

8

Análise de Resultados

Este capítulo se propõe à análise do impacto dos *podcasts* para professores e alunos a partir das contradições *dentro* dos sistemas da atividade de ensino e de aprendizado e das contradições *entre* estes sistemas e os sistemas periféricos. Entretanto, para termos uma visão mais profunda dos processos em questão, cabe primeiramente inserir nesta análise as atividades produtoras das ferramentas da atividade central. Poderemos então avaliar nos questionários (anexos 1 e 2) as experiências que alunos e professores traziam consigo para o projeto com *podcasts*, além de sua reação e expectativa quanto ao uso desta tecnologia.

8.1

Sistemas produtores de ferramentas da atividade central – Ensino de ALE

No caso deste trabalho, as ferramentas em questão são as tarefas de ALE baseadas em conteúdos de áudio e vídeo oriundos de livros didáticos e as tarefas de ALE baseadas em conteúdos de áudio e vídeo oriundos de *podcasts*, elemento novo no repertório dos professores. Este passo da análise deverá auxiliar na identificação das vantagens e desvantagens que essas novas ferramentas trazem consigo. Para isso, faremos uso novamente do modelo proposto por Mwanza (2001).

Tradicionalmente, os conteúdos de áudio e vídeo empregados em aulas são aqueles fornecidos por editoras especializadas. De acordo com a proposta do projeto em análise, esses conteúdos podem ser complementados ou, em alguns casos, substituídos por *podcasts*. No primeiro caso, representado na figura 38, a equipe de autores do livro didático, valendo-se de material técnico adequado (câmeras, microfones e recursos de edição para a produção de livro didático, CDs ou DVDs para a distribuição), tem por objeto o ensino de ALE. Essa atividade

transcorre segundo as normas editoriais e a progressão prevista na lição, que, por sua vez, relaciona-se às recomendações do QECR. A comunidade em questão é composta pelos demais profissionais envolvidos na produção do livro na editora e nas equipes de gravação (atores, locutores, técnicos etc.), além de professores e alunos de ALE. A divisão do trabalho se dá de forma que os autores elaboram as tarefas, que os professores conduzem e os alunos executam. O resultado desejado consiste na elaboração de tarefas que levem os alunos ao aprendizado eficiente da língua alemã.

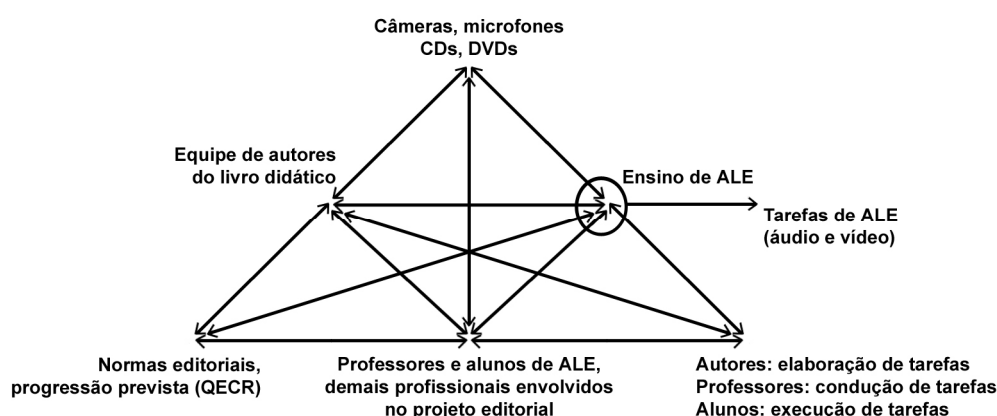


Figura 40. Sistema da atividade de produção de material didático: tarefas de áudio e vídeo de ALE.

Já no caso dos *podcasts* autênticos, é pertinente identificar ao menos duas atividades distintas: a primeira diz respeito à produção dos conteúdos de áudio e vídeo no âmbito das redes de rádio e televisão e a segunda refere-se à ressignificação desses conteúdos em tarefas para o aprendizado de ALE.⁹¹ Primeiramente, uma equipe de jornalistas e outros profissionais de mídia, empregando material técnico adequado (câmeras, microfones e recursos de edição para a produção; *internet* e tecnologia RSS para a distribuição) desenvolve programas de rádio ou televisão a serem distribuídos como *podcasts*. A produção e a distribuição de conteúdo se dão de acordo com as normas das emissoras e as restrições próprias à tecnologia de *podcast*. A comunidade em questão é composta

⁹¹ Seria possível identificar uma rede de atividades muito mais extensa tanto no caso da produção de material de áudio e vídeo nos livros didáticos quanto no caso dos *podcasts*, mas o modelo básico proposto dá conta da diferença essencial entre esses dois sistemas: o fato de que, no caso dos *podcasts*, o professor assume a dupla função da elaboração de tarefas e da aplicação das mesmas em aula.

pelos demais profissionais de rádio ou televisão além dos entrevistados, jornalistas convidados etc. A divisão do trabalho se dá de forma que os jornalistas e produtores desenvolvem os programas e os profissionais de mídia os distribuem na *internet*. Em seguida, os *podcasts*, o objeto da primeira atividade, tornam-se ferramentas na segunda atividade, como se vê na figura 39. Esta atividade é realizada por professores de ALE que empregam estes *podcasts* para a elaboração de tarefas de ALE. A comunidade em questão é composta de outros professores de ALE, alunos e ainda dos profissionais de rádio e televisão envolvidos na produção dos *podcasts*. As regras que gerem a atividade são os planos curriculares, o QECR e o estatuto escolar. O trabalho se divide de forma que os profissionais de rádio e televisão produzem programas a partir dos quais os professores formulam tarefas, que por sua vez, são executadas pelos alunos.

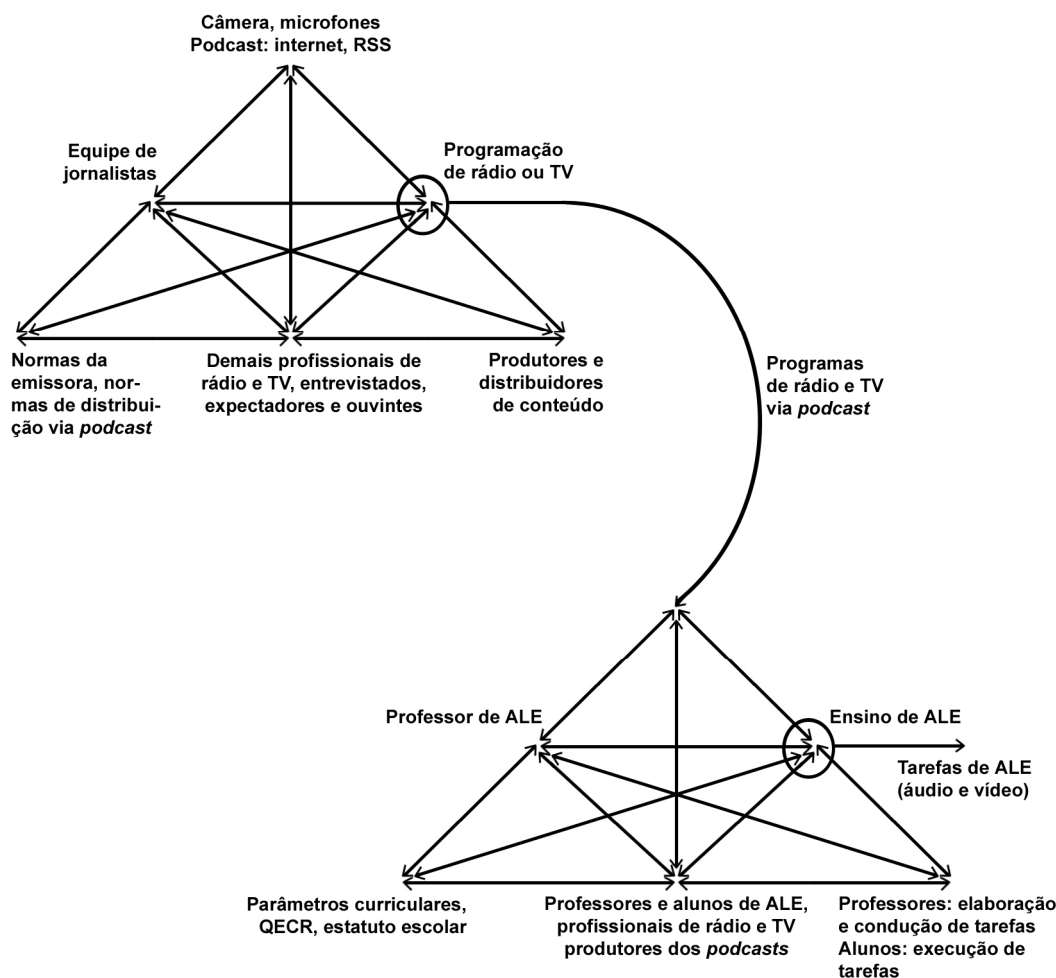


Figura 41. Sistema da atividade de produção de material didático: tarefas de áudio e vídeo de ALE baseadas em *podcast*.

Neste caso, o professor desempenha um duplo papel: elaborar e conduzir as tarefas. Ao se valer de entrevistas, documentários e outros gêneros midiáticos, produzidos para os mais diversos fins para produzir material didático para o aprendizado de ALE.

8.2

Contradições resultantes do acréscimo dos *podcasts* ao leque de ferramentas disponíveis ao professor e ao aluno

A inclusão dos *podcasts* em seu leque de ferramentas gera uma série de mudanças no sistema da atividade de ensino e aprendizado de ALE. No projeto implementado nas turmas da segunda série do EM, os alunos assumiram a corresponsabilidade na escolha dos conteúdos a serem abordados. Isso gera para os alunos uma contradição secundária entre *sujeito* e *divisão do trabalho*, como se vê na figura 40, pois altera-se o modelo estabelecido tradicionalmente, segundo o qual a seleção de conteúdos é atribuição exclusiva do professor.

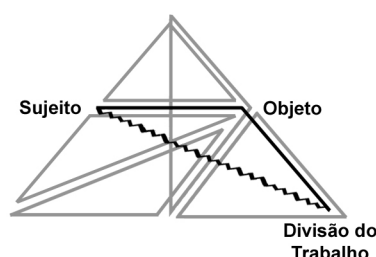


Figura 42. Contradição secundária entre *sujeito* e *divisão do trabalho*.

Segundo Lim & Hang (2003, p. 53), contradições dessa natureza devem-se ao fato de que “[...] os papéis atribuídos aos diferentes membros da comunidade na sala de aula tradicional podem conflitar com aqueles exigidos em atividades mediadas por TICs.”⁹² Para um dos alunos entrevistados, “[...] é legal poder procurar um tema que me interesse, ao invés de fazer somente o que o professor diz,”⁹³ de forma que os alunos deixam de ser “meros consumidores” de ferramentas e materiais predeterminados, passando a participar da escolha

⁹² “[...] the roles assigned to different members of the community in the traditional classroom may conflict with those required in ICT-mediated activities.”

⁹³ Anexo 1, Aluno 17.

daqueles conteúdos que julgarem mais adequados. Alguns alunos gostaram deste formato, considerando que “[...] principalmente pelo fato de escolher livremente o que eu queria ver, fez com que fosse um projeto *super* legal.”⁹⁴ Já outros se queixaram, sustentando que “[...] esse tipo de trabalho deveria ser opcional.”⁹⁵ De qualquer forma, este modelo “[...] diferente dos trabalhos convencionais”⁹⁶ possibilita que alunos e professores compartilhem a responsabilidade de definirem os conteúdos trabalhados.

Também no caso dos professores percebe-se uma contradição secundária entre o *sujeito* e a *divisão do trabalho*, pois “[...] o papel de facilitadores dos professores nas atividades mediadas por TICs conflita com seus papéis tradicionais de distribuidores de informação e de especialistas com autoridade do conhecimento” (Lim & Hang, 2003, p. 53).⁹⁷ É importante destacar, entretanto, que esta contradição é bastante clara no trabalho com novas tecnologias de informação e comunicação, mas que não é uma exclusividade desse universo. Mais do que uma condição imposta pelas ferramentas em uso, esta é uma marca de como alunos e professores negociam seus papéis em conjunto, das expectativas quanto às regras e à divisão do trabalho reconhecidas pela comunidade. Thorne & Payne (2005, p. 386) ressaltam que:

[...] o uso para L2 dos *podcasts* vai exigir que os professores cultivem o equilíbrio delicado entre a expressão criativa minimamente restrita e a canalização dos esforços para um uso concreto da língua que auxilia os alunos a ganharem domínio de certos gêneros da comunicação (por exemplo, performances dramáticas, leituras de literatura, jornalismo investigativo, entrevistas, talk shows, e monólogos).⁹⁸

No caso dos professores, também ocorrem contradições secundárias entre o *sujeito* e *ferramenta*, originadas por algumas dificuldades técnicas e representadas na figura 41. Enquanto uma das professoras já possuía o programa *iTunes* e não teve problemas para baixar os conteúdos de áudio ou de vídeo, a segunda professora conheceu o *iTunes* e a tecnologia dos *podcasts* durante o projeto de

⁹⁴ Anexo 1, Aluno 14.

⁹⁵ Anexo 1, Aluno 16.

⁹⁶ Anexo 1, Aluno 4.

⁹⁷ “[...] the facilitating role of the teachers in the ICT-mediated activities conflicts with their traditional roles of information dispensers and authoritative expert of knowledge.”

⁹⁸ “[...] L2 uses of podcasting will require that instructors cultivate the delicate balance between minimally constrained creative expression and the channeling of these efforts toward concrete language use that assists students in gaining mastery of particular genres of communication (e.g., dramatic performances, readings of literature, investigative reporting, interviews, talk show formats, and monologues).”

implementação na escola e teve algumas dificuldades quanto à instalação do programa, à transferência de arquivos e à ainda identificação dos *podcasts* de seu interesse.

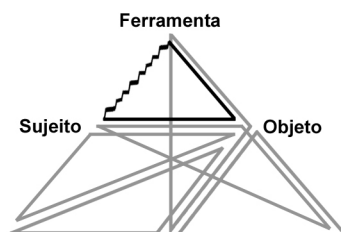


Figura 43. Contradição secundária entre *sujeito* e *ferramenta*.

Por este fato, a etapa de implementação consumiu um esforço considerável de sua parte, visto que é preciso explorar as possibilidades pedagógicas das novas tecnologias para utilizá-las das formas mais adequadas (Salaberry, 2001). Esse caso ainda exemplifica o fenômeno citado por Lim & Hang (2003, p.52):

[...] A TIC pode transformar-se mais em um objeto do que em uma ferramenta para o estudante ou o professor quando o sujeito encontra problemas ao usar o *hardware* ou o *software*. Em vez de centrar-se no objeto de pensamento de ordem mais elevada, o objeto pode tornar-se a utilização do hardware ou do software da TIC.⁹⁹

Especialmente durante a fase de implementação das tecnologias nas práticas escolares, momento em que os professores ainda não possuem familiaridade com elas, a atividade consiste mais na exploração das ferramentas do que em seu uso contextualizado. Posteriormente, uma vez que os professores se sintam mais seguros quanto às tecnologias e estas sejam integradas ao currículo escolar, elas transformam-se em ferramentas de mediação do ensino para professores e em ferramentas de mediação de atividades de aprendizado de estudantes.

Foi identificada também uma contradição terciária, representada na figura 42, entre o *objeto da forma dominante* (uso de conteúdos de áudio e vídeo oriundos de materiais didáticos) e o *objeto de uma forma culturalmente mais avançada* da atividade central (uso de conteúdos de áudio e vídeo de emissoras de rádio ou televisão alemãs acessados via *podcast*) tanto da perspectiva dos alunos quanto dos professores.

⁹⁹ “[...] ICT may become an object rather than a tool for the student or teacher when the subject encounters problems using the hardware or software. Instead of focusing on the object of higher order thinking, the object may become using the ICT hardware or software.”

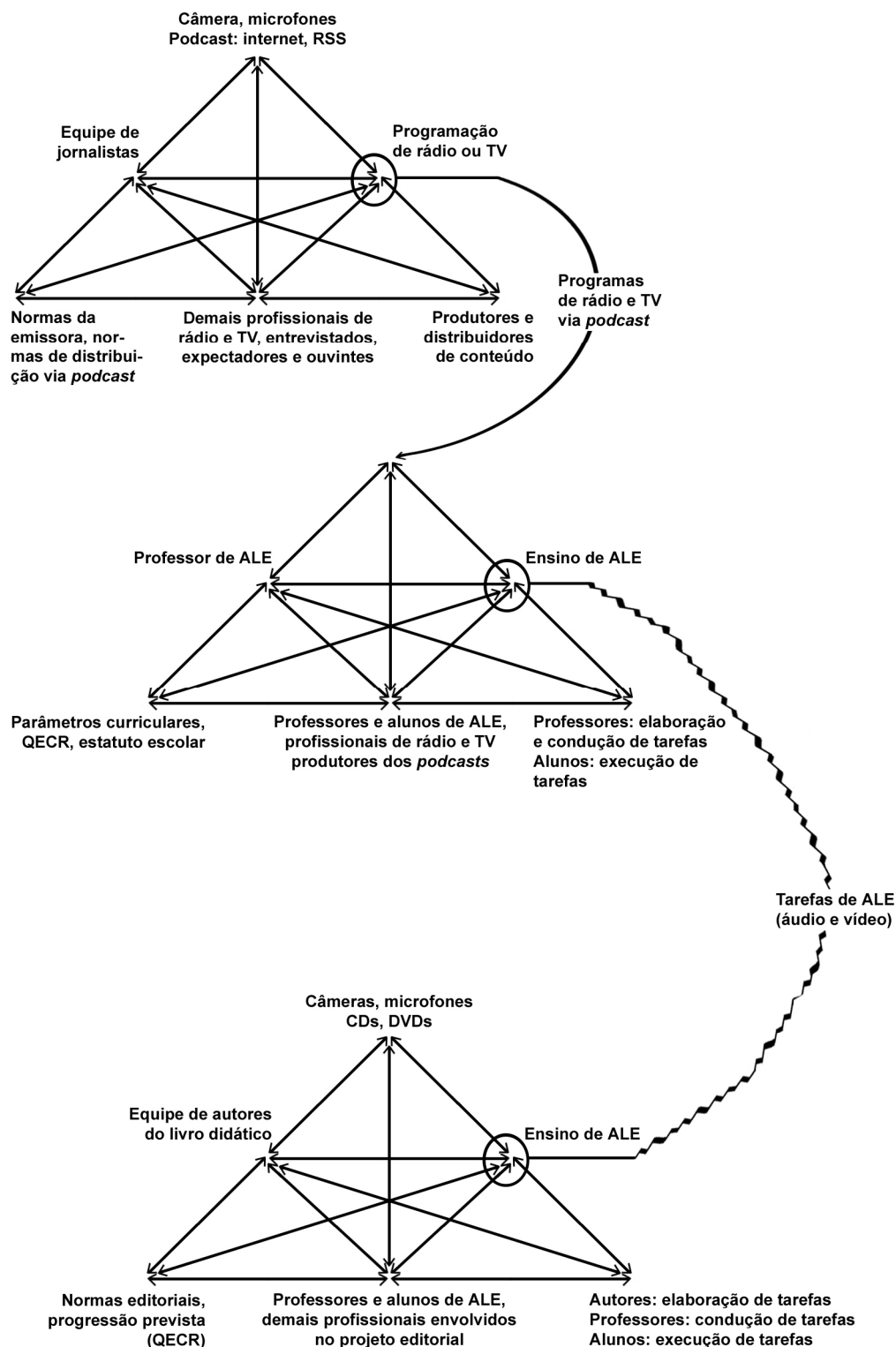


Figura 44. Contradição terciária entre o *objeto da forma dominante* e o *objeto de uma forma culturalmente mais avançada* da atividade central.

Segundo um aluno, “[...] os *podcasts* mostram vídeos de TV e rádio da Alemanha e, ao ouvi-los, estamos melhorando nosso alemão, que está mais acostumado com materiais de aula e coisas voltadas para o aprendizado da língua.”¹⁰⁰ Este aluno confere um valor superior aos conteúdos não-didáticos e identifica como uma limitação o fato de ter experiência maior com materiais elaborados para o aprendizado da língua. Os professores mostraram postura semelhante a esse respeito, destacando que os *podcasts* oferecem uma “situação de emprego ‘real’ da língua”¹⁰¹ e trazem “mais realidade”¹⁰² para as aulas. Este dado é relevante, já que tanto alunos quanto professores reconhecem o potencial dos *podcasts* no ensino e aprendizado de ALE como ferramenta de acesso a conteúdos autênticos descritos nos níveis B2 e C1 do QECR e a relevância destes conteúdos.

Foi possível perceber ainda, no caso dos alunos, contradições quaternárias entre o objeto da *atividade central*, neste caso o aprendizado de ALE mediado por *podcasts*, e de uma *atividade periférica*, na qual se dá o uso das mesmas ferramentas para o entretenimento mediado por vídeos e músicas (figura 43).

¹⁰⁰ Anexo 1, Aluno 5.

¹⁰¹ Anexo 2, Professor 2.

¹⁰² Anexo 2, Professor 1.

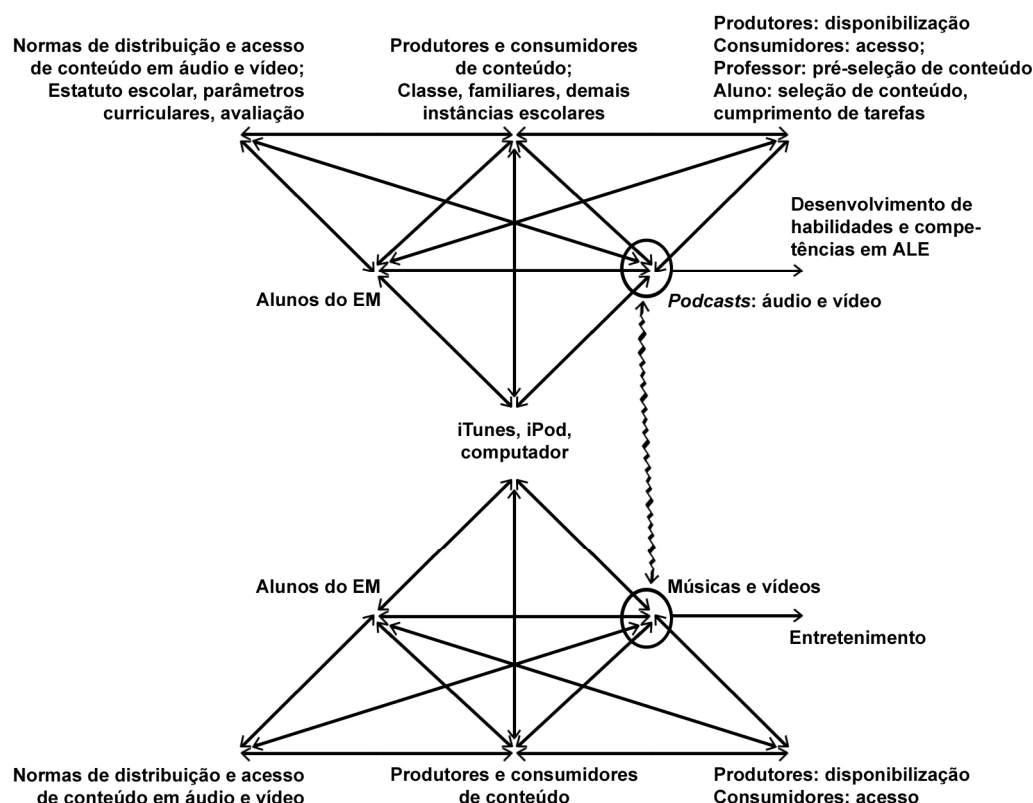


Figura 45. Contradição quaternária entre o *objeto da atividade central* e o *objeto de uma atividade periférica*.

É importante destacar que, apesar de as ferramentas empregadas para o acesso aos *podcasts* serem ressignificadas no sistema da atividade de ensino e aprendizado de ALE, elas carregam consigo as experiências acumuladas em atividades anteriores e em outros sistemas familiares aos sujeitos em questão. Por um lado, Bannon (1997, s.p.) afirma que:

[...] as ferramentas normalmente refletem as experiências de outras pessoas que tentaram resolver problemas semelhantes em um tempo passado e inventaram/modificaram as ferramentas para torná-las mais eficientes. Essa experiência é acumulada nas propriedades estruturais das ferramentas (forma, material, etc.) bem como no conhecimento prévio de como as ferramentas devem ser usadas.¹⁰³

Por outro lado, Basharina (2007, p. 85) destaca que:

Uma pessoa envolvida em um sistema da atividade é simultaneamente influenciada por outros sistemas da atividade de que ela/ele participa. Essas influências são tanto horizontais, acontecendo através de comunidades, como verticais, já que as

¹⁰³ “[...] tools usually reflect the experiences of other people who have tried to solve similar problems at an earlier time and invented/ modified the tool to make it more efficient. This experience is accumulated in the structural properties of tools (shape, material, etc.) as well as in the knowledge of how the tool should be used.”

ações sociais são também embutidas na história, na cultura, nas relações de poder injustas que influenciam a produção de significado e dão forma às atividades humanas em importantes maneiras.¹⁰⁴

Um aluno afirma que, antes do projeto, “só tinha contato com o alemão no colégio.”¹⁰⁵ Através do uso de *podcasts* acessados e selecionados pelos alunos como base para deveres de casa, eles passam a (co)construir o próprio objeto da atividade e estabelecer uma nova relação com as ferramentas em si. Esta relação pode, até mesmo, transpor o contexto da aula de ALE, “[...] pois agora descobri um novo meio de manter o contato com a língua alemã.”¹⁰⁶

A restrição do uso da língua ao ambiente escolar parece ser um grande problema para o aprendizado dos alunos. Ao serem perguntados com que frequência utilizavam o alemão fora da escola, conversando, trocando correspondências, lendo, ouvindo música, assistindo a filmes ou vendo televisão, 47% do total de respostas foram “nunca” e 16% foram em torno de uma vez por mês. Ou seja, os alunos têm pouquíssimas situações de uso da língua alemã fora das aulas de DaF ou GL. A possibilidade de expansão do espaço relativo ao uso e estudo da língua para fora dos limites da escola através dos *podcasts* corresponde à expectativa de Thorne & Payne (2005, p. 386):

Ao andarem de ônibus ou metrô, ao caminharem pelo campus ou de um *shopping center*, os alunos podem criar seus próprios ambientes móveis de imersão, optando por ouvir conteúdo de língua estrangeira, seja ele atribuído como trabalho de casa ou selecionado com base em interesses pessoais. A oportunidade apresentada pelos *podcasts* é que ele aproveita comportamentos habituais: muitos alunos já possuem seus próprios tocadores portáteis de mp3 e baixam rotineiramente conteúdo que ouvem durante seu tempo livre ou entre uma atividade e outra.¹⁰⁷

Dos 18 alunos entrevistados, um terço deles costuma carregar consigo um *iPod*, um terço costuma ter um telefone celular capaz de reproduzir áudio ou vídeo e um terço costuma ter ambos, ou seja, todos, sem exceção, têm

¹⁰⁴ “A person engaged in one activity system is simultaneously influenced by other activity systems in which she/he participates. These influences are both horizontal, happening across communities, and also vertical as social actions are also embedded within history, culture and inequitable power relations that both influence the meaning production and shape human activities in important ways.”

¹⁰⁵ Anexo 1, Aluno 2.

¹⁰⁶ Anexo 1, Aluno 7.

¹⁰⁷ “When riding the bus or subway, walking across campus or through a shopping mall, students can create their own mobile immersion environments by opting to listen to foreign language content either assigned as homework or selected based on personal interest. The opportunity presented by podcasting is that it leverages habituated behavior: many students already own portable mp3 players and routinely download content that they listen to during downtime or transition time between activities.”

habitualmente algum aparelho de reprodução de áudio e/ou vídeo consigo. Dos 18 alunos, 17 afirmaram usar estes aparelhos para ouvir música e quatro deles incluíram ainda outras finalidades, como jogos e o acesso à *internet* (*Youtbe*, notícias *online*, *e-mails*). Estes mesmos 17 alunos afirmaram que já possuíam o programa *iTunes* instalados em seus computadores antes do projeto com *podcasts*, sendo que 16 deles o usavam para transferir os arquivos de áudio e/ou vídeo para seus *iPods* e *iPhones* (89%), 15 para ouvir música diretamente no computador (83%) e oito alunos para assistir a vídeos no computador (44%). Um aluno afirmou ainda que, além de todas essas funções anteriores, ele também já baixava música e vídeos da *iTunes-Store*. Estes alunos usam computadores e outros dispositivos eletrônicos com frequência; 16 dos 18 alunos (89%) afirmaram se conectar à *internet* várias vezes por dia, especialmente para acessarem redes sociais e buscarem entretenimento. Percebe-se que essa experiência prévia e esses hábitos com relação aos recursos tecnológicos necessários para o acesso aos *podcasts* contribuiu para que 72% dos alunos entrevistados, 13 dos 18 alunos, não tivessem tido quaisquer dificuldades técnicas neste processo. Um aluno afirmou que o trabalho com *podcasts* “[foi] bem interessante e bem prazeroso, pois gosto de utilizar o computador e outras tecnologias e misturar isso com o trabalho deixa as tarefas mais prazerosas de se realizar, além de sair do usual dever de casa.”¹⁰⁸

Estes fatos devem ser levados em consideração pelos professores porque, segundo Levy (2009, p. 778):

[...] quando tecnologias que os estudantes já usam para fins sociais são apresentadas para o aprendizado, os professores precisam ser sensíveis para as prioridades existentes de uso e as potenciais divergências entre as expectativas individuais e os objetivos educacionais para o aprendizado de língua estrangeira.¹⁰⁹

Os sujeitos em questão são alunos do EM, com idade média de 17 anos com larga experiência no uso de tecnologia para o entretenimento, comunicação e estudo. Para eles, a inserção dos *podcasts* como ferramenta de acesso a conteúdos de áudio e vídeo no sistema da atividade “aprendizado de ALE” é facilitada pelo fato de que ferramentas de natureza semelhante, ou por vezes até mesmo idêntica, já fazem parte do seu repertório de ferramentas. Esta familiaridade com as

¹⁰⁸ Anexo 1, Aluno 10.

¹⁰⁹ “[...] when technologies that students already use for social purposes are introduced for learning, language educators will need to be sensitive to existing priorities of use and potential disconnects between individual expectations and educational goals for L2 learning.

tecnologias pode facilitar o processo de aprendizado e aumentar a motivação dos alunos em trabalhar com tais conteúdos. Um aluno afirmou que o trabalho com *podcasts* foi interessante, “[...] pois a pessoa vai ver vídeos de interesse pessoal”¹¹⁰ e outro considerou este formato “[...] menos monótono do que os usuais.”¹¹¹

Este capítulo apresentou a análise do impacto dos *podcasts* nas aulas em língua alemã, valendo-se do conceito de contradições *dentro* dos sistemas da atividade de ensino e de aprendizado e de contradições *entre* estes sistemas e os sistemas periféricos a eles, na perspectiva de professores e alunos. Cabe destacar que a implementação dos *podcasts* impulsionou mudanças nos papéis tradicionalmente estabelecidos para alunos e professores e que poucas dificuldades técnicas ocorreram no processo. Além disso, confirmou-se a expectativa de que o uso de *podcasts* seria facilitado pelas experiências acumuladas por estes sujeitos anteriormente ao projeto. Por um lado, tanto alunos quanto professores já possuíam grande familiaridade com outras atividades referentes ao processo de ensino e aprendizado de ALE; por outro lado, eles também carregavam consigo larga experiência quanto ao uso de computadores e da *internet* para comunicação, informação e entretenimento. Apesar das diferenças entre os objetos destas atividades e os objetos das atividades de ensino e aprendizado, as ferramentas empregadas são semelhantes, por vezes idênticas, o que faz com que o uso de *podcasts* para o ensino e o aprendizado de ALE não seja completamente estranho aos sujeitos em questão.

¹¹⁰ Anexo 1, Aluno 12.

¹¹¹ Anexo 1, Aluno18.