



# Tecnologias da Informação em Educação

## Potencialidades da Utilização de *Podcasting* em Língua Estrangeira para a Aprendizagem da Oralidade: uma Revisão da Literatura

Regina Canelas

Universidade de Aveiro

regina.canelas@ua.pt

### Resumo

Num mundo globalizado onde temos pouco tempo para aceder à informação e ao conhecimento, o *podcast* surge como uma alternativa viável, prática, com custos quase nulos e também como uma metodologia de ensino-aprendizagem bastante motivadora, que proporciona ao aluno um papel ativo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser também produtor de informação online. Pretende-se com este trabalho apurar das potencialidades desta ferramenta na aquisição de competência comunicativa numa língua estrangeira. A uma contextualização teórica da temática, segue-se uma revisão da literatura acerca do uso de *podcasts* em contexto educativo, apresentando alguns estudos realizados nos últimos anos, com diferentes finalidades: produção oral ou compreensão oral. A análise dos estudos permitiu verificar que esta ferramenta traz um fator motivacional acrescido e proporciona a melhoria da aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, várias questões ficam em aberto, abrindo portas para estudos futuros.

**Palavras-chave:** *podcast*; língua estrangeira; produção oral; compreensão oral; portabilidade.

### Abstract

In a globalised world, where time to access information and knowledge is little, *podcasts* emerge not only as a viable, practical, almost cost-free alternative, but also as a quite motivating teaching method which allows the student to play an active role in the knowledge acquisition process. The student is no longer a simple consumer; he is also a producer of online information. The aim of this work was to determine the potential of *podcast* in the acquisition of communicative



competence in a foreign language. A theoretical framework is followed by a review of the literature on the use of *podcasts* in educational contexts. Hence, some studies recently conducted with different purposes - oral production or comprehension - are presented. Although it was possible to confirm that *podcasts* bring motivation into the classroom and enable students to improve their learning, many questions were left unanswered and are worth further research.

**Keywords:** *podcast*; second language learning; oral production; oral comprehension; portability.

## Resumen

En un mundo globalizado, donde tenemos poco tiempo para acceder a la información y al conocimiento, el *podcast* surge como una alternativa viable, práctica y a casi cero costo y también como una metodología de enseñanza y aprendizaje bastante motivadora que proporciona al estudiante un papel activo en la construcción del conocimiento, dejando de ser un mero consumidor para convertirse también en un productor de información en línea. El objetivo de este trabajo consiste en entender el potencial de esta herramienta en la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Luego de hacer la contextualización de la temática, se prosigue con la revisión bibliográfica sobre el uso de *podcasts* en un contexto educativo, presentando algunos estudios realizados en los últimos años, con diferentes propósitos: la producción oral o comprensión oral. El análisis de los estudios ha permitido verificar que esta herramienta aporta un factor de motivación añadido y proporciona una mejora en el aprendizaje de un idioma extranjero. Sin embargo, todavía quedan abiertas varias interrogantes, abriendo así camino a futuros estudios.

**Palabras clave:** *podcast*; lengua extranjera; producción oral; comprensión oral; portabilidad.



## Introdução

A Web 2.0 pôs ao dispor dos seus utilizadores ferramentas colaborativas como os blogues, as wikis, as redes sociais ou os podcasts. Por detrás destas ferramentas está um novo paradigma: *"the web has changed from a 'read only' resource to a 'read and write' tool where we can all contribute ideas and products"* (Richardson, 2006 apud Vasconcelos, 2009, p.13). Hoje, pretende-se que os utilizadores da Internet deixem de ser meros consumidores e passem a ser consumidores-produtores. Assim, mesmo que não tenhamos grandes conhecimentos de informática, podemos produzir conteúdos multimédia e disponibilizá-los na rede.

Num mundo globalizado onde temos pouco tempo para aceder à informação e ao conhecimento, o *podcast* surge como uma alternativa viável, prática, com poucos ou nenhuns custos e também como uma metodologia de ensino-aprendizagem bastante motivadora, que proporciona ao aluno um papel ativo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser também produtor de informação online.

Na sala de aula de língua estrangeira, o que qualquer professor pretende é que os seus alunos sejam "produtores", pois, só assim, poderão adquirir competência comunicativa. Aliás, vários autores afirmam que esta deveria ser reconhecida como a competência mais importante de todas devido à sua autenticidade e aplicabilidade (Shih & Yang, 2011; Vandergrift, 1999; White, 2006). Porventura, será mas também a mais difícil de adquirir, pois *"aprender uma língua estrangeira demanda, necessariamente, interação, seja entre pessoas, meios e instrumentos para que a coconstrução de significados e, conseqüentemente, de conhecimento, sejam de facto materializadas"* (Furtoso & Gomes, 2011, p. 1037).

Compete, então, ao professor promover essa interação que permita a aquisição de competência comunicativa. Todavia, por várias razões, esta é muitas vezes relegada para segundo plano (Lord, 2008). Essas razões prendem-se com a falta de tempo, limitações curriculares (Ducate & Lomicka, 2009), mas também ao número elevado de alunos na sala de aula (Furtoso & Gomes, 2011).

Interessa, assim, saber se será possível desenvolver esta competência através de atividades realizadas em sala de aula, na modalidade a distância (e-learning) ou



até mesmo como no complemento ao ensino presencial (b-learning). Para além disso, na sociedade tecnológica em que vivemos, torna-se necessário pensar em ferramentas de ensino-aprendizagem que sejam eficazes e, simultaneamente, apresentem um fator motivacional acrescido. Logo, *"a utilização do podcast na aprendizagem de línguas estrangeiras pode tornar-se num recurso com grandes potencialidades, quer pedagógicas, quer motivacionais, visto ser uma tecnologia que anda no bolso de um grande número de jovens"* (Moura & Carvalho, 2006, p. 90).

É nesse sentido que nos propusemos elaborar este texto com base numa revisão de literatura referente ao uso educacional dos serviços de *podcasting*. Assim, no presente artigo vamos debruçar-nos sobre as potencialidades da utilização de *podcasts* na aquisição de competências comunicativas durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, em contexto presencial e como complemento deste, descritas nos artigos selecionados. Assim, pretende-se com este estudo refletir sobre a temática em questão e responder às questões de investigação seguintes:

- a) A aprendizagem com recurso a *podcasts* promove a aquisição de competências comunicativas em língua estrangeira?;
- b) Os *podcasts* trazem um fator motivacional acrescido para os alunos?

Com efeito, a ampla disseminação de tecnologias digitais portáteis faz com que estes recursos façam parte do quotidiano de muitos dos atuais alunos. Assim, em função das potencialidades nele percebidas, o *podcast* vem sendo integrado como ferramenta de ensino e de aprendizagem em diversas situações educativas.

Assim, na secção 2 deste artigo apresentamos uma contextualização teórica da temática em estudo. Na secção 3, faz-se uma descrição da metodologia utilizada no presente artigo e, na secção 4, iremos expor os resultados obtidos. Por fim, na secção 5, tecem-se as considerações finais, apresentando uma tentativa de resposta às questões de investigação levantadas, uma síntese dos contributos do texto para essas questões definidas inicialmente; a identificaremos as limitações encontradas durante a investigação e indicaremos pistas de trabalho para investigações futuras.



## Contextualização Teórica

Efetivamente, *“a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser suportada pelo contacto com falantes da língua, quer através da escrita, quer através da oralidade”* (Furtoso & Gomes, 2011, p. 1036). Assim, tal como foi anteriormente referido, nunca descurando as outras competências, a oralidade (listening e speaking) constituem *“uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato de ler”* (Júnior & Coutinho, 2007).

Para concretizar intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes de uma língua necessitam de desenvolver competência comunicativa, tendo em conta as especificidades da língua. Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes: i) linguística; ii) sociolinguística e iii) pragmática. Por sua vez, estas encontram-se subdivididas em competências específicas. A competência linguística inclui a competência fonológica, a competência lexical, a competência gramatical, a competência semântica, a competência ortográfica e a competência ortoépica. Por sua vez, a competência sociolinguística refere-se ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. Finalmente, a competência pragmática refere-se ao conhecimento dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: a) organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva); b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional); c) sequenciadas de acordo com os esquemas interaccionais e transacionais (competência de conceção)(Conselho da Europa, 2001).

As abordagens de ensino de línguas estrangeiras mais recentes, por exemplo, a Abordagem Comunicativa prima pelo foco no sentido, ou seja, no significado, na interação entre os falantes, a sua intenção e as funções linguísticas. Assim, o ensino de paradigmas gramaticais fica em segundo plano ou é inteiramente suprimido como tal. Numa aula em que se utiliza este método, o professor age como coordenador e facilitador da aprendizagem, providenciando materiais e circunstâncias para que o aluno pense e interaja na língua-alvo. Normalmente, são realizadas tarefas em pares ou grupos, trabalhos colaborativos ou dramatizações. Menezes (2009, p. 18) relembra que:

*A Abordagem Comunicativa salienta a necessidade de ir mais longe do que a mera transmissão e aquisição de conhecimentos gramaticais, já que o grande objetivo será levar a que o aluno consiga comunicar na língua-alvo nos mais diversos contextos comunicativos reais. Para este efeito, utilizam-se como recursos materiais autênticos e recursos da Web, entre outros.*



Encontramos pontos comuns entre o uso de *podcasts* em contexto pedagógico e este método de ensino. Na verdade, são várias as teorias da aprendizagem que justificam o uso de *podcasts* para a aprendizagem de línguas: o construtivismo, a aprendizagem informal e ao longo da vida, o *m-learning*, entre outras (Rosell-Aguilar, 2007).

*Among the tools, language is the most powerful one because it is the mediator people use directly for interpersonal/social interactions. From the sociocultural perspective, Web 2.0 applications are ideal for mediating social interactions because they can not only serve as the repository of the mediation processes and products, but also help social interactions extend beyond geographical and temporal constraints (Ching & Hsu, 2011, p. 783).*

O *podcasting* vai ao encontro da visão construtivista do processo de aprendizagem, onde uma representação individual de conhecimento é construída através da exploração ativa, observação, processamento e interpretação (Cooper, 1993). Poderão, pois, contra-argumentar que estes materiais falham num dos princípios do construtivismo, pois a aprendizagem não ocorre num contexto social que permita interação. No entanto, Ellis (1999, apud Rosell-Aguilar, 2007) relembra "*whilst interaction is facilitative, it is not necessary and learners can learn from non-interactive input, which supports the use of podcasting within this framework*" (p.477).

As teorias de aprendizagem informal e ao longo da vida sugerem que a aprendizagem pode ocorrer a todo o momento e, dependendo da intenção do aprendente, pode ser intencional ou acidental. Segundo estas teorias, a aprendizagem deixa de estar presente apenas na sala de aula, para poder acontecer em qualquer local e a qualquer hora. Através do *podcasting*, o professor tem a possibilidade de disponibilizar variados materiais didáticos que podem ser ouvidos pelos alunos a qualquer hora, em qualquer lugar e quantas vezes estes o desejarem (Oliveira & Cardoso, 2009).

O recurso a *podcasts* no processo de ensino-aprendizagem está igualmente associado ao conceito de *Mobile-Learning* (*m-Learning*), uma das modalidades de *E-Learning*, que surgiu na sequência da mudança de paradigma da educação e a evolução dos dispositivos móveis. O *m-learning* socorre-se de tecnologias móveis para potencializar a aprendizagem, "*contribuindo para uma comunicação ativa, ultrapassando barreiras de espaço geográfico e temporal*" (Furtoso & Gomes, 2011, p. 1039). Kukulka-Hulme (2005) explica que o *m-learning* ocorre "*when the learner is not at a fixed, predetermined location, or when the learner*



*'takes advantage of the learning opportunities offered by mobile technologies'* (p.1) e pode ser *"spontaneous, personal, informal, contextual, portable, ubiquitous (available everywhere) and pervasive (so integrated with daily activities that it is hardly noticed"* (p.2).

O conceito de *podcasting* surgiu em 2004, associado à Internet áudio, e resulta da junção de duas outras palavras: iPod (o media player portátil da Apple) e *broadcasting* (transmissão de rádio ou televisão) (Rosell-Aguilar, 2007). Importa aqui também explicitar outros conceitos que lhe estão associados. Assim, um ficheiro multimédia publicado por *podcasting* é um *podcast*. O autor de um *podcast*, isto é, aquele que grava e publica os ficheiros na rede designa-se por *podcaster*.

Segundo Salmon et al. (2008, apud Furtoso & Gomes, 2011), dependendo da natureza dos conteúdos disponibilizados pelos *podcasts*, podemos classificá-los em três tipos: *"podcast, videocast e enhanced podcast"* (p.1040), estes últimos incluindo, para além do áudio e da imagem, vídeo e hiperligações. No entanto, para Furtoso & Gomes (2011) o *podcast* é um arquivo de áudio apenas, publicado e disponível para download, *"uma das mais recentes configurações entre os formatos sonoros disponíveis na Web"* (p.1039). Rosell-Aguilar (2007) acrescenta que *"the term Vodcasting [...] was used to refer to podcasts with video rather than audio content, but this is now generally referred to as video podcast"*. Assim, no presente artigo iremos debruçar-nos sobre os *podcasts* de áudio, que designaremos apenas por *podcasts*.

O *podcast* pode ser criado por qualquer pessoa, usando um computador, um microfone e software adequado. Este é distribuído por subscrição, em geral gratuita, através da Internet, usando a tecnologia RSS, isto é, subscrive-se o respetivo feed RSS e usa-se um programa ou serviço da internet que leia feeds, designado por agregador. O nome do software que acede regularmente aos feeds, na Web, verificando updates e fazendo o download automático dos ficheiros novos designa-se por *podcatcher* ou agregador. O iTunes, Odeo e Juice são exemplos de programas agregadores.

Com recurso aos dispositivos móveis (telemóveis, *smartphones*, iPods, leitores de MP3, MP4, etc.), o utilizador passa a escolher o momento e o lugar em que pretende aceder ao conteúdo. Os subscritores de um determinado *podcast* são avisados sempre que um novo ficheiro áudio tenha sido adicionado ao arquivo de ficheiros existente ou sempre que um ficheiro já existente no arquivo tenha sofrido alguma alteração. Em suma, a subscrição representa uma vantagem adicional



relativamente ao simples *download* de um ficheiro áudio digital na medida em que os subscritores são mantidos informados sobre atualizações recentes no conteúdo sem terem de aceder ao respetivo site onde o *podcast* se encontra alojado.

A popularidade desta ferramenta Web 2.0 está ligada à facilidade de produção, edição, publicação e audição desses ficheiros, ao alargamento de utilização da Internet de banda larga e à elevada taxa de cobertura da rede móvel (Ducate & Lomicka, 2009), assim como numa nova geração de utilizadores de Internet a que Prensky (2001) chama de “*digital natives*”, ou seja, indivíduos que nasceram e cresceram rodeados de tecnologia.

Os *podcasts* deixaram, no entanto, de estar ligados apenas ao entretenimento. Na era global onde o tempo é um bem precioso, o *podcast* surge como uma tecnologia alternativa, que apresenta imensas mais-valias e que deve ser utilizada ao serviço do processo de ensino e aprendizagem, quer no ensino à distância (e-learning), quer como complemento ao ensino presencial (Harris & Park, 2008; Junior & Coutinho, 2007). Na verdade, através de *podcasts*, o aluno pode aceder à informação disponibilizada pelo professor e descarregá-la para o seu dispositivo móvel, utilizá-la onde e quando quiser, rentabilizando o seu tempo e não restringindo a sua aprendizagem ao tempo de duração de uma aula (Oliveira & Cardoso, 2009). Os alunos, por sua vez, também podem interagir com o professor da mesma forma.

Em função dos objetivos associados à sua produção e receção, Medeiros (2006, apud Furtoso & Gomes, 2011) identifica quatro modelos de *podcasts*:

- **Modelo Metáfora:** apresenta características e conteúdos semelhantes a um programa de rádio de uma emissora convencional;
- **Modelo Editado:** programas editados, após transmissão em tempo real, e disponibilizados no site das emissoras de rádio para serem ouvidos a posteriori pelos ouvintes;
- **Modelo Registro:** também designado por *audioblog*; os temas abordados são diversos, desde guias de turismo a desabafos pessoais; e
- **Modelo Educacional:** geralmente associado ao conceito de Educação a Distância, permitindo a disponibilização online de uma aula. Em contextos de ensino presencial este modelo pode ser utilizado para disponibilizar aulas lecionadas ou repor aulas em falta.

Para Rosell-Aguilar (2007) (cf. Figura 1) o *podcasting* pode ser utilizado de duas formas: criação de *podcasts* e utilização dos *podcasts* já disponíveis. Segundo o mesmo autor, os *podcasts* que podemos utilizar com o objetivo de promover a



aprendizagem de uma língua estrangeira dividem-se em dois grupos: material autêntico criado por falantes nativos da língua alvo, que se destinam, primeiramente, a serem usados por falantes nativos como, por exemplo, programas de rádio e de televisão. O segundo grupo inclui os cursos de línguas ou recursos especificamente desenhados para a promoção da aprendizagem de uma língua. Dentro deste segundo grupo, temos dois tipos de recursos: os “*whole stand-alone courses*” e os que apenas oferecem materiais de suporte. Este último subdivide-se em dois subgrupos: materiais criados para um determinado público – por exemplo, os materiais concebidos por um professor ou instituição para os seus próprios alunos, e materiais “públicos” que visam ajudar alunos independentes que não se encontram inscritos em nenhum curso em particular.



Figura 1: Taxonomia dos usos do *podcasting* na aprendizagem de línguas (Rosell-Aguilar, 2007, p. 476)

Por sua vez, Carvalho et al. (2008 apud Carvalho, 2009, p.6) identificam quatro tipos de *podcasts*: expositivos/informativos; *feedback*/comentários; instruções/recomendações e materiais autênticos. Segundo o tipo, estes poderão ser áudio, vídeo ou *enhanced podcast*. Quanto ao formato, este poderá ser curto, moderado ou longo. No que diz respeito ao autor, poderá ser o professor, o aluno ou qualquer outro. O estilo será formal ou informal. Quanto à finalidade, poderão de várias ordens, por exemplo, informar, motivar/sensibilizar, incentivar a questionar, etc. (cf. Figura 2).



TIPO	FORMATO	DURAÇÃO (minutos)	AUTOR	ESTILO	FINALIDADE
<b>Expositivo/informativo</b> (análise; resumo; síntese; excerto de textos; poemas; casos; explicações de conceitos ou princípios ou fenómenos; descrição do funcionamento de ferramentas ou equipamentos ou software...)	<b>Áudio</b>  <b>Vídeo</b> -Vodcast -Screencast Captura de ecrã com locução  <b>Enhanced Podcast</b> Combinação de imagem com locução	Curto = 1'-5'	Professor	Formal	Informar
<b>Feedback/comentários</b> a trabalhos dos alunos		Moderado = 6'-15'	Aluno(s)	Informal	Motivar/ sensibilizar
<b>Instruções/ recomendações</b> (indicações e/ou procedimentos para realização de trabalhos práticos; orientações de estudo; recomendações)		Longo = + 15'	Outro Jornalista, cientista, político, etc.		Incentivar a questionar
<b>Materiais autênticos</b> (Materiais criados para o público em geral e não especificamente para um determinado curso ou para estudantes, tais como entrevistas, notícias, programas de rádio, etc.)					(...)

©Carvalho, A. A.; Aguiar, C.; Carvalho, C. J.; Oliveira, L.R.; Cabecinhas, .; Marques, A.; Santos, H. & Maciel, R. (2008). *Taxonomia de Podcasts*. Disponível em [http://www.iep.uminho.pt/podcast/Taxonomia\\_Podcasts.pdf](http://www.iep.uminho.pt/podcast/Taxonomia_Podcasts.pdf)

Fig. 2 – Taxonomia de podcasts (Carvalho, 2009, p. 6)

São várias as vantagens apresentadas pelos diversos autores e que estão associadas à utilização de *podcasts* em contexto pedagógico. Junior & Coutinho (2007) identificaram as vantagens seguintes:

- a motivação e interesse pela aprendizagem podem ser aumentados devido ao fator novidade;
- é um recurso que se ajusta aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes ouvir inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado;
- a aprendizagem pode ter lugar tanto dentro como fora da sala de aula;
- falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato de ler.
- os trabalhos no *podcast* são geralmente realizados em grupo e a investigação mostra que a aprendizagem colaborativa tem vantagens sobre a individualizada;



- se os alunos forem estimulados a gravar os seus próprios episódios, aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto e coerente para os colegas.

Para além do acesso a materiais autênticos, Rosell-Aguilar (2007) sistematiza e caracteriza as vantagens do uso de *podcasts* na aprendizagem de línguas:

- Portabilidade e facilidade de uso: os conteúdos, de fácil manipulação, podem ser ouvidos a qualquer hora, em qualquer lugar, tantas vezes quantas necessárias;
- Atratividade: ao poderem ser ouvidos através de um *media player* portátil, como se de música se tratasse, o estudo não é tão evidente;
- Motivação: um formato novo torna-se mais atraente;
- Facilidade de acesso: o download destes conteúdos é fácil e, por vezes, grátis;
- Relação custo-benefício: o download de *podcasts* educacionais é, geralmente, grátis e a criação de novos conteúdos tem custos reduzidos e é muito rápida, quando comparada com os materiais tradicionais;
- Publicidade: dão visibilidade aos indivíduos e às instituições que disponibilizam conteúdos;
- Enquanto recurso complementar, os *podcasts* permitem que o trabalho preparatório de uma atividade, normalmente realizado em sala de aula, dê prioridade à interação.

Segundo (Ducate & Lomicka, 2009), o uso de *podcasts* oferece vantagens e pode ajudar a contextualizar os exercícios de pronúncia, audição e produção oral e, simultaneamente, melhorar estas competências, ao contrário das ferramentas de Automated Speech Recognition (ASR) já existentes e que se baseiam na repetição de determinado som, palavra ou frase. Obviamente, o uso de conteúdos áudio nas aulas de língua estrangeira não é uma novidade, mas os *podcasts* podem acrescentar motivação extra pelo facto de serem uma novidade e por implicarem produção de novos conteúdos (Oliveira & Cardoso, 2009).

Na secção seguinte, apresentamos a metodologia de investigação seguida da tentativa de obter resposta para a questão de investigação definida.



## Metodologia

A revisão de literatura deste artigo focou-se numa revisão de estudos sobre a eficácia do *podcasting* na aquisição de competência comunicativa em língua estrangeira. As estratégias de pesquisa de fontes basearam-se na exploração das bases de dados Academic Search Complete, ERIC, dedicada à educação, ISI Web of Science e ISI Web of Knowledge e SCOPUS, tendo esta escolha assentado no facto de se tratar de revistas de renome no que toca à investigação em ciências sociais. Em situações pontuais, para obter o texto completo dos artigos pesquisados, foi ainda consultado o Google Scholar e algumas revistas científicas, como as revistas *Computers & Education* e *Educação, Formação e Tecnologia*. Procurámos incluir estudos empíricos realizados no estrangeiro, mas também em Portugal para que pudéssemos estabelecer uma comparação e obter eventuais conclusões. O recurso a estas bases de dados mostrou-se fundamental na recolha de artigos científicos, artigos de conferências científicas e outros documentos, de preferência de base empírica, com relevância para o estudo.

Como forma de garantir a qualidade dos dados, procuraram-se, sempre que possível, artigos com revisão por pares, com maior número de citações e que tivessem sido publicados nos últimos 6 anos, procedendo-se ao cruzamento de fontes no sentido de identificar temas/conceitos chave e convergências e divergências de opiniões.

Esta pesquisa partiu de palavras-chave decorrentes da nossa questão de investigação, nesse sentido, utilizámos várias palavras-chave, nomeadamente: a) *podcasts*; b) *English language learning*; c) *Second Language Learning/Acquisition*, d) *foreign language*; e) *mobile learning*; f) *portability*; g) *Computer Assisted Language Learning*; h) *Computer-mediated Learning*; i) *speaking skills*. Para além da identificação e aplicação nas pesquisas dos termos supracitados de forma isolada, procedeu-se ao seu cruzamento recorrendo ao operador *booleano AND*, como, por exemplo, *podcast AND second language learning AND communicative skills*, de modo a obter resultados mais refinados, e ainda à truncatura, por exemplo, em "*podcast\$*", de forma a não excluir nenhum termo de interesse e à utilização de aspas para afunilar a pesquisa. Foram excluídos do corpo documental notícias, entrevistas, editoriais, prefácios, sumários, *posters* de artigos e tutoriais.

Na etapa seguinte, foi feita uma leitura do *abstract* e selecionados 13 artigos que se identificavam com a temática em estudo. Após esta seleção prévia foram escolhidos 6 artigos que se articulavam com a questão de investigação acima referida.



Não se pretende com este trabalho apresentar uma lista exaustiva dos estudos efetuados, no entanto, o número de artigos consultados permite obter uma imagem das potencialidades do uso de *podcasts* para a aprendizagem de uma língua estrangeira atualmente.

## Estudos Realizados com Podcasts

Nesta secção do texto, apresentaremos uma breve revisão de literatura sobre as potencialidades da utilização de *podcasts* em contexto educacional.

Desta revisão decorre que os serviços de *podcasting* têm sido referenciados como uma opção para desenvolver a compreensão oral (*listening*) em língua estrangeira. Desse modo, o aluno é exposto a amostras de língua falada, seja pelo professor, por falantes nativos e/ou por outros falantes da língua-alvo, o que o ajuda a “treinar o ouvido” para entender o outro, além de aperfeiçoar a pronúncia e a articulação dos sons (Moura, 2010 apud Furtoso & Gomes, 2011). Todavia, torna-se ainda relevante discutirmos sobre outra faceta do uso dos serviços de *podcasting* no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Além da compreensão oral, o aluno tem a possibilidade de gravar o seu próprio *podcast*, desenvolvendo a produção oral (*speaking*). Para Oliveira & Cardoso (2009), a fluência dos alunos melhora quando eles próprios criam seus *podcasts*.

Da revisão realizada, identificámos um conjunto de seis artigos entre os anos de 2006 e 2011, com foco no uso de *podcasts* no contexto das línguas estrangeiras, que se concentram na compreensão oral - Menezes, 2009 e Vasconcelos, 2009 - e, com maior ênfase, na produção oral - Ducate and Lomicka (2009); Lord, 2008; Moura & Carvalho (2006) e Oliveira & Cardoso, 2009. Devido a constrangimentos temporais, dos seis artigos foram analisados em detalhe apenas três.

Como exemplo de uso do *podcast* com a finalidade de gravar a produção oral (*speaking*) dos alunos, destacamos a experiência relatada por Moura & Carvalho (2006) e a descrita por Ducate and Lomicka (2009). No seu artigo, *Podcast: Potencialidades na Educação*, Moura & Carvalho apresentam um estudo intitulado “*Correspondance Scolaire: um projeto europeu*”, um projeto de correspondência escolar entre alunos portugueses e belgas (duas turmas), realizado em 2005/2006, no âmbito da disciplina de língua francesa. A iniciativa começou com a criação de um website comum que incluiu, entre outros instrumentos de comunicação,



*podcasts*, através do portal Podomatic. A introdução desta ferramenta, para além de promover o conhecimento de outra cultura, visava possibilitar aos alunos o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da competência linguístico-comunicativa a nível da compreensão e da expressão escrita e oral. Convém aqui esclarecer que este projeto incluiu a criação conjunta de *podcasts* (áudio) e *videocasts* (imagens). Segundo as autoras, foram realizadas várias e variadas atividades pedagógicas que transformaram “o espaço de sala de aula num local de imersão progressiva em língua francesa” (Moura & Carvalho, 2006, p. 93) onde os alunos eram simultaneamente consumidores e produtores de conteúdos.

Através da aplicação de um questionário aos alunos de ambas as turmas (25 alunos), as autoras concluíram que os alunos têm uma opinião positiva sobre o uso de *podcasts* na aprendizagem, o seu valor educativo e confirmam que esta ferramenta fomenta o fator motivacional e proporciona a melhoria da aprendizagem de uma língua estrangeira. O *podcast* revelou-se excelente para o ensino de línguas estrangeiras ao permitir que os alunos praticassem a oralidade e também a audição da pronúncia correta (muitas vezes descuidadas pelos professores), servindo, assim, os objetivos do projeto. Também Heilesen (2010) afirma que o *podcasting* pode ser uma ferramenta eficaz na aquisição de competências em língua estrangeira.

No caso da turma portuguesa, é grande a percentagem de alunos que não tem acesso à *internet* em casa e acede a esta ferramenta apenas uma vez por semana. Em ambas as turmas, cerca de metade dos alunos não possui leitor de MP3. Estes dados não permitem confirmar a ideia de que esta é uma tecnologia presente no bolso de um grande número de jovens (Moura & Carvalho, 2006). Revela-se necessário efetuar um novo estudo que permita averiguar se estes números se mantêm nos dias de hoje.

De igual forma, uma grande parte dos alunos, em especial os portugueses, declaram ter sentido algumas dificuldades em usar os *podcasts*. Não ficou esclarecido, neste estudo, se houve preparação destas atividades, nem se os alunos foram ensinados a utilizar esta ferramenta. Segundo as autoras, antes de recorrer ao uso desta ferramenta, convém realizar “o planeamento do equipamento a utilizar, até à escolha do editor áudio, passando pela reflexão sobre as finalidades e objetivos a atingir” (Moura & Carvalho, 2006, p. 89). Todavia, a preparação por parte dos professores envolvidos e posterior preparação dos alunos afiguram-se nos fulcrais. Aliás, as autoras não hesitam em afirmar que “é preciso continuar a insistir na familiarização dos alunos com a tecnologia” (Moura & Carvalho, 2006, p. 107).



Este estudo também parece evidenciar que os alunos belgas, pela sua indefinição quando questionados sobre a motivação inerente aos *podcasts* e a sua utilidade e valor pedagógico, não estão tão habituados a utilizar esta ferramenta.

No estudo levado a cabo por Ducate & Lomicka (2009), as autoras pretendiam verificar se, no decorrer do curso, os alunos iriam melhorar a sua *comprehensibility* (capacidade de se fazer compreender) e pronúncia; se estas diferiam nos *podcasts* escritos e extemporâneos; se os alunos tinham uma atitude positiva face aos exercícios de pronúncia e se sentiram melhorias nesta área. Estiveram envolvidos 12 alunos de alemão e 10 de francês, cuja língua materna era o inglês americano. O estudo, realizado numa universidade americana, durou cerca de 16 semanas. Os alunos estavam inscritos no nível intermédio. De notar que no início do semestre os alunos receberam formação sobre o uso de *podcasts*. Posteriormente, foi-lhes pedido que realizassem 8 tarefas: ao longo do curso, deveriam gravar 5 *scripted podcasts* e 3 extemporâneos e publicá-los no seu blogue da disciplina em causa. Para avaliar os resultados foi realizado um teste no início do semestre e outro no final.

De acordo com a análise estatística efetuada, não houve diferenças significativas desde ao início ao final do curso, nem entre as 8 tarefas realizadas. De salientar apenas a melhoria da pronúncia de 50% dos alunos de alemão. No que respeita à *comprehensibility*, os alunos estavam já num nível avançado de aprendizagem da língua, logo a margem para melhoria era limitada. Quanto à pronúncia, os resultados do estudo revelam que os alunos mantiveram as suas capacidades. Verificou-se também que os alunos preferiam os *podcasts* escritos aos extemporâneos, mas reconheciam que estes promovem a criatividade e permitem a simulação de situações da vida real. No final do semestre, segundo o estudo, os alunos passaram a valorizar mais a gramática e o vocabulário do que a pronúncia, porque foram incentivados a praticar a última fora da sala de aula.

As autoras identificaram várias possíveis causas para estes resultados: os alunos estavam já num nível avançado de aprendizagem da língua o que não lhes permitia grande margem de melhoria, a duração do estudo não foi suficiente, o foco do curso não era a pronúncia (outros estudos citados pelas autoras revelaram melhoria destas competências, possivelmente, porque se focavam exclusivamente na fonética e pronúncia), as tarefas foram realizadas na sala de aula visavam principalmente outras competências, faltou mais acompanhamento e *feedback* individualizado aos alunos.



Em resumo, as conclusões deste estudo sugerem que a duração de um curso desta natureza deve ser mais longa e, além disso, deve ser focado na pronúncia e permitir aos alunos fazê-lo sob orientação do professor em sala de aula, pelo menos, enquanto os alunos não possuírem autonomia para tal.

Analisemos, de seguida, um exemplo de uso do *podcast* com a finalidade de promover a compreensão oral (*listening*). No seu estudo exploratório, Vasconcelos (2009) reflete sobre a importância e as potencialidades pedagógicas e relata uma experiência que apostou no uso de *podcasts* educacionais, além dos *podcasts* direcionados para temas do quotidiano 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. O objetivo do estudo era comprovar a validade da utilização de *podcasts* no domínio do ensino de inglês e tinha como público-alvo estudantes universitários ou do ensino secundário que pretendessem viajar para um país de expressão inglesa para estudar, capazes de compreender e de se exprimir de forma clara, coerente e espontânea, mantendo a interação. Os episódios estavam alojados num blogue criado para o efeito e neles encontramos diferentes situações, organizadas em unidades, nas quais são abordados temas que visam mobilizar diferentes competências comunicativas, privilegiando-se o pragmatismo e, atendendo às características do meio utilizado, a compreensão oral. Foi igualmente realizado um questionário que permitiu concluir que os utilizadores dos *podcasts* destacam sobretudo a possibilidade de se ouvir um episódio quando se quer, a autonomia na gestão da própria aprendizagem e a possibilidade de parar e voltar atrás ou passar à frente parte dos episódios.

A autora conclui que os *podcasts* educativos acarretam alguma curiosidade e, tal como nos estudos anteriores, motivação acrescida para os alunos e, já agora, para os professores que procuram integrar estratégias alternativas para apresentar conteúdos.

Perante o anteriormente exposto, proceder-se-á em seguida às conclusões que se podem retirar deste estudo a partir das hipóteses inicialmente colocadas.



## Conclusões

Após análise e discussão dos estudos, pretende-se agora responder a questão de investigação traçada inicialmente.

Os estudos que aqui analisamos, embora com finalidades distintas, permitiram obter conclusões semelhantes em determinados aspetos. Em todos os estudos foi possível comprovar que a motivação é um fator inerente ao uso de *podcasts* em língua estrangeira.

O estudo de Ducate & Lomicka (2009) não permitiu aos alunos melhorar a sua pronúncia e *comprehensibility*, porém, entre outras causas, tal como as autoras indicam, os alunos estavam já num nível avançado de aprendizagem da língua e isso limitou, desde o início, a sua margem de melhoria. Do estudo de Moura & Carvalho (2006) e do de Vasconcelos (2009), podemos concluir que o *podcast* tem, de facto, potencialidades educativas comprovadas. O primeiro permitiu concluir que os alunos têm uma opinião positiva sobre o uso de *podcasts* na aprendizagem, o seu valor educativo e confirmam que esta ferramenta fomenta o fator motivacional e proporciona a melhoria da aprendizagem de uma língua estrangeira. O *podcast* revelou-se excelente para o ensino de línguas estrangeiras ao permitir que os alunos praticassem a oralidade e também a audição da pronúncia correta.

Baseados na análise dos dois primeiros estudos, com o objetivo de promover a produção oral, podemos concluir que os alunos preferem usar *podcasts* na sala de aula, com acompanhamento e *feedback* do professor. De igual forma, é necessário ensinar os alunos a utilizar esta ferramenta, caso contrário terão dificuldades em realizar as tarefas propostas.

Na nossa perspetiva, seria útil levar a cabo um estudo semelhante ao estudo realizado por Ducate & Lomicka (2009) que envolvesse um maior número de alunos, alunos de níveis de aprendizagem mais baixos, que tivesse maior duração e que envolvesse outras línguas. Seria igualmente relevante verificar se, tal como foi sugerido pelas autoras, a melhoria das competências comunicativas numa língua estrangeira só se poderá verificar se os alunos frequentarem um curso que vise exclusivamente o exercício destas competências. Seria, igualmente, interessante haver maior produção e disponibilização de *podcast* educativos na rede que pudessem ser utilizados por professores em contexto de sala de aula, assim como, estudos sobre a avaliação destas aprendizagens.



# Tecnologias da Informação em Educação

**Indagatio Didactica**, vol. 4(3), julho 2012

ISSN: 1647-3582

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



## Referências bibliográficas

- Carvalho, A. A. A. (2009). Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia. *Ozarfaxinars*, 8, 1-15.
- Ching, Y. H., & Hsu, Y. C. (2011). Design-grounded assessment: A framework and a case study of Web 2.0 practices in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(5), 781-797.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cooper, D. P. (1993). Paradigm shifts in designing instruction: from behaviourism to cognitivism. *Educational Technology*, 33(5), 12-19.
- Ducate, L., & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation? *Language Learning and Technology*, 13(3), 66-86.
- Furtoso, V. B., & Gomes, M. J. (2011). Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online: o potencial dos serviços de podcasting. *CIEd - Textos em volumes de actas de encontros científicos nacionais e internacionais*, 1035-1052.
- Harris, H., & Park, S. (2008). Educational usages of podcasting. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 548-551.
- Heilesen, S. B. (2010). What is the academic efficacy of podcasting? *Computers and Education*, 55(3), 1063-1068.
- Junior, J. B. B., & Coutinho, C. P. (2007). Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 837-846.
- Kukulska-Hulme, A. (2005). Introduction. In A. Kukulska-Hulme & J. Traxler (Eds.), *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. London: Routledge.
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364-379.
- Menezes, C. (2009). *Utilização de dispositivos móveis na escola do séc. XX I: o impacto do podcast no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto.
- Moura, A., & Carvalho, A. A. A. (2006). Podcast: potencialidades na educação. *Revista Prisma. com*(3), 88-110.



- Oliveira, S. A., & Cardoso, E. L. (2009). Novas perspectivas no ensino da língua inglesa: blogues e podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 87-101.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods - In search of a podcasting "podagogy" for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471-492.
- Shih, M. J. A., & Yang, J. C. (2011). *A study on using podcast to facilitate English listening comprehension*, Athens, GA.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT journal*, 53(3), 168-176.
- Vasconcelos, S. V. (2009). *Utilização de podcasts no ensino de inglês língua estrangeira: estudo exploratório em contexto não-formal e não-presencial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- White, G. (2006). Teaching listening: Time for a change in methodology. In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (Eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the four Language Skills* (pp. 111-138). Amsterdam: Mouton de Gruyter.