Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention" im sozialen Brennpunkt Neuköllns in Berlin, 4) Heute arbeitet sie als freie Journalistin,	A) Berlin-Neukölln geboren. B) sowie im Mädchentreff MaDonna mit Jugendlichen aus türkischen und arabischen Familien. C) unter anderem als Redakteurin für das ZDF-Magazin "Frontal21". D) Jahren als Gastarbeiter aus der Türkei nach Deutschland.
	1) Ralph Ghabban - Der deutsche Islamwissenschaftler und 2) Nach seinem Studium der Philosophie 3) Hier studierte er Islam- und 4) Derzeit arbeitet er als Dozent an der 5) Er ist Autor verschiedener Schriften zum Thema Islam und	A) in Beirut kam er 1972 nach Berlin. B) Politikwissenschaften. C) Publizist wurde im Libanon geboren. D) die Islamisierung Europas. E) Evangelischen Fachhochschule Berlin.

Figura 28. Fragmento de tarefa desenvolvida para o episódio *Burka-Verbot - wieviel Schleier verträgt eine Gesellschaft?*

Após estas atividades de preparação para o vídeo, seguia a atividade de compreensão (figura 27), na qual os alunos deveriam completar uma lista de informações com base no debate, informando qual jornalista havia feito quais declarações.

Wer hat was in der Debatte gesagt?			
1. Besser wäre es, die Burka durch das Verhüllungungsverbot ² indirekt zu verbieten.			
2. Burkas haben nichts mit dem Islam zu tun, sondern mit den Sitten der Golfstaaten.			
3. Der demokratische Staat darf nicht kontrollieren, welche Kleidung einzelne Personen tragen. In diesem Fall soll der Staat nicht intervenieren.			
4. Die Burka ist ein Menschenrechtsverletzung.			
5. Die Frauen werden durch Burkas auf ihr Geschlecht reduziert.			
6. Die Gleichberechtigung der Frauen kann auch durch Verbote erreicht werden.			
7. Die Intoleranz darf nicht toleriert werden.			
8. Die meisten Muslime sind gegen die Burkas. Burkas sind eine politische Provokation.			
9. Es gibt nur wenige Frauen, die in Europa tatsächlich Burkas tragen.			
10. In Berlin gibt es zwei Schwimmbäder, wo Frauen in Burkinis schwimmen können. In anderen sind sie nicht erlaubt.			
11. In einigen Ländern ist das Wichtigste an den Menschenrechten die Freiheit. In anderen ist das Wichtigste die Würde des Menschen.			
12. In einigen Stadtvierteln (in Deutschland) sind Werte des Islams so ausgeprägt, dass Mädchen nicht gut angesehen werden, wenn sie zu kurze T-Shirts tragen.			
13. In Großbritannien sind die Konservativen gegen ein Burkaverbot.			
14. In Westeuropa hat man Angst vor der Islamisierung und diese Angst ist berechtigt.			
15. Nicht nur in Europa, sondern auch in muslimischen Ländern ist die Burka ein Problem für den Staat.			
16. Verbote gegen die Burkas auszusprechen, bedeutet es, die Werte der westlichen Welt aufzugeben.			

² Das Verhüllungungsverbot wurde in Deutschland am 28. Juni 1985 im Bundestag beschlossen. Es untersagt den Teilnehmern von Demonstrationen, ihr Gesicht zu verdecken oder Gegenstände mitzuführen, die dazu bestimmt sind, das Gesicht zu verdecken und damit die Feststellung der Identität zu verhindern. (aus Wikipedia)

Figura 29. Fragmento de tarefa desenvolvida para o episódio *Burka-Verbot - wieviel Schleier trägt eine Gesellschaft?*

Por último, os alunos deveriam, como dever de casa, escrever um discurso e apresentá-lo para a turma, posicionando-se quanto à proibição da *burca*.

7.1.1.3

Podcast de vídeo selecionado pelo professor. *neuneinhalb*⁸⁰

Outra atividade relacionada ao tema *religião* foi baseada em um vídeo do programa *neuneinhalb* intitulado “*Was glaubst du? – Buddhismus*,”⁸¹ exibido originalmente em 02/01/2010. *Neuneinhalb* é um programa de notícias, em que toda semana temas como escola, mídia, questões sociais, entendimento cultural, meio ambiente e história da Alemanha (TES, 2010) são abordados de forma especial para crianças e adolescentes. Seus *podcasts* oferecem, além dos vídeos exibidos, textos informativos sobre os diferentes episódios, que também podem ser empregados na formulação de tarefas para as aulas ou simplesmente para situar o usuário do *podcast*, seja ele professor ou aluno, quanto ao conteúdo do vídeo. A partir do texto abaixo (figura 28), pode-se ver que o episódio em questão retrata o cotidiano de Siriphong, um menino de 14 anos de idade que vive há sete meses em um mosteiro budista na Tailândia.

⁸⁰ “nove e meio” – O nome do programa refere-se ao fato de que seus episódios têm duração exata de nove minutos e meio.

⁸¹ “Em que você acredita? – Budismo.”

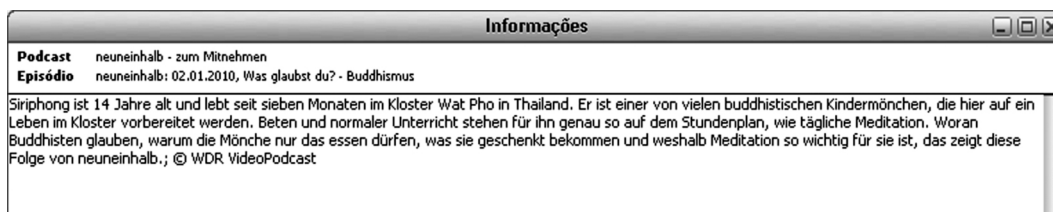


Figura 30. Captura de tela da descrição do episódio *Was glaubst du? – Buddhismus* disponível no iTunes.

A tarefa selecionada para os alunos neste caso dispensou a preparação de folhas de exercícios, consistindo somente em assistir ao vídeo duas vezes em aula e fazer anotações sobre o dia-a-dia de Siriphong. A partir dessas anotações, os alunos deveriam escrever em duplas um resumo do vídeo, privilegiando informar como a rotina do menino era marcada por sua prática religiosa.



Figura 31. Captura de tela do episódio *Was glaubst du? – Buddhismus*.

7.1.1.4

Podcast de áudio selecionado pelo professor. *Wissenswert*⁸²

Ainda dentro do tema *religião* trabalhou-se com o primeiro episódio de uma série de cinco documentários em áudio produzidos pela Rádio *hr2-kultur*.⁸³ A série foi ao ar entre os dias 22 e 26/03/2010 e tratou da presença de histórias, conceitos e motivos religiosos na música *pop*. O primeiro episódio da série foi utilizado em aula e tinha o título *Die Ursprünge der Popmusik im Gospel*.⁸⁴ Ele traçava um histórico do processo através do qual diversos artistas se valeram de elementos da música *gospel* para criar novos estilos musicais, demonstrando como a música

⁸² “Vale a pena saber.”

⁸³ Essa é uma das cinco estações de rádio da emissora pública do Estado de Hessen. A sigla *hr* significa *Hessischer Rundfunk*, ou seja, Rádio de Hessen.

⁸⁴ “As origens da música pop no gospel.”

pop gradualmente se distanciou do conteúdo religioso *gospel* e se tornou, aos poucos, profana, voltando-se exclusivamente para o entretenimento.

Foi desenvolvida para este programa de rádio com duração de 15 minutos uma tarefa de compreensão auditiva (figura 30), na qual os alunos deveriam optar entre *certo* e *errado* para dez afirmações, além de corrigir as informações erradas.

Richtig oder falsch? Markieren Sie und korrigieren Sie die falschen Aussagen.

1. <i>Gospel</i> bedeutet „gute Nachricht“ und bezeichnet die christliche afroamerikanische Musik.	
2. <i>When the saints go marchin</i> in entstand als Popmusik mit Einfluss von der Gospelmusik.	
3. Sowohl der Begriff „ <i>Negro Spiritual</i> “ als auch der Begriff „ <i>Spiritual</i> “ werden heute benutzt.	
4. <i>Spirituals</i> und <i>Gospels</i> sind Klagelieder der versklavten Afrikaner und ihrer Nachkommen.	
5. Ein häufiges Motiv der <i>Spirituals</i> ist das Kind, das seine Eltern verloren hat.	
6. In der Sklaverei entstanden religiöse Lieder der Afroamerikaner.	
7. Die Sklaverei verschwand aus den <i>Spirituals</i> , nachdem sie abgeschaffen wurde.	
8. In den schwarzen Kirchen trennten sich die afrikanische Religiosität und die christlichen Lehre.	
9. Ray Charles übernahm Elemente der <i>Gospelmusik</i> und übertrug sie in seine <i>Popsongs</i> .	
10. „ <i>Oh happy day</i> “ ist ein Gospelsong, der weltberühmt wurde.	

Figura 32. Fragmento de tarefa desenvolvida para o episódio *Die Ursprünge der Popmusik im Gospel*.

Diferentemente dos exemplos anteriores, o texto informativo da série Wissenswert traz pouquíssimos dados sobre o conteúdo dos episódios. No caso do episódio em questão, as informações limitavam-se ao fato de que “os músicos *pop* também se serviram frequentemente do repertório de temas religiosos.”⁸⁵ Entretanto, a partir do *site* da emissora⁸⁶ (figura 31) pode ser baixado gratuitamente o *script* do programa (figura 32), material que pode auxiliar enormemente a preparação de tarefas e que abre diversas possibilidades para o professor.

⁸⁵ „Auch Popmusiker haben sich häufig aus dem Repertoire religiöser Themen bedient.“ Descrição do *podcast* disponível no programa *iTunes*.

⁸⁶ Disponível em: <<http://www.hr-online.de/>>. Acesso em: 25.01.2011.

hronline.de Die Adresse für Hessen

hr Home Nachrichten Sport Kultur Ratgeber Wetter Fernsehen Radio Archiv Der hr

hr-online.de > Radio > hr2 > Das Programm > Wissen & Glauben > Wissenswert > Musik+Kunst

hr2 kultur

hr2:
Livestream
RadioRecorder / Podcast
Das Programm
Feuilleton
Gespräch
Musik
Hörbuch & Literatur
Hörspiel & Feature
Wissen & Glauben
Wissenswert
Reihen
Politik
Musik+Kunst
Sprache+Literatur
Psychologie
Philosophie
Pädagogik
Religion
Medien
Natur+Technik
Geschichte
Funkkolleg
Religion
Kleinkunst & Kabarett
Kinder

hr2-kultur | Wissenswert | Religion und Popmusik (1)
I Say A Little Prayer – Die Ursprünge der Popmusik im Gospel

Am Anfang war der Gospel. Vieles, wenn nicht alles, was wir heute an angloamerikanischer Popmusik kennen, hat seinen Ursprung in den Kirchen des schwarzen Amerika. Gospel bedeutet eigentlich „gute Nachricht“ und bezeichnet später die göttliche Botschaft.

Und die wird in schwarzen Kirchen selten ohne Musik verkündet. Deswegen hat sich Gospel als allgemeine Bezeichnung für die christliche afroamerikanische Musik durchgesetzt. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstehen auf der musikalischen Grundlage des Gospel weltliche Musikstile wie Jazz, Blues und Rhythm & Blues.

Vor allem weiße Musiker entwickeln aus dem schwarzen Rhythm & Blues den Rock'n'Roll. Im schwarzen Amerika der Sechziger nennen sie den neuen Sound: Soul. Auch im jamaikanischen Reggae finden sich Gospel-Elemente, meist verknüpft mit der Rasta-Religion. Die Spuren des Gospel kann man bis in die Popmusik der Gegenwart verfolgen, etwa im HipHop und sogar in der elektronischen House- und Technomusik.

Von Klaus Walter

Thema in hr2
hr2-Mikado
3.01.2011, 8:30 Uhr
Download
• Manuskript

Suche
Der kurze Weg ...
A-Z | Sitemap

Livestream starten

Überblick
hr2 Programm komplett
Die Vorschau heute, als Kalender oder für Sie als Download. [mehr]

Der kurze Weg
Alle Sendungen
... von Abis Z

Software
hr2 kultur RadioRecorder
Mitschneiden leicht gemacht
Ihre Lieblings-Sendungen am PC aufzeichnen. [mehr]

Podcast
Wissen zum Mitnehmen

Figura 33. Captura de tela da página onde é possível baixar o script do programa *Die Ursprünge der Popmusik im Gospel*. Detalhe para o link de download. Fonte: <http://www.hr-online.de/website/radio/hr2/index.jsp?rubrik=53487&key=standard_document_38777289>.

Golden Gate Quartet When the saints go marchin in 00-0.23

Am Anfang war der Gospel. Vieles von dem, was wir heute an angloamerikanischer Popmusik kennen, hat seinen Ursprung in den Kirchen des schwarzen Amerika. Gospel bedeutet eigentlich „gute Nachricht“ und bezeichnet später die göttliche Botschaft. Und die wird in schwarzen Kirchen selten ohne Musik verkündet. Deswegen setzt sich Gospel als allgemeine Bezeichnung für die christliche afroamerikanische Musik durch. Viele Gospelsongs werden so pop-ulär, dass sie regelrechte Popsongs werden, schließlich kommt Pop von populär. In diesem Prozess werden sie manchmal von ihrem religiösen Inhalt entkoppelt. Man vergißt quasi beim Singen, dass man von Gott singt, von Jesus, von der Religion. Und von den Heiligen, die da einmarschieren. 1.00

Golden Gate Quartet When the saints go marchin in (Refrain) 0.10

When the saints go marchin in, hier in einer sehr populären Version des Golden Gate Quartet. Der Song kommt eigentlich aus der Kirche, hat aber längst die Jazzfrühschoppen und die großen Konzertsäle dieser Welt erobert. Und die Massenmedien. Durch die Popularisierung verflüchtigt sich die religiöse Botschaft. Das Lied geht gewissermaßen den Weg alles

Figura 34. Fragmento do *script* do programa *Die Ursprünge der Popmusik im Gospel*.
 Fonte: <http://www.hr-online.de/website/radio/hr2/download.jsp?key=standard_document_38777289&row=0&rubrik=53487>.

No caso deste programa, a tarefa formulada a partir do *script* tinha por objetivo a revisão do léxico específico do universo religioso. Para isso, o script no formato PDF (figura 32) foi copiado e transferido para o programa *LingoFox*, onde foi possível embaralhar palavras do texto, para que os alunos as reconstruíssem na tarefa seguinte (figura 33).

Golden Gate Quartet**When the saints go marchin in 00-0.23**

Am Anfang war der Gospel. Vieles von dem, was wir heute an angloamerikanischer Popmusik kennen, hat seinen _____ (rpnsrUug)¹ in den Kirchen des schwarzen Amerika. Gospel bedeutet eigentlich „gute Nachricht“ und bezeichnet später die göttliche Botschaft. Und die wird in schwarzen Kirchen selten ohne Musik verkündet. Deswegen setzt sich Gospel als allgemeine Bezeichnung für die _____ (therüichsle)² afroamerikanische Musik durch. Viele Gospelsongs werden so pop-ulär, dass sie regelrechte Popsongs werden, schließlich kommt Pop von populär. In diesem Prozess werden sie manchmal von ihrem _____ (öignrleeis)³ Inhalt entkoppelt. Man vergißt quasi beim Singen, dass man von Gott singt, von Jesus, von der Religion. Und von den Heiligen, die da einmarschieren. 1.00

Golden Gate Quartet**When the saints go marchin in (Refrain) 0.10**

When the saints go marchin in, hier in einer sehr populären Version des Golden Gate Quartet. Der Song kommt eigentlich aus der _____ (Kcreih)⁴, hat aber längst die Jazzfrühschoppen und die großen Konzertsäle dieser Welt erobert. Und die Massenmedien. Durch die Popularisierung verflüchtigt sich die religiöse Botschaft. Das Lied geht gewissermaßen den Weg alles Irdischen, es wird _____ (foparn)⁵, es wird Entertainment, es wird Pop. Dabei erzählt der Gospel eigentlich vom wirklichen Leben, vom schweren Schicksal, von den Nöten und den Sorgen des Alltags. 0.30/1.40

Figura 35. Fragmento de tarefa desenvolvida a partir do *script*.

Por fim, os alunos tiveram uma tarefa bastante longa, na qual eles produziram em três grupos programas de rádio, utilizando como referência a série *Religion und Popmusik*,⁸⁷ para abordar a influência na música popular brasileira da música tradicional dos rituais de religiões de matriz africana no Brasil, mais precisamente a Umbanda e o Candomblé. Tratou-se de um projeto interdisciplinar “encabeçado” por GL, mas envolvendo o DaF (que abordou aspectos da linguagem jornalística de rádio) e a Geografia (onde aspectos regionais e culturais relativos a essas religiões foram tratados). A ideia, a princípio, era disponibilizar o material produzido pelos alunos na *internet*, porém isso não pôde ser feito devido a uma série de atrasos na preparação dos grupos.

⁸⁷ Religião e música *pop*.

7.2 Metodologia de Análise

A TA foi escolhida como suporte teórico para a análise da implementação dos *podcasts* nas aulas de ALE, pois, segundo Buell (apud Murphy & Rodriguez-Manzanares, 2008, p. 444), ela “[...] fornece introspecções nas mudanças das práticas dos professores ou em como seu ensino é ‘reestruturado’ quando uma ferramenta tecnológica nova se transforma parte de sua atividade de ensino.”⁸⁸ Sua grande vantagem reside no fato de ela permitir uma análise não apenas no nível das práticas individuais do professor, mas também no nível organizacional mais amplo, e no caso das novas tecnologias, não apenas na ferramenta em si, mas no uso da ferramenta no contexto da atividade central (nível micro) e das atividades interconectadas (nível macro). Como destaca Yamagata-Lynch (2010, p. 1), este método de análise “[...] pode guiar investigadores e profissionais na elaboração, implementação, análise e desenvolvimento de conclusões em um estudo da pesquisa ou em uma avaliação de programa.”⁸⁹

Engeström (2008) estrutura duas atividades básicas no contexto escolar tradicional: a perspectiva do professor de *ensinar* e a perspectiva do aluno de *ir à escola*. Dessa forma, o autor aplica o que ele considera o modelo mínimo da terceira geração da TA com dois sistemas em interação, como se vê na figura 34. Nestes sistemas, as regras constituem o único elemento idêntico em ambos, referindo-se às disciplinas escolares padronizadas, horários padronizados e avaliações. Todos os outros nós apresentam diferenças entre os sistemas. Enquanto as ferramentas do professor são as lições, com seus deveres, perguntas, deveres de casa e testes, as ferramentas do aluno são habilidades de estudo e materiais escolares, tais como lápis, papel e borracha. A comunidade que o professor integra é composta de outros professores da escola. Já a classe representa a comunidade dos alunos. Quanto à divisão do trabalho, para o professor apresentam-se as classes contidas em si mesmas e niveladas por notas,

⁸⁸ “The lens of AT can provide insights into change in teachers’ practices or into how their teaching is “restructured” (Buell, 2004, p. 1984) when a new technological tool becomes part of their teaching activity.”

⁸⁹ “This method can guide researchers and practitioners in their design, implementation, analysis, and development of conclusions in a research study or in a program evaluation.”

enquanto os alunos trabalham cada um por si. O texto escolar é objeto do aluno e do professor. Além do texto, o próprio aluno é também objeto do professor.

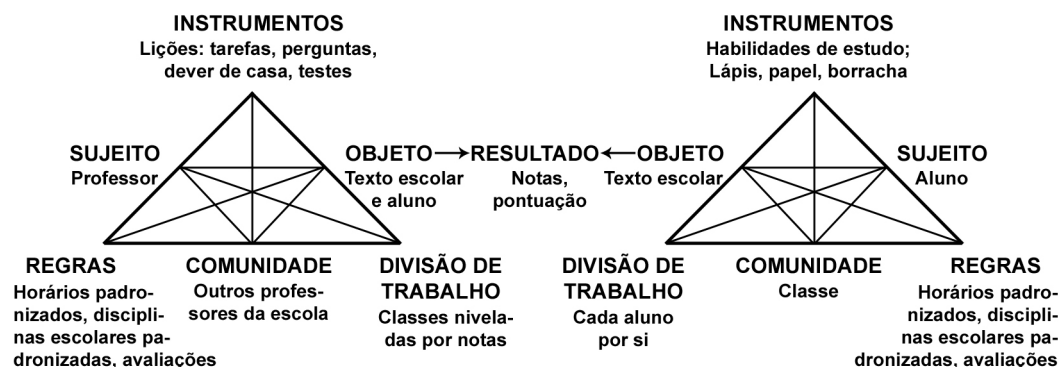


Figura 36. O ensino tradicional e o *ir à escola* como sistemas de atividades interconectados. Fonte: Engeström, 2008.

Ainda segundo o autor, muitos consideram esta estrutura alienante tanto para os alunos quanto para os professores, pois leva a encapsular o aprendizado escolar, privando-o da experiência e da cognição exteriores à escola. Ainda assim, a:

TA sugere que uma mudança significativa e sustentável da natureza do ensino não pode ser atingida através da manipulação de qualquer componente ou de um grupo isolado de componentes dos sistemas da atividade. A mudança exige a construção de um novo objeto e o cultivo de novos motivos correspondentes (Engeström, 2008, p. 90).⁹⁰

O projeto de implementação de *podcasts* nas aulas de ALE no EM não teve um objetivo tão radical como mudar a própria natureza do ensino, mas sim de construir novas práticas sobre os alicerces já existentes na instituição. Para isso, o projeto valeu-se dos recursos humanos e materiais já disponíveis e analisou em que medida essas práticas vieram a acrescentar às práticas anteriores e puderam abrir novos potenciais para o ensino e aprendizado de ALE. Essa análise parte do modelo proposto por Mwanza (2001, s.p.), que visa à identificação e construção do sistema da atividade conforme representado por Engeström e à identificação de contradições secundárias internas do sistema da atividade central. Entretanto, a análise neste trabalho não se limitou a estas contradições e estendeu o modelo

⁹⁰ “Activity theory suggests that significant and sustainable change in the nature of schooling may not be attainable by manipulating any single component or isolated group of components of the activity systems. Change requires construction of a new object and cultivation of corresponding new motives.”

ainda para as contradições terciárias (aquelas que ocorrem entre o objeto da forma dominante da atividade central e o objeto da forma culturalmente mais avançada da atividade central) e para as contradições quaternárias (aquelas que ocorrem entre a atividade central e as atividades periféricas).

O modelo proposto por Mwanza (2001) é composto de seis estágios: modelar a situação examinada, produzir um sistema de atividade da situação, decompor o sistema da atividade, gerar perguntas de pesquisa, conduzir uma investigação detalhada e, por último, interpretar os resultados.

O primeiro estágio, que se refere a modelar a situação examinada, consiste em identificar os componentes do sistema da atividade em questão, perguntando-se: que tipo de atividade está em jogo; por que a atividade ocorre, ou seja, qual seu objeto; quem são os sujeitos que executam a atividade; através de quais ferramentas os sujeitos executam a atividade; quais regras (normas culturais, regras ou regulamentações) governam a execução da atividade; como se dá a divisão do trabalho; como é o ambiente no qual a atividade é executada, ou seja, qual é a comunidade envolvida; qual é o resultado desejado através da atividade em questão.

Essas oito perguntas permitem que o pesquisador adquira conhecimento básico sobre a situação e tenha subsídios para construí-la de acordo com o modelo proposto por Engeström (1987). Esta construção do sistema de atividade é o segundo estágio do modelo. Em seguida, como o sistema produzido pode ser muito complexo devido ao possível grande número de sub-atividades que o compõem, faz-se necessário decompor o sistema da atividade em unidades menores e mais manejáveis ou triângulos de sub-atividades (Mwanza, 2001). Dessa forma, o sistema é subdividido em seis triângulos referentes às sub-atividades do sistema principal, como se vê na figura 35.

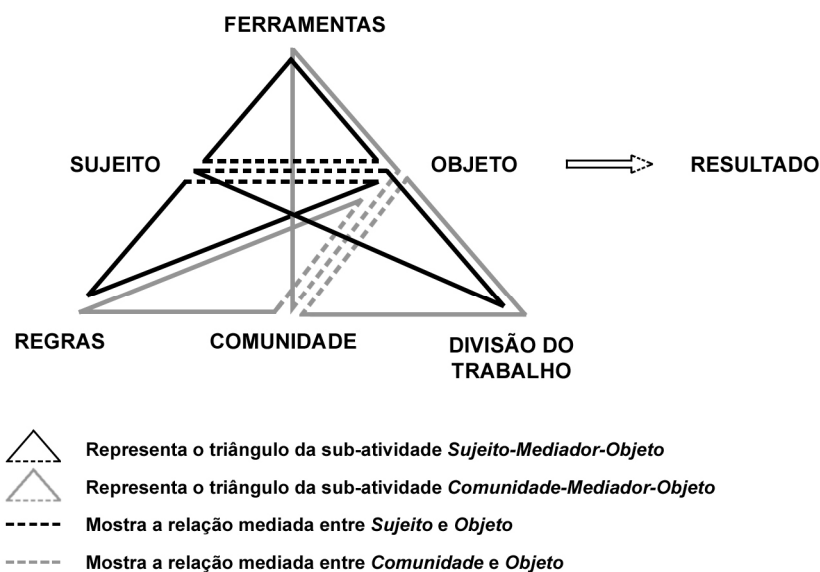


Figura 37. Sistema de organização da atividade. Fonte: Mwanza, 2001.

Cada sub-atividade contém obrigatoriamente um “ator,” podendo este ser o sujeito ou a comunidade, um “mediador” representado pelas ferramentas, pelas regras ou pela divisão de trabalho, e por último o objeto da atividade. A identificação das sub-atividades do sistema principal constitui o terceiro estágio do modelo proposto, conforme tabela 7:

Tabela 7. Notação da atividade.

Atores		Mediadores		Objetivos
Sujeitos	~	Ferramentas	~	Objeto
Sujeitos	~	Regras	~	Objeto
Sujeitos	~	Divisão do trabalho	~	Objeto
Comunidade	~	Ferramentas	~	Objeto
Comunidade	~	Regras	~	Objeto
Comunidade	~	Divisão do trabalho	~	Objeto

Fonte: Mwanza, 2001.

O estágio seguinte diz respeito à formulação de perguntas de pesquisa referentes às diferentes combinações do sistema, representando cada um dos triângulos de sub-atividades. Estas perguntas podem ser genéricas ou especificamente relativas à situação apresentada e servir como base para estudos de observação, questionários e entrevistas. A partir delas deve-se então conduzir

uma investigação detalhada e interpretar resultados, identificando-se as possíveis contradições secundárias do sistema.

7.2.1

Aplicação da metodologia

7.2.1.1

Perspectiva do professor

Segundo o método proposto por Mwanza (2001), o primeiro estágio consiste em modelar a situação examinada. A atividade em questão é o processo de ensino de ALE em turmas do EM da EAC. O objeto da atividade é o desenvolvimento de habilidades e competências em ALE. Os sujeitos envolvidos são professores de ALE. As ferramentas são o livro didático, textos literários, músicas, filmes e conteúdos em áudio e vídeo oriundos de mídias físicas como CDs e DVDs ou de *podcasts*. As regras são o estatuto escolar, os parâmetros curriculares e os mecanismos de exercício e avaliação. A divisão do trabalho se dá segundo as normas institucionais e os objetivos de aula; geralmente, o professor seleciona as tarefas a serem realizadas e define os critérios de avaliação, enquanto os alunos cumprem com os objetivos traçados para eles. A comunidade é composta por alunos, pelos outros professores da mesma área (ALE) e de mesmo segmento (EM), além de familiares e outras instâncias escolares. O resultado desejado é o aprendizado eficiente da língua alemã, conforme previsto no currículo.

O passo seguinte consiste na produção do sistema da atividade da situação no modelo gráfico de Engeström (1987), representado na figura 36.

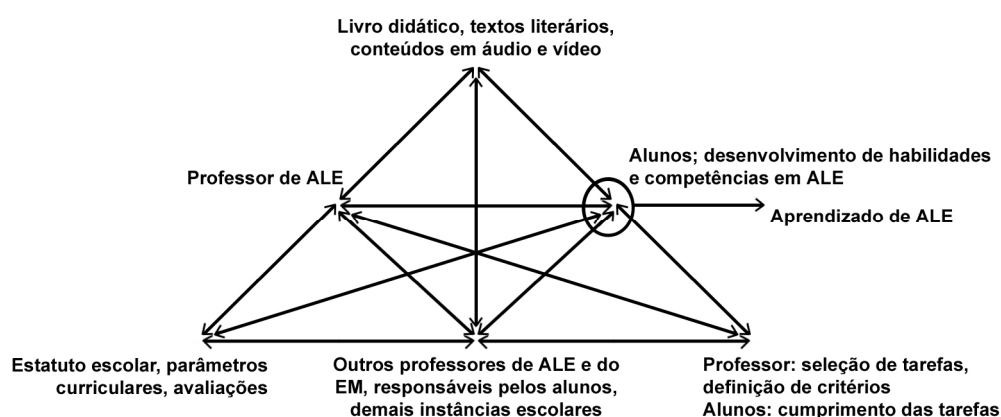


Figura 38. Sistema da atividade de ensino de ALE.

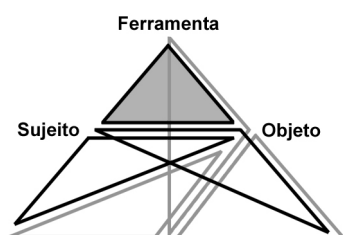
O terceiro passo no método consiste em decompor o sistema da atividade em sub-atividades do sistema central (tabela 8).

Tabela 8. Notação da atividade dos professores de ALE.

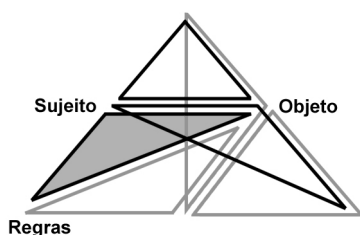
Atores		Mediadores		Objetivos
Professores de ALE	~	livro didático, textos literários, conteúdos em áudio e vídeo	~	desenvolvimento de habilidades e competências em ALE
Professores de ALE	~	estatuto escolar, parâmetros curriculares e mecanismos de exercício e avaliação	~	desenvolvimento de habilidades e competências em ALE
Professores de ALE	~	normas institucionais e os objetivos de aula / professor seleciona tarefas e alunos as cumprem	~	desenvolvimento de habilidades e competências em ALE

Fonte: Baseado em Mwanza, 2001.

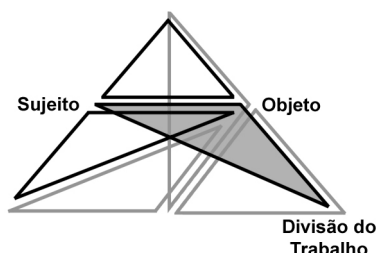
A partir das sub-atividades, a quarta etapa é a formulação de perguntas de pesquisa.



Em que medida a ferramenta *podcast* muda a forma como os professores de ALE do EM planejam e executam suas aulas? Em que medida os professores fazem uso dessa tecnologia e vislumbram novas possibilidades de trabalho?



Em que medida o trabalho com *podcast* é compatível com o estatuto escolar, os parâmetros curriculares e os mecanismos de exercício e avaliação da instituição?



Em que medida o acesso aos *podcast* viabiliza novas configurações quanto à divisão do trabalho?

A condução de uma investigação detalhada e a interpretação dos resultados, relativas às etapas cinco e seis do modelo proposto, serão abordadas no capítulo 8.

7.2.1.2

Perspectiva do aluno

Tendo mais uma vez o modelo de Mwanza (2001) como referência, a primeira etapa da investigação consiste em modelar a situação examinada, conforme representação na figura 37. A atividade no caso é o processo de aprendizado de ALE em turmas do Em da EAC. O objeto da atividade é o desenvolvimento de habilidades e competências em ALE. Os sujeitos envolvidos são os alunos. As ferramentas são o livro didático, textos literários, músicas, filmes e conteúdos em áudio e vídeo oriundos de mídias físicas como CDs e DVDs ou de *podcasts*. As regras são o estatuto escolar, os parâmetros curriculares e os mecanismos de exercício e avaliação. A divisão do trabalho se dá segundo as normas institucionais e os objetivos de aula; geralmente, os alunos executam as tarefas determinadas pelo professor, submetendo-se à sua avaliação e seleção de conteúdos. A comunidade é composta por outros alunos, além de familiares e outras instâncias escolares. O resultado desejado é o aprendizado eficiente da língua alemã, conforme previsto no currículo.

Seguindo para o segundo estágio, a produção do sistema da atividade, obtém-se a seguinte representação:

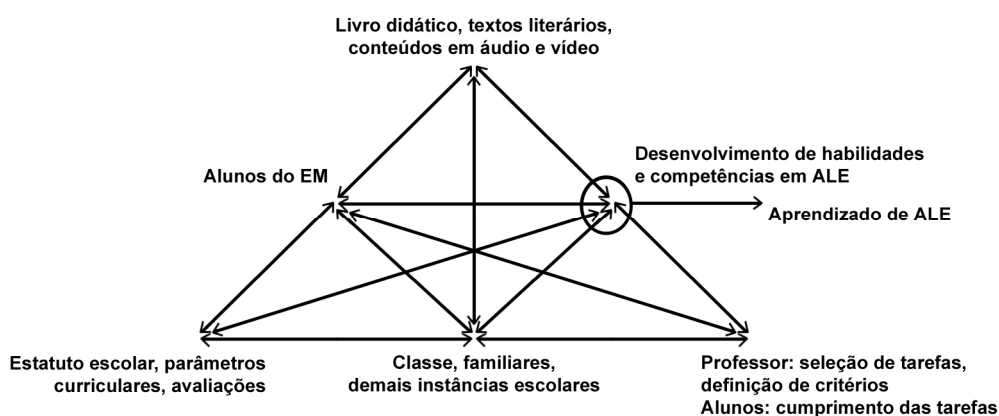


Figura 39. Sistema da atividade de aprendizado de ALE.

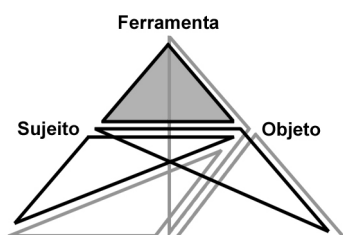
Em seguida, identificam-se as sub-atividades ao decompor o sistema (tabela 9):

Tabela 9. Notação da atividade dos alunos.

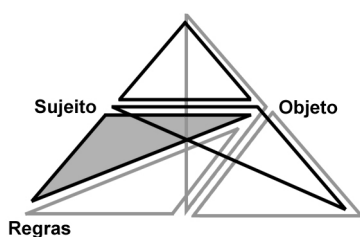
Atores		Mediadores		Objetivos
Alunos do Ensino Médio	~	livro didático, textos literários, conteúdos em áudio e vídeo	~	desenvolvimento de habilidades e competências em ALE
Alunos do Ensino Médio	~	estatuto escolar, parâmetros curriculares e mecanismos de exercício e avaliação	~	desenvolvimento de habilidades e competências em ALE
Alunos do Ensino Médio	~	normas institucionais e os objetivos de aula / professor seleciona tarefas e alunos as cumprem	~	desenvolvimento de habilidades e competências em ALE

Fonte: Baseado em Mwanza, 2001.

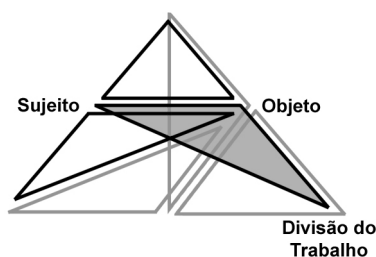
O quarto ponto do método, relativo à formulação de perguntas de pesquisa, resulta nas seguintes questões:



Em que medida a ferramenta *podcast* muda a forma como os alunos do EM enxergam seu aprendizado de ALE?



Em que medida o trabalho com *podcast* é compatível com as regras previstas e os mecanismos de exercício e avaliação da instituição?



Em que medida os *podcasts* viabilizam novas configurações quanto à divisão do trabalho? Em que medida configuram-se novos papéis para os alunos?

A condução de uma investigação detalhada e a interpretação dos resultados, relativas às etapas cinco e seis do modelo proposto, serão abordadas no capítulo 8.

Este capítulo buscou demonstrar as diferentes etapas referentes à implementação dos *podcasts* no repertório de ferramentas à disposição de professores e alunos de ALE no EM, partindo do estabelecimento de objetivos pedagógicos do projeto junto às diversas instâncias institucionais e passando pela definição de procedimentos e critérios técnicos para o acesso, armazenamento e reprodução dos arquivos de áudio e vídeo. Foram apresentados ainda exemplos de tarefas baseadas em programas de rádio e televisão acessados através desta tecnologia, bem como a metodologia empregada na pesquisa. Esta consiste na identificação de contradições nos sistemas de atividade de ensino e aprendizado de ALE oriundas da implementação dos *podcasts* como ferramentas à disposição de professores e alunos de ALE, a partir do modelo de análise proposto por Mwanza (2001).