



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

***Podcasting: uma ferramenta para a aprendizagem de  
vocabulário na língua estrangeira***

Relatório de estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ensino do  
Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Espanhol nos  
Ensinos Básico e Secundário.**

**Ângela Maria Barros Pereira**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

JULHO 2017



**CATÓLICA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

***Podcasting: uma ferramenta para a aprendizagem de  
vocabulário na língua estrangeira***

Local de Estágio: EB 2/3 de Real

Relatório de estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ensino do  
Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Espanhol nos  
Ensinos Básico e Secundário.**

**Ângela Maria Barros Pereira**

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Paulo César  
Azevedo Dias**

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Paulo Dias, orientador deste relatório, pelas inestimáveis contribuições, pela paciência e, principalmente, pelo discernimento.

Ao Professor Doutor Joaquín Sueiro, pelo incentivo nos momentos de incerteza e pela crença inabalável na minha capacidade.

À direção, corpo docente e funcionários da EB 2/3 de Real, pelo acolhimento e pela disponibilidade.

Aos meus colegas de estágio, Ana Marques, Lara Rodrigues e Nuno Oliveira, pelo companheirismo e pela colaboração.

À minha família, em especial à minha mãe, pelo alento, pelos sacrifícios e por tantas coisas que não preciso dizer.

Em particular, aos alunos da turma B do oitavo ano, pela imensa generosidade.

## **Resumo**

O presente relatório dá conta de uma experiência pedagógica, realizada no contexto do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, com ênfase no uso do *podcasting* no ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). O estudo centrou-se na análise das perceções e atitudes de uma turma do oitavo ano de escolaridade acerca dos benefícios do uso de *podcasts* para aprender e consolidar o vocabulário lecionado no âmbito das unidades didáticas contempladas no programa da disciplina de Espanhol. A pertinência de refletir sobre como integrar as novas ferramentas digitais no contexto educativo parece justificar-se dada a omnipresença das tecnologias nos mais diversos aspetos do quotidiano dos aprendentes. Os dados, recolhidos através de um inquérito por questionário e de uma entrevista focalizada em grupo, apontam para uma apreciação muito positiva da aplicação do *podcasting* na sala de aula, muito embora a utilização de *podcasts* para estudo independente para além do espaço da aula tenha ficado aquém do esperado. Os resultados permitem, sobretudo, concluir que a incorporação do *podcasting* no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira (LE) deve ser ponderadamente planeada e guiada por objetivos pedagógicos claramente definidos.

### **Palavras-chave:**

*Podcasting*, *Web 2.0*, aprendizagem, Espanhol como Língua Estrangeira, vocabulário.

## **Resumen**

El presente informe da cuenta de una investigación pedagógica, realizada en el contexto del Practicum de Máster en Enseñanza de Portugués y Español, con énfasis en el uso del *podcasting* en la enseñanza y el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE). El estudio se centró en el análisis de las percepciones y actitudes de un grupo de segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria acerca de los beneficios del uso de *podcasts* para aprender y consolidar el vocabulario impartido en el ámbito de las secuencias didácticas comprendidas en la programación de la asignatura de español. La pertinencia de reflexionar sobre cómo incorporar las nuevas herramientas digitales en el contexto educativo parece justificarse dada la ubicuidad de las tecnologías en el entorno de los alumnos. Los datos, recogidos a través de una encuesta y de un grupo de discusión, manifiestan una evaluación muy positiva de la aplicación del *podcasting* en el aula, aunque el uso de *podcasts* para el estudio independiente más allá del espacio del aula no haya correspondido a lo esperado. En particular, los resultados permiten concluir que la incorporación del *podcasting* en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (LE) debe ser planificada con ponderación y gobernada por objetivos educativos claramente definidos.

### **Palabras llave:**

*Podcasting*, *Web 2.0*, aprendizaje, Español como Lengua Extranjera, vocabulario.

## **Abstract**

This report gives an account of pedagogical research with emphasis on the use of podcasting in the process of teaching and learning Spanish as a Foreign Language, which was carried out in the context of supervised pedagogical practicum as part of a Master's degree in Teaching Portuguese and Spanish. The study focused on the analysis of a group of Year 8 pupils' perceptions and attitudes regarding the benefits of using podcasts to learn and consolidate Spanish vocabulary taught throughout the didactic sequences contemplated in the syllabus. The relevance of reflecting on how to integrate digital tools into the educational context seems to be justified given the ubiquity of technologies in every aspect of learners' daily lives. The data, collected through a survey and a focus group interview, revealed pupils perceived the use of podcasting in the classroom in a very positive way; although the use of podcasts for independent study beyond the space of the classroom fell short of expectations. In particular, the outcomes allow the conclusion that incorporating podcasting in the process of foreign language (FL) teaching and learning must be carefully planned and guided by clearly defined educational goals.

### **Keywords:**

Podcasting, Web 2.0, learning, Spanish as a Foreign Language, vocabulary.

## Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Índice.....	vi
1. Introdução .....	12
2. <i>Podcasting</i> no ensino e aprendizagem de línguas.....	15
2.1. Contributos da <i>Web 2.0</i> para uma Escola 2.0.....	15
2.2. Utilização de <i>podcasts</i> para fins pedagógicos.....	25
2.3. Experiências pedagógicas com <i>podcasts</i> .....	38
3. Estudo de campo .....	46
3.1. Enquadramento .....	47
3.2. Métodos de recolha e tratamento de dados .....	54
3.2.1. Técnicas de recolha de dados .....	54
3.2.2. Procedimentos .....	60
3.3. Descrição do contexto e dos participantes .....	64
3.3.1. Agrupamento de Escolas de Real.....	64
3.3.2. EB 2/3 de Real.....	65
3.3.3. A turma.....	66
4. Desenvolvimento de uma experiência pedagógica .....	68
4.1. Experiência pedagógica.....	68
4.2. <i>Podcasts</i> escolhidos.....	71
5. Apresentação dos resultados .....	78
5.1. Atitudes e perceções dos alunos sobre a aprendizagem com <i>podcasts</i> .....	78
5.2. Uso dos <i>podcasts</i> para além do contexto da sala de aula .....	83
6. Discussão.....	86
7. Conclusões .....	92
7.1. Concretização da investigação .....	92
7.2. Principais dificuldades e limitações .....	94
7.3. Considerações finais.....	96
Referências bibliográficas .....	98

## Índice de figuras

Figura 1: Excerto de um exercício da Unidade 5 do manual <i>Español en marcha 2</i> .....	75
Figura 2: Fragmento da ficha de trabalho relativa ao <i>podcast Medios de transporte</i> . .....	75
Figura 3: Fragmento da transcrição do <i>podcast De cine</i> . .....	76

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados do questionário sobre as atitudes em relação ao uso de <i>podcasts</i> na aula. ....	79
Gráfico 2: Resultados do questionário sobre atitudes em relação a usar <i>podcasts</i> na aula, no futuro. ....	79
Gráfico 3: Resultados do questionário sobre a percepção de utilidade dos <i>podcasts</i> na aprendizagem de vocabulário de espanhol. ....	80
Gráfico 4: Resultados do questionário sobre a percepção de utilidade dos <i>podcasts</i> na aprendizagem de ELE. ....	81
Gráfico 5: Resultados do questionário sobre a frequência de uso dos <i>podcasts</i> para além da sala de aula. ....	83
Gráfico 6: Resultados do questionário sobre as razões para não ouvir os <i>podcasts</i> para além da sala de aula. ....	86

## Índice de quadros

Quadro 1: Síntese do plano da experiência pedagógica .....	69
Quadro 2: Síntese das unidades didáticas, conteúdos lexicais, <i>podcasts</i> e responsáveis pela lecionação.....	71
Quadro 3: Síntese dos <i>podcasts</i> utilizados na experiência .....	74
Quadro 4: Lista dos episódios aplicados na experiência .....	77

## **Anexos**

Anexo 1 – Questionário.....	105
Anexo 2 – Guião da entrevista .....	107
Anexo 3 – Transcrição do <i>podcast En la ciudad</i> .....	108
Anexo 4 – Ficha de trabalho sobre o <i>podcast En la ciudad</i> .....	109
Anexo 5 - Transcrição do <i>podcast Medios de transporte</i> .....	111
Anexo 6 - Ficha de trabalho sobre o <i>podcast Medios de transporte</i> .....	113
Anexo 7 - Transcrição do <i>podcast Bizcocho</i> .....	115
Anexo 8 - Ficha de trabalho sobre o <i>podcast Bizcocho</i> .....	116
Anexo 9 - Transcrição do <i>podcast Visita a una ciudad castellana</i> .....	117
Anexo 10 – Exercício de compreensão oral do teste de Espanhol sobre o <i>podcast Visita a una ciudad castellana</i> .....	118
Anexo 11 - Transcrição do <i>podcast Playa</i> .....	119
Anexo 12 - Ficha de trabalho sobre o <i>podcast Playa</i> .....	120
Anexo 13 - Transcrição do <i>podcast Profesioness</i> .....	122
Anexo 14 - Ficha de trabalho sobre o <i>podcast Profesioness</i> .....	124
Anexo 15 - Transcrição do <i>podcast De cine</i> .....	126
Anexo 16 – Ficha de trabalho sobre o <i>podcast De cine</i> .....	127
Anexo 17 – Transcrição do <i>podcast Verano</i> .....	129
Anexo 18 – Ficha de trabalho sobre o <i>podcast Verano</i> .....	131
Anexo 19 – Transcrição da entrevista focalizada em grupo .....	132

## **Abreviaturas**

AER: Agrupamento de Escolas de Real

EB: Escola Básica

EB 2/3: Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

JJ: Jardim de Infância

LE: Língua Estrangeira

NML: *New Millennium Learners*

OCDE: Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico

RSS: *Really Simple Syndication, RDF Site Summary* ou *Rich Site Summary*

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

## **1. Introdução**

O presente Relatório de Estágio foi realizado no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, que decorreu na EB 2/3 de Real, no ano letivo de 2013/2014. Pretende-se com este relato refletir criticamente acerca de uma experiência pedagógica desenvolvida pela professora em formação, com uma turma de trinta alunos do oitavo ano de escolaridade, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira.

O regulamento da prática pedagógica supervisionada estabelece que o professor estagiário observe um mínimo de 12 aulas de 90 minutos dinamizadas pelo orientador cooperante e leccione 10 aulas de 90 minutos ao longo do ano letivo. Paralelamente, deverá elaborar um relatório de estágio que terá como objeto de estudo uma questão de investigação identificada a partir da prática pedagógica desenvolvida na turma que lhe foi atribuída e para a qual concebeu uma intervenção pedagógica e didática. Assim sendo, a professora estagiária foi responsável por, em articulação com o orientador cooperante e titular da turma, elaborar as planificações das unidades didáticas (3) e das aulas que lecionou (8 blocos de 90 minutos e 4 de 45 minutos). Já no âmbito da investigação, ao longo de todo o primeiro período letivo (setembro a dezembro) assumiu exclusivamente o papel de observadora da atividade pedagógica desenvolvida pelo orientador cooperante no contexto da sua turma de estágio, tendo continuado a observação em alternância com a docência nos restantes períodos letivos (janeiro a maio). Esta atividade de observação contribuiu não só para familiarizar a professora estagiária com os alunos e compreender o modo de funcionamento do grupo, mas também para identificar um tema que pudesse constituir o objeto de estudo da pesquisa que deveria realizar. Escolhida a problemática de investigação, os dois períodos seguintes foram dedicados à implementação de um plano de ação, à observação e recolha de informação, à avaliação de resultados e à reflexão, conjugando, assim, o papel de observadora com o de participante direta. Segundo Latorre (2007), a observação participante é uma estratégia especialmente adequada àquelas pesquisas que exigem a implicação e participação do investigador para obter uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, como é o caso da investigação-ação realizada no ensino.

Cabe salientar que a dupla condição de professora de LE (Inglês) em exercício e de professora em formação para a docência de uma nova língua influenciou a escolha da questão de partida para o estudo. Na verdade, o desejo de experimentar novos métodos de aprendizagem, alternativos aos tradicionais, nomeadamente através da introdução das tecnologias da *Web 2.0*, foi um fator que contribuiu para a seleção do tema do relatório de estágio e para a construção da investigação, constituindo simultaneamente uma estratégia de formação e de desenvolvimento profissional. Já a constatação das dificuldades da turma na aquisição e retenção de vocabulário dos diferentes campos semânticos abordados ditou a área a intervir.

A investigação-ação foi a estratégia de indagação privilegiada dadas as reconhecidas potencialidades desta metodologia no contexto educativo, nomeadamente, por envolver o professor na investigação da sua prática, assentar numa dinâmica de colaboração e promover a reflexão ao longo de todo o ciclo de investigação. Tradicionalmente, o professor tem sido concebido como um profissional técnico, cuja função se resume a aplicar as soluções oferecidas desde o campo das Ciências da Educação para os problemas educativos, separando-se assim o prático do investigador. Não obstante, gradualmente, tem abandonado a posição de «objeto de estudo» para dar lugar ao ator, ou seja, ao produtor de investigação, com a finalidade de melhorar a sua própria prática. Deste modo, redefine-se o papel do professor como investigador que problematiza, pesquisa e inova, desenvolvendo-se profissionalmente no processo. Ao mesmo tempo, revê-se a noção de currículo, cujo desenvolvimento requer a análise crítica e a participação dos professores para concretizar os princípios e metas pedagógicas nele enunciados. É nesta perspetiva que se enquadra a experiência pedagógica apresentada neste relato. Importa sublinhar, no entanto, que, tendo em conta as características da investigação que se pretendia empreender, julgou-se mais adequado à especificidade deste projeto pedagógico adotar determinados pressupostos do modelo de pesquisa proposto por Allwright (2005), principalmente no que concerne a primazia dada à reflexão e à compreensão do fenómeno educativo, em detrimento das habituais preocupações com a resolução de problemas e, principalmente, com a conversão forçada da evolução dos discentes em dados mensuráveis. Neste sentido, embora seja reconhecida a importância da investigação na sala de aula enquanto motor de mudança, o processo de indagação foi orientado sobretudo pelos «valores do questionamento e da

reflexão» defendidos por Ponte (2002, p. 7). Porém, isto não significou renunciar à investigação-ação como estratégia de indagação. Pelo contrário, a experiência pedagógica, assim conduzida, permitiu incorporar os contributos igualmente válidos de outras estratégias, de forma a realizar mais adequadamente a investigação, atendendo às condições em que ocorreu.

No que respeita a estrutura do relato, procedeu-se, em primeiro lugar, ao enquadramento da questão de partida do estudo, centrando a atenção, relativamente ao debate sobre Escola e a *Web 2.0*, nas questões didáticas, ou seja, de acordo com a perspetiva adotada, quer o Professor, quer a Escola fazem parte da solução para os desafios que se colocam a uma integração bem-sucedida das novas tecnologias no contexto educativo, em vez de obstáculos à alteração das práticas instituídas. Assim sendo, partiu-se do princípio que a aplicação dos recursos disponibilizados pela *Web 2.0* não garante por si mesma a eficácia do processo educativo, mas carece do contributo do corpo docente tanto na planificação, como na definição de objetivos e estratégias, a fim de garantir que o potencial das ferramentas digitais para a aprendizagem é plenamente explorado. Uma vez que a literatura identifica o *podcasting* como uma das ferramentas mais profícuas para a aprendizagem da língua estrangeira, foi concebida uma experiência pedagógica que contemplasse a inclusão deste recurso. Por essa razão, uma parte deste estudo foi dedicada à classificação de *podcasts* de acordo com diferentes características, assim como à análise dos aspetos a considerar na sua adaptação para fins educativos. Para além disso, foram revistos um conjunto de estudos experimentais desenvolvidos na sala de aula, com foco em duas vertentes: o impacto do *podcasting* nas habilidades linguísticas e as perceções dos aprendentes sobre esta tecnologia.

No ponto seguinte, dedicado à construção do processo de investigação, foram abordadas as técnicas de recolha de dados utilizadas e os procedimentos adotados, analisando-se a sua pertinência. Também nesta secção, foram descritas a amostra e o contexto em que decorreu o estudo. Cabe salientar que a análise da metodologia constituiu uma etapa de investigação particularmente exigente, na medida em que determinou que a professora em formação empreendesse uma pesquisa aprofundada sobre como organizar o trabalho de investigação, tentando adequar os métodos tanto à especificidade do objeto de estudo, como ao contexto em que se desenrolou. Simultaneamente, o processo de indagação facilitou a

reflexão sobre as opções metodológicas e, deste modo, ajudou à justificação das decisões tomadas no âmbito do projeto de investigação.

Na parte reservada à experiência pedagógica propriamente dita, detalharam-se as diferentes fases de implementação do projeto e caracterizaram-se os episódios utilizados, explicando quer os benefícios, quer os conteúdos e formas de distribuição aos alunos. Passou-se, depois, à consideração dos resultados da experiência pedagógica, com ênfase em duas questões: as atitudes e perceções dos alunos face ao uso de *podcasts* para aprender e a utilização independente dos episódios facultados fora do contexto letivo. O passo seguinte compreendeu a interpretação dos resultados obtidos por referência à investigação levada a cabo sobre o *podcasting* no contexto educativo. E, por fim, apresentam-se as conclusões relativamente à condução da investigação, às dificuldades experimentadas e a sugestões para o futuro.

## **2. *Podcasting* no ensino e aprendizagem de línguas**

Nesta fase inicial da investigação, pretende-se levar a cabo uma revisão da literatura que proporcione uma visão genérica da evolução tecnológica produzida com o advento da chamada *Web 2.0* e das suas repercussões no campo da Educação, designadamente, no que respeita à hipotética emergência de um novo modelo de aprendizagem e de novas pedagogias. Seguidamente, esta análise centrar-se-á numa das aplicações mais populares da *Web 2.0*, o *podcast*, destacando-se as características que o tornam uma ferramenta especialmente vantajosa do ponto de vista pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, examinar-se-á sucintamente a investigação já realizada sobre os efeitos da utilização do *podcast*, ao serviço da pedagogia do ensino da língua estrangeira, na aprendizagem de habilidades linguísticas e nas atitudes face ao processo de ensino e aprendizagem.

### **2.1. Contributos da *Web 2.0* para uma Escola 2.0**

Ainda que não reúna consenso junto da comunidade académica e científica, o termo *Web 2.0*, cunhado por Tim O'Reilly em 2004, é convencionalmente utilizado para assinalar uma mudança de paradigma no modelo de partilha de informação na internet. De acordo com

Tim O'Reilly (2005), o conceito *Web 2.0* manifesta uma evolução no estado da Rede, que progressivamente abandona a versão inicial, composta por um conjunto de páginas desconexas e estáticas, para passar a funcionar como uma plataforma, onde utilizadores e equipamentos interagem rápida e facilmente. Do mesmo modo, Thomas e Li (2008) sustentam que a *Web 2.0* representa uma atitude fundamentalmente distinta face ao uso da internet, mais do que uma revolução tecnológica profunda. Se antes o ambiente 1.0 era dominado pela perspectiva da Rede como mero repositório de informação para consulta e consumo, o contexto 2.0 facilita e estimula a participação dos utilizadores, instituindo-os não apenas como consumidores, mas também como produtores de conteúdos. Semelhantemente, Wang e Woo (2009) notam que a principal contribuição das tecnologias *Web 2.0* reside no potencial para fomentar “a partilha, a interação e a colaboração entre os seus utilizadores” (p. 192). Desta forma, a *Web 2.0* é definida essencialmente pela alteração do comportamento dos utilizadores, ou seja, o consumidor passivo cede lugar ao autor, ao colaborador e ao editor. Também Neil Sewyn (2010) perfilha a noção de que a designação *Web 2.0* traduz um modelo contemporâneo de partilha de informação que assenta no conhecimento construído a partir dos contributos de comunidades de utilizadores interligados, em claro contraste com o modo de transmissão de informação produzida por utilizadores isolados, próprio do ambiente 1.0. Este conceito da Rede contraria, no entanto, a perspectiva daqueles autores que, como o próprio inventor da *World Wide Web*, Tim Berners-Lee (2006, cit in. Mota, 2009), consideram que o estado atual da Rede não resulta de uma transformação radical, mas de uma evolução natural das características já presentes no momento da sua conceção. Numa entrevista, Berners-Lee afirmou o seguinte a propósito do advento da *Web 2.0* e de uma suposta mudança de paradigma no uso da internet:

*“Web 1.0 was all about connecting people. It was an interactive space, and I think Web 2.0 is of course a piece of jargon, nobody even knows what it means. If Web 2.0 for you is blogs and wikis, then that is people to people. But that was what the Web was supposed to be all along.”*<sup>1</sup>

(Laningham, 2006, cit in. Mota, 2009, s/p).

---

<sup>1</sup> Tradução da autora: “A *Web 1.0* tinha tudo a ver com ligar pessoas. Era um espaço interativo. E penso que a *Web 2.0* é, claramente, gíria que ninguém sabe o que significa. Se considerarmos que a *Web 2.0* são blogues e *wikis*, então estamos a falar de pessoas para pessoas. Mas isso é o que era suposto a *Web* ser desde o início” (Laningham, 2006, cit in. Mota, 2009, s/p).

Do mesmo modo, Allen (2008) nota a ambiguidade do termo *Web 2.0* quando afirma que este é um rótulo genérico cujo âmbito abrange um conjunto de fenómenos de natureza tão diversa, como sejam as ideias, os comportamentos, as tecnologias e os ideais. Tal como Berners-Lee, Allen põe em questão que tenha havido uma mudança no estado da *Web*, sugerindo antes que os fenómenos que a constituem atualmente são, no essencial, os mesmos já presentes na sua génese, o que difere é a perspetiva sob a qual são entendidos. Nesse sentido, este autor argumenta que a *Web 2.0* não é passível de ser confundida com as inovações, práticas e aplicações tecnológicas mais recentes, constituindo antes o enquadramento conceptual que permite compreender e estabelecer relações entre esses fenómenos. Allen defende, por isso, que os limites da Rede são balizados principalmente por três aspetos para além da tecnologia, sendo eles a economia, os utilizadores e a filosofia. Assim, à luz desta perspetiva, as tecnologias abarcadas pela designação *Web 2.0* assumem uma posição complementar face aos ideais e comportamentos que motivam o seu uso. Daí que diversos autores defendam que o rótulo *Web 2.0* não indicia uma rotura abrupta com as tecnologias existentes na era 1.0, senão “a emergência gradual de um novo tipo de prática”, que continua a ter por base os elementos e os princípios presentes desde a conceção da internet (Alexander, 2006, p. 33). Neste sentido, o debate em torno da *Web 2.0* não se esgota na sua faceta tecnológica, mas descreve igualmente questões de poder, comunicação, participação, partilha, liberdade, justiça social, entre outras (Allen, 2008). Por exemplo, o facto de os indivíduos acederem à informação e produzirem conteúdos em igualdade de circunstâncias com as instituições é entendido como uma subversão das relações políticas, económicas e sociais tradicionais, tornando a internet um espaço mais democrático (Allen, 2008).

Mais recentemente, a ênfase colocada na criação colaborativa de conhecimento e nas aplicações digitais que a suportam tem levado alguns autores a sublinhar a natureza social da *Web 2.0*. Neste sentido, a *Web Social* caracteriza-se pela integração de comportamentos sociais e sistemas computacionais que possibilitam a reprodução de interações humanas complexas no espaço da Rede (Sungkur & Rungen, 2014). Alexander (2006) refere que “o *Software social* emerge como um dos componentes mais importantes do movimento *Web 2.0*” (p. 33), na medida em que as aplicações e os serviços digitais da chamada segunda geração apresentam características especificamente adaptadas à comunicação na internet, à

partilha e à criação coletiva de conhecimento. A proliferação de redes sociais (*Facebook* e *LinkedIn*); de ferramentas de partilha de fotografia (*Picasa* e *Flickr*), vídeo (*Youtube*) e *podcasts/vodcasts* (*iTunes*); de ferramentas de autor (blogues); e de ferramentas colaborativas (*wikis*), apenas para mencionar algumas, confirmam a identidade social da Rede moderna. Em resultado da interseção dos elementos humano e computacional, a *Web* Social exhibe uma conjugação de características de cariz predominantemente tecnológico e, simultaneamente, de orientação mais social (Kormaris & Spruit, 2010). Genericamente, os princípios de cariz tecnológico potenciam a compatibilidade entre os dispositivos e as aplicações disponíveis, a colaboração entre utilizadores, a utilização intuitiva e, paralelamente, a personalização para públicos mais conhecedores, mas também promovem serviços mais flexíveis, que permitem atualizações constantes, reutilização e maior capacidade de armazenamento de dados, sem custos acrescidos (Kormaris & Spruit, 2010). Por outro lado, a vertente social da *Web* assenta no desenvolvimento de serviços com capacidade para atrair diferentes públicos, designadamente no que respeita ao poder aquisitivo, e no mútuo benefício das comunidades de utilizadores e das organizações que fornecem os serviços, decorrente do diálogo e da colaboração sem restrições. Para além disso, os serviços da *Web* Social também se orientam pelo princípio da construção coletiva do conhecimento, concebendo, em consonância, formas de participação simples, que não requerem o domínio de linguagens de programação complexas nem o uso de *software* específico. Esta relação traz vantagens a ambas partes: por um lado, os participantes tornam os serviços mais ricos; por outro, os serviços proporcionam aos participantes funcionalidades que os ajudam a personalizar e a melhorar a sua experiência de utilização.

Thomas e Li (2008) sugerem que entre a educação tradicional (“A Educação 1.0”) e a denominada *Web* 1.0 existem afinidades evidentes no que concerne à forma como a informação é apresentada. De facto, as páginas da *Web* 1.0 partilham inúmeras semelhanças com as compilações de textos impressos usadas na educação tradicional: ambos exibem uma estrutura linear, o que obriga o leitor a ler os documentos na íntegra para encontrar o conteúdo que pretende; a informação transmite-se de forma hierarquizada, ou seja, o autor é a autoridade máxima que veicula um saber especializado a uma massa de leitores leigos; e o conhecimento disseminado é estático e monodisciplinar. Contudo, como demonstram estudos recentes no domínio da Educação (OECD, 2008, 2010; Redecker, Ala-Mutka,

Bacigalupo, Ferrari & Punie, 2009), não é possível traçar paralelismos análogos entre a educação contemporânea e a *Web 2.0*. Com efeito, se o modelo de partilha de informação da *Web* evoluiu no sentido da construção colaborativa do saber, da cultura da participação e da produção de conteúdos enriquecidos com recurso a media diversificados, a educação do século XXI manteve-se linear, autoritária, monodisciplinar e baseada em documentos de texto. E, muito embora o potencial das ferramentas e serviços da *Web Social* seja inequivocamente reconhecido nos círculos ligados à educação, nomeadamente como motor de inovação e de inclusão, a incorporação da nova geração de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem tem sido feita de modo muito conservador no contexto da sala de aula. Na realidade, ainda que o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e à internet seja hoje uma realidade na grande maioria das salas de aula das escolas europeias, o modo como se desenvolve o processo ensino e aprendizagem permaneceu, no essencial, inalterado (Punie et al., 2006, cit in. Redecker et al., 2009). De acordo com dados de 2007, 50% dos alunos de escolas básicas e secundárias da União Europeia afirmou não ter utilizado computadores na sala de aula nos 12 meses anteriores ao inquérito (Empirica, 2007, cit in. OECD, 2008). Em claro contraste, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) relativo a 2006 revelou que 86% dos alunos com 15 anos de idade utilizava frequentemente o computador em casa (OECD, 2006, cit in. OECD, 2008). Para além disso, a generalização do acesso às tecnologias no contexto doméstico não se restringe ao público adolescente, como apontam estudos realizados nos Estados Unidos, verificando-se paralelamente um aumento progressivo da exposição das crianças às TIC. Em 2005, Diana e James Oblinger referiam que crianças com 6 anos de idade, ou até mais jovens, passavam, em média, 2 horas em frente a um ecrã, quer a utilizar computadores, quer a jogar jogos de vídeo ou a ver vídeos e televisão. A constatação de que, na primeira década do século XXI, 27% das crianças americanas dos 5 aos 6 anos interagiam com o computador, em média, durante 50 minutos por dia (Vandewater et al., 2007, cit in. OECD, 2008) é igualmente reveladora da crescente familiaridade dos infantes com as tecnologias digitais. Daí que Mark Prensky (2001a) tenha criado o termo «nativo digital» para designar esta nova geração de estudantes que cresceu num mundo onde tecnologias como o computador, o telemóvel ou a internet fazem parte do quotidiano, por oposição aos «imigrantes digitais», que aprenderam a usar os recursos digitais na idade adulta e que, por consequência, os manuseiam de forma

menos intuitiva. Apesar de muitas outras designações terem sido adotadas por inúmeros autores para descrever este fenómeno, *New Millennium Learners* (NML) é a que parece reunir mais consenso (Redcker et al., 2009), tendo inclusivamente dado nome ao projeto do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), iniciado em 2007, com vista ao estudo do impacto das tecnologias em crianças e jovens em idade escolar (OECD, 2008). Independentemente do rótulo atribuído, o que está subjacente às distintas denominações é a noção de que o contacto precoce com as novas tecnologias está na origem de um novo paradigma de aprendizagem. Prensky (2001b) chega mesmo a invocar evidências provenientes dos campos da neurobiologia, da psicologia social e de estudos realizados com crianças sobre o uso de jogos na aprendizagem, a fim de justificar a crença de que os cérebros dos «nativos digitais» são diferentes em resultado da sua exposição às tecnologias na fase de desenvolvimento: “*Children raised with the computer think differently from the rest of us. They develop hypertext minds. They leap around. It’s as though their cognitive structures were parallel, not sequential.*”<sup>2</sup> (p. 10). Não obstante, o relatório da OCDE *New Millennium Learners – Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners* (2008) revela um cenário com menos certezas no que toca ao reconhecimento do impacto efetivo das tecnologias digitais, quer no desenvolvimento cognitivo, quer no desempenho académico das crianças e jovens: “*It may well be that, on the whole, digital technologies are too recent, and their effects on learners too multi-faceted and interrelated – and hence difficult to untangle – to allow the research community to provide a coherent knowledge-base to the concerned stakeholders*”<sup>3</sup> (OECD, 2008, p.7). Por outro lado, o estudo da OCDE também põe em evidência a inadequação de rótulos como NML para representar uma realidade que se caracteriza sobretudo pela heterogeneidade, principalmente se forem tidos em consideração aspetos como a etnia, a educação ou o estatuto socioeconómico, tanto no acesso, como no uso das TIC (OECD, 2008; 2010). Ainda assim, os estudos coincidem na

---

<sup>2</sup> Tradução da autora: “As crianças que cresceram com o computador pensam de forma diferente do resto de nós. Elas desenvolvem mentes hipertexto, que saltam por aí. É como se as suas estruturas cognitivas fossem paralelas e não sequenciais” (Prensky, 2001b, p. 10).

<sup>3</sup> Tradução da autora: “Pode bem ser que, no geral, as tecnologias digitais sejam demasiado recentes e seus efeitos sobre os alunos demasiado multifacetados e interrelacionados - portanto, difíceis de destrinçar - para permitir que a comunidade de investigadores forneça uma base de conhecimento coerente às partes interessadas” (OECD, 2008, p.7).

perspetiva de que os jovens da chamada geração NML exibem estilos de aprendizagem e formas de interação, potenciados e moldados pela exposição quotidiana às tecnologias digitais, que os diferenciam radicalmente das gerações anteriores. Deste modo, genericamente, os NML são descritos como (Oblinger & Oblinger, 2005; Redecker, 2009):

- a) utilizadores intuitivos de tecnologia, capazes de manusear simultaneamente diferentes tipos de media;
- b) adeptos de ambientes ricos em media, revelando-se hábeis a combinar imagem, som e texto. Preferem a imagem ao texto;
- c) conectados e disponíveis, características fomentadas pelo uso de telemóveis, redes sociais e mensagens instantâneas na comunicação pessoal;
- d) competentes no desempenho paralelo de diversas tarefas (*multitasking*), tendo, por isso, desenvolvido formas de pensar e de processar informação não lineares;
- e) impacientes, a utilização de formas de comunicação instantâneas moldou a sua apetência por informação e gratificação imediatas. Tendem a dividir a atenção por várias tarefas em simultâneo em vez de se concentrarem numa atividade de cada vez.
- f) individualistas, têm um forte sentido de identidade e confiança nas suas capacidades;
- g) independentes e autónomos, na educação, personalizam percursos e recursos de aprendizagem de forma a responder às suas necessidades individuais;
- h) empenhados, têm objetivos bem definidos. Interessam-se pelos problemas que afetam a sociedade e acreditam que podem contribuir para a sua solução.
- i) predispostos a aprender experimentando, privilegiam a prática e a autodescoberta em detrimento das explicações teóricas e da reflexão;
- j) sociáveis e com espírito de equipa, partilhar informação pessoal e fazer amizades com desconhecidos na internet é algo natural. A sua natureza social motiva a predileção pelo trabalho em equipa e em pares;
- k) superficiais no tratamento da informação, isto é, alcançam conhecimento sintetizando informação a partir de uma multiplicidade de fontes não necessariamente validadas.

Importa, no entanto, sublinhar que o impacto da tecnologia nos processos cognitivos e no desenvolvimento social não foi ainda documentado de forma conclusiva por estudos empíricos (OECD, 2008) e, por conseguinte, estas habilidades e atitudes podem ser úteis se entendidas como tendências. Paralelamente a esta discussão, muito centrada nos estudantes

e nos seus padrões de aprendizagem, o debate tem-se gerado também ao nível da organização da escola. Em linhas gerais, o novo paradigma pressupõe que todo o processo de aprendizagem seja altamente personalizado e efetivamente centrado no aluno, isto é, os percursos de aprendizagem tenderão a ser individualizados de acordo com as necessidades e preferências do aluno e este assumir-se-á como produtor e cocriador de conhecimento. Para além disso, tornar-se-ão essenciais as habilidades de pesquisa, seleção e organização da informação, segundo critérios de relevância, dadas as exigências colocadas pelo volume de informação e das fontes disponíveis. As competências interpessoais que permitam a colaboração na coprodução de conhecimento serão também indispensáveis (Redecker, 2009). Todavia, é questionável se esta flexibilidade é compatível com a organização atual da escola em unidades científicas disciplinares (ou temas interdisciplinares), em turmas delimitadas por idade (ou em grupos definidos em função dos temas/projetos), nos modelos de ensino e aprendizagem com carácter mais ou menos diretivo, entre outros aspetos organizativos basilares.

Não obstante o reconhecimento do papel fundamental das tecnologias digitais na emergência deste novo modelo de aprendizagem, a introdução das TIC no campo da educação raramente tem produzido mudanças substanciais nas práticas instituídas, como muito bem nota José Mota:

“Com frequência, a adoção de novas tecnologias na educação tem-se orientado para a reprodução de velhas fórmulas e métodos, agora desenvolvidos com novas ferramentas, mas em que nada de substancial muda. Ora, o verdadeiro sentido da utilização de novas ferramentas, aquilo que torna a sua adoção um desafio interessante e fecundo, é questionar os princípios pedagógicos sobre os quais assentam os modelos educativos para provocar mudanças significativas.”

(Mota, 2009, s/p)

Na sequência desta constatação, a literatura deixa transparecer a ideia que a incapacidade para tirar partido das oportunidades oferecidas pelas novas ferramentas digitais para fomentar práticas pedagógicas que preparem os alunos para a vida e para o trabalho no século XXI é, em grande parte, responsabilidade da Escola e dos professores. Desde logo, Prensky (2001a) sublinha que a maioria dos professores pertence ao grupo dos chamados

«imigrantes digitais», o que, na sua ótica, coloca barreiras a uma comunicação eficaz com os alunos (os «nativos digitais»), para além de estar na origem de muitos dos problemas que afetam a educação contemporânea. Ainda que, mais recentemente, alguns autores, como Bennett e Maton (2010), desvalorizem a relevância do fator geracional no uso das tecnologias digitais, com base nas conclusões de investigações científicas que se centram na natureza das atividades desenvolvidas na *Web*, em detrimento daquelas que têm em atenção exclusivamente o acesso às novas tecnológicas. Em particular, Bennett e Maton desmistificam a assunção de que os jovens são utilizadores mais competentes de tecnologia, já que os estudos identificam assimetrias apreciáveis em sujeitos do mesmo grupo etário, género ou estatuto socioeconómico. Para além disso, segundo estes autores, uma análise dos tipos de atividades realizadas com recurso às novas ferramentas tecnológicas revela que, contrariamente às alegações sobre uma suposta habilidade natural dos jovens para criar e editar conteúdos com recurso a diferentes media, as mais populares entre os inquiridos são o acesso à informação e a comunicação através da internet e das tecnologias móveis, sendo que a criação de conteúdos, nomeadamente, vídeo, áudio, gráfico e texto, é realizada com menor frequência.

Por seu turno, Neil Selwyn (2010) refere que muitos autores consideram que o pleno desenvolvimento do potencial das tecnologias *Web 2.0* na educação é travado pelo facto das escolas continuarem a apoiar-se em pedagogias assentes na transmissão de conhecimentos, em relações hierárquicas rígidas e em sistemas formais de regulação. Francesc Pedró (2010) observa que as explicações avançadas pela literatura para justificar os motivos pelos quais a maioria dos professores não adotou ainda as inovações tecnológicas para fomentar mudanças pedagógicas podem agrupar-se em três áreas: primeiro, a falta de conhecimento sobre o impacto efetivo da utilização de pedagogias baseadas em tecnologia no desempenho dos alunos; segundo, uma formação de professores inadequada; e a última engloba não só questões relacionadas com a ausência de incentivos para apoiar os professores na aplicação de novas pedagogias baseadas em progressos tecnológicos, mas também os aspetos que derivam de uma comunicação ineficiente aos docentes dos resultados dos estudos empíricos realizados nesta matéria. No entanto, Neil Selwyn (2010) nota as inconsistências dos discursos que atribuem aos sistemas educativos o ónus pelo insucesso da generalização das novas tecnologias na sala de aula, salientando que os debates sobre a Escola e a *Web 2.0*

partem de uma premissa questionável - a de que as tecnologias são “a solução” para os problemas da Educação, já que possuem características intrínsecas que garantem resultados idênticos, independentemente dos contextos em que são aplicadas. De facto, a ideia de que as ferramentas tecnológicas proporcionarão aos alunos experiências de aprendizagens mais autónomas e personalizadas parece reunir consenso entre os estudiosos das tecnologias educativas. Todavia, Bates (2011) entende que dificilmente substituirão os professores e a Escola nas funções de orientação, apoio na seleção e estruturação de conteúdos, bem como na acreditação das aprendizagens. Por outro lado, como defendem Bennett e Maton (2010), uma discussão baseada em argumentos de rotura entre gerações, como pressupõem os termos «nativo digital» e «imigrante digital», contraria os requisitos essenciais para que qualquer mudança social ocorra. Para além disso, Bennett e Maton também argumentam que a excessiva atenção dada às divisões entre gerações não contribui para um debate produtivo sobre as experiências tecnológicas dos jovens e as alterações que deveriam ser introduzidas na educação em resultado delas.

Em síntese, uma revisão da literatura sobre as ferramentas digitais e o seu impacto na educação, quer no que respeita ao processo de aprendizagem, quer ao desenvolvimento da pedagogia, aponta para o enorme potencial destas tecnologias para melhorar os resultados de aprendizagem. De facto, não obstante a escassez de evidências científicas e as questões suscitadas pela heterogeneidade de competências demonstrada pelos jovens na utilização das novas tecnologias, as ferramentas da *Web 2.0* parecem adequar-se aos padrões de aprendizagem que têm vindo a emergir em resultado da ampla difusão da tecnologia nas sociedades modernas (Redecker, 2009). Além disso, a relevância dos progressos tecnológicos no mundo do trabalho e nas formas de comunicação contemporâneas torna fundamental a aplicação das TIC na educação, com vista a preparar os jovens para as exigências profissionais futuras. Adicionalmente, Redecker (2009) sublinha o potencial do *software* social para promover a aprendizagem independente, autónoma e autorregulada, permitindo, paralelamente, a interação e colaboração com diferentes interlocutores, em atividades diversas e em ambientes variados. Por conseguinte, os benefícios da aplicação das tecnologias digitais em contextos educativos parecem evidentes: desde logo, possibilitam a diferenciação de percursos de aprendizagem, atendendo aos interesses e necessidades dos aprendentes; contribuem para uma interação mais estimulante com os conteúdos das

diferentes disciplinas em contexto de sala de aula; facilitam a aprendizagem para além do espaço físico da escola, com a vantagem óbvia do aluno poder dedicar mais tempo de prática às áreas em que experimenta maiores dificuldades, no momento e no espaço que entender mais oportunos. Este último aspeto reveste-se de particular interesse no domínio da educação formal pública, sobretudo se tivermos em consideração o recente aumento do número de alunos por turma e a extensão dos programas curriculares, designadamente, os de línguas estrangeiras. Assim, o presente relatório incidirá sobre o uso das tecnologias digitais, em particular a tecnologia de *podcasting*, como ferramenta para a aprendizagem de ELE. Pretende-se sobretudo explorar este instrumento para abrir o espaço circunscrito da sala de aula, a fim de maximizar a prática da língua e, em última instância, consolidar as aprendizagens realizadas em contexto escolar.

## **2.2. Utilização de *podcasts* para fins pedagógicos**

O *podcast* inclui-se no conjunto de ferramentas digitais da *Web 2.0* que possibilitam a criação e partilha de conteúdos produzidos pelos utilizadores, através de reprodutores de media, como iPods e leitores de MP3, mas também, cada vez mais frequentemente, por meio de *smartphones*. *Podcasting* é a tecnologia que permite a um utilizador receber automaticamente conteúdos áudio e vídeo dos sítios de que é subscritor, no seu computador ou em dispositivos móveis. O padrão denominado *Really Simple Syndication* (RSS), também designado por *RDF Site Summary* ou *Rich Site Summary*, é um formato que torna viável a distribuição automática dos *podcasts* subscritos, sempre que há uma atualização ou um novo conteúdo é disponibilizado pelo produtor. Daí que Rosell-Aguilar (2007) afirme que o *podcasting* se distingue do *download* tradicional precisamente pelo uso do formato RSS. Por seu turno, Lee e Chan (2007) sustentam que a tecnologia RSS e o *podcasting* têm um potencial considerável pela simplicidade, conveniência e economia de tempo:

*“[...] the user does not have to manually plough through a plethora of sites for relevant content; nor is there a need for the even more tedious process of continually monitoring these sites for*

*updates. As new enclosures become available on subscribed feeds, the files they refer to are automatically downloaded, with no user intervention.*<sup>4</sup>

(Lee & Chan, 2007, p. 207)

Dado que os termos *podcast* e *podcasting* descrevem fenómenos relativamente recentes e em constante evolução (Salmon, Mobbs, Edirisingha & Dennett, 2008), importa para a presente investigação delimitar estes e outros conceitos que lhes estão associados. Assim, a aceção de *podcast* que será adotada ao longo deste relatório é a de um ficheiro de media digital, que consiste em conteúdos de natureza áudio ou áudio e vídeo, disponibilizado na internet para que o utilizador o possa abrir e/ou descarregar para o computador ou dispositivos portáteis (leitores de MP3, computadores portáteis, tablets, telemóveis, entre outros). *Podcasting* empregar-se-á com um duplo sentido: ato de criar *podcasts* ou ato de distribuir *podcasts*. “Episódio” designa cada um dos *podcasts* que fazem parte de uma série disponibilizada pelo autor do conteúdo. O termo *podcatcher* refere-se ao *software* de gestão de conteúdos (como por exemplo o iTunes, o Juice e o VLC) que, uma vez sincronizado com um dispositivo de reprodução de media, permite fazer o *download* automático dos novos episódios adicionados aos *websites* subscritos. Por último, *feed* RSS é um ficheiro *web* que organiza e agrega conteúdo por temas a fim de o enviar aos subscritores, ou seja, aos clientes que solicitaram informação atualizada sobre determinados tópicos (Salmon et al., 2008).

O *podcast* é um dos recursos da *Web 2.0* mais utilizados em educação pelo seu elevado valor pedagógico e baixo custo. Todavia, a literatura especializada é unanime em considerar que a tecnologia de *podcasting* aplicada ao ensino e à aprendizagem encontra-se ainda num estado incipiente, pelo que é fundamental desenvolver modelos pedagógicos com base científica que os docentes possam usar para melhorar a motivação dos alunos e reforçar a aprendizagem (Edirisingha, Salmon & Fothergill, 2006).

Ainda que a ideia de colocar conteúdos áudio em pequenos ficheiros com o objetivo de os disponibilizar ao público sob a forma de episódios tenha partido do popular apresentador de televisão Adam Curry, foi o britânico Ben Hammersley, então colaborador

---

<sup>4</sup> Tradução da autora: “O utilizador não precisa de navegar manualmente numa infinidade de sítios para encontrar conteúdos relevantes; nem há necessidade de um processo ainda mais fastidioso de monitorizar continuamente esses sítios para obter atualizações. À medida que novos conteúdos se tornam disponíveis nos *feeds* subscritos, os ficheiros aos quais eles se referem são transferidos automaticamente, sem intervenção do utilizador” (Lee & Chan, 2007, p. 207).

do “The Guardian”, que cunhou o termo *podcasting*, em fevereiro de 2004, para designar uma prática nova: a audição de blogues áudio num dos mais conhecidos e difundidos dispositivos de reprodução de áudio de então - o iPod (Salmon et al., 2008). Hammersley criou este neologismo pela contração das palavras *iPod*, como sinónimo de leitor de MP3, dada a sua popularidade e disseminação, e *broadcasting*, ou seja, a difusão de conteúdos através de canais de comunicação de massas, neste caso, a internet (Arthur & Schofield, 2006). Muito embora, mais recentemente, este termo tenha sido redefinido por alguns autores como um acrónimo de *personal on-demand*, fazendo ressaltar características fundamentais desta tecnologia, tais como, o controlo que os consumidores têm sobre os conteúdos que lhes são distribuídos e, para além disso, a possibilidade de, uma vez subscritos, os *podcasts* serem automaticamente transferidos para dispositivos de reprodução áudio e vídeo (Frydenberg, 2006).

A notoriedade do termo *podcasting* cresceu muito rapidamente como se depreende do facto de ter sido eleito a palavra do ano de 2005, nos Estados Unidos, pelos editores do *New Oxford American Dictionary* (Hsiao, 2013). Para esta notoriedade muito contribuiu a incorporação, em junho de 2005, de funcionalidades no iTunes, o leitor de áudio digital desenvolvido pela Apple, que permitiam a qualquer utilizador pesquisar, subscrever, organizar e ouvir *podcasts*. A secção que lhes foi dedicada na *iTunes Store*, a loja de música da Apple, estreou-se com 3 mil *podcasts* gratuitos, mas oferece atualmente mais de 250 mil, disponíveis em mais de uma centena de línguas, a um número de subscritores superior a um milhão (Moscaritolo, 2013). De acordo com o relatório *State of the News Media 2015* elaborado pelo *Pew Research Center*, a tendência de consumo de *podcasts* tem vindo a acentuar-se em todas as áreas passíveis de ser medidas: nível de reconhecimento público, percentagem de consumidores, bem como a forma como são alojados e transferidos da *Web*. Com efeito, o *Study on the Podcast Consumer 2015* levado a cabo pela *Edison Research* confirma esta tendência, apresentando dados muito relevantes sobre a evolução do reconhecimento e consumo desta tecnologia entre a população norte-americana com idade igual ou superior a 12 anos. Em particular, este estudo concluiu que em 2015 (os inquéritos da *Edison Research* são conduzidos em janeiro e fevereiro de cada ano) 49% dos norte-americanos afirmou conhecer o termo *podcasting*, em contraste com 22% em 2006; a percentagem dos que ouviu um *podcast* pelo menos uma vez triplicou em relação a 2006, de

11% para 33% em 2015; 46 milhões de americanos consomem *podcasts* mensalmente e em cada 10 ouve-os semanalmente (*Edison Research*, 2015). Ainda assim, uma análise centrada no período entre 2009 e 2015 evidencia um crescimento modesto no reconhecimento do termo, com 43% dos americanos a identifica-lo em 2009 e apenas mais 6% (49% no total) em 2015. Já no que respeita ao alojamento e *download* de conteúdos, o relatório do *Pew Research Center*, baseando-se em dados da Libsyn, uma empresa líder a nível mundial no fornecimento de serviços nesta área, aponta para um aumento constante do número de *podcasts* publicados e de *downloads* desde 2012. A este facto não será alheio o desenvolvimento da tecnologia, especificamente no domínio dos dispositivos móveis, que têm vindo a disponibilizar aplicações que facilitam a produção, publicação, assim como o *download* de *podcasts*. Esta ideia parece ser corroborada pelo estudo da *Edison Research* que encontra uma correlação entre a posse de *smartphones* e o consumo de *podcasts*. Com efeito, o estudo constatou que 22% dos indivíduos com *smartphones* ouvem *podcasts*, em contraste com apenas 5% dos consumidores que não os possuem. Para além disso, o mesmo estudo refere que os dispositivos móveis são cada vez mais o meio preferido para ouvir este tipo de arquivos de áudio digital: 64% usam *smartphones*, tablets ou outros leitores de media portáteis e apenas 36% o computador. Números divulgados pela Libsyn também dão conta que 63% de todos os *downloads* efetuados em 2014 (2.6 biliões) realizou-se com recurso a dispositivos móveis (*Pew Research Center*, 2015). Um outro dado que ressalta da investigação da *Edison Research* diz respeito à constatação de uma presença mais ativa dos consumidores de *podcasts* nos media sociais, 43% da população americana admite utilizar redes ou serviços sociais várias vezes ao dia, em contraste com 60% de consumidores de *podcasts*.

No panorama português, Junior e Coutinho (2008, cit in. Junior & Coutinho, 2008) levaram a cabo uma investigação sobre a utilização de tecnologias móveis com sujeitos provenientes de diferentes comunidades académicas, tendo concluído o seguinte:

“88% dos inquiridos possuíam um telemóvel e 11% para além do telemóvel tinham também um PDA<sup>5</sup> ou *smartphone*; apenas 1% dos inquiridos revelam não possuir nenhum tipo de dispositivo

---

<sup>5</sup> PDA: *Personal Digital Assistant*.

móvel. 72% dos inquiridos revelaram ter acesso à Internet a partir de um dispositivo móvel, referindo ainda 78% dos respondentes que utilizam estes aparelhos (telemóveis, PDA e *smartphones*) como meios de armazenamento de ficheiros áudio.”

(Junior & Coutinho, 2008, cit in. Junior & Coutinho, 2008, p. 130).

Importa também destacar que, de acordo com os dados do Barómetro de Telecomunicações da Marktest, em maio de 2015, 59,4% da população portuguesa possuía um *smartphone*, um crescimento de 83% face a 2012. Na faixa etária dos 15 aos 24 anos, a taxa de utilização destes dispositivos superava o valor médio nuns expressivos 55% (Marktest, 2015). Já o relatório elaborado pela Autoridade Nacional de Comunicações (ANACOM) sobre o serviço de acesso à internet, relativo ao terceiro trimestre de 2015, registava um crescimento do tráfego de internet móvel, que foi gerado sobretudo através do telemóvel (4,9 milhões de utilizadores). Ainda segundo o relatório da ANACOM, “a evolução da banda larga móvel tem sido impulsionada, sobretudo, pelo aumento do número de utilizadores de *smartphones*” (2015, p. 4).

Muito embora os números atrás apresentados não permitam generalizações, atestam, ainda assim, o uso crescente das tecnologias móveis e, simultaneamente, o incremento na publicação e *download* de *podcasts*. Rosell-Aguilar (2007) associa a popularidade do *podcasting* à simplicidade de subscrição, de publicação e de uso numa grande variedade de ambientes, ao aumento do número de utilizadores de banda-larga e à massificação dos reprodutores de media portáteis, fatores que parecem confirmar o potencial desta tecnologia para uma integração bem-sucedida nos processos de ensino e aprendizagem. Acresce ainda, tal como observam Chan e Lee, que os dispositivos móveis representam uma mais-valia em contextos educativos: *These devices have a tremendous consumer appeal that works to their advantage, particularly for younger students who may be impatient with other forms of teaching and learning*<sup>6</sup> (2005, p. 64).

No entanto, originalmente, os *podcasts* e o *podcasting* estiveram associados à informação e ao entretenimento, já que a utilidade desta tecnologia para criar, distribuir e

---

<sup>6</sup> Tradução da autora: “Esses dispositivos têm um tremendo apelo para o consumidor que funciona em seu benefício, particularmente para os estudantes mais jovens que podem mostrar-se impacientes com outras formas de ensino e aprendizagem” (Chan & Lee, 2005, p. 64).

permitir o acesso a conteúdos foi primeiro explorado pelos servidores que alojavam programas de rádio *online* (Salmon et al., 2008), e posteriormente impulsionada pelos meios de comunicação social em geral. Com efeito, atualmente, tanto a imprensa como a rádio, a televisão e a internet oferecem *podcasts* sobre os mais variados tópicos, diversificando assim a forma de fazer chegar conteúdos ao público. Tendo em conta as origens e a novidade da aplicação, não é de estranhar que, inicialmente, a investigação dedicada ao uso do *podcasting* na educação, em particular no ensino das línguas, tivesse incidido quase exclusivamente sobre questões de ordem técnica, ou seja, como criar e distribuir *podcasts* (Rosell-Aguilar, 2007). Acresce ainda que, não obstante o *podcasting* ter possibilitado o acesso, em grande parte gratuito, a um sem-número de recursos educativos, numa primeira fase, a produção de *podcasts* resultou de iniciativas individuais que redundaram em conteúdos de qualidade muito irregular do ponto de vista pedagógico (Rosell-Aguilar, 2007). Daí que a literatura tenha vindo a advogar a favor do desenvolvimento de abordagens pedagógicas validadas, capazes de enquadrar o uso de tecnologia para acrescentar valor à experiência de aprendizagem e sustentar novas práticas de ensino e aprendizagem. Beetham e Sharpe (2007) argumentam que é fundamental que o prático, que normalmente não participa na conceção das tecnologias que lhe são apresentadas como pedagogicamente vantajosas, reflita sobre como escolher, usar, adaptar e integrar as inovações tecnológicas, de modo a proporcionar uma experiência coerente aos alunos.

No domínio da Educação, a aprendizagem de línguas modernas é frequentemente apontada como um dos campos onde a aplicação dos desenvolvimentos tecnológicos e pedagógicos na área do *podcasting* poderá ser particularmente vantajosa (O'Bryan & Hegelheimer, 2007; Rosell-Aguilar, 2007; Salmon & Nie, 2008; Abdous, Camarena & Facer, 2009; Instanto & Indrianti, 2011). Com efeito, Rosell-Aguilar (2015b) observou que, tradicionalmente, os professores de línguas modernas sempre recorreram a cassetes áudio, a CDs e a vídeos no processo de ensino e aprendizagem. Com a introdução do *podcasting*, o acesso aos materiais audiovisuais tornou-se consideravelmente mais simples devido a um conjunto de fatores, entre os quais, o baixo custo ou custo zero dos materiais, a sua grande disseminação e a proliferação de dispositivos capazes de reproduzir som e imagem. Apesar disso, como sublinha Chinnery: “[...] *they [technologies] are not in and of themselves instructors; rather, they are instructional tools. And the effective use of any tool in language*

*learning requires the thoughtful application of second language pedagogy*”<sup>7</sup> (2006, p.9). Assim sendo, a consideração das ferramentas tecnológicas à luz das teorias pedagógicas constitui um aspeto fundamental para a sua adoção no processo de ensino e aprendizagem. Rosell-Aguilar (2007) sustenta que abordagens como o construtivismo, a aprendizagem informal e ao longo da vida, a aprendizagem através de dispositivos móveis (*mobile learning*), assim como as práticas de conceção de “objetos de aprendizagem” e segmentação (*chunking*), o uso de materiais autênticos e *just-in-time learning* proporcionam o enquadramento teórico para a integração do *podcasting* nos processos de aprendizagem. Nesta perspetiva, faz sentido o argumento de que o *podcasting* é congruente com os princípios do construtivismo, nomeadamente, aqueles que defendem para o aluno um papel ativo e autónomo na construção do conhecimento, através da experimentação, da observação e da reflexão. Do mesmo modo, ao permitir a aprendizagem intencional e casual, sem restrições de tempo e lugar, o *podcasting* revela-se compatível com as teorias da aprendizagem informal e ao longo da vida. Levando em conta as conclusões do projeto IMPALA<sup>8</sup> descritas por Salmon e Nie (2008), o *podcasting* pode ter um alcance ainda maior, na medida em que não só logra amplificar a aprendizagem informal, mas também sustentar as aprendizagens formais e estruturadas. Muitos dos participantes na investigação referiram que os *podcasts* constituíam um modo de “comunicar aprendizagens formais através de canais informais” (p. 9). Já no campo do *mobile learning* (*m-learning*) tem-se vindo a reconhecer as qualidades do *podcasting* para propiciar a aprendizagem espontânea, personalizada, informal, contextualizada, móvel, ubíqua e integrada no estilo de vida dos aprendentes, qualidades estas que o *m-learning* considera cruciais para a aprendizagem. Rosell-Aguilar (2015a) sublinha ainda que determinadas orientações prescritas para a prática do *m-learning* têm correspondência no *podcasting* educativo, nomeadamente, no que concerne a disponibilização de materiais que possam ser utilizados de forma autónoma, o desenho de conteúdos adaptados ao tamanho dos ecrãs dos reprodutores portáteis de media,

---

<sup>7</sup> Tradução da autora: “[...] elas [tecnologias] não são em si e por si mesmas instrutivas; antes, são ferramentas de instrução. E o uso eficaz de qualquer ferramenta na aprendizagem de línguas requer a aplicação cuidadosa da pedagogia das segundas línguas” (Chinnery, 2006, p.9).

<sup>8</sup> IMPALA (*Informal Mobile Podcasting And Learning Adaptation*) – projeto de investigação pedagógica sobre o *podcasting*, levado a cabo pelas Universidades de Leicester, Kingston, Gloucestershire, Royal Veterinary College and Nottingham, nos anos académicos de 2006 e 2007.

a concepção de materiais com duração adequada, para além da segmentação do conhecimento em “objetos de aprendizagem” independentes, a fim de facilitar o processamento da informação. O *podcasting* é também relevante para a aprendizagem das línguas enquanto um repositório imenso de materiais autênticos ao nível da expressão oral. Adicionalmente, os *podcasts* podem não só facultar informação cultural autêntica da língua alvo, mas também permitir a exposição à língua como ela é usada na comunicação entre falantes nativos, facilitando a aproximação das competências linguística e comunicativa do aprendente. Para além disso, podem ser vistos como potenciais objetos de aprendizagem, embora Cebeci e Tedkal (2006) argumentem que é mais útil criar e publicar *podcasts* com as características dos objetos de aprendizagem que tratar todos os *podcasts* existentes como potenciais recursos de aprendizagem. Para estes autores, o facto da tecnologia de *podcasting* consentir a personalização de conteúdos, de forma a atender aos objetivos e gostos dos aprendentes, é uma das suas principais mais-valias e o atributo que efetivamente proporciona a sua conversão num objeto de aprendizagem. Por último, a tecnologia de *podcasting* também comporta o *just-in-time learning*, por outras palavras, se o aprendente tiver acesso a um dispositivo digital, a aprendizagem pode ocorrer em momentos imprevistos e em lugares não determinados previamente (Rosell-Aguilar, 2015b).

Por outro lado, o desenho dos materiais de aprendizagem também tem necessariamente de ser considerado na reflexão sobre a relevância pedagógica das ferramentas destinadas a uso educativo. Cebeci e Tedkal (2006) observam que os *podcasts* se prestam especialmente à personalização de conteúdos, entendida como a seleção e organização de materiais com base em critérios individuais, devido à enorme disponibilidade e diversidade de objetos áudio *online*. Também sublinham que essa costumização pode ocorrer em diferentes níveis, sendo que o primeiro abarca os “elementos e princípios estruturais” do objeto de aprendizagem áudio. À vista disso, a identificação e categorização de *podcasts* facilitaria o trabalho de produção e/ou escolha destes ficheiros, de acordo com os propósitos e as preferências dos aprendentes, tornando, assim, a sua integração no processo de ensino e aprendizagem mais proveitosa.

Carvalho e Aguiar (2010) apresentam uma taxonomia com seis dimensões para classificar, organizar e diferenciar os *podcasts*. Na primeira dimensão identificam-se três tipos de ficheiros: Expositivo/Informativo, Feedback/Comentários e Instruções/Orientações.

A primeira categoria engloba os conteúdos produzidos com o objetivo de tratar temas relacionados com as matérias lecionadas (sínteses, resumos, análises, descrição do funcionamento de ferramentas, entre outros). O segundo tipo refere-se aos episódios que visam proporcionar comentários ao trabalho desenvolvido pelos alunos. Uma terceira categoria de *podcasts* inclui os episódios criados para fazer recomendações e orientar os discentes em atividades, como, por exemplo, estudar e realizar tarefas ou trabalhos.

No que toca o formato, as autoras identificam o *podcast* áudio, o *vodcast* (*podcast* em vídeo), o *screencast* (gravação em vídeo de ações realizadas num ecrã de computador que inclui uma locução) e o *enhanced podcast* (*podcast* áudio com a incorporação de imagens fixas). Edirisingha, Salmon e Nie (2008) referem que a seleção do formato dependerá da finalidade do *podcast* e do modo como será utilizado pelos alunos. No entanto, recomendam o uso do formato áudio a professores inexperientes e/ou com recursos e tempo escassos, ou àqueles que desenvolvem projetos sem colaboradores. Por outro lado, Salmon e colaboradores (2008) assinalam as vantagens do áudio face aos demais formatos: os *podcasts* áudio são mais simples de produzir, ocupam menos espaço de armazenamento nos computadores e dispositivos de reprodução e, dado que a configuração mais comum é o MP3, são mais facilmente transferidos.

O conteúdo e a finalidade são igualmente fatores determinantes na escolha da duração dos episódios de *podcast*. Para Carvalho e Aguiar (2010), o mais importante é que o episódio tenha uma sequência lógica e que seja capaz de atrair e reter a atenção do aprendente. Já as conclusões do projeto IMPALA apontaram para uma relação inversa entre o tempo de duração de um episódio e a predisposição dos estudantes para o escutar, sendo que 10 minutos era o tempo máximo que estavam dispostos a despende na audição dos *podcasts*. Esta investigação também permitiu constatar que a probabilidade de os estudantes escutarem os *podcasts* enquanto desempenhavam outras atividades era maior se a duração dos episódios fosse mais reduzida. Com base nestas evidências, Edirisingha e coautores (2008) defendem que os *podcasts* mais curtos favorecem a audição mais frequente e menos formal, ou seja, de forma muito semelhante ao ato de ouvir música num reproduzidor portátil de media. Contudo, não existe entre os académicos um consenso absoluto sobre a duração desejável de um episódio de *podcast*. Na generalidade, os estudos indicam que os episódios deveriam ter uma

duração curta (até 5 minutos) a moderada (mais de 5 minutos e menos de 15), dado que a atenção diminui após 15 minutos de audição (Carvalho & Aguiar, 2010).

No que toca à autoria, as opções dependerão, novamente, dos objetivos pedagógicos. De acordo com a taxonomia proposta por Carvalho e Aguiar (2010) os *podcasts* poderão ter como autores professores, alunos ou outros. Os professores poderão fazer uso deste recurso para disponibilizar todo o tipo de materiais que facilitem a aprendizagem, mas também para veicular informação útil (alertas e avisos), reforçar a relação entre os alunos e o professor, ou inclusivamente para personalizar a experiência de aprendizagem. No caso de serem os próprios alunos a desenvolver os *podcasts*, os benefícios para o processo de ensino e aprendizagem amplificam-se notavelmente, tendo em conta a perspetiva defendida atualmente do aprendente como centro da ação educativa. Na prática, são apontadas ao *podcasting* potencialidades nos domínios da promoção da criatividade, da personalização e regulação dos processos de aprendizagem, do desenvolvimento da metacognição e da autorregulação da aprendizagem dos alunos (Carvalho & Aguiar, 2010). Na categoria dos *podcasts* criados por outros autores, distinguem-se os materiais autênticos daqueles que foram intencionalmente concebidos para um determinado contexto de aprendizagem.

Todavia, a autoria de *podcasts* suscita abordagens distintas por parte dos investigadores. A propósito dos trabalhos de investigação relatados no livro *Podcasting for Learning in Universities*, Edirisingha e coautores (2008) observam que os modelos utilizados contemplam três tipos de produtores: apenas professores, apenas alunos e uma combinação de alunos e professores, se bem que a principal recomendação vai no sentido de privilegiar, sempre que possível, os contributos dos discentes e de outros intervenientes. No âmbito específico da aprendizagem de línguas, Rosell-Aguilar (2007) considera distintos autores conforme o uso que se pretender fazer desta tecnologia. Assim, se a opção recair sobre a criação de *podcasts*, a autoria poderá ser assumida pelo professor ou pelos alunos. Na circunstância de se preferirem os *podcasts* já existentes, são considerados os conteúdos autênticos, criados por falantes nativos e destinados principalmente a um público nativo, e os cursos de línguas ou os conteúdos destinados ao ensino, concebidos especificamente para a aprendizagem de línguas. Estes últimos compreendem cursos completos e não implicam a utilização em contexto escolar, ou, em alternativa, materiais complementares, cuja finalidade é apoiar as atividades de sala de aula ou a educação à distância. Os materiais adicionais são

ainda agrupados em duas categorias: aqueles criados por professores e instituições para os seus alunos, com o objetivo de suplementar a aprendizagem em contexto de sala de aula, e os materiais disponibilizados por instituições e indivíduos a qualquer aprendente, para o estudo autónomo.

Uma outra dimensão considerada na classificação dos *podcasts* é o estilo. A taxonomia de Carvalho e Aguiar (2010) prevê as categorias formal e informal. Assim, sugere-se que o tom seja ajustado em função do tipo de *podcast*, isto é, os episódios dedicados ao comentário podem ter um tom mais informal, enquanto aos conteúdos de carácter expositivo se adequa um estilo mais formal. Todavia, dada a popularidade do formato áudio no *podcasting* educativo, é fundamental que os episódios sejam cativantes e instrutivos para que possam reter a atenção dos discentes, pelo que uma abordagem informal poderá contribuir para tornar os ficheiros áudio mais estimulantes (Edirisingha et al., 2008). Preparar notas sobre os assuntos a tratar previamente e aborda-los no decurso da gravação sem recorrer à leitura, ou começar o *podcast* com pequenos apontamentos sobre tópicos triviais antes de passar ao tema principal, e ainda incluir aprendizagens informais, designadamente, pontos de vista e experiências de colaboradores externos, através de entrevistas, debates e outras formas de diálogo, são técnicas apontadas por Edirisingha e colaboradores (2008) como suscetíveis de prender a atenção dos ouvintes.

Na taxonomia elaborada por Carvalho e Aguiar (2010), a identificação da finalidade completa o conjunto de critérios que intervêm na categorização dos *podcasts*, mesmo que se admita que as características desta tecnologia a tornam passível de inúmeras aplicações pedagógicas, de entre as quais as autoras destacam, por exemplo, motivar, analisar, resumir, refletir, desafiar.

Para além das dimensões aludidas, há outros fatores que podem ser tomados em consideração pelo professor no desenho e/ou seleção dos *podcasts*. No modelo apresentado por Edirisingha e colaboradores (2008) para a criação de episódios é também enfatizada a importância de definir claramente a motivação pedagógica para a aplicação do *podcasting* no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que a adesão dos alunos e de outros colaboradores da instituição a esta prática depende da existência de uma justificação inequívoca para a sua adoção. Segundo Chan, Chi, Chin e Lin (2011), é fundamental que os professores comuniquem aos discentes os objetivos, conteúdos e vantagens de um

determinado *podcast* se desejam que estes compreendam o seu papel no processo de aprendizagem. Assim, a utilização dos *podcasts* poder-se-á justificar sempre que os métodos tradicionais apresentem limitações no ensino de tópicos complexos ou para dar *feedback*; mas também quando se pretender desenvolver competências de colaboração, apresentação, reflexão ou pesquisa; ou ainda para tornar os recursos de ensino e aprendizagem mais atrativos e úteis, apenas para mencionar alguns.

Este modelo contempla também a tomada de decisões ao nível da convergência, quer isto dizer que o professor pode optar por integrar o *podcasting* nas demais atividades de *e-learning* ou providenciar episódios separadamente. No entanto, os autores do modelo assinalam que a investigação por eles desenvolvida demonstrou que os discentes estarão mais predispostos a aceder e a consumir *podcasts* se estes forem disponibilizados como parte do conjunto de materiais de estudo fornecidos pelo professor. Caso contrário, poderão ser vistos como atividades adicionais e, por consequência, despertar apenas um interesse marginal.

A estrutura e a frequência de entrega são, igualmente, aspetos importantes a ponderar no desenho pedagógico dos *podcasts*. Logicamente, a periodicidade com que os episódios de *podcast* são distribuídos é ditada pela forma como são integrados nas atividades do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, recomenda-se ao professor programar a entrega regular, quer seja semanal, quinzenal ou mensal, bem como cumprir escrupulosamente a data acordada para a distribuição, já que estes aspetos não só permitem ao aluno criar rotinas de estudo, mas também parecem favorecer um relacionamento mais positivo entre aluno e professor. À semelhança da frequência, os discentes beneficiarão se a estrutura se mantiver regular ao longo de um certo número de episódios, antes que o grau de complexidade seja aumentado. Este procedimento permitirá que os estudantes desenvolvam hábitos de uso dos *podcasts* como ferramenta de aprendizagem e, simultaneamente, encontrem estratégias para resolver dificuldades e adquirir competências.

Para além destes passos, a reutilização, parcial ou total, dos episódios deve ser cuidadosamente ponderada pelo professor no momento de planificar a forma como aplicará o *podcasting* ao contexto educativo. Assim, a fim de economizar tempo e recursos, aconselha-se que a produção de episódios inclua conteúdos que possam ser reciclados. Muito embora certo tipo de *podcasts* tenha menos potencial de reutilização, designadamente os de

tipo *Feedback/Comentários*, Edirisingha e coautores (2008) observam que a tecnologia de gravação e edição facilita a incorporação de conteúdos já existentes nos novos episódios.

A fim de garantir a incorporação bem-sucedida do *podcasting* nas atividades de ensino e aprendizagem, o professor necessitará também dedicar tempo e atenção à planificação dos episódios, especialmente porque as características dos ficheiros áudio impedem que o aprendente tenha uma ideia geral sobre o conteúdo antes de o ouvir na íntegra. Por essa razão, é fundamental que no início de cada episódio se resuma brevemente o conteúdo. Uma outra sugestão vai no sentido de que o esquema dos episódios contemple, logo na abertura, a inclusão de indicações sobre as tarefas a desempenhar pelos alunos durante e após a audição. Importará ainda considerar, caso os *podcasts* sejam distribuídos em séries, a criação de uma estrutura genérica que seja aplicada a todos os episódios, já que esta metodologia ajuda à rápida familiarização dos alunos com o esquema dos ficheiros disponibilizados.

O passo final do modelo de produção de *podcasts* de Edirisingha e colaboradores (2008) tem em conta as questões da distribuição e do acesso. A tecnologia RSS que suporta o *podcasting* apresenta grandes vantagens não só porque possibilita o *download* automático dos ficheiros a quem os subscreve, mas também porque concede liberdade aos utilizadores para os ouvir onde e quando pretendam. No entanto, este facto não deverá demover os professores de procurar as melhores opções para fazer chegar os ficheiros aos alunos e promover a sua audição. Com efeito, no projeto IMPALA, os ambientes virtuais de aprendizagem das instituições participantes constituíram o meio preferido para a entrega e o acesso aos *podcasts* pela simplicidade e rapidez que ofereciam aos usuários.

Adicionalmente, Rosell-Aguilar (2007) propõe que no desenho de materiais para o *podcasting* se avalie a pertinência de fazer acompanhar os ficheiros de documentos de apoio. Por um lado, os materiais auxiliares sob a forma de imagens e texto em suporte PDF (transcrições, fichas de trabalho e outros) representam um contributo essencial para que alunos com um estilo de aprendizagem visual ou com dislexia possam beneficiar do *podcasting*. Por outro lado, a decisão de providenciar materiais auxiliares deverá ter em atenção que algumas das características mais importantes desta aplicação, nomeadamente a mobilidade e flexibilidade de entrega, tenderão a ser restringidas.

### 2.3. Experiências pedagógicas com *podcasts*

As vantagens prováveis e usos potenciais do *podcasting* para a aprendizagem de línguas têm sido objeto de investigação de um número crescente de estudos experimentais, muito embora não exista ainda investigação empírica suficiente que permita confirmar de forma conclusiva a eficácia do *podcasting* na aprendizagem de línguas (Chan et al., 2011; Lomicka & Lord, 2011; O'Bryan & Hegelheimer, 2007). De facto, uma das conclusões a que chegaram Abdous, Camarena e Facer (2009), na investigação que realizaram sobre o *podcasting* na aula de língua estrangeira, foi a de que seriam necessários estudos adicionais, que monitorizassem a forma como os professores utilizam esta tecnologia, a fim de determinar que usos específicos produzem maiores ganhos em termos de aprendizagem.

Na sua análise da literatura dedicada à investigação do *podcasting* pedagógico, Hasan e Hoon (2013) identificaram dois grandes temas, a saber: os efeitos dos *podcasts* nas habilidades linguísticas dos aprendentes e as perceções dos aprendentes em relação aos *podcasts*. Com efeito, especificamente no campo das habilidades linguísticas, Borgia (2010) sugere que o uso de *podcasts* pode contribuir para a retenção de vocabulário. O estudo consistiu na produção de *enhanced podcasts* com exercícios de reforço lexical, que foram aplicados a duas turmas de alunos do quinto ano de escolaridade, e mostrou um aumento na aquisição do vocabulário consolidado nas atividades dos *podcasts*. Conclusões idênticas resultaram da investigação levada a cabo por Putman e Kingsley (2009), no âmbito da qual discentes do quinto ano de escolaridade aprenderam vocabulário da área das ciências com recurso a *podcasts*. De facto, 86% dos alunos consideraram que os *podcasts* os ajudaram a aprender termos científicos. Outra conclusão relevante foi a perceção por parte dos discentes que os *podcasts* eram mais benéficos quando utilizados como método de revisão dos conteúdos lecionados durante as aulas.

Alguns investigadores também especularam sobre a relevância do *podcast* enquanto ferramenta para desenvolver a pronúncia em língua estrangeira. Lord (2008) realizou uma pesquisa, ao longo de um semestre, com 16 estudantes universitários de fonética do Espanhol, que envolveu a gravação de *podcasts* com conteúdos como trava-línguas, leituras curtas e reflexões pessoais, na língua estrangeira, pelos próprios estudantes. A partir da análise dos dados obtidos no decurso da pesquisa, Lord encontrou evidências dos progressos dos

participantes quer no que toca as atitudes, isto é, o reconhecimento da importância de uma pronúncia correta da língua alvo e a confiança nas suas capacidades para a atingir, quer ainda no desenvolvimento de habilidades fonéticas em espanhol. Pelo contrário, Ducate e Lomicka (2009) não registaram evolução digna de nota na pronúncia de 22 estudantes de alemão (12) e francês (10) no estudo que realizaram com o propósito de conhecer o impacto do uso de *podcasts* tanto nas habilidades linguísticas, como nas atitudes dos participantes. Neste caso, cada estudante gravou um total de 8 *podcasts*: em primeiro lugar, 5 com guião e, posteriormente, 3 improvisados. Os participantes também foram submetidos a pré e pós-testes a fim de avaliar os seus pontos de vista em relação à pronúncia. Os resultados obtidos com base na análise da pronúncia dos estudantes, das gravações improvisadas e dos testes revelaram não ter havido progressos relevantes nem nas habilidades linguísticas, nem nas atitudes dos participantes em relação à fonética. Ainda assim, Ducate e Lomicka notaram uma avaliação positiva da experiência de aprendizagem com *podcasts* por parte dos estudantes. Importa também salientar que a diferença de resultados entre o seu estudo e o de Lord (2008) foi atribuída ao facto de a investigação desta autora ter decorrido num curso dedicado exclusivamente à fonética.

Hawke (2010) analisou a relação entre a incorporação de *podcasts* na aprendizagem de língua estrangeira e o desenvolvimento da compreensão oral. A análise partiu de um curso piloto de compreensão auditiva, baseado em *podcasts* disponíveis na internet, no âmbito do Programa de Inglês Científico de uma universidade japonesa. O curso, cuja duração foi de 8 semanas, tinha como destinatários 30 estudantes de mestrado e de doutoramento da área das ciências e pretendia responder à necessidade de melhorar as habilidades de compreensão oral destes investigadores. Dadas as limitações de tempo dos estudantes, Hawke decidiu disponibilizar o curso através da internet, sob a forma de ficheiros MP3 e documentos PDF, permitindo assim que os alunos pudessem escutar os ficheiros a qualquer momento, como por exemplo, enquanto esperavam pelos resultados de experiências nos laboratórios ou na ida para/regresso da universidade. Pela comparação dos resultados dos pré e pós-testes aplicados aos 23 alunos que completaram pelo menos 50% das atividades propostas foi possível verificar que a pontuação média aumentou em 9,3%. Ainda assim, o autor do estudo refere que a interpretação dos resultados merece uma análise prudente, na medida em que a margem de melhoria entre os testes é relativamente curta.

Martín e Beckmann (2011) levaram a cabo uma investigação-ação, de 2006 a 2009, sobre o uso de *podcasts* académicos para criar um ambiente de imersão simulada em dois cursos temáticos de Espanhol - *Current Affairs in the Spanish-Speaking World* e *The Spanish-Speaking World through its Songs*. Os cursos, oferecidos em paralelo aos estudantes dos níveis intermédio e avançado de Espanhol de uma universidade australiana, tinham como finalidade complementar a abordagem linguística com o conhecimento cultural essencial para comunicar na língua alvo. Assim, foi privilegiada uma abordagem centrada nas habilidades de oralidade e de compreensão oral, tendo sido dada ênfase às atividades de compreensão oral, assim como à produção de *podcasts* pelos alunos. De acordo com os autores do estudo, os dados obtidos com base na investigação-ação, nas abordagens formativas adotadas e na informação recolhida pelo centro de avaliação da própria universidade demonstram que os participantes registaram progressos mensuráveis na aquisição de habilidades linguísticas e na fluência. Simultaneamente, observaram atitudes mais positivas face ao processo de ensino e aprendizagem, com os alunos a manifestar maior envolvimento, confiança e satisfação.

Por seu turno, Instanto e Indrianti (2011) exploraram o *podcasting* enquanto recurso suplementar, com vista a otimizar a experiência de aprendizagem. A investigação teve a duração de um semestre e contou com a participação de 20 estudantes universitários de Indonésio (nível I). Foram produzidos 5 *podcasts* para cada unidade do módulo e disponibilizados aos participantes como trabalho de casa obrigatório, com a intenção de estimular a aprendizagem móvel, proporcionar uma exposição mais frequente a textos orais, melhorar o conhecimento de estruturas gramaticais e de vocabulário, proporcionar prática de escrita adicional, assim como dar informação sobre a cultura da língua alvo. No final do semestre, após a audição de pelo menos 3 dos ficheiros facultados, foi aplicado um questionário de carácter qualitativo para averiguar as razões pelas quais os respondentes ouviram os *podcasts* e conhecer as suas opiniões sobre os benefícios do *podcasting* para a aprendizagem do Indonésio, entre outros aspetos. Os resultados do questionário mostraram que os estudantes ouviram os ficheiros porque tinham interesse em praticar e melhorar as habilidades de compreensão oral. Como ganhos decorrentes da utilização dos *podcasts*, os respondentes referiram o aprofundamento de conhecimentos gramaticais, a familiarização

com a fonética e a pronúncia do indonésio, bem como a veiculação de conhecimentos culturais que o professor não tinha oportunidade de explorar em contexto de sala de aula.

Também Abdous e coautores. (2009) estudaram os efeitos do *podcasting* no desenvolvimento de habilidades linguísticas em língua estrangeira. A amostra para a pesquisa incluiu 113 estudantes provenientes de 8 turmas de línguas e literaturas (Alemão, Francês, Japonês, Espanhol e Literatura Mundial em Inglês) e foi dividida em dois grupos distintos: um com alunos que se matricularam nas aulas onde os *podcasts* foram integrados no currículo de modo estruturado (através de apresentações, entrevistas, debates, entre outros); e um segundo grupo com alunos que se matricularam nas aulas onde os *podcasts* foram utilizados como material suplementar (aulas gravadas para estudo e revisão independente). Globalmente, os alunos consideraram que os *podcasts* os tinham ajudado a aperfeiçoar as suas habilidades linguísticas, sobretudo, nos domínios da compreensão auditiva, da expressão oral e do conhecimento lexical. No entanto, um maior número de respondentes do grupo em que os *podcasts* foram integrados no currículo avaliou de forma muito positiva a utilidade desta tecnologia para reforçar não só habilidades de oralidade e compreensão oral, mas também o conhecimento lexical e gramatical, o que parece indicar, segundo os autores, que a eficácia do *podcasting* poderá ser potenciada se não servir apenas a revisão de conteúdos. Adicionalmente, a pesquisa revelou que os *podcasts* poderão constituir um importante instrumento de estudo, já que uma parte substancial da amostra relatou efeitos benéficos nos hábitos de estudo.

Paralelamente, diversos projetos de investigação sobre o *podcasting* académico têm vindo a dar conta de repercussões favoráveis nas atitudes, opiniões, motivação e estratégias de aprendizagem dos estudantes de línguas. Moura e Carvalho (2006) desenvolveram um projeto pedagógico no âmbito da aprendizagem da língua francesa no ensino secundário. A experiência desenrolou-se ao longo de dois trimestres e implicou a colaboração entre duas turmas, uma portuguesa e uma belga, na produção de um *podcast*. As atividades do projeto incluíram a exploração pedagógica de canções francesas e a produção de episódios, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa. A fim de conhecer, entre outros aspetos, as perceções dos participantes sobre os *podcasts* aplicados à aprendizagem do francês, as autoras selecionaram uma amostra de 25 indivíduos, 15 portugueses e 10 belgas, e procederam à recolha de dados através de um questionário criado para o efeito. Os resultados

obtidos permitiram inferir que os alunos tinham percepções favoráveis acerca dos *podcasts* trabalhados no projeto, designadamente, devido ao reconhecimento do seu valor pedagógico. Com efeito, a maioria dos respondentes concordou com a afirmação de que os *podcasts* desenvolvem a oralidade. Na dimensão relativa à facilidade de uso, registou-se uma discrepância entre respondentes portugueses e belgas, sentindo-se estes últimos mais à vontade com o *podcasting*. Quanto à percepção da utilidade, a maioria dos respondentes portugueses não manifestou dificuldade em compreender para que servem os *podcasts*, ao passo que apenas metade dos alunos belgas manifestou a mesma opinião. No entanto, a grande maioria dos alunos considerou que os *podcasts* não eram uma perda de tempo. No que concerne a dimensão das atitudes em relação aos *podcasts*, globalmente, as respostas dos alunos foram positivas. Não obstante, uma parte estimável dos respondentes de ambas nacionalidades discordaram que os *podcasts* tornassem as aulas divertidas. Por último, sobre se os *podcasts* motivavam para a aprendizagem, ressalta-se que um grupo considerável dos inquiridos portugueses não concordou que com os *podcasts* os alunos se empenhassem mais nem que a inclusão de vídeos no *podcast* motivasse mais os alunos, a mesma opinião expressou 50% dos inquiridos belgas.

Um outro estudo conduzido por Li (2010), entre novembro de 2008 e janeiro de 2009, numa escola secundária de Hong Kong, procurou responder a três questões: quais as atitudes dos alunos de Hong Kong face aos *podcasts*; que percepção tinham da sua utilidade enquanto instrumento de aprendizagem de línguas; e, na eventualidade de terem existido, que problemas tinham encontrado na sua utilização. Aos três participantes na pesquisa, foi dada uma lista de *websites* de *podcasting*, da qual deveriam seleccionar os *podcasts* que desejavam ouvir, para posteriormente proceder a um registo semanal de informação num diário. Além disso, todos os participantes preencheram um questionário na oitava semana, assim como foram sujeitos a entrevistas no início e no termo do período de investigação. Muito embora um dos participantes tenha interrompido a audição dos ficheiros após a segunda semana de investigação, a análise da informação compilada levou Li a concluir que os alunos gostam de *podcasting* e consideram esta aplicação proveitosa para o desenvolvimento da oralidade e da compreensão auditiva. Por outro lado, o estudo também identificou problemas, tais como a duração e o estilo dos *podcasts*, que fizeram com que os alunos sentissem dificuldade em seleccionar os mais adequados aos seus perfis.

O estudo de Chan e colaboradores (2011) consistiu na comparação de dois projetos em que os *podcasts* foram utilizados para complementar o processo de ensino e aprendizagem de Chinês e Coreano (nível elementar). Os projetos, nos quais participaram 120 estudantes de Chinês, de um total de 179 matriculados, e 61 de Coreano, de um grupo de 64 matriculados, tiveram lugar numa universidade de Singapura, no ano académico de 2009/2010, e pretendiam: 1) conhecer as perceções e atitudes dos sujeitos do estudo a respeito dos *podcasts* dos respetivos cursos; 2) averiguar a existência de diferenças nas perceções e atitudes dos estudantes de um e de outro curso; 3) identificar as razões para essas diferenças, caso existissem. Para tal, em ambos cursos foram produzidos *podcasts* com conteúdos e estruturas idênticos, embora a conceção dos projetos contemplasse algumas variações, designadamente, no número de unidades, na frequência de distribuição e duração dos ficheiros, no número de moderadores, assim como na disponibilização de guiões. Por outra parte, os tópicos do curso de Chinês abarcados pelos *podcasts* relacionavam-se com o manual, mas não se esgotavam nele, ao passo que os tópicos abordados nos *podcasts* de Coreano se cingiam aos temas do programa. Apesar disso, tanto os *podcasts* de Chinês como os de Coreano tinham como principal objetivo desenvolver a produção oral e a compreensão auditiva, mas também, por exemplo, proporcionar conhecimentos de carácter cultural. No final do semestre e findo o período de investigação, foram aplicados questionários semelhantes nos dois projetos. De modo a triangular os dados obtidos a partir da análise dos questionários, foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas individuais a 17 participantes voluntários (9 do curso de Chinês e 8 do curso de Coreano). A comparação dos resultados dos questionários denotou perceções substancialmente mais positivas por parte dos respondentes do curso de Coreano em relação à qualidade e utilidade dos *podcasts*. Cenário similar foi constatado no respeitante às atitudes face à aprendizagem baseada em *podcasts*, o que sugere, na opinião dos autores, que os respondentes do curso de Coreano estariam mais predispostos a aprender com recurso ao *podcasting* no futuro e mais motivados para a aprendizagem devido à exposição a este tipo de tecnologia. O escrutínio dos dados também permitiu apurar que o acesso aos *podcasts* foi mais elevado por parte dos estudantes de Coreano. A partir da informação recolhida nas entrevistas e nos questionários, os investigadores avançaram um conjunto de hipóteses para explicar as diferenças encontradas: primeiro, os objetivos dos *podcasts* do curso de Chinês não correspondiam exatamente às

necessidades e motivações dos estudantes; segundo, o formato mais curto e a frequência de distribuição mais assídua, bem como os tópicos dos *podcasts* de Coreano revelaram-se mais adequados às expectativas, necessidades e preferências dos estudantes; terceiro, os professores do curso de Coreano empenharam-se mais em incentivar o uso de *podcasts* para aprender e em demonstrar como aceder aos ficheiros; por último, um maior número de respondentes do curso de Coreano tiraram partido do *podcasting* durante as suas deslocações, o que parece tê-los tornado mais conscientes das vantagens de aprender em movimento, logo mais recetivos a esta tecnologia.

A exploração do *podcasting* para a aquisição de estratégias de aprendizagem na língua estrangeira também tem merecido a atenção dos investigadores. Um estudo de Edirisingha, Rizzi, Nie e Rothwell (2007) analisou os impactos decorrentes da incorporação de *podcasts* num módulo de Língua Inglesa e Comunicação ministrado numa universidade inglesa. Os autores do projeto tinham em vista melhorar competências de estudo exigidas nos trabalhos sujeitos a avaliação, tais como o portefólio e as apresentações; lecionar competências de colaboração; e promover a identidade de grupo através da aplicação de *podcasts* no processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao longo de um semestre, no ano letivo 2006/2007, foram elaborados e distribuídos, a cada duas semanas, 6 *podcasts* de 10 minutos, cujos conteúdos incluíam resumos de conceitos básicos preparados pelos professores; entrevistas com os alunos; debates e conversas sobre tarefas de avaliação entre alunos, mentores e tutores; dicas dadas pelos mentores sobre competências de apresentação de trabalhos e de investigação; e recursos locais sobre desenvolvimento pessoal. A avaliação dos resultados baseou-se nos dados obtidos por meio de duas entrevistas focalizadas com grupos constituídos por 8 alunos cada, que tiveram lugar a meio do semestre, bem como entrevistas pessoais a 6 participantes, no final do semestre. A aplicação de um questionário findo o período de experimentação, ao qual responderam 35 dos 65 estudantes inscritos no módulo, proporcionou informação quantitativa que permitiu complementar a análise às entrevistas. De acordo com as conclusões do estudo, os *podcasts* influenciaram positivamente a aprendizagem dos estudantes, uma vez que os inquiridos consideraram que os ficheiros facultados constituíram um auxílio para levar a cabo as tarefas de avaliação. Adicionalmente, os respondentes assinalaram que os *podcasts* eram um bom complemento aos demais recursos de aprendizagem, estimulavam o interesse pela matéria, ajudavam os aprendentes a motivar-se

e a manter a concentração no curso. Igualmente importante foi a percepção dos respondentes relativamente às características dos *podcasts* que mais facilitavam a aprendizagem. Deste modo, os inquiridos indicaram que o *podcasting* oferecia ao aprendente opções para escolher o lugar, o momento e o ritmo de aprendizagem. Para além disso, foi referido que o formato dos *podcasts*, nos quais participaram não apenas os professores, tutores e mentores, mas também estudantes, facultou o acesso aos pontos de vista dos pares e suscitou, por isso, o interesse dos aprendentes. Finalmente, as impressões dos inquiridos também permitiram observar que o *podcasting* representou uma nova forma de aprender e estudar, cuja particularidade residia na informalidade da experiência de aprendizagem.

Também O'Bryan e Hegelheimer (2007) dão conta de uma experiência que envolveu a introdução de tecnologia *podcasting* num curso de Inglês como Segunda Língua de uma universidade norte-americana. O curso, destinado a um público discente constituído maioritariamente por estudantes de origem asiática, foi concebido com o propósito de aperfeiçoar estratégias de compreensão oral académica. A implementação do projeto passou pela utilização de 14 *podcasts*, dos quais 2 eram *vodcasts*, ao longo do período de 15 semanas de lecionação do curso. Após a audição dos ficheiros, foi solicitado aos estudantes a realização de tarefas e testes para avaliar a compreensão. O *podcasting* foi integrado no processo de ensino e aprendizagem de diversas formas, nomeadamente: para resumir conceitos abordados nas aulas e dar exemplos; para encadear aulas, desenvolvendo os conceitos tratados nas sessões prévias e preparando as aulas seguintes; e ainda para introduzir novos conteúdos que seriam analisados na sessão subsequente. A sua incorporação na aprendizagem teve a intenção de reforçar a aquisição de estratégias, proporcionando resumos dos conteúdos, exemplos e oportunidades para praticar. Além disso, os *vodcasts* e *podcasts* visavam veicular a informação através de diferentes canais, a fim de potenciar não só a compreensão, mas também a retenção de estratégias de compreensão oral. Uma outra razão para a sua inclusão na aprendizagem prendeu-se com o facto de facultarem acesso a diferentes pontos de vista sobre as estratégias lecionadas, através de participações de alunos e professores convidados, bem como a amostras da língua-alvo falada por nativos e não-nativos. Os resultados do projeto, baseados nos registos efetuados pela professora num diário reflexivo, revelaram que os *podcasts* contribuíram para ampliar o tempo da aula. Esta constatação baseia-se no facto de os estudantes terem despendido tempo suplementar a

trabalhar os conceitos lecionados no contexto da aula. Outro dos benefícios descritos refere-se ao potencial do *podcast* para dar aos alunos exposição a amostras variadas da língua-alvo. Já as entrevistas estruturadas e os inquéritos a 6 estudantes indicaram que os respondentes tinham uma perceção muito positiva dos *podcasts*.

Sem ser exaustiva, a presente revisão da literatura sobre a aplicação do *podcasting* na aprendizagem de línguas pretende dar conta do estado da investigação realizada neste âmbito, aludindo, para esse efeito, a diversos tipos de estudos realizados nos últimos anos. Resumidamente, estes exemplos permitem-nos comprovar que o uso do *podcasting* em contexto de aprendizagem é promissor, se bem que as evidências sejam ainda escassas e os estudos careçam de maior fundamentação, tal como observou Heilesen (2010) a este respeito:

*“As yet, longitudinal studies of the learning effects of podcasting are extremely rare. Most studies deal with the experiences of one semester or less, not counting reports comparing a course over two semesters, before and after the introduction of podcasts as a teaching tool. As a result, we have at our disposal many immediate impressions, but no broad and credible documentation of the effect of podcasting over time”*<sup>9</sup>

(Heilesen, 2010, p. 1064).

### 3. Estudo de campo

Na parte que se segue, proceder-se-á à apresentação da metodologia da investigação levada a cabo no âmbito da prática pedagógica supervisionada. Em primeiro lugar, definir-se-á a terminologia de investigação adotada e justificar-se-ão as opções tomadas no que respeita a abordagem teórica, a metodologia e os métodos de pesquisa. Num segundo momento, identificar-se-ão os instrumentos de recolha de informação e as técnicas de

---

<sup>9</sup> Tradução da autora: “Até o momento, os estudos longitudinais sobre os efeitos do *podcasting* na aprendizagem são extremamente raros. A maioria dos estudos aborda experiências com a duração de um semestre ou menos, sem contar com os relatórios que comparam um curso ao longo de dois semestres, antes e depois da introdução de *podcasts* como ferramenta de ensino. Em virtude disso, temos à nossa disposição muitas impressões imediatas, mas nenhuma documentação ampla e credível sobre o efeito do *podcasting* ao longo do tempo” (Heilesen, 2010, p. 1064).

tratamento dos dados obtidos. Por último, descrever-se-ão os participantes (a turma), bem como o contexto (o agrupamento e a escola) em que decorreu o estudo.

### 3.1. Enquadramento

Mackenzie e Knipe (2006) sublinham a importância de definir a terminologia de investigação e advertem para as dificuldades que uma utilização imprecisa dos termos e noções conceptuais fundamentais colocam à condução de um trabalho de investigação, em particular para o investigador principiante. Por este motivo, importa, antes de mais, clarificar a linguagem adotada e as formulações teóricas que orientaram o processo de investigação que se descreve ao longo do presente relatório. Assim, começamos por examinar perspetivas da investigação em contexto educativo, para enquadrar a pesquisa realizada no âmbito da prática pedagógica supervisionada.

Embora influenciada pela investigação no domínio das Ciências Sociais e Humanas, a investigação em educação pode ser compreendida como “uma indagação através da qual são, de algum modo, recolhidos, analisados e interpretados dados, num esforço para compreender, descrever, prever ou controlar um fenómeno educacional ou psicológico, ou para capacitar indivíduos nesses contextos”<sup>10</sup> (Mertens, 2005, p. 2, cit in. Mackenzie & Knipe, 2006). Com efeito, Carr e Kemmis (2004) sublinham que a investigação em educação se distingue de outros tipos de indagação pelo facto de circunscrever a sua ação à resolução de problemas de índole educativa. Esta circunstância tem implicações cruciais para o trabalho desenvolvido no domínio da investigação educacional, na medida em que, dada a natureza eminentemente prática da educação, a resolução dos problemas acarreta necessariamente uma intervenção com vista à transformação e à melhoria da realidade. Mais concretamente, a investigação em educação tem como finalidade contribuir para que os atores neste campo reflitam sobre as suas crenças e práticas educativas, de modo a conferir-lhes mais coerência e racionalidade, logo maior objetividade científica (Carr & Kemmis, 2004). Ponte (2002) vai ainda mais longe quando defende que a investigação dos professores sobre a sua prática constitui um modo de construção de conhecimento sobre essa prática que lhes permite

---

<sup>10</sup> Tradução da autora.

responder aos desafios do desenvolvimento curricular e profissional, beneficiando, para além disso, as instituições em que estão inseridos. Destas concepções emergem algumas implicações que importa destacar, uma vez que concorrem para a especificidade da investigação em educação: Primeiro, este tipo de investigação “nunca se desenvolve num processo independente dos sistemas de valores e de ação dos atores intervenientes numa prática educativa” (Berger, 2009, p. 185); Segundo, o investigador em educação implica-se no processo investigativo e constituiu ele próprio um “dispositivo de pesquisa” (Berger, 2009, p. 187). Por último, o conhecimento produzido é influenciado pela abordagem e pelos instrumentos utilizados, daí que os resultados obtidos constituam com frequência “uma confrontação de visões do mundo e de concepções de educação e não um confronto de resultados” (Berger, 2009, p. 187).

Em linha com as observações feitas, assume-se neste relatório uma concepção do ensino e da investigação como atividades integradas. A investigação no ensino é, neste sentido, um processo reflexivo através do qual o professor-investigador procura compreender as suas próprias práticas e os contextos em que têm lugar, e que visa, em última instância, a inovação e o aperfeiçoamento das práticas educativas (Latorre, 2007). Por esse motivo, como refere Ponte (2008), uma investigação apenas se pode considerar concluída uma vez que “foi comunicada a um grupo para o qual ela faz sentido, discutida e validada no seu seio” (p. 156). Um segundo aspeto que importa discutir é o paradigma de investigação adotado para o estudo. De acordo com Coutinho (2014) um paradigma de investigação é o suporte teórico que permite:

“[...] unificar e legitimar a investigação tanto nos aspetos conceptuais como nos aspetos metodológicos, servindo de identificação do investigador no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimentos e de atitudes face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação.”

(Coutinho, 2014, p.8).

Ainda que alguns autores questionem a utilização do termo “paradigma” no campo da investigação, em virtude dos inúmeros significados que lhe são atribuídos, neste estudo continuar-se-á a privilegiar o seu uso em detrimento de outros, pela simples razão de ser o mais consensual entre os autores consultados. Para os objetivos da atual pesquisa, adotar-se-

á a definição oferecida por Coutinho, segundo a qual um paradigma de investigação é “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (2014, p. 8). Na literatura é possível encontrar referências a um vasto conjunto de paradigmas de investigação no domínio das Ciências Sociais Humanas. Atualmente observa-se um interesse crescente pelas abordagens de orientação qualitativa/interpretativa no estudo da realidade social, face aos modelos quantitativos/positivistas, uma vez que muitos investigadores as consideram mais adequadas ao estudo dos fenómenos sociais. Esta percepção decorre do facto do modelo qualitativo reconhecer, no plano ontológico (natureza da realidade), que os fenómenos humanos são complexos e valorizar, do ponto de vista epistemológico (relação do investigador com o objeto ou sujeito de estudo), a tarefa do investigador enquanto construtor do saber, apoiado nos dados recolhidos junto dos sujeitos de estudo. Carr e Kemmis (2004) explicam assim a diferença fundamental entre os paradigmas qualitativo/interpretativo e quantitativo/positivista:

*“From the interpretive perspective, social reality is not something that exists and can be known independently of the knower. Rather, it is a subjective reality constructed and sustained through the meanings and actions of individuals. Positivist theories, by failing to recognize the importance of the interpretations and meanings that individuals employ to make their reality intelligible, fail to identify the phenomena to be explained”<sup>11</sup>.*

(Carr & Kemmis, 2004, p. 103)

O presente projeto de investigação inscreve-se maioritariamente na perspetiva teórica de natureza qualitativa designada por construtivismo, seguindo a denominação e caracterização de Guba e Lincoln (2005). A abordagem construtivista foi preferida por se revelar especialmente adequada à pesquisa em educação, posto que não visa exclusivamente a compreensão e a interpretação de problemas, mas contempla também a ação pelos e para os participantes. Para além disso, enquanto abordagem qualitativa, o modelo de pesquisa

---

<sup>11</sup> Tradução da autora: “Do ponto de vista interpretativo, a realidade social não é algo que exista e possa ser conhecida independentemente daquele que a conhece. Pelo contrário, é uma realidade subjetiva construída e sustentada através dos significados e ações dos indivíduos. As teorias positivistas, ao não reconhecer a importância das interpretações e dos significados que os indivíduos empregam para tornar a sua realidade inteligível, não conseguem identificar os fenómenos que procuram explicar” (Carr & Kemmis, 2004, p. 103).

construtivista adapta-se às especificidades da indagação educativa quando fixa como campo de interesse o conhecimento da realidade social enquanto fenómeno multidimensional e advoga a colaboração entre o investigador e os sujeitos em estudo, quer aceitando a visão destes sobre a situação, quer admitindo o impacto que as suas experiências e o contexto têm na investigação.

A bem da transparência terminológica, convém ainda clarificar a distinção entre metodologia e método. Se, tal como sugerido anteriormente, os paradigmas teóricos determinam os objetivos, as motivações e as expectativas da investigação, a metodologia centra-se no processo de investigação, com o intuito de “velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação” (Latorre et al., 1996, p. 87, cit in. Coutinho, 2014, p. 19). Sinteticamente, Mackenzie e Knipe (2006) definem metodologia como a abordagem global à investigação norteadas pelo paradigma ou enquadramento teórico, ao passo que o método concerne “modos sistemáticos, procedimentos ou instrumentos usados para a recolha e análise de dados”<sup>12</sup> (s/p). Tradicionalmente, reproduziu-se no nível metodológico a dicotomia estabelecida no plano paradigmático, perpetuando a oposição entre as perspetivas qualitativa e quantitativa. Não obstante, a comunidade científica tem vindo a refutar esta posição e a defender que as opções metodológicas não se excluem mutuamente, antes se complementam. Como notam Mackenzie e Knipe (2006), a escolha dos métodos de recolha e análise de dados mais adequados à investigação (qualitativos, quantitativos ou «multimétodo») deve ser determinada não apenas pelo paradigma, mas também pela questão de partida para o estudo. Por seu turno, Coutinho (2014) comenta que muitos autores “sugerem a utilização das estratégias que melhor se adaptam às questões colocadas pela investigação, independentemente dos paradigmas” (p. 28). Deste debate importa reter principalmente a ideia de que a investigação beneficiará da combinação de múltiplas práticas metodológicas, a chamada «metodologia mista», de acordo com a designação de Coutinho (2014), tendo em consideração a especificidade dos fenómenos sociais. Para os propósitos do presente estudo, no entanto, os termos qualitativo e quantitativo aplicar-se-ão aos métodos de recolha e análise de dados, tal como propõem Mackenzie e Knipe (2006). Assim, seguindo

---

<sup>12</sup> Tradução da autora.

a tendência atual de investigação em Ciências Sociais e Humanas, e tendo como finalidade proporcionar uma compreensão mais profunda do objeto de estudo, utilizar-se-á neste projeto uma combinação de métodos de orientação qualitativa e quantitativa. Não obstante, ressalve-se que, tal como advogam Denzin e Lincoln (2005), a investigação agora apresentada servir-se-á de múltiplos métodos não com a pretensão de conhecer a realidade objetivamente, mas num esforço para compreender mais detalhadamente o fenómeno em estudo.

No que respeita a «estratégia de investigação», designação utilizada por Denzin e Lincoln (2005, p. 23) e adotada para este estudo, optou-se neste projeto pela investigação-ação. Respondendo à questão “O que é a investigação-ação?”, Latorre (2007, p. 23) começa por observar que esta é uma expressão problemática, desde logo pela existência de uma profusão de definições, pela grande variedade de práticas que abrange, bem como pelo facto de ser perfilhada por diversas orientações metodológicas. Carr e Kemmis (2004), porém, apresentam uma definição que põe a tónica num dos rasgos que mais diferencia este tipo de pesquisa do modo tradicional de investigar: a convergência entre reflexão e prática. Assim, para estes autores a investigação-ação é “uma forma de indagação autorreflexiva levada a cabo pelos participantes em situações sociais a fim de melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas, o seu entendimento sobre as mesmas, e as situações em que estas práticas se realizam”<sup>13</sup> (p. 162). Num enquadramento educativo, pode ser entendida como “uma indagação prática realizada pelos professores de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão”<sup>14</sup> (Latorre, 2007, p. 24). Ao serviço do professor de língua estrangeira, a investigação-ação configura uma forma de indagação organizada e contínua com o objetivo de encontrar soluções para problemas da sala de aula e auxiliar o desenvolvimento profissional (Burns, 2009). Ora, estas definições são um ponto de partida útil para examinar as bases sobre as quais se alicerça a investigação-ação, designadamente: a natureza reflexiva, participativa e colaborativa da ação, a orientação para a prática contextualizada, a finalidade emancipatória e transformadora da realidade, o carácter cíclico.

Neste caso particular, a investigação-ação constituiu uma estratégia de formação no contexto da prática pedagógica supervisionada em ensino de espanhol, tendo incorporado,

---

<sup>13</sup> Tradução da autora.

<sup>14</sup> Tradução da autora.

no essencial, os princípios inerentes a esta metodologia. Deste modo, o trabalho realizado no âmbito do estágio pedagógico conciliou a vertente da docência com a da investigação, materializando a noção defendida por Ponte (2008) do professor que investiga a sua própria prática, pelo que a questão de partida para o estudo foi identificada a partir da observação direta e, simultaneamente, de situações concretas da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. No entanto, a investigação teve também uma forte dimensão colaborativa, já que faz parte do processo formativo do professor a observação, a análise e a reflexão conjunta de situações reais da prática docente. O processo reflexivo contou, por isso, com a participação do núcleo de estágio, constituído por mais três elementos, para além do acompanhamento por parte do orientador cooperante, do supervisor da prática pedagógica e do orientador do relatório de estágio. Este trabalho coletivo de reflexão visou alcançar uma compreensão mais aprofundada de um aspeto específico da prática educativa e do contexto em esta ocorreu, com a finalidade de transformar a ação educativa, através da exploração de novos métodos de aprendizagem. Neste sentido, todo o processo de indagação foi construído com o objetivo de determinar se uma das ferramentas da *Web 2.0*, o *podcast*, poderia contribuir para um ensino e aprendizagem de vocabulário de ELE mais eficiente. O desenho metodológico da pesquisa seguiu um processo cíclico organizado em momentos de planificação da ação, atuação, observação e reflexão, conforme o modelo de investigação-ação concebido por Kemmis e McTaggart (2005, p. 564). Não obstante, cabe referir que nem sempre decorreu de forma tão linear e compartimentada como sugerem as fases acima descritas, tendo o plano de ação inicial sofrido revisões regulares e reajustes relevantes. McNiff (2002), porém, refere que esta não é uma circunstância incomum e que tem um impacto insignificante na investigação desde que o relato da mesma apresente os procedimentos de forma coerente. Por outro lado, Latorre (2007) sublinha que o processo da investigação-ação “é flexível e interativo em todas as fases ou passos do ciclo” (p. 32), logo admite reformulações ao plano inicial. De modo semelhante, Anne Burns (2009) observa que os professores de línguas com quem tem trabalhado em diferentes partes do mundo frequentemente referem que os processos da investigação-ação envolvem a intersecção de muitos aspetos que não ocorrem necessariamente de acordo com uma ordem sequencial predeterminada, nomeadamente, “explorar, identificar, planificar, recolher informação, analisar e refletir, formular hipóteses e especular, intervir, observar, documentar, escrever, apresentar” (Burns, 1999, p. 35, cit in.

Burns, 2009, p. 8). De resto, Kemmis e McTaggart (2005) admitem, ao rever o seu modelo vinte anos depois, que as diferentes etapas do ciclo reflexivo poder-se-ão sobrepor e sugerem que o processo poder-se-á tornar mais fluído e aberto em consequência da constante reavaliação do plano de investigação.

Importa também registar que este tipo de pesquisa é idealmente concebido como um «ciclo de ciclos» ou uma «espiral de espirais» (Latorre, 2007, p. 39), ou seja, na maioria das vezes a reflexão sobre a ação, o processo de indagação e os resultados desencadeiam uma sequência de novos ciclos de investigação. De facto, Carr e Kemmis (2004) chegam mesmo a considerar que um único ciclo de planificação, ação, observação e reflexão não é de todo suficiente para constituir investigação-ação, partindo do pressuposto que a espiral de ciclos é iterativa e deve apenas terminar quando o investigador estiver satisfeito com os resultados alcançados. Neste caso particular, o fim da investigação foi ditado pela duração da prática pedagógica supervisionada (do início de setembro de 2013 até ao final de maio de 2014), tendo-se a pesquisa circunscrito, por esta razão, a apenas um ciclo. A este propósito Latorre (2007) concede que o número de ciclos poderá depender do tempo que o investigador dispõe para realizar um projeto.

Para além das características assinaladas, Burns (2009) menciona ainda um aspeto da investigação-ação no referencial educativo que não é de somenos importância para o presente projeto: o facto de se tratar de uma intervenção em pequena escala, contextualizada, e local, porquanto os seus atores identificam e pesquisam questões do processo ensino e aprendizagem no enquadramento de uma situação social dada, de uma escola ou de uma sala de aula. Precisamente, pretendeu-se abordar neste estudo uma questão muito específica do processo ensino e aprendizagem da LE, que resultou da atividade docente com um grupo de alunos do oitavo ano de escolaridade do ensino básico, no contexto da sala de aula.

Perante o que foi apresentado, é possível afirmar que, globalmente, o projeto de investigação aqui exposto se encontra em linha com os propósitos da investigação-ação num enquadramento educativo, a saber: compreender, melhorar e mudar a prática educativa; interligar sistematicamente investigação, ação e formação; aproximar-se da realidade, articulando a mudança e o conhecimento; dar relevância aos professores na investigação das suas próprias práticas (Latorre, 2007). Mais concretamente, ao adotar a modalidade crítica ou emancipatória da investigação-ação, conceptualizada por Carr e Kemmis (1988, cit in.

Latorre, 2007), este projeto teve como principal objetivo transcender o nível da mera compreensão da questão de partida e da transformação da consciência dos atores na situação educativa (Latorre, 2007), procurando soluções que favorecessem a melhoria da ação pedagógica e, em última instância, a mudança de práticas coletivas. Há que admitir, porém, dada a escala modesta da investigação, que o seu contributo quer para a melhoria do ensino-aprendizagem, quer para a inovação e mudança num contexto social mais alargado, conforme propõe a investigação-ação de tipo crítico ou emancipatório, seria muito restrito. Daí que, no que concerne o critério dos objetivos, seja mais realista situar esta pesquisa na modalidade prática, no sentido de que se afigura mais apropriada à sua dimensão a persecução de fins na esfera da compreensão de questões que afetam a prática do docente, da alteração da consciência dos que nela participam e da modificação dos aspetos problemáticos.

### **3.2. Métodos de recolha e tratamento de dados**

Na seção que se segue identificar-se-ão os métodos de recolha e tratamento de dados utilizados no decurso da investigação, fundamentando-se o seu uso em consonância com a estratégia de investigação escolhida e a informação que se pretendia obter para posterior análise.

#### **3.2.1. Técnicas de recolha de dados**

Denzin e Lincoln (2005) referem que a investigação qualitativa não possui um conjunto de métodos ou procedimentos próprios nem favorece um determinado método em detrimento de outros, servindo-se, por isso, de técnicas utilizadas em diferentes contextos e disciplinas. Assim sendo, na seleção dos métodos para o seu estudo, o professor-investigador deverá ter como principal critério a adequação do método à informação que deseja reunir e, em última instância, ao propósito da investigação. No contexto da investigação-ação, Burns (2009) considera que é desejável o equilíbrio entre as atividades de recolha de dados e as tarefas de ensino, pelo que o professor-investigador deve optar por técnicas exequíveis, que garantam uma relação eficiente entre o tempo despendido e o conhecimento alcançado. Além disso, recomenda uma abordagem flexível e criativa às técnicas de registo de dados, que

permita ajustá-las às especificidades da investigação e do contexto de ensino. A autora sublinha ainda que o professor-investigador não deverá perder de vista que a recolha de dados na investigação-ação tem como principal propósito interligar a ação, a observação e a reflexão, de forma a propiciar um conhecimento e uma compreensão mais profundos das suas ações e assim melhorar a sua prática. Máximo-Esteves (2008), por seu turno, ressalta que a viabilidade da investigação depende em grande medida da capacidade do professor-investigador focar a atenção em aspetos muito concretos do que sucede na sala de aula e utilizar um número limitado de instrumentos para recolher dados, sobretudo quando o tempo disponível para a pesquisa é escasso.

Tendo em conta estas observações, iniciou-se a pesquisa pela delimitação da área de estudo. Neste caso particular, a partir da observação do grupo-turma em contexto de sala de aula, constataram-se as dificuldades generalizadas na aprendizagem e consolidação de vocabulário do espanhol, o que permitiu identificar o tema genérico da pesquisa. A fase seguinte consistiu em encontrar o cerne do estudo, isto é, reduzir o tema geral a um aspeto suscetível de ser investigado em consonância com o tempo e os recursos disponíveis. Dado o grande interesse pela *Web 2.0* no campo da educação, a questão inicial foi refinada de forma a incorporar as novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, no presente estudo, pretendeu-se equacionar em que medida o uso de novas ferramentas digitais, em particular o *podcast*, pode influenciar a aprendizagem e a consolidação de vocabulário na língua estrangeira.

Para responder à questão de partida, recorreu-se às técnicas do inquérito por questionário e da entrevista focalizada em grupo (*focus group*). Os instrumentos desenvolveram-se a partir da revisão da literatura, designadamente, dos estudos dedicados à incorporação de *podcasts* no ensino e aprendizagem levados a cabo por Edirisingha e coautores (2007), Abdous e colaboradores (2009) e Chan e colaboradores (2011). O interesse destes métodos é evidente, sobretudo, se tivermos em consideração que ambos têm sido amplamente utilizados no domínio da investigação-ação, particularmente no contexto da sala de aula. Acresce ainda que a sua conjugação permite integrar diferentes perspetivas sobre os dados, produzindo, deste modo, uma reflexão mais aprofundada e rica sobre o objeto de estudo. Segundo Burns (2009) a obtenção de informação a partir de diferentes fontes reforçará a sua fiabilidade e precaverá conclusões baseadas em falsas premissas. Deste modo,

muito embora o caráter local e contextualizado da investigação-ação realizada na sala de aula inviabilize a generalização de resultados, ainda assim as conclusões de uma determinada pesquisa poderão contribuir para a reflexão noutros contextos de aprendizagem.

### *Questionário*

Analisando cada um dos instrumentos em particular, cabe referir que o questionário (ver Anexo 1) foi utilizado com o objetivo de recolher informação relativa aos pontos de vista dos estudantes sobre os benefícios (por eles entendidos como tal) do uso de *podcasts* para a aprendizagem de vocabulário em espanhol. De acordo com Dörnyei (2003, pp. 8-9, cit in. Burns 2009, pp. 80-81), é possível extrair três tipos de informação através de questionários: «factual ou demográfica», «comportamental» e «atitudinal»<sup>15</sup>. Neste caso, o questionário era composto por seis questões, cinco das quais tinham como finalidade obter informação «atitudinal», mais especificamente, dados relativos às opiniões e crenças dos alunos acerca da utilização de *podcasts* na aula para a aprendizagem do espanhol. A quinta questão visava o domínio comportamental e pretendia saber se os alunos tinham ouvido os *podcasts* facultados fora do contexto da sala de aula e com que frequência. Atendendo à faixa etária dos respondentes e aos dados que se pretendia reunir, optou-se por perguntas fechadas, que obrigavam os inquiridos a escolher de entre um conjunto de respostas alternativas fornecido para cada uma das perguntas. Estabeleceu-se uma relação de ordem entre as respostas através de uma escala ordinal organizada de 1 a 5, de forma a facilitar uma análise estatística posterior. Hill e Hill (2012) referem que há diferentes tipos gerais de respostas alternativas que podem ser utilizados para recolher dados medidos por escalas de avaliação: respostas sobre quantidade, frequência, avaliação e probabilidade. Uma vez que as quatro primeiras questões do inquérito solicitavam informação sobre perceções e atitudes, providenciaram-se respostas alternativas sobre avaliação, que variavam entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente). Para a pergunta respeitante à assiduidade com que foram ouvidos os *podcasts*, forneceram-se respostas sobre frequência entre 1 (nunca) e 5 (muitas vezes). A fim de complementar a informação solicitada nesta questão, introduziu-se uma pergunta que permitia respostas múltiplas para os alunos que nunca haviam escutado os *podcasts* em casa, no intuito de conhecer os motivos. As respostas incluíam as seguintes opções: “Não tenho

---

<sup>15</sup> Tradução da autora.

um computador, iPod, leitor de MP3, ou telemóvel para ouvir os *podcasts*”; Não tenho acesso à internet em casa”; “Não penso que os *podcasts* me ajudem a aprender espanhol”; “Não tenho interesse em ouvir os *podcasts* da aula de espanhol”.

A aplicação deste instrumento decorreu logo após o termo da prática pedagógica supervisionada, durante uma aula da área curricular não disciplinar, com a permissão prévia da diretora da turma. A investigadora esteve presente na aplicação do questionário apenas nos momentos iniciais para informar os alunos sobre o seu propósito e o seu carácter anónimo, bem como para dar instruções específicas sobre o preenchimento. Completados os inquéritos, os participantes entregaram-nos à diretora de turma que os fez chegar de imediato à investigadora.

Note-se que o inquérito por questionário apresenta inúmeras vantagens, de resto assinaladas por diversos autores, que o tornavam particularmente adequado quer aos participantes, quer à investigação que se pretendia levar a cabo. Com efeito, MacKernan (1999, cit in. Latorre, 2007) ressalta que há boas razões para utilizar este instrumento, nomeadamente, o facto de ser de fácil preenchimento e de proporcionar respostas diretas, o que o converte num instrumento ideal para o inquérito a jovens, e, por outro lado, permitir quantificar a informação obtida, bem como proporcionar uma rápida recolha de respostas junto de amostras numerosas, facilitando a tarefa do professor-investigador com tempo limitado. Na construção do questionário, preferiram-se as perguntas fechadas com respostas alternativas gerais tendo em atenção o público-alvo, já que, como salientam Hill e Hill (2012), “precisam de menos espaço e, portanto, o questionário parece mais curto – o que (provavelmente) aumentará a cooperação dos inquiridos” (p. 122). Não obstante, em geral, este tipo de respostas é pouco detalhado, pelo que tende a oferecer informação menos rica.

### *Entrevista*

Deste modo, no intuito de complementar e triangular os dados provenientes do questionário, adicionalmente realizou-se uma entrevista focalizada em grupo (ver Anexo 2). Através desta técnica pretendia-se obter um conhecimento mais profundo das apreciações dos alunos sobre a utilidade dos *podcasts* para a aprendizagem de vocabulário do espanhol e, simultaneamente, averiguar as suas perceções sobre o potencial dos *podcasts* para aperfeiçoar outros domínios da língua estrangeira.

Segundo Maykut e Morehouse (1999, s/p, cit in. Latorre, 2007), esta variante da entrevista em grupo define-se como “uma conversa cuidadosamente planeada, concebida para obter informação sobre um tema determinado, num ambiente permissivo, não diretivo. Uma conversa em grupo com um propósito”<sup>16</sup> (p. 75). Definida desta forma, a entrevista focalizada em grupo apresentava-se como a modalidade mais adequada para obter informação junto do público-alvo do estudo – adolescentes entre os 12 e os 15 anos de idade. Complementarmente, esta técnica reunia um conjunto de atributos com particular interesse para a investigação, em especial, o facto de permitir desviar a atenção de indivíduos isolados, mitigando eventuais manifestações de ansiedade e nervosismo que pudessem pôr em causa a recolha de dados, e, paralelamente, fomentar a partilha de ideias a partir das intervenções dos diferentes membros do grupo. Importa também salientar que este recurso constituía uma mais-valia para o processo de indagação por ser flexível, propiciar comparações e troca de pontos de vista e produzir resultados rápidos (Latorre, 2007). Pelo contrário, diversos autores reconhecem que a análise da informação reunida através da entrevista focalizada em grupo acarreta maior complexidade que outras formas de entrevista (veja-se Latorre, 2007). A morosidade do processo de transcrição é também frequentemente assinalada como uma das grandes limitações desta técnica. Máximo-Esteves (2008) nota ainda outro inconveniente importante quando afirma que “o texto perde muito do significado inicial pela opacidade empobrecedora que a transcrição lhe introduz”, pois, ao converter o discurso oral em texto escrito, retira autenticidade à interação original entre entrevistador e entrevistados (p. 102). Apesar disso, foi possível minimizar alguns dos inconvenientes descritos, aplicando as estratégias sugeridas na literatura da especialidade, como por exemplo: proceder à transcrição da entrevista no momento imediatamente a seguir à sua realização e registar detalhes de ordem não-verbal que pudessem contribuir para a compreensão mais ampla do real significado da mensagem inicial.

No que respeita à preparação da entrevista, ponderadas as características dos participantes, os objetivos da investigação, bem como a natureza da informação a recolher, elaborou-se um guião com cinco perguntas de forma a abarcar os tópicos que se pretendia explorar no decorrer da sessão – a opinião sobre os *podcasts*, a perceção sobre o seu potencial

---

<sup>16</sup> Tradução da autora.

e o uso fora da sala de aula. Apesar de estruturada e organizada, a entrevista foi concebida de modo a consentir uma certa flexibilidade, consoante as respostas e interações dos entrevistados, pelo que o guião constituiu apenas uma ferramenta para orientar a discussão. A sequência das questões obedeceu às diretrizes sugeridas pela literatura da especialidade, daí que a pergunta inicial tenha sido formulada com o objetivo de introduzir o tema através de um tópico genérico e incontroverso, essencialmente para criar um clima de empatia entre o entrevistador e os respondentes. Para a fase intermédia, foram concebidas quatro perguntas abertas, com o intuito de estimular a partilha de ideias e fazer emergir os pontos de vista dos entrevistados sobre os tópicos em apreço. Por último, ainda que não tivesse sido incluída no guião, planeou-se a inclusão de uma questão de encerramento para dar aos entrevistados a oportunidade de fazer comentários finais que eventualmente pudessem completar a informação já discutida. Também se delinearam antecipadamente algumas estratégias para clarificar e ampliar as respostas dos alunos, nomeadamente, a solicitação de exemplos e sugestões.

A literatura sobre a investigação-ação levada a cabo na sala de aula aponta, com frequência, a questão das relações de poder entre professor e aluno como um dos problemas éticos mais complexos a ter em conta na condução de uma entrevista. A fim de garantir que o estatuto da docente não influenciava as respostas dos alunos, foram adotados alguns procedimentos na condução da entrevista que segundo MacKay (2006, cit in. Burns, 2009) permitiriam atenuar a interferência da assimetria de poder entre entrevistador e entrevistados na informação recolhida. O primeiro passo consistiu em explicar à turma, ainda antes do processo de seleção da amostra, a finalidade da entrevista, como seria utilizada a informação reunida e garantir que o anonimato e a confidencialidade das respostas dos participantes seriam escrupulosamente respeitados. Já no decurso da entrevista, procurou-se propiciar um ambiente relaxado, tendo sido adotado um tom informal e uma atitude de aceitação positiva das respostas de todos os participantes. Em paralelo, foi-se estimulando o diálogo em grupo através do retorno e do reforço positivo das respostas dos alunos. Adicionalmente, recorreu-se a um telemóvel para fazer o registo áudio da entrevista, sobretudo, por ser um objeto familiar e, por isso, menos intimidante que um gravador ou uma câmara, com a vantagem de, ainda assim, permitir captar as interações com precisão.

Os autores consultados recomendam que o grupo de enfoque seja composto por um número de participantes relativamente reduzido, habitualmente de 6 a 8 indivíduos (Burns 2009; Latorre, 2007) ou de 5 a 10 (Coutinho, 2014; Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, com o objetivo de selecionar uma amostra aleatória de seis indivíduos, a investigadora compareceu numa aula da área curricular não disciplinar, previamente calendarizada com a diretora da turma para esse efeito, e solicitou voluntários para participar na entrevista. De seguida, foi atribuído a cada voluntário um número, que foi escrito em tiras de papel idênticas fornecidas pela investigadora. Essas tiras de papel foram dobradas e colocadas numa caixa por cada um dos voluntários. Após misturar os papéis, a investigadora pediu a um dos alunos que retirasse da caixa seis tiras e lesse os números em voz alta. Os participantes assim selecionados dirigiram-se com a investigadora para uma sala da escola disponibilizada pela direção para a realização da entrevista.

### **3.2.2. Procedimentos**

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995) “os métodos de recolha e os métodos de análise de dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho” (p. 185). Daí que, na investigação em Ciências Sociais e Humanas, os inquéritos por questionário sejam associados a métodos de análise quantitativa, enquanto as entrevistas habitualmente requerem métodos de análise de conteúdo qualitativos. Contudo, a natureza única dos fenómenos que são o seu objeto de estudo inviabiliza a aplicação de modos uniformizados de análise e interpretação qualitativas ao material obtido no curso da pesquisa. Coutinho (2014) sublinha ainda que na investigação qualitativa a análise e interpretação de dados é uma atividade simultaneamente fundamental e problemática, pois a informação recolhida pode assumir formas diversas (registos escritos, áudio, vídeo e outros), e, a somar a isso, não existe uma distinção precisa entre a fase de recolha e a de análise da informação, já que “ambas fases se afetam mutuamente e se complementam” (p. 155).

Ainda assim, Latorre (2007) sugere que é possível identificar cinco tarefas base inerentes a qualquer processo de análise de dados: a compilação; a redução; a organização e representação; a validação; e a interpretação. Deste modo, num primeiro momento, o

investigador deverá reunir e preparar a informação a fim de facilitar a sua posterior consulta e interpretação. Na pesquisa que aqui se descreve, esta etapa do processo passou pela transcrição da entrevista, seguida pela leitura sistemática do material recolhido, quer a partir da entrevista, quer a partir do questionário, com o objetivo de encontrar ideias gerais ou tendências que pudessem apontar para possíveis respostas à questão de partida do estudo.

Uma vez que as estratégias qualitativas de investigação tendem a produzir quantidades substanciais de informação, o passo seguinte visa reduzir os dados coligidos por forma a torna-los acessíveis e inteligíveis através de um processo de codificação. Burns (2009) enfatiza a importância desta operação ao afirmar que “a análise de dados na investigação-ação é um processo contínuo de redução de informação para encontrar explicações e padrões.”<sup>17</sup> (p. 103). Este é também o momento de identificar quais as fontes de informação a codificar por métodos qualitativos e quais a codificar por métodos quantitativos (Burns, 2009). Neste estudo optou-se por métodos quantitativos para examinar os resultados dos questionários preenchidos pelos alunos e aplicaram-se métodos qualitativos na análise dos dados obtidos a partir da entrevista, de resto como sugerido na literatura da especialidade (Quivy & Campenhoudt, 1995). Uma das ferramentas privilegiadas no exame da informação qualitativa é a «análise de conteúdo» – “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave» que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2014, p. 156). O investigador procederá, pois, à codificação e categorização dos dados, com base nas ideias gerais extraídas após o primeiro contacto com o material. A codificação utilizar-se-á para segmentar os dados em unidades de significado, isto é, em palavras, frases ou parágrafos, aos quais se atribui um determinado significado (Latorre, 2007). O investigador procurará encontrar padrões nos dados por meio de um processo de categorização, isto é, agrupando as unidades de significado por categorias. Na pesquisa aqui relatada, empregou-se como critério para delimitar as unidades de significado o conteúdo temático, apontado por Latorre (2007) como o mais adotado na análise qualitativa, e as categorias foram concebidas através de um procedimento frequentemente aplicado na investigação-ação – a codificação indutiva, por outras palavras,

---

<sup>17</sup> Tradução da autora.

as categorias não foram previamente estabelecidas, mas resultaram da leitura sistemática da informação. Já os dados quantitativos foram sujeitos a um tratamento estatístico, tendo em vista organizar e descrever a informação recolhida, por um lado, e fazer emergir a existência de eventuais padrões, por outro. Tal como aconselha Coutinho (2014), foi a lógica de análise que determinou a opção por uma dada técnica estatística, neste caso específico, a descritiva. Com efeito, esta técnica servia os propósitos da pesquisa pelo facto de permitir “obter uma primeira leitura dos dados capaz de dar uma ideia acerca da dispersão, forma e estrutura da distribuição” (Coutinho, 2014, p. 116), ao passo que a estatística inferencial visa extrapolar os resultados de uma dada amostra para um conjunto mais vasto de indivíduos, o que, pelas razões já amplamente expostas, não era pretensão deste estudo. Coutinho (2014) refere ainda que a estatística descritiva a utilizar depende principalmente da natureza dos dados disponíveis para análise. Importa, pois, reiterar que os dados procederam de variáveis ordinais, sendo por isso considerados não-métricos, ou seja, os números não têm significado em termos absolutos, antes indicam a sua posição relativa numa sequência ordenada. Daí que tivessem de ser aplicados modelos de análise estatística não-paramétricos. Os dados foram, portanto, organizados em categorias e representados graficamente.

Concluída a codificação e categorização dos dados, o investigador deverá proceder à organização e representação dos mesmos, com o objetivo de facilitar a leitura e interpretação da informação. Nesta pesquisa, os dados ordinais recolhidos por meio do questionário foram ordenados em termos de frequências e percentagens com recurso a gráficos circulares e de colunas, uma vez que este tipo de recursos permite apresentar a informação de forma sintética e clara. O formato escolhido para a apresentação da informação qualitativa obtida na entrevista de grupo foi a citação, tendo-se selecionado conjuntos de citações que foram agrupados segundo o tema.

Uma outra etapa essencial ao processo de análise de dados concerne a adoção de critérios de validação da informação que confirmam credibilidade à investigação. Muito embora o conceito de rigor científico continue a ser problemático na investigação qualitativa, atualmente existe consenso em relação à necessidade de adotar critérios que garantam a qualidade científica dos resultados obtidos pelas pesquisas desenvolvidas à luz do paradigma qualitativo. Burns (2009) propõe um conjunto de princípios que constituem uma base de trabalho funcional para reforçar a fiabilidade das conclusões da investigação-ação, sobretudo,

no contexto da sala de aula. Nesta pesquisa em concreto, procurou-se que todo o processo de indagação fosse orientado por objetivos estritamente pedagógicos, como sugere Burns (2009). Desta forma, todas as ações desenvolvidas ao longo do processo de indagação tiveram em mente, em primeiro lugar, os interesses dos alunos e a promoção da aprendizagem. Na prática isto significou que o uso de *podcasts* foi feito em paralelo, e em igualdade de circunstâncias, com um conjunto de outros recursos. Do mesmo modo, a aprendizagem de vocabulário não foi privilegiada em detrimento de outros aspetos da aprendizagem da língua estrangeira, tal como aconteceria num cenário normal de prática letiva. Ainda na tentativa de garantir a credibilidade da pesquisa, procedeu-se à triangulação das fontes através da recolha de informação a partir do questionário e da entrevista. A verificação cruzada de informação obtida através de meios distintos permitiu não apenas integrar perspetivas diferentes sobre a realidade, mas também maior objetividade na análise dos resultados. O exame ponderado dos dados é também apontado como um aspeto vital para a fiabilidade das conclusões de um estudo. Na investigação aqui apresentada, este processo foi auxiliado pelo acompanhamento e comentário do orientador do relatório de estágio, pela consulta regular da literatura sobre o tema do projeto, pela reflexão sobre o contexto e as condições em que decorreu a pesquisa e pela revisão da questão de partida. É sublinhada, além disso, a necessidade de o investigador manter a objetividade e colocar os resultados da investigação em perspetiva. Este objetivo foi alcançado pela consideração de algumas questões com influência preponderante na credibilidade da investigação, designadamente a natureza contextualizada da investigação-ação, assim como a impossibilidade de estabelecer relações diretas de causa e efeito, sobretudo, porque a ação teve uma duração curta e abrangeu um aspeto muito restrito da aprendizagem da língua estrangeira. As estratégias de credibilidade aplicadas no sentido de precaver eventuais distorções passaram, por isso, pela descrição tão detalhada quanto possível do contexto, pelo relato fiel do processo de indagação e pela reflexão sistemática ao longo de todas as fases da investigação-ação.

Após a validação dos dados, o investigador procederá à descrição crítica da ação que levou a cabo e explorará cenários de explicação, isto é, elaborará a sua própria teoria fundamentada na prática. A finalidade última da interpretação dos resultados é avaliar de que forma a investigação-ação permitiu ao professor-investigador melhorar a compreensão da

questão de partida, o conhecimento da sua própria prática e do contexto em que esta ocorre, detendo-se mais na qualidade dos processos que dos resultados (Latorre, 2007).

### **3.3. Descrição do contexto e dos participantes**

Na secção que se segue, proceder-se-á, num primeiro momento, a uma breve caracterização do contexto em que decorreu a investigação, com base nos documentos legais que orientam a ação educativa do Agrupamento de Escolas de Real (AER), nomeadamente o Projeto Educativo, que norteia a linha de atuação do agrupamento nos anos letivos compreendidos entre 2014 e 2017, e o Contrato de Autonomia, em vigor até ao termo do ano letivo 2015/2016. Num segundo momento apresentar-se-ão os participantes na investigação, ou seja, o grupo-turma do oitavo ano de escolaridade que colaborou no estudo.

#### **3.3.1. Agrupamento de Escolas de Real**

O Agrupamento de Escolas de Real foi criado no ano letivo de 2002/2003 e entrou em funcionamento em 2003/2004 com nove estabelecimentos de educação e ensino: a Escola Básica (EB) 2/3 de Real (sede do agrupamento), a EB de Frossos, a EB n.º 1 de Real, a EB das Parretas, a EB da Sé, a EB de S. Frutuoso, o Jardim de Infância (JI) de Parada de Tibães, o JI Quinta da Goja - Frossos, e o JI da Quinta das Hortas.

O território educativo do Agrupamento abrange as freguesias da Sé, de Real, de Parada de Tibães e de Frossos, todas pertencentes ao concelho de Braga. No Contrato de Autonomia celebrado com o Ministério da Educação e Ciência, a proximidade geográfica é apontada como “um fator positivo no funcionamento do Agrupamento, pois não existem características sociológicas geradoras de instabilidade, nos diferentes núcleos populacionais” (AER, 2013, p.1). Refira-se ainda que o AER está situado num meio que é caracterizado como semiurbano e em ligeiro ritmo de urbanização.

No ano letivo 2013/2014 a população estudantil totalizava 1783 alunos, distribuídos por três níveis de ensino: educação pré-escolar (177 alunos), primeiro ciclo do ensino básico (711) e segundo e terceiro ciclos do ensino básico (895). No que respeita os recursos humanos, encontravam-se em exercício de funções no Quadro do Agrupamento 96 docentes:

8 educadoras de infância, 22 professores do primeiro ciclo e 66 professores dos segundo e terceiro ciclos. O pessoal não docente era composto por 46 assistentes operacionais, 7 assistentes técnicos e uma chefe dos serviços de administração escolar. Ao serviço do agrupamento estavam também recursos humanos especializados, como sejam uma técnica superior na área da Psicologia e uma técnica especializada de Educação Social.

Da análise do aproveitamento escolar relativo ao triénio 2010/2013 é possível concluir que o AER tem obtido taxas de sucesso muito sólidas, como se depreende dos números apresentados no Projeto Educativo. Assim, a taxa de transição nos anos intermédios de ciclo ronda os 95%; a taxa de conclusão nos anos terminais de ciclo oscila entre os 93% e os 97%; e a taxa de abandono é residual (0,1%) (AER, 2014, p. 9).

Por último, uma breve auscultação do Projeto Educativo no que toca o contexto social e económico mostra que os alunos do AER provêm maioritariamente de agregados familiares caracterizados por baixas qualificações escolares, sobretudo ao nível dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico, ainda que se verifique uma tendência de evolução. No Projeto Educativo também se dá conta de um aumento do desemprego, que afeta com maior incidência as mães, de um crescimento da imigração, bem como de uma maior dependência de apoios sociais. Com efeito, os pedidos para concessão de apoios da ação social escolar devido a carências económicas têm vindo a aumentar, estimando-se que 50% dos alunos que frequentava o Agrupamento em 2013/2014 tenha solicitado algum tipo de benefício.

### **3.3.2. EB 2/3 de Real**

A EB 2/3 de Real, escola sede do AER, tinha em funcionamento no ano letivo de 2013/2014 um total de 36 turmas, 15 do segundo ciclo e 21 do terceiro ciclo, e uma população discente de 895 alunos, 381 a frequentar o segundo ciclo e 514 a frequentar o terceiro ciclo.

As instalações deste estabelecimento de ensino compreendiam uma ampla zona de recreio, um pavilhão gimnodesportivo e um edifício principal, onde estavam instalados os serviços administrativos, a direção, a sala de professores, a sala do aluno, salas de aula, salas de informática, a biblioteca, a reprografia e o bar. Ao nível dos recursos para ensino e aprendizagem, destaca-se a existência de diversas salas dotadas de equipamentos tecnológicos, habitualmente um computador e um projetor multimédia, sendo possível

requisitar recursos audiovisuais adicionais, tais como: colunas de som, radiogravadores e televisões. No Projeto Educativo considera-se que as condições físicas e instrumentais da escola sede são adequadas a um ensino e aprendizagem de qualidade, reconhecendo-se, porém, a falta de espaços de lazer destinados aos discentes. Todavia, a observação inicial da prática letiva desenvolvida pelo professor cooperante pôs em evidência constrangimentos ao processo de ensino e aprendizagem, resultantes em grande medida do elevado número de alunos do grupo-turma e de um edifício escolar a carecer de intervenção, sobretudo para adaptar e apetrechar os espaços formativos, de forma a garantir um serviço educativo de qualidade. A fim de ilustrar alguns destes constrangimentos, menciona-se o aspeto pouco acolhedor da sala de aula, cujas paredes necessitavam de renovação; a coexistência de um quadro branco e de um quadro de lousa que, por vezes, obrigava a utilizar alternadamente o marcador e o giz; a necessidade de fechar as persianas quase completamente para que todos os alunos tivessem visibilidade para os quadros ou para a tela de projeção; a configuração inadequada e o espaço exíguo da sala de aula tendo em conta o elevado número de alunos da turma.

Como fatores de diferenciação, a EB 2/3 de Real apresenta uma oferta curricular diversificada, nomeadamente ao nível da segunda língua estrangeira, uma vez que permite aos seus alunos optar pelo Alemão, Espanhol ou Francês. Para além disso, acolhe uma Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência e Surdo-cegueira, destinada à educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita. É também de salientar que convivem neste estabelecimento de ensino alunos de diferentes nacionalidades e etnias, o que é percebido pela comunidade educativa como uma “mais-valia do ponto de vista cultural” (AER, 2014, p. 6).

### **3.3.3. A turma**

O projeto de investigação foi desenvolvido numa turma do oitavo ano de escolaridade, no contexto do ensino de ELE. O grupo que participou no estudo era constituído por 30 alunos, 16 do sexo masculino e 14 do feminino, quase todos nascidos no ano 2000 (22), portanto com 12-13 anos no início do ano letivo; 6 nasceram em 1999, pelo que tinham

14-15 anos no início do ano letivo; e 2 em 1998, ambos com quinze anos de idade no início do ano letivo.

O percurso escolar da maioria dos alunos da turma estava isento de retenções, constatando-se que somente 6 alunos haviam ficado retidos em anos letivos anteriores, sendo que, desse grupo, apenas um no oitavo ano de escolaridade.

O estudo de ELE foi iniciado no sétimo ano de escolaridade e todos os alunos transitaram para o oitavo ano com aproveitamento na disciplina. Este facto indicava que o espanhol não suscitaria dificuldades de aprendizagem dignas de nota à generalidade dos alunos, o que é natural dado tratar-se de um nível de iniciação. Ainda assim, no questionário sociobiográfico, cujos dados constam do Plano de Turma, esta língua estrangeira não foi apontada por qualquer aluno como disciplina favorita.

Em contexto de sala de aula, a turma apresentava os comportamentos típicos de um grupo numeroso composto por adolescentes, ou seja, era conversadora, por vezes muito ruidosa, mas também desenvolta e, principalmente, cooperante. A presença da professora estagiária foi aceite com naturalidade e o grupo rapidamente se adaptou à circunstância de ter observadores (professores estagiários e supervisor) a assistir às atividades letivas.

No plano socioeconómico foi possível comprovar que os agregados familiares dos alunos deste grupo não se enquadravam no perfil padrão traçado no Projeto Educativo. Assim, no que concerne as habilitações académicas, cerca de 36,7% das mães e 33,3% dos pais possuíam habilitações literárias de nível superior, incluindo uma pós-graduação, um mestrado e um doutoramento; cerca de 36,7% das mães e 29,2% dos pais haviam completado o ensino secundário; e apenas 26,6% das mães e 37,5% dos pais tinham habilitações correspondentes aos primeiro, segundo ou terceiro ciclos. Um conjunto restrito de alunos beneficiava de apoio social escolar, 4 usufruíam do escalão A e 2 do escalão B. 9,2% dos encarregados de educação encontrava-se em situação de desemprego. Quanto às profissões dos pais, sobressaía sobretudo um cenário heterogéneo: existia um número assinalável de professores (22,2%) de quase todos os níveis de ensino (do primeiro ciclo ao ensino universitário), 5 assistentes operacionais (9,3%) e um leque muito variado de profissões que incluía empregados de comércio, técnicos superiores, bancários, técnicos de informática e seguranças, apenas para mencionar alguns.

Por fim, refere-se que 40% dos alunos provinham de outras freguesias para além daquelas que compõem o território educativo do AER, nomeadamente: Fraião, Lomar, Maximinos, Merelim S. Pedro, Palmeira, S. Vítor e Vila Verde.

#### **4. Desenvolvimento de uma experiência pedagógica**

Nesta secção, será apresentada a experiência desenvolvida em contexto pedagógico, começando pela descrição das etapas da investigação e pela especificação dos objetivos que a nortearam. Depois, descrever-se-ão os *podcasts* selecionados quanto ao formato, estrutura e conteúdo, avaliando-se a adequação dos episódios escolhidos por referência às características do público-alvo e aos fins que estiveram subjacentes à sua utilização.

##### **4.1. Experiência pedagógica**

A experiência decorreu no âmbito da prática pedagógica supervisionada do ensino do Espanhol como Segunda Língua Estrangeira numa escola pública dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico, no ano letivo de 2013/2014. A primeira etapa do plano de investigação teve lugar durante o primeiro período letivo (de 16/09/2013 a 17/12/2013) e centrou-se na preparação da experiência pedagógica. Assim, esta fase resumiu-se à observação semanal das aulas orientadas pelo professor orientador e à familiarização com a turma-alvo, com vista à recolha e registo de elementos que contribuíssem quer para a definição das questões da investigação, quer para a subsequente formulação do plano de ação. Paralelamente, procedeu-se à análise do conteúdo programático da disciplina, da planificação anual elaborada pelo professor orientador, assim como dos materiais adotados ao nível do estabelecimento de ensino. Uma vez identificadas as questões a investigar, o período entre janeiro e maio de 2014 foi reservado à experiência propriamente dita, à qual foram destinadas 8 aulas de 90 minutos e 4 de 45 minutos. A última etapa do plano de intervenção foi dedicada à recolha de informações, à compilação dos dados e à análise dos mesmos.

<b>Etapas</b>	<b>Momento</b>	<b>Estratégias</b>
1. Preparação da experiência pedagógica	1º Período letivo	- Observação semanal das atividades letivas orientadas pelo professor cooperante.
		- Registo de observação de aulas com vista à definição das questões de investigação.
		- Análise do conteúdo programático, planificação anual e manual adotado.
2. Experiência pedagógica	2º e 3º Períodos letivos	- Desenvolvimento de atividades de aprendizagem de vocabulário e de compreensão oral, com recurso a <i>podcasts</i> , em contexto de sala de aula.
		- Envio de <i>podcasts</i> via correio eletrónico com a finalidade de estimular a aquisição de estratégias que facilitassem a retenção de léxico para além do contexto da sala de aula.
3. Avaliação da experiência	3º Período letivo	- Avaliação contínua do desempenho dos alunos.
		- Aplicação de um questionário.
		- Realização de uma entrevista focalizada em grupo.

**Quadro 1:** Síntese do plano da experiência pedagógica.

Tal como mencionado anteriormente, a observação do grupo-alvo em contexto de sala de aula, aliada à consulta de bibliografia especializada, resultou na formulação de hipóteses sobre os benefícios das novas tecnologias na consolidação e aprendizagem de conteúdos na língua estrangeira. Deste modo, na tentativa de investigar as hipóteses equacionadas no período de observação, foi concebida uma experiência de utilização pedagógica do *podcasting* com os seguintes objetivos:

1. Conhecer as perceções e atitudes dos alunos sobre os benefícios do *podcasting* na aprendizagem de ELE.
2. Aferir as perceções dos alunos quanto à utilidade do *podcasting* como ferramenta de aprendizagem do léxico da LE.
3. Averiguar o uso dos *podcasts* para além do contexto da sala de aula.
4. Refletir sobre a eficácia/adequação das estratégias pedagógicas aplicadas na incorporação do *podcasting* no processo de ensino e aprendizagem.

A planificação do processo de ensino e aprendizagem obedeceu, por isso, a uma criteriosa seleção dos recursos e materiais com relevância para o tema do projeto, sem esquecer, contudo, as necessidades, os interesses, os conhecimentos e as características dos alunos, por um lado, e, por outro, os objetivos e conteúdos do programa da disciplina. Assim sendo, houve duas grandes preocupações na planificação das unidades didáticas que serviram de base à pesquisa, designadamente: selecionar *podcasts* que se enquadrassem perfeitamente nos temas e objetivos enunciados nos documentos orientadores da atividade pedagógica e, simultaneamente, harmonizar o uso de *podcasts* com um conjunto variado de outros materiais, de modo a atender aos diferentes estilos de aprendizagem e às preferências dos alunos.

De acordo com o plano de trabalho estabelecido em conjunto com o orientador cooperante e titular da turma-alvo, a intervenção abarcou três sequências didáticas: a unidade 5, *Antes y Ahora*, cujo período de lecionação foi definido para duas aulas de 90 minutos e duas de 45 minutos; a unidade 6, *Cocinar*, a lecionar em duas aulas de 90 minutos e uma de 45 minutos; e a unidade 9, *Tiempo libre*, com uma duração prevista de 3 aulas de 90 minutos e duas aulas de 45 minutos. Importa ressaltar, porém, em relação à unidade mencionada por último, que a docente estagiária apenas lecionou as aulas de 90 minutos, dando cumprimento ao estipulado no regulamento da prática pedagógica supervisionada, cabendo, por isso, a lecionação das restantes aulas da unidade ao professor da turma. Dado que a experiência pedagógica teria de ser efetuada num intervalo de tempo reduzido, e com a finalidade de garantir a obtenção de resultados tão fiáveis quanto possível, foi proposto ao professor titular da turma a utilização de *podcasts* para as restantes sequências didáticas não orientadas pela docente estagiária, no decurso dos segundo e terceiro períodos letivos. Assim sendo, atempadamente, foram facultados ao professor da turma *podcasts* para as unidades 7, 8 e 10, complementados com as respetivas fichas de trabalho e transcrições. Conforme se pode verificar no quadro-síntese que a seguir se apresenta, em cada sequência didática explorou-se um episódio cujo conteúdo estava diretamente associado a um dos campos lexicais abordados, com exceção da unidade 5, em que foram trabalhados dois episódios. Adicionalmente, também se utilizou um episódio para a avaliação da compreensão oral, como se constata no quadro-síntese.

<b>Unidade didática</b>	<b>Conteúdos linguísticos: vocabulário</b>	<b>Podcasts selecionados</b>	<b>Responsável</b>
5 - <i>Antes y ahora</i>	- Preposições de lugar - Os lugares mais destacados de uma cidade - Os meios de transporte	- <i>En la ciudad</i> - <i>Medios de transporte</i>	Professora estagiária
6 - <i>Cocinar</i>	- Alimentos - Tipos de cocção - Ingredientes para preparar receitas de culinária; - Verbos de cozinhar - Refeições; - Objetos de uso cotidiano - Adjetivos qualificativos	- <i>Bizcocho</i>	Professora estagiária
<i>Prueba de evaluación (unidades 5 e 6)</i>	- Os lugares mais destacados de uma cidade	- <i>Visita a una ciudad castellana</i>	Professora estagiária
7 - <i>Consejos</i>	- A praia - A saúde - Falar de estados de ânimo e estados em general	- <i>Playa</i>	Orientador cooperante
8 - <i>El periódico</i>	- As profissões - Secções de um jornal	- <i>Profesiones</i>	Orientador cooperante
9 - <i>Tiempo libre</i>	- Léxico para falar de filmes - Expressões de quantidade - Adjetivos de opinião - Problemas sociais	- <i>De cine</i>	Professora estagiária
10 - <i>Planes</i>	- Atividades de ócio e tempos livres	- <i>Verano</i>	Orientador cooperante

**Quadro 2:** Síntese das unidades didáticas, conteúdos lexicais, *podcasts* e responsáveis pela leção.

#### **4.2. Podcasts escolhidos**

Numa fase inicial, a construção da experiência pedagógica com *podcasts* envolveu um processo minucioso de pesquisa e seleção de episódios, tendo em vista a finalidade da sua utilização. Este processo foi guiado pela definição prévia dos objetivos que se pretendiam alcançar com o uso dos *podcasts*, a saber:

1. Melhorar a retenção do léxico abordado nas unidades didáticas lecionadas.

2. Ampliar a aprendizagem de vocabulário relacionado com os temas das unidades didáticas.
3. Alargar o tempo de exposição dos alunos ao discurso oral na língua-alvo.
4. Proporcionar o conhecimento da cultura no contexto da qual a língua-alvo é falada.
5. Estender o contacto com a língua estrangeira para além do contexto da sala de aula.

Definidos, pois, os propósitos da utilização de *podcasts* nesta experiência, seguiu-se a reflexão sobre que características deveriam ter os episódios para os atingir. Desde logo, uma das questões cruciais que se colocou à partida foi a pertinência da produção de *podcasts* ou, em alternativa, a seleção de episódios disponíveis *online*. Carvalho e Aguiar (2010) aconselham a este propósito que o professor inicie o seu contacto com a exploração didática de *podcasts* pela utilização de episódios disponíveis *online*. Com efeito, tendo em conta a falta de experiência da professora estagiária com o *software* de produção e edição de *podcasts*, bem como as grandes restrições no tempo destinado à prática em contexto de sala de aula e a insuficiência de recursos materiais, a opção pela utilização de episódios criados por outros autores especificamente para a aprendizagem da língua espanhola afigurou-se como a mais conveniente. Foram também ponderados fatores como a faixa etária dos alunos, o que determinou a preferência por episódios curtos, indo assim ao encontro das recomendações de diversos autores quanto à forma de potenciar a atenção durante a audição. A fim de captar e manter o interesse dos alunos, optou-se por episódios que tivessem um tom ao mesmo tempo informal e conversacional, em detrimento de um estilo mais didático. Edirisingha e colaboradores (2008) referem que uma das formas de estimular a audição dos *podcasts* consiste em integrar conteúdos de aprendizagem informais, como por exemplo experiências e pontos de vista pessoais, através de diferentes formas de diálogo. Por este motivo, os episódios selecionados privilegiavam a interação comunicativa entre dois interlocutores, o que permitiu que o vocabulário surgisse de forma contextualizada. Uma outra característica tida em conta foi o formato dos *podcasts*, já que este aspeto teria repercussões importantes tanto na pesquisa, como na distribuição dos episódios. Com efeito, a maior abundância de materiais em formato áudio tornou menos complexas a pesquisa e a escolha de episódios, de acordo com os temas e características pretendidos. Para além disso, facilitou o envio via correio eletrónico, o meio considerado mais adequado para fazer chegar os episódios aos alunos.

No entanto, um dos aspetos que mais condicionou o processo de escolha dos *podcasts* prendeu-se com o facto de a investigação ter como sujeitos de estudo um grupo de alunos com um conhecimento da língua estrangeira ao nível do utilizador elementar, contingência que reduziu significativamente o leque de *podcasts* passível de ser utilizado na experiência. Na prática, esta circunstância determinou que os materiais autênticos fossem descartados, em virtude de incluírem amostras de língua excessivamente complexas. Uma outra limitação relevante teve a ver com a necessidade de encontrar episódios que fizessem um uso significativo de vocabulário do campo lexical explorado nas diferentes sequências didáticas.

A consideração de todos os requisitos atrás mencionados acabou por determinar que a escolha recaísse sobre os *podcasts* disponibilizados no *website* denominado Podcastinspanish.org. Na base desta seleção estiveram um conjunto de fatores relativos não só à estrutura e conteúdo dos episódios, mas também ao acesso aos mesmos. No que concerne especificamente o formato dos *podcasts*, todos os episódios utilizados tinham em comum uma estrutura em forma de diálogo informal entre duas interlocutoras, Bea e Reyes, e uma duração curta, não menos de um minuto e meio e nunca mais de três minutos e meio. As interlocutoras eram falantes nativas de espanhol que abordavam temas do seu quotidiano apenas na língua-alvo. Juntamente com cada um dos *podcasts*, o *website* facultava a respetiva transcrição, uma ficha de trabalho com respostas, bem como tarefas de vocabulário. Cabe, no entanto, sublinhar que as tarefas de vocabulário apenas pontualmente foram utilizadas, já que o manual e o livro de exercícios adotados, bem como outros *websites* recomendados pela docente estagiária proporcionavam uma ampla prática do léxico lecionado.

O quadro 3 resume o desenho da experiência pedagógica, assim como as principais características dos episódios escolhidos.

<i>Podcasts</i>	
Número de unidades	6
Número de episódios disponibilizados	8
Materiais auxiliares (transcrições e fichas de trabalho)	7 (exceção: <i>Visita a una ciudad castellana</i> ).
Utilizados na aula pela professora estagiária	4
Enviados por correio eletrónico para utilização independente	8
Tipo	Conteúdos concebidos para a aprendizagem de línguas.
Formato	Áudio
Duração dos <i>podcasts</i>	Entre 1'38 e 3'22
Autores	Outros: Podcastsinspanish.org (Beatriz Tarancón Álvaro e Reyes Roldán Melgosa).
Estilo	Informal / Diálogo
Finalidade	Aprender e consolidar vocabulário relativo às unidades temáticas estudadas.

**Quadro 3:** Síntese dos *podcasts* utilizados na experiência.

Os tópicos dos episódios aplicados na experiência relacionavam-se estreitamente com os conteúdos sugeridos no programa e abordados no manual adotado. Não obstante, isso não significou que os *podcasts* se limitassem a replicar o léxico presente nas unidades didáticas do manual. Pelo contrário, ambos recursos funcionavam complementarmente, já que os *podcasts* proporcionavam o alargamento e aprofundamento do vocabulário tratado em cada unidade didática, ao mesmo tempo que permitiam contextualizar o léxico aprendido. Por exemplo, para além dos meios de transporte mais comuns mencionados no manual, o *podcast Medios de transporte* introduzia vocábulos como *globo*, *mula* e *tranvía* (ver figuras 1 e 2).

## VOCABULARIO

### MEDIOS DE TRANSPORTE

4. Mira los dibujos y comenta con tus compañeros.

¿Cómo vienes a clase?

¿Qué medio de transporte prefieres cuando vas de vacaciones?

¿Qué medio de transporte te parece más seguro?



**Figura 1:** Excerto de um exercício da unidade 5 do manual *Español en marcha 2* (retirado de Viúdez, Díez & Franco, 2005, p. 47).

f) ¿Qué medios de transporte utiliza Bea en Madrid?

\_\_\_\_\_

g) Reyes suele ir a Madrid en

- tren
- avión
- autobús
- coche

h) ¿En qué isla española cogió Bea un barco?

\_\_\_\_\_

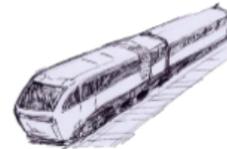
i) Reyes ha viajado muchas veces en globo. **Verdadero o falso**

j) ¿En qué país montó Reyes en una mula?

\_\_\_\_\_

k) En Roma, Reyes viajó en tranvía. **Verdadero o falso**

l) Reyes y Bea viajan normalmente en bicicleta. **Verdadero o falso**



**Figura 2:** Fragmento da ficha de trabalho relativa ao *podcast Medios de transporte* (adaptado de Podcastinspanish.org).

Um outro aspeto igualmente relevante para a sua escolha foi o facto de os *podcasts* incluírem pequenos apontamentos de carácter cultural que permitiam aos alunos tomar contacto com elementos da cultura espanhola: edifícios e espaços característicos das cidades castelhanas, estabelecimentos comerciais habituais nos bairros, filmes e atores, atividades típicas de verão e outros (ver figura 3 como exemplo).

---

#### Transcripción podcast *De cine*

**BEA:** Esta semana vamos a hablar de una actividad que a las dos nos encanta hacer en nuestro tiempo libre: ir al cine. Reyes, ¿tú vas a menudo al cine?

**REYES:** Suelo ir una vez a la semana, o cada dos semanas. Casi siempre en domingo.

**BEA:** Anda, ¿y nos vas nunca el día del espectador? ¡Es mucho más barato!

**REYES:** Ya, pero es que es entre semana y no tengo tiempo.

**BEA:** ¿Y cuál es la última película que has visto?

**REYES:** La última película que he visto ha sido Celda 211.

**BEA:** Huy, ¿es una película española, verdad?

**REYES:** Sí, ha recibido muchos premios y la verdad es que está muy bien. ¿Tú no la has visto?

**BEA:** He oído hablar mucho de ella, todo el mundo comenta que es impresionante, sobre todo la actuación del protagonista, pero todavía no la he visto. ¿De qué va?

**REYES:** Pues trata de un funcionario de prisiones que se ve atrapado en un motín en la cárcel y tiene que hacerse pasar por un preso para sobrevivir. Uno de los protagonistas es Luis Tosar que interpreta el papel de un preso llamado Malamadre. Su interpretación es fabulosa. Además, la película tiene mucha acción y estás todo el rato en tensión hasta el final. ¡Deberías verla!

**Figura 3:** Fragmento da transcrição do *podcast De cine* (adaptado de Podcastinspanish.org)

Os *podcasts* do Podcastinspanish.org também favoreciam o desenvolvimento de habilidades de produção oral ao sugerir tópicos de conversa, em par/grupo, antes e depois da audição, a propósito dos diálogos entre as duas personagens. Do mesmo modo, as fichas de trabalho continham atividades que os alunos deviam completar durante a audição, com o objetivo de melhorar a compreensão oral.

A somar a estas vantagens, refira-se que os episódios estavam classificados em três níveis, elementar, intermédio e avançado, o que facilitou a seleção dos mais adequados aos conhecimentos linguísticos dos alunos. Adicionalmente, por terem sido concebidos para professores e estudantes de espanhol, os diálogos, as estruturas gramaticais e o léxico, bem como as atividades sugeridas enquadravam-se totalmente nas finalidades pedagógicas da experiência que se pretendia levar a cabo. Os episódios possuíam também como mais-valia

o facto de proporcionarem aos aprendentes a exposição à língua como ela é usada na comunicação entre falantes nativos, ainda que não constituíssem materiais autênticos. O quadro 4 compila os títulos dos episódios, os tópicos abordados e as tarefas propostas para cada *podcast*.

<i>Podcasts</i>	<b>Tópico/Tema do episódio</b>	<b>Tarefas</b>
- <i>En la ciudad</i> (Anexos 3 e 4)	- Estabelecimentos e lugares de uma cidade. - Cultura: os bairros em Espanha.	- Atividades de expressão oral; - Atividades de compreensão oral; - Atividade de escrita; - Vocabulário.
- <i>Medios de transporte</i> (Anexos 5 e 6)	- Meios de transporte. - Cultura: como se deslocam os espanhóis nas cidades e nas viagens ao estrangeiro.	- Atividades de expressão oral; - Atividades de compreensão oral; - Vocabulário; - Gramática ( <i>en</i> e <i>a</i> com meios de transporte).
- <i>Bizcocho</i> (Anexos 7 e 8)	- Instruções para fazer um <i>bizcocho</i> . - Cultura: doces tradicionais espanhóis.	- Atividade de compreensão oral.
- <i>Visita a una ciudad castellana</i> (Anexos 9 e 10)	- Indicações para chegar a um local; lugares e edifícios de uma cidade. - Cultura: lugares e edifícios característicos das cidades castelhanas.	- Avaliação da compreensão oral (prova de avaliação).
- <i>La playa</i> (Anexos 11 e 12)	- Objetos para ir à praia.	- Atividades de expressão oral; - Atividades de compreensão oral; - Vocabulário.
- <i>Profesiones</i> (Anexos 13 e 14)	- Profissões. - Cultura: as profissões mais bem remuneradas em Espanha.	- Atividades de expressão oral; - Atividades de compreensão oral; - Vocabulário.
- <i>De cine</i> (Anexos 15 e 16)	- Tipos de filmes; Opiniões sobre cinema. - Cultura: filmes espanhóis recentes e atores espanhóis.	- Atividades de expressão oral; - Atividades de compreensão oral; - Vocabulário.
- <i>Planes de verano</i> (Anexos 17 e 18)	- Atividades de tempos livres. - Cultura: as atividades de verão mais populares em Espanha.	- Atividades de expressão oral; - Atividades de compreensão oral; - Vocabulário.

**Quadro 4:** Lista dos episódios aplicados na experiência.

O acesso aos episódios também mereceu especial atenção e foi um dos fatores decisivos na eleição dos *podcasts* para este estudo. Neste sentido, apontaram-se como características desejáveis o acesso gratuito aos ficheiros; a possibilidade de pode-los

descarregar para o computador pessoal ou dispositivos móveis, sem necessidade de assinaturas; e o formato áudio, para facilitar a transferência e o armazenamento em diferentes tipos de dispositivos pessoais. Estes requisitos eram preenchidos na íntegra pelos *podcasts* disponibilizados no *website* Podcastspanish.org. Com efeito, todos os *podcasts* têm formato áudio e o acesso aos mais de duzentos episódios é gratuito para professores e alunos. Os utilizadores podem descarregar os episódios diretamente do *website*, sem quaisquer condições (assinaturas, inscrições, transmissão de dados pessoais) ou ouvi-los *online*. A única restrição diz respeito à obtenção de materiais auxiliares (fichas de trabalho, exercícios de vocabulário, *webquests* e transcrições), dado que apenas é possível recebe-los mediante subscrição paga. No caso desta experiência em particular, preferiu-se o envio dos episódios e documentos para o endereço de correio eletrónico da turma principalmente porque era habitual os professores do conselho de turma procederem à distribuição de materiais para uso dos alunos por este meio. Por outro lado, pretendeu-se fomentar a adesão dos aprendentes à audição regular de *podcasts*, tornando, para esse efeito, mais fácil o acesso aos episódios. Contudo, cabe sublinhar que sempre que foram remetidos materiais, a sua procedência foi devidamente identificada.

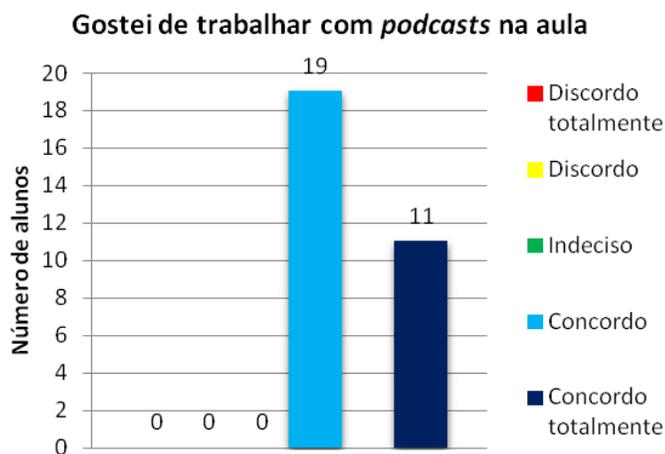
## **5. Apresentação dos resultados**

Neste ponto, comentar-se-ão os dados registados quer através do inquérito por questionário, quer por intermédio da entrevista focalizada em grupo. A apresentação dos resultados, submetidos a uma análise de conteúdo e agrupados por categorias temáticas, abordará as questões investigadas, nomeadamente, as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem com *podcasts*, a perceção da utilidade destes dispositivos para aprender a LE, assim como a frequência de uso extra-aula dos episódios facultados.

### **5.1. Atitudes e perceções dos alunos sobre a aprendizagem com *podcasts***

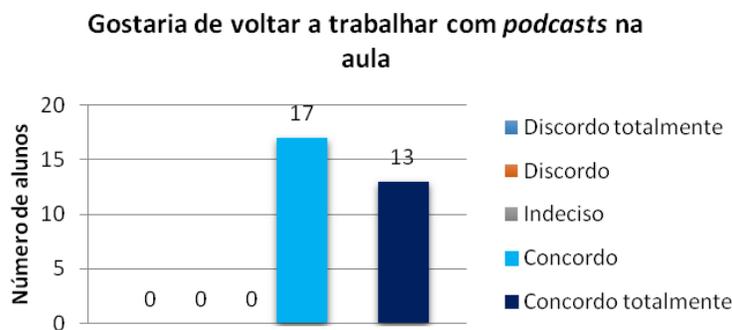
O resultado mais tangível que emerge da presente investigação é o de que os alunos demonstram atitudes positivas face ao uso de *podcasts* no processo de ensino e

aprendizagem. Desde logo, questionados sobre se gostaram de trabalhar com este tipo de ferramenta em contexto letivo, a totalidade dos 30 inquiridos respondeu positivamente, tendo 11 (37% da amostra) concordado inteiramente com a afirmação, como mostra o Gráfico 1.



**Gráfico 1:** Resultados do questionário sobre as atitudes em relação ao uso de *podcasts* na aula.

Os dados recolhidos a respeito da afirmação “Gostaria de voltar a trabalhar com *podcasts* na sala de aula” corroboram a opinião favorável dos inquiridos em relação ao uso desta tecnologia para fins pedagógicos. Com efeito, todos os respondentes expressaram concordância com a afirmação, treze dos quais manifestaram acordo total, conforme se observa na Gráfico 2. Estes dados sugerem que os inquiridos tiveram uma experiência satisfatória de aprendizagem com *podcasts*, estando por isso abertos à utilização deste recurso no processo de ensino e aprendizagem, no futuro.



**Gráfico 2:** Resultados do questionário sobre atitudes em relação a usar *podcasts* na aula, no futuro.

A análise dos dados qualitativos obtidos na entrevista focalizada em grupo ajuda a contextualizar a atitude de ampla aceitação dos *podcasts* como um recurso para a aprendizagem na sala de aula. Com efeito, quando questionados sobre se as tecnologias eram importantes nesse contexto, os alunos responderam afirmativamente, aduzindo como argumentos o facto de habitualmente utilizarem as ferramentas digitais noutros âmbitos e de estas proporcionarem variedade à aula, como indicam os comentários que a seguir se transcrevem:

**Respondente 1:** *Eu acho que sim porque nós também já estamos habituados a usar as novas tecnologias [...]. Usando também na sala de aula e para estudar, acho que ajuda.*

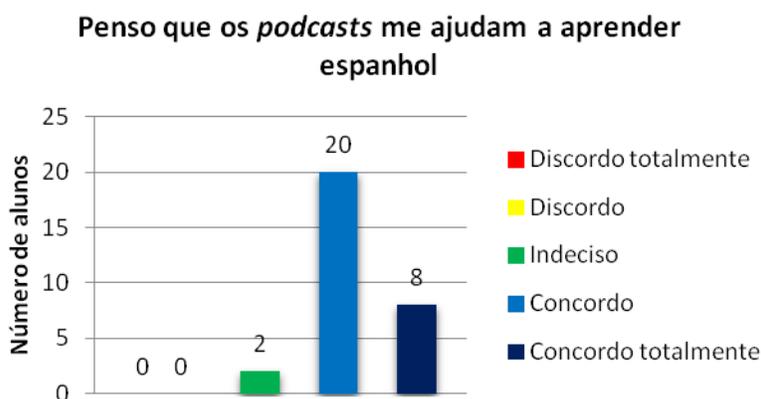
**Respondente 2:** *Sim porque [...] a professora pode dar com novas táticas para nós aprendermos e assim não estamos sempre a usar os mesmos materiais.*

Não obstante, tal como se constata no Gráfico 3, no que toca a perceção da utilidade dos *podcasts*, os dados recolhidos revelam um panorama menos categórico. Muito embora tenha existido uma concordância moderada com a afirmação “Consigo lembrar-me melhor do vocabulário de espanhol quando ouço os *podcasts*”, oito alunos mostraram-se indecisos e um discordou, perfazendo, no total, 30% da amostra. Este resultado mostra que para uma parte algo significativa da amostra o benefício do uso de *podcasts* na aprendizagem do léxico da LE não foi claro.



**Gráfico 3:** Resultados do questionário sobre a perceção de utilidade dos *podcasts* na aprendizagem de vocabulário de espanhol.

O grau de percepção da utilidade dos *podcasts* aumenta quando a afirmação é menos restritiva, isto é, quando não se refere apenas à aprendizagem de léxico, mas abrange todos os domínios da língua. Comparando os Gráficos 3 e 4, é possível observar que o número de inquiridos que expressa uma forte concordância sobe de um para oito, enquanto os que adotam uma posição de indecisão descem de oito para dois, no caso da afirmação “Penso que os *podcasts* me ajudam a aprender espanhol”. Para além disso, esta última afirmação também reúne mais consenso, já que nenhum dos respondentes expressou discordância.



**Gráfico 4:** Resultados do questionário sobre a percepção de utilidade dos *podcasts* na aprendizagem de ELE.

Os dados qualitativos recolhidos na entrevista focalizada em grupo são consistentes com as evidências oferecidas pela análise quantitativa. Com efeito, as respostas dos entrevistados manifestam uma crença na correlação entre a audição de *podcasts* e a aprendizagem de vocabulário, como atestam os testemunhos dos entrevistados:

**Respondente 3:** *Sim porque nós ouvimos vocabulário diferente e da maneira que eles falam. E expressões que eles podem utilizar no seu dia-a-dia.*

**Respondente 4:** *Sim, porque [...] o diálogo que eles tinham era sobre a matéria que estávamos a dar e então utilizavam vocabulário [...] [que] íamos aprender e ouvindo se calhar ficava mais no ouvido.*

**Respondente 1:** *E ajuda também a ver como é que eles aplicam as palavras e [...] o que nós estamos a aprender como é que eles aplicam na prática.*

Nas citações acima transcritas há, em certa medida, o reconhecimento da utilidade dos *podcasts* na retenção do vocabulário lecionado no âmbito das unidades didáticas. Para além disso, é de notar a valorização de determinados atributos do *podcasting*, e dos episódios selecionados em particular, em consonância com o que é descrito na literatura, designadamente: a estrutura regular e dialogal, a contextualização do léxico, assim como a perceção desta ferramenta pedagógica como um meio mais natural e autêntico para a aprendizagem de línguas. Na verdade, a possibilidade de aceder a um uso da língua genuíno e a amostras da linguagem do dia-a-dia parece constituir um dos principais aliciantes dos *podcasts* para os aprendentes entrevistados.

Já relativamente a outros domínios da aprendizagem da língua espanhola, os entrevistados referiram sobretudo benefícios relacionados com a pronúncia, a acentuação e a inflexão. A seguinte passagem da entrevista focalizada em grupo reflete isso mesmo:

**Respondente 1:** *Também ajuda na pronúncia, e depois na acentuação e na forma de falar da gente.*

**Respondente 4:** *Sim, o sotaque.*

**Respondente 1:** *E se calhar nós aprendemos melhor [...] a ouvir [...].*

**Respondente 2:** *A pronúncia.*

Apenas um dos alunos refere que os *podcasts* poderão contribuir para aprender gramática, quando se retoma o assunto mais adiante na entrevista, a propósito da questão “Para além do vocabulário, pensas que os *podcasts* te podem ajudar a melhorar outras coisas na aprendizagem do espanhol? Que coisas?”.

**Respondente 3:** *Na utilização da gramática no dia-a-dia, o vocabulário, sotaque [...].*

De igual modo, nenhum dos respondentes sugeriu espontaneamente que ouvir *podcasts* poderia promover o conhecimento da cultura no contexto da qual a língua-alvo é falada. Contudo, quando a investigadora levanta essa hipótese, os alunos entrevistados

reconheceram que os episódios trabalhados na aula lhes permitiram inteirar-se de aspetos da cultura espanhola e são capazes de recordar um exemplo:

*Investigadora:* Vocês acham que através dos podcasts aprenderam alguma coisa da cultura espanhola?

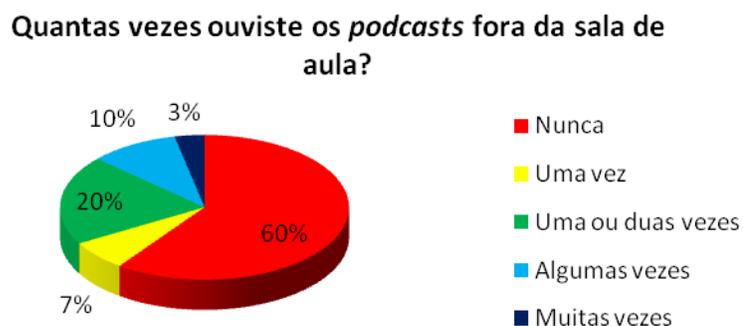
*Todos:* Sim.

*Investigadora:* Lembram-se de algum exemplo?

*Respondente 3:* Dos bairros antigos, como eram.

## 5.2. Uso dos *podcasts* para além do contexto da sala de aula

Não obstante a atitude positiva em relação ao uso do *podcasting* na aprendizagem do espanhol e do reconhecimento dos benefícios decorrentes desse uso, o acesso aos episódios enviados por correio eletrónico para o endereço da turma foi pouco expressivo. Os dados obtidos a partir do inquérito mostram que 60% dos inquiridos nunca ouviu os episódios fora do contexto da escola. Dos 40% que acederam aos episódios, 27% fizeram-no apenas uma ou duas vezes. A percentagem de alunos que assinalou as respostas “algumas vezes” e “muitas vezes” reduziu-se a 13% da amostra, conforme se pode observar no Gráfico 5. Cabe salientar que a audição dos episódios remetidos por correio eletrónico não era obrigatória, mas apenas sugerida pela professora como uma ferramenta de estudo a utilizar em contexto extraescolar.



**Gráfico 5:** Resultados do questionário sobre a frequência de uso dos *podcasts* para além da sala de aula.

Apesar do acesso muito reduzido, na entrevista focalizada em grupo os alunos reconheceram o interesse do *podcasting* para aprender em contextos não letivos e apontaram

desde logo uma possível explicação para a escassa utilização extra-aula ao sugerirem que, a par do envio dos episódios, fossem remetidas tarefas específicas, tais como: fichas de compreensão oral, como as que foram realizadas na aula, ou tarefas de pesquisa (ver transcrição abaixo). Na experiência pedagógica aqui relatada, os *podcasts* foram ouvidos e trabalhados com recurso a fichas de compreensão, na sala de aula, e remetidos, depois, para o correio eletrónico da turma, para que os alunos pudessem trabalhar autonomamente, de acordo com ritmos de aprendizagem próprios.

**Investigadora:** *Muito bem. Sim, interessante. E olhem e utilizar os podcasts fora da sala de aula. Vocês acham que se podiam usar os podcasts fora da sala de aula para aprender? [os alunos dizem sim] E qual era a maneira mais interessante de o fazer?*

**Respondente 1:** *[...] vídeos com eles a falar [...]. Se calhar, o que eu vou dizer agora interessante se calhar não era mais interessante, mas o professor podia dar o tipo de fichas que fazemos na aula a preencher para nós fazermos em casa, qualquer coisa assim, incluindo uma pesquisa sobre...qualquer coisa assim.*

**Respondente 4:** *Já era uma maneira de estudar.*

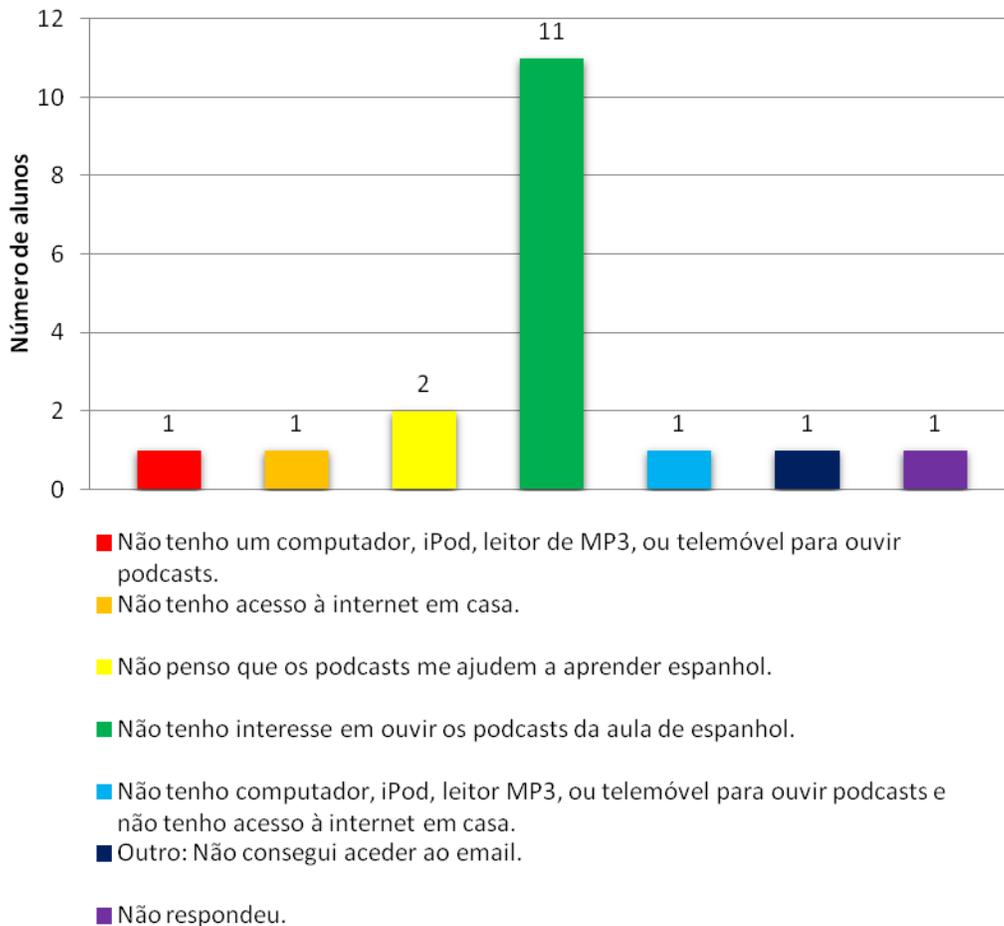
A partir da análise das respostas à pergunta final do questionário, dirigida apenas aos alunos que não ouviram qualquer *podcast* fora do espaço da aula, foi possível conhecer os motivos pelos quais os respondentes nunca acederam aos episódios disponibilizados. Assim, a primeira conclusão a retirar das respostas dos inquiridos é a de que as questões de ordem material, tais como a falta de equipamentos de reprodução de MP3, a inexistência de ligação à internet ou mesmo as dificuldades técnicas, não constituíram o principal motivo para não terem ouvido os *podcasts* de espanhol. Conforme se pode ver no Gráfico 6, apenas quatro alunos apresentaram este tipo de justificação, o equivalente a 22,2% dos que responderam que nunca tinham ouvido os episódios para além da sala de aula e a 13,3% da amostra integral. Registe-se, no entanto, que a investigadora procurou saber antecipadamente, junto dos alunos e do professor titular da turma, qual seria o melhor meio para distribuir os *podcasts*, a fim de garantir que todos os envolvidos no estudo tivessem acesso igual aos ficheiros. Para além disso, quando questionados sobre este assunto na sala de aula, todos os alunos referiram ter acesso ao correio eletrónico da turma e à internet em casa, bem como

possuir equipamentos para descarregar e ouvir ficheiros MP3. Do mesmo modo, durante a experiência, em momento algum foram relatadas à investigadora dificuldades quer para aceder, quer para descarregar os episódios. Daí que seja de considerar que os alunos que invocaram falta de equipamentos e/ou internet no questionário tivessem tido, na realidade, alguma inibição em admitir publicamente que não os possuíam.

Para além disso, dos alunos que não ouviram qualquer episódio, dois, o correspondente a uma percentagem de 11,1, fundamentaram a sua conduta com a afirmação “não penso que os *podcasts* me ajudem a aprender espanhol”. É interessante notar que esta visão do *podcasting* diverge da perceção do grupo de entrevistados, que destacaram benefícios nos mais diversos domínios da língua, como já se mencionou anteriormente.

Todavia, o resultado mais significativo que ressalta do questionário prende-se com o facto de a razão mais frequentemente apontada para não descarregar os episódios ter sido “não tenho interesse em ouvir os *podcasts* da aula de espanhol”. Com efeito, 11 alunos, 61,1% daqueles que afirmaram nunca ter acedido aos episódios, ou seja, 36,7% da amostra total, consideraram não existirem benefícios da utilização dos episódios enviados para o estudo individual que justificassem o seu *download* e audição. Esta posição contrasta com a opinião expressa pelos participantes na entrevista focalizada em grupo, pelo que seria importante aprofundar a investigação, a fim de conhecer o que está na origem das discrepâncias entre a informação obtida através de um e de outro instrumento.

**Se nunca ouviste os *podcasts* fora da sala de aula, assinala o(s) motivo(s).**



**Gráfico 6:** Resultados do questionário sobre as razões para não ouvir os *podcasts* para além da sala de aula.

## 6. Discussão

Os resultados descritos anteriormente, assim como os processos de investigação, serão aqui alvo de uma análise interpretativa à luz da hipótese formulada e dos objetivos definidos para o presente estudo. Adicionalmente, sempre que relevante, far-se-á um contraponto entre os resultados da experiência pedagógica e a literatura sobre o *podcasting* em contexto educativo.

Conforme assinala Latorre (2007), e como anteriormente afirmado, na investigação-ação, a avaliação da qualidade dos processos, que permite ao professor compreender com maior profundidade a questão de partida para o seu estudo, a sua própria prática e o contexto em que esta tem lugar, constitui um procedimento mais produtivo do que a mera consideração dos resultados. Assim, importa ponderar as diferentes etapas de construção da investigação, bem como a pertinência dos procedimentos adotados no sentido de melhorar o entendimento do problema que motivou o estudo.

A experiência pedagógica aqui relatada pretendia recolher informação com vista à verificação da hipótese inicialmente formulada sobre os benefícios da tecnologia de *podcasting* na aprendizagem da LE, na senda de estudos levados a cabo por Moura e Carvalho (2006), Chan e colaboradores (2011) e Instanto e Indrianti (2011). Para tal, inicialmente concebeu-se uma experiência pedagógica que contemplava a utilização de *podcasts* por parte de um grupo experimental, para suplementar a aprendizagem do léxico estudado no âmbito das unidades didáticas abordadas na sala de aula, e a comparação com um grupo de controlo, do mesmo ano letivo e da mesma escola, que, pelo contrário, não teria acesso aos *podcasts*. Contudo, por força de um conjunto de circunstâncias alheias à investigação, não foi possível levar adiante o estudo idealizado, o que aponta, desde logo, para a necessidade do professor-investigador procurar conhecer, de forma mais aprofundada, o modo de funcionamento da instituição onde decorrerá a experiência antes de encetar a planificação da sua investigação. Assim, face às limitações encontradas, houve necessidade de centrar a utilização de *podcasts* na aula, salvaguardando a vertente do estudo independente com o envio dos episódios por correio eletrónico. Estas alterações ao desenho original da experiência pedagógica terão tido implicações importantes para a investigação, como é possível inferir a partir dos resultados descritos.

Primeiramente, a abordagem estatística aos dados quantitativos resultantes do inquérito por questionário e a análise da informação obtida a partir da entrevista parecem sugerir que os participantes na investigação apresentam uma atitude favorável à utilização desta ferramenta no contexto letivo, na medida em que foram expressas, de forma unânime, apreciações positivas sobre a incorporação de *podcasts* no processo de ensino e aprendizagem do espanhol. Esta constatação vai de encontro às conclusões relatadas nos diversos estudos consultados, nomeadamente no âmbito do projeto pedagógico IMPALA,

cuja investigação indicou que os estudantes apreciaram a utilização de *podcasts* por ser uma forma nova e apelativa de aprender (Salmon & Edirisingha, 2008). No contexto português, Moura e Carvalho (2006) também dão conta da opinião favorável dos participantes portugueses e belgas na experiência de utilização pedagógica do *podcast* na aula de francês, salientando as atitudes positivas dos alunos nas aulas em que esta tecnologia foi incorporada. Este aspeto da empatia no processo de ensino aprendizagem não é despreciando se tivermos em consideração que a investigação tem vindo a reconhecer que a motivação, a curiosidade e o interesse têm um papel preponderante na aprendizagem (Mount & Chambers, 2008; Rothwell, 2008; Salmon & Nie, 2008).

Do mesmo modo, no que concerne a perceção de utilidade do *podcasting* para aprender espanhol, os dados quantitativos deixam transparecer que os inquiridos reconhecem o *podcasting* como uma tecnologia vantajosa no desenvolvimento de habilidades nos mais diversos domínios da língua estrangeira. Este entendimento parece ser sustentado pelas afirmações compiladas na entrevista focalizada em grupo, nomeadamente, quando os participantes no estudo identificam os efeitos benéficos que os *podcasts* podem ter na pronúncia e na acentuação, assim como na aquisição de léxico, de estruturas gramaticais e de conhecimentos culturais da língua-alvo. Cabe, no entanto, salientar que a pronúncia e a acentuação são os domínios mais frequentemente mencionados pelos entrevistados para ressaltar as vantagens de ouvir *podcasts*. A este facto não estará alheia uma associação que os aprendentes tendem a fazer entre os exercícios de audição e o desenvolvimento de habilidades de pronúncia e prosódia. Estes resultados são consistentes com a literatura produzida sobre o *podcasting* e a aprendizagem da LE. O projeto desenvolvido por Chan e colaboradores (2011) no âmbito da aprendizagem de Chinês e Coreano, revelou que, de forma geral, os estudantes concordavam com a utilidade dos *podcasts* para melhorar habilidades linguísticas, tais como a compreensão do oral, a expressão oral, o vocabulário e a pronúncia. Do mesmo modo, os trabalhos de Moura e Carvalho (2006), Lord (2008) e Li (2010) referem o claro reconhecimento da importância pedagógica do *podcasting* por parte dos aprendentes de LE.

Não obstante, no que toca a perceção da relevância do *podcasting* para aprender especificamente o léxico da língua estrangeira, a questão central da presente investigação, os resultados são algo inesperados, já que a análise estatística revela apenas uma concordância

moderada com a afirmação “Consigo lembrar-me melhor do vocabulário de espanhol quando ouço *podcasts*”, sobretudo quando comparada com os resultados alcançados nos restantes itens. De facto, muito embora os sujeitos do estudo tenham sugerido durante a entrevista que a audição dos episódios facilitava tanto a memorização de léxico, como a sua contextualização, a hesitação denotada pelos respondentes neste item do questionário parece indicar alguma dificuldade em reconhecer inequivocamente a pertinência do *podcasting* neste domínio.

Ainda assim, o resultado mais desconcertante do presente estudo diz respeito ao uso de *podcasts* como ferramenta de estudo independente para além do espaço da sala de aula, com o objetivo de prolongar o contacto com a língua estrangeira. A análise estatística mostra uma frequência de acesso marginal, com apenas 13% dos respondentes a afirmar terem ouvido os episódios com alguma regularidade. As razões para não aceder aos ficheiros enviados por correio eletrónico foram exploradas no inquérito e concluiu-se que se prendem maioritariamente com a falta de interesse em ouvir os *podcasts* da disciplina de Espanhol. 11 respondentes em 18 apontaram esta justificação, sendo que apenas um grupo restrito de inquiridos alegou motivos de ordem material e técnica (4 respondentes) e de descrença na eficácia dos *podcasts* para aprender espanhol (2 respondentes). Estes dados, em conjunto com a informação recolhida na entrevista focalizada em grupo, permitem, desde logo, apontar um conjunto de possíveis explicações para a fraca utilização dos *podcasts* no estudo individual. Poder-se-ia especular, em primeiro lugar, que o desinteresse pela audição dos *podcasts* de espanhol está relacionado com o desenho do próprio estudo, visto que os ficheiros disponibilizados aos alunos haviam sido previamente ouvidos e trabalhados na sala de aula, não estimulando, por isso, novas audições noutros contextos. Esta hipótese ganha credibilidade se for tida em consideração a ampla aprovação que o formato e o conteúdo dos *podcasts* utilizados no decurso da experiência pedagógica mereceram na entrevista focalizada em grupo. Também é possível conjecturar que, pelo facto de os episódios remetidos não terem sido acompanhados de tarefas específicas, de carácter obrigatório, os alunos tenham desestimado quer a sua relevância para a aprendizagem da LE, quer o seu contributo para a classificação da disciplina. De resto, estas leituras vão de encontro às ilações feitas em diversos estudos sobre a aplicação do *podcasting* em contextos educativos, nomeadamente com alunos do ensino superior (Edirisingha et al., 2007; Rothwell, 2008). No entanto,

também não pode deixar de ser equacionado se este menor envolvimento nas tarefas com os *podcasts* para além do contexto da aula não decorre de um défice nos hábitos de estudo autónomo na disciplina de Espanhol.

No caso da investigação levada a cabo por Rothwell (2008), os argumentos invocados pelos alunos, tanto no inquérito por questionário, como nas entrevistas focalizadas em grupo, para não ouvir os *podcasts* distribuídos no âmbito da experiência pedagógica, são coincidentes, de modo genérico, com os que foram referidas no presente estudo, designadamente, os problemas técnicos, a falta de perceção da relevância dos *podcasts* para a aprendizagem, o desinteresse pelos tópicos dos episódios distribuídos e o facto de os *podcasts* não serem obrigatórios ou até mesmo necessários. Por seu turno, com base na investigação realizada no contexto do projeto IMPALA, Edirisingha e colaboradores (2007) constataam que o uso do *podcasting* tende a ser reduzido nas fases iniciais da sua introdução no processo de ensino e aprendizagem. Nesse estudo, de entre as explicações apontadas pelos estudantes para não acederem aos episódios disponibilizados são destacadas o carácter não obrigatório dos *podcasts* nas experiências levadas a cabo e o facto de os estudantes tradicionalmente usarem as tecnologias da *Web 2.0* para outros fins, seja o acesso a informação ou a interação social. Edirisingha e colaboradores (2008) também chamam à atenção para o risco dos *podcasts* poderem ser considerados meras atividades complementares se não forem disponibilizados em conjunto com outros materiais de estudo, o que diminuiria o interesse dos estudantes pelo acesso e consumo destes ficheiros. Efetivamente, este aspeto poderá ter condicionado de forma significativa a experiência pedagógica relatada, já que os episódios trabalhados na aula foram remetidos quase sempre sem outros materiais ou tarefas associados.

Em resumo, para uma interpretação fidedigna dos dados obtidos seria importante explorar mais pormenorizadamente os motivos pelos quais o acesso aos episódios ficou aquém do expectável, particularmente, em que medida a novidade da utilização desta tecnologia na aprendizagem, a inexistência de um incentivo que se refletisse na avaliação do desempenho do aluno, a não disponibilização dos episódios em conjunto com outros materiais de estudo, bem como os hábitos de estudo (ou ausência deles) na disciplina de espanhol afetaram a sua adoção enquanto instrumento de trabalho individual. Por outra parte, como observam Mount e Chambers (2008) a propósito da discussão sobre a introdução das

novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, a motivação dos aprendentes é estimulada pelas expectativas que têm de aprender com recurso a uma determinada ferramenta, não apenas pela ferramenta em si. Assim, o potencial do *podcasting* para aumentar a motivação dos aprendentes é proporcional à perceção de utilidade para a aprendizagem que os alunos dele tenham.

*“Many of our HE [Higher Education] learners are ‘digital natives’ (Prensky 2001:1), therefore it is likely that offering podcast materials to them will result in improved motivation – but it is the learners’ expectations rather than the podcasts themselves that are at the heart of any improvement”<sup>18</sup>*

(Mount & Chambers, 2008, p. 45).

Daí que o professor tenha um papel fundamental na promoção da adoção da tecnologia enquanto instrumento facilitador da aprendizagem. Chan e coautores (2011) sublinham que para que os alunos sejam capazes de reconhecer o valor pedagógico de um determinado *podcast* é necessário que o professor dedique tempo à explicação dos objetivos, dos conteúdos e dos benefícios desse instrumento. Uma das conclusões possíveis da pesquisa realizada por Chan é precisamente a de que as perceções e atitudes dos aprendentes em relação ao *podcasting* serão, potencialmente, tanto melhores quanto o professor os estimule e oriente no uso desta tecnologia. Assim sendo, a averiguação do grau de intervenção do professor-investigador nos aspetos afetivos e na motivação para a aprendizagem baseada em *podcasts* seria também um aspeto pertinente a ter em consideração na análise das razões que contribuíram para que um número significativo de aprendentes neste estudo não tivessem interesse em ouvir os episódios da disciplina de Espanhol para além do espaço da aula.

---

<sup>18</sup> Tradução da autora: “Muitos dos nossos alunos do ensino superior são “nativos digitais” (Prensky 2001: 1), portanto, é provável que a oferta de materiais de *podcast* resultará, para eles, numa motivação melhorada - mas são as expectativas dos alunos, em vez dos próprios *podcasts*, que estão no cerne de qualquer melhoria.” (Mount & Chambers, 2008, p. 45).

## 7. Conclusões

Nesta etapa do trabalho, são integrados os processos de concepção e de implementação da presente investigação, abordadas as principais dificuldades e limitações à sua prossecução, bem como ponderado o grau de consecução dos objetivos inicialmente definidos para o estudo.

### 7.1. Concretização da investigação

A investigação aqui apresentada assentou na premissa de que a incorporação das novas ferramentas tecnológicas pode constituir uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Com efeito, conforme exposto na revisão da literatura, diversos autores sugerem que a omnipresença das tecnologias digitais no âmbito pessoal tem vindo a transformar os padrões de aprendizagem das novas gerações de alunos. Muito embora este ponto de vista não reúna o consenso dos académicos, todos parecem estar de acordo quanto à necessidade de introduzir na sala de aula práticas pedagógicas inovadoras, mais adequadas à forma como os alunos de hoje obtêm informação e interagem socialmente. Deste modo, neste trabalho é perfilhado o argumento de que os instrumentos disponibilizados pela *Web 2.0* apresentam um potencial pedagógico único, já que facilitam a interação, a colaboração e a partilha, materializando os pressupostos construtivistas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Assim, a experiência pedagógica aqui relatada teve como objetivo averiguar se o *podcasting*, uma das ferramentas da *Web 2.0*, poderia contribuir para que um grupo de alunos do oitavo ano de escolaridade aprendesse o vocabulário da língua estrangeira (espanhol) de forma mais eficiente. Neste sentido, a investigação foi construída na tentativa de averiguar em que medida as perceções e opiniões dos participantes corroboravam a hipótese inicialmente formulada.

A análise dos resultados evidenciou que efetivamente os alunos estavam recetivos à aplicação de *podcasts* no processo de ensino e aprendizagem da LE. Com efeito, no decurso das atividades letivas, foi notório o empenho e o envolvimento dos aprendentes nas tarefas desenvolvidas com recurso aos episódios selecionados para consolidar o léxico lecionado no âmbito das sequências didáticas. A verificação das perceções dos alunos sobre a utilidade

dos *podcasts* na aprendizagem de diferentes domínios da língua estrangeira também recolheu apreciações maioritariamente favoráveis, não obstante os dados quantitativos não terem sido tão conclusivos no tocante à impressão sobre o efeito dos *podcasts* na apreensão e consolidação de léxico. Face ao dito, o facto de um número expressivo de alunos ter apontado a falta de interesse nos *podcasts* da aula de espanhol como o principal motivo para não ter acedido aos episódios disponibilizados para o estudo independente é inesperado e inconsistente quer com a observação da investigadora na sala de aula, quer com as opiniões manifestadas pelos alunos na entrevista. No entanto, uma reflexão sobre a investigação permite conjecturar que os participantes no estudo poderão ter encarado os *podcasts* e as respetivas fichas de trabalho enviados por correio eletrónico como material de estudo opcional, uma vez que já haviam sido tratados no decurso das atividades letivas. Por outro lado, dada a visão muito conservadora que os alunos continuam a demonstrar em relação ao formato que devem assumir os materiais de apoio à aprendizagem, é possível que os *podcasts*, não só pela informalidade, mas também pelo canal utilizado, tenham sido considerados uma forma menos séria de aprender, logo menos válida.

Há que reconhecer, porém, que questões relacionadas com a condução da investigação podem também ter contribuído de algum modo para as discrepâncias nos resultados obtidos. Na prática, o desenvolvimento da experiência no contexto escolar revestiu-se de grande complexidade, já que a concretização do plano da investigação depende de uma confluência de fatores de natureza multifacetada que o investigador principiante terá alguma dificuldade em controlar. Neste caso, a intervenção planeada sofreu modificações importantes em virtude de um conjunto de circunstâncias, das quais relevam as limitações de tempo e de autonomia da investigadora. Uma análise rigorosa dos resultados deverá ter em conta, por conseguinte, o provável impacto das sucessivas reformulações ao projeto inicialmente concebido, sendo de admitir que, apesar de diversos autores referirem o carácter flexível da investigação-ação (Kemmis & McTaggart, 2005; Latorre, 2007; Burns, 2009), neste caso em particular, a utilização na aula dos episódios e fichas que haviam sido pensados para utilização independente parece ter tido implicações que repercutiram desfavoravelmente na motivação dos alunos. A introdução de alterações relevantes ao projeto original, que em certa medida o desvirtuaram, expõe também constrangimentos, materiais e, sobretudo, institucionais, que continuam a dificultar a realização de experiências pedagógicas com

recurso a ferramentas da *Web 2.0* no meio escolar. A somar a isto, é de assumir que os alunos poderão não ter compreendido completamente a utilidade pedagógica dos *podcasts* porque, tal como sugere a literatura, não foi dedicado tempo suficiente à explicação dos seus objetivos, conteúdos e benefícios.

## **7.2. Principais dificuldades e limitações**

A investigação-ação descrita não esteve isenta de percalços, muitos dos quais já mencionados ao longo do presente relatório. Os entraves começaram desde logo pela identificação da questão a estudar, uma vez que a professora estagiária não estava a investigar a sua prática, mas a observar a prática letiva do professor cooperante. Desta forma, a questão da necessidade de consolidar o léxico da língua estrangeira não surgiu a partir de uma dificuldade que tivesse experimentado com os seus alunos, mas da constatação de uma realidade alheia. Para além disso, o facto de a investigadora não ser a professora titular da turma, trabalhando diretamente com os alunos apenas durante um número limitado de sessões, poderá ter influenciado a perceção dos alunos sobre o seu papel no processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, contribuído para subestimar as atividades realizadas com *podcasts*, com consequências óbvias para os resultados da experiência. Aliada a estas circunstâncias, a concretização dos pressupostos da investigação-ação no presente projeto revelou-se, em determinados aspetos, problemática. Na realidade, Dick Allwright (2005), na sua defesa da Prática Exploratória, já havia referido que o facto de a investigação-ação exigir a aquisição de competências de pesquisa pertencentes ao campo académico podia tornar a gestão de projetos na sala de aula particularmente exigente. Para além disso, este autor também nota que a ênfase posta no processo de indagação acarreta o risco de o docente perder de vista o objetivo último que o levou a empreender a investigação. Por seu turno, Ponte (2002) assinala que a investigação-ação tem, genericamente, “uma preocupação de intervenção imediata, muitas vezes de mudança radical, que pode existir ou não quando fazemos investigação sobre a prática” e que “pode envolver equipas cujos iniciadores nem sequer são membros da instituição ou comunidade em que essa intervenção vai decorrer” (p. 7). Com efeito, os constrangimentos experimentados na implementação da pesquisa que aqui se relata estiveram em grande medida relacionados com as questões levantadas por Allwright

e Ponte. De um lado, a inexperiência na condução do processo investigativo, conjugada com uma prática pedagógica supervisionada trabalhosa, resultou numa gestão muito complexa do tempo dedicado à reflexão e, por consequência, à consideração dos fins últimos que deveriam nortear a investigação. De outro lado, indo de encontro ao ponto de vista de Ponte, a investigação-ação foi sentida pelo docente em formação como uma «necessidade artificial», mais concretamente, a investigação foi realizada numa instituição à qual não tinha um vínculo profissional, num contexto institucional e socioeconómico que não conhecia em profundidade, envolvendo uma turma da qual não era titular e com a qual teve obrigatoriamente de desenvolver um projeto de investigação.

Ainda assim, a falta de tempo foi provavelmente um dos obstáculos que mais afetou a investigação, na medida em que a professora em formação teve de preparar e levar a cabo a experiência pedagógica em simultâneo com as demais atividades inerentes ao estágio. Os constantes ajustamentos que foi necessário realizar ao longo do percurso constituíram pressões adicionais e limitaram significativamente os momentos que poderiam ter sido dedicados a outras tarefas relacionadas com a pesquisa. Um exemplo objetivo disso foi o atraso que o processo de recolha de dados sofreu em resultado das alterações ao plano de ação, tendo ficado circunscrito à etapa final do ciclo de investigação por essa razão. Cabe também referir que a inexistência na escola de recursos materiais em número suficiente para um grupo particularmente numeroso (a turma era composta por 30 alunos), restringiu consideravelmente o leque de atividades que a professora-investigadora podia equacionar com a tecnologia que pretendia utilizar. Com efeito, um cenário que implicasse o envolvimento mais ativo dos alunos em tarefas com *podcasting*, como por exemplo a produção de episódios, foi imediatamente afastado por este motivo.

Uma outra adversidade teve que ver com a circunstância de uma parte significativa da investigação existente sobre o *podcasting* versar estudos experimentais realizados no ensino superior e envolvendo a produção de episódios. A integração do *podcasting* como ferramenta pedagógica nas intervenções descritas tinha, por isso, objetivos, metodologias e implicações distintos daqueles projetados para o trabalho que a investigadora ambicionava levar a cabo. Importa ainda salientar que, dadas as contingências da experiência aqui relatada, é possível constatar que o contexto do ensino básico pode apresentar-se como mais

conservador e menos receptivo à implementação de inovações pedagógicas quando comparado com o ensino superior, onde a inovação faz parte da cultura institucional.

No que respeita as limitações, tal como foi relatado em muitos dos estudos citados, também neste caso o tamanho da amostra é um fator que condiciona o alcance dos resultados obtidos. O projeto foi desenvolvido com apenas uma turma, num determinado contexto e sob contingências irrepetíveis, pelo que, como refere Máximo-Esteves, “os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (2008, p. 104). Acresce ainda que, em virtude dos contratempos experimentados ao longo do processo de indagação, mais do que generalizações, a descrição da investigação e dos resultados permitem sobretudo tirar ilações sobre as dificuldades a esperar na condução de trabalhos de âmbito pedagógico com recurso a ferramentas digitais. Uma outra limitação particularmente importante resulta do facto de o trabalho aqui relatado estar centrado nas atitudes e perceções dos participantes na experiência, não permitindo fazer ilações sobre o impacto efetivo do *podcasting* na aprendizagem de léxico da LE. Em suma, é recomendável ter em mente na análise e discussão dos resultados que dificilmente são reportados exemplos de rejeição do *podcasting* na literatura, não raro por interferência de questões metodológicas (Heilesen, 2010).

### 7.3. Considerações finais

No momento atual, é indiscutível que as tecnologias digitais oferecem um potencial único para proporcionar aos aprendentes ambientes de aprendizagem mais ricos, motivadores e adaptados às suas necessidades individuais. No entanto, para que esse potencial se materialize, a integração das ferramentas da *Web 2.0* no processo de ensino e aprendizagem terá de ser cuidadosamente pensada e planificada. Segundo as palavras de Lomicka e Lord (2011): *Pedagogically, there are myriad ways that podcasting can be incorporated into language learning tasks, but the emphasis should remain on the task rather than on the technological tool*<sup>19</sup> (p. 15). Na experiência desenvolvida no âmbito da prática pedagógica

---

<sup>19</sup> Tradução da autora: “Pedagogicamente, há inúmeras maneiras do *podcasting* ser incorporado nas tarefas de aprendizagem de línguas, mas a ênfase deve permanecer na tarefa e não na ferramenta tecnológica.” (Lomicka & Lord, 2011, p. 15)

supervisionada de ELE, foi possível verificar que apesar dos aprendentes demonstrarem empatia com o *podcasting*, não compreenderam realmente o alcance que esta ferramenta poderia ter na sua aprendizagem. Já do ponto de vista da professora-investigadora, tendo em conta as vicissitudes da investigação, parece evidente a necessidade de uma maior flexibilidade e abertura da Escola à experimentação de novos modelos pedagógicos que tirem partido das vantagens das ferramentas da *Web 2.0* para melhorar a qualidade e eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, crê-se que, no futuro, seria produtivo explorar outras formas de utilização do *podcasting*, nomeadamente, ensaiar abordagens mais interativas com recurso a episódios produzidos pelos próprios alunos. Tal como sugere a literatura, a criação de *podcasts* pelos alunos para colaborar, interagir e refletir enquadra-se nas pedagógicas centradas no aluno e responde à necessidade de desenvolver novas habilidades e competências consideradas essenciais para viver e trabalhar nas sociedades modernas. Isto não significa, porém, que perante as dificuldades de vária ordem com que se debatem os professores na sua prática diária, as tarefas com *podcasts* produzidos para os alunos de língua estrangeira não possam constituir alternativas promissoras para a aprendizagem. Neste sentido, a presente investigação poderá constituir um contributo válido para a reflexão sobre o *podcasting* em contexto educativo.

## Referências bibliográficas

- Abdous, M., Camarena, M., & Facer, B. R. (2009). MALL Technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21(1), 76-95.
- Agrupamento de Escolas de Real. (2013). Contrato de Autonomia. Documento não publicado. Local: Agrupamento de Escolas de Real.
- Agrupamento de Escolas de Real. (2014). Projeto Educativo. Documento não publicado. Local: Agrupamento de Escolas de Real.
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE Review*, 41, 32-44.
- Allen, M. (2008). Web 2.0: An argument against convergence. *First Monday*, 13(3). Consultado em outubro 14, 2014, em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2139/1946>
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89(3), 353-366.
- ANACOM. (2015). *Informação estatística do serviço de acesso à internet – 3º trimestre de 2015*. Consultado em setembro 22, 2016, em [https://www.anacom.pt/streaming/relatorioSAI3T2015.pdf?contentId=1372455&fileId=ATTACHED\\_FILE](https://www.anacom.pt/streaming/relatorioSAI3T2015.pdf?contentId=1372455&fileId=ATTACHED_FILE)
- Arthur, C., & Schofield, J. (2006). Did Google launch its own PC? *The Guardian*, Consultado em outubro 14, 2015, em <http://technology.guardian.co.uk/weekly/story/0,16376,1683937,00.html>.
- Bates, T. (2011). Web 2.0-Based E-Learning: Applying social informatics for tertiary teaching. In M. Lee & C. McLoughlin (Eds), *Understanding Web 2.0 and its implications for E-Learning* (pp. 21-42). New York: IGI Global.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2007). An introduction to rethinking pedagogy for a digital age. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and delivering e-learning* (pp. 1-10). New York: Taylor & Francis e-Library
- Bennett, S. J., & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), 321-331.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação – Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.

- Borgia, L. (2010). Enhanced vocabulary podcasts implementation in fifth grade classrooms. *Reading Improvement, 46*(4), 263-72.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical - Education, Knowledge and Action Research*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Carvalho, A., & Aguiar, C. (2010). *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Cebeci, Z., & Tekdal, M. (2006). Using podcasts as audio learning objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 2*, 47-57.
- Chan, W., Chi, S., Chin, K., & Lin, C. (2011). Students' perceptions of and attitudes towards podcast-based learning – A comparison of two language podcast projects. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 8*(1), 312-335.
- Chan, A., & Lee, M. J. W. (2005). An MP3 a day keeps the worries away: Exploring the use of podcasting to address preconceptions and alleviate pre-class anxiety amongst undergraduate information technology students. In D.H.R. Spennemann & L. Burr (Eds), *Good practice in practice: Proceedings of the student experience conference* (pp. 58-70). Wagga Wagga, NSW, Australia: Charles Sturt University.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies: Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning and Technology, 10*(1), 9-16.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (3ª ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ducate, L., & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation? *Language Learning & Technology, 13*(3), 66-86.
- Edirisingha, P., Rizzi, C., Nie, M., & Rothwell, L. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *Turkish Online Journal of Distance Education, 8*(3), 87-107.
- Edirisingha, P., Salmon, G., & Fothergill, J. (2006). Profcasting: a pilot study and a model for integrating podcasts into online learning, Paper presented at the *Fourth EDEN Research Workshop*. Castelldefels, Spain, 25-28 October, 2006.

- Edirisingha, P., Salmon, G., & Nie, M. (2008). Developing Pedagogical Podcasts. In G. Salmon & P. Edirisingha (Eds), *Podcasting for Learning in Universities* (pp. 153-168). Berkshire: McGraw-Hill.
- Edison Research. (2012). *The Podcast Consumer 2012*. Consultado em junho 26, 2016, em <http://www.edisonresearch.com/the-podcast-consumer-2012/>.
- Frydenberg, M. (2006). Principles and pedagogy: The two P's of podcasting in the information technology classroom. *ISECON – EDSIG*, 23, 1-10.
- Grupo Marktest. (2015). *Maioria usa smartphone*. Consultado em setembro 22, 2016, em <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1f2a.aspx>.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (3<sup>a</sup> ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hasan, M., & Hoon, T. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching*, 6(2), 128-135.
- Hawke, P. (2010). Using internet-sourced podcasts in independent listening courses: Legal and pedagogical implications. *Jalt CALL Journal*, 6(3), 219-234.
- Heilesen, S. (2010). What is the academic efficacy of podcasting? *Computers & Education, An International Journal*, 55(3), 1063-1068.
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2<sup>a</sup> edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hsiao, D. (2013). Podcasts y a hablar por hablar: Cómo se pide y se presta ayuda en una intervención de ELE. *Encuentro*, 22, 54-72.
- Istanto, J., & Indrianti. (2011). Pelangi Bahasa Indonesia podcast: what, why and how? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 371-384.
- Junior, J., & Coutinho, C. (2008). Recomendações para produção de *podcasts* e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem. *Prisma.com*, 6, 125-140.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research – communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (3<sup>a</sup> ed., pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kormaris, G., & Spruit, M. (2010). Bridging the gap between Web 2.0 technologies and social computing principles. In F. Zavoral, J. Yaghob, P. Pichappan, & E. El-Qawasmeh (Eds), *Networked Digital Technologies, Part I* (pp. 430-443). Praga: Springer.

- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Lee, M., & Chan, A. (2007). Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 85-104.
- Li, H. (2010). Using podcasts for learning English: perceptions of Hong Kong secondary 6 ESL students. *Début: the undergraduate journal of languages, linguistics and area studies*, 1(2), 78-90.
- Lomicka, L., & Lord, G. (2011). Podcasting – past, present and future: Applications of academic podcasting in and out of the language classroom. In B. Facer & M. Abdous (Eds), *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes* (2ª ed., pp. 1-17). New York: IGI Global.
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41, 364-379.
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues In Educational Research*, 16(2), 193-205. Disponível online em <http://www.iier.org.au/iier16/mackenzie.html>. Consultado em julho 14, 2015.
- Martín, M., & Beckmann, E. (2011). Simulating Immersion: Podcasting in Spanish Teaching. In B. Facer & M. Abdous (Eds), *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning* (2ª ed., pp. 111-131). New York: IGI Global.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J. (2002). Action research for professional development – concise advice for new action researchers. Disponível online em <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>. Consultado em agosto 10, 2015.
- Moscaritolo, A. (2013). *Apple iTunes store hits 1 billion podcast subscription* Consultado em setembro 24, 2014, em <http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2422131,00.asp>
- Mota, J. (2009). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Dissertação de Mestrado, Versão online, Universidade Aberta.
- Mount, N., & Chambers, C. (2008). Podcasts and practicals. In G. Salmon & P. Edirisingha (Eds), *Podcasting for Learning in Universities* (pp. 43-56). Berkshire: McGraw-Hill.

- Moura, A. & Carvalho, A. (2006). *Podcast: Potencialidades na Educação*. *Revista Prisma.com*, 3, 88-110.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the Net Generation. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds), *Educating the Net Generation*, (chap. 2). Consultado em outubro 30, 2014, em <https://library.educause.edu/resources/2005/1/educating-the-net-generation>
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162–180.
- OECD. (2008). *OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st century: Research, innovation and policy" - New Millennium Learners initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*, Paris: OECD Publishing.
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0?* Consultado em junho 4, 2014, em <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Pedró, F. (2010). The need for a systemic approach to technology-based school innovations. In OECD (Org.), *Inspired by technology, driven by pedagogy: A systemic approach to technology-based school innovations, background paper* (pp. 11-18). Paris: OECD Publishing.
- Pew Research Center. (2015). *State of the news media 2015*. Consultado em junho 24, 2016, em <http://www.journalism.org/files/2015/04/FINAL-STATE-OF-THE-NEWS-MEDIA.pdf>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 15-24.
- Putman, S. M., & Kingsley, T. (2009). The Atoms Family: Using Podcasts to Enhance the Development of Science Vocabulary. *The Reading Teacher*, 63(2), 100-108.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Redecker, C. (2009). *Review of learning 2.0 practices: Study on the impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. Final Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- 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.
- Rosell-Aguilar, F. (2015a). Podcasting as a language teaching and learning tool. In K. Borthwick, E. Corradini & A. Dickens (Eds), *10 Years of the LLAS elearning Symposium: Case Studies in Good Practice*, (pp. 31-39). Dublin, Irlanda Research-publishing.net.
- Rosell-Aguilar, F. (2015b). Podcasting as a mobile learning technology. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 7(1), 41–60.
- Rothwell, L. (2008). Podcasts and collaborative learning. In G. Salmon & P. Edirisingha (Eds), *Podcasting for Learning in Universities* (pp. 121-131). Berkshire: McGraw–Hill.
- Salmon, G., & Edirisingha, P. (2008). *Podcasting for Learning in Universities*. Berkshire: McGraw–Hill.
- Salmon, G., Mobbs, R., Edirisingha, P., & Denett, C. (2008). Podcasting technology. In G. Salmon & P. Edirisingha (Eds), *Podcasting for Learning in Universities* (pp. 20-32). Berkshire: McGraw–Hill.
- Salmon, G., & Nie, M. (2008). Doubling the life of iPods. In G. Salmon & P. Edirisingha (Eds), *Podcasting for Learning in Universities* (pp. 1-11). Berkshire: McGraw–Hill.
- Selwyn, N. (2010). The need for a systemic approach to technology-based school innovations. In OECD (Org.), *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations, background paper* (pp. 21-41). Paris: OECD Publishing.
- Sungkur, R., & Rungen, D. (2014). Harnessing collective intelligence for the learning communities; a review of Web 2.0 and social computing technologies. *Journal of Computer Science and Information Technology*, 2(2), 111-129.

- Thomas, D., & Li, Q. (2008). From Web 2.0 to teacher 2.0. *Computers in the Schools*, 25(3–4), 199-210.
- Wang, Q., & Woo, H. (2009). Exploring the use of Web 2.0 tools to support collaborative learning. *Journal of Education Research*, 3(3), 191-202.
- Viúdez, F., Díez, I. & Franco, C. (2005). *Español en marcha 2: Libro del alumno*. Madrid: SGEL.

## Anexo 1 – Questionário

1. Não escrevas o teu nome neste questionário. Preenche-o e entrega-o à professora.
2. O objetivo deste questionário é avaliar os materiais que utilizaste na aula. Não queremos avaliar o teu desempenho.
3. Este questionário não é um teste. Não há respostas certas ou erradas. Queremos apenas conhecer as tuas opiniões e impressões sobre os *podcasts* utilizados na aula.
4. Para cada questão, assinala com um círculo à volta do número a opção que melhor descreve o que pensas sobre os *podcasts* utilizados na aula e a frequência com que os usaste fora da aula.
5. Só deves responder à última questão se nunca ouviste os *podcasts* fora da sala de aula.

- Gostei de trabalhar com *podcasts* na aula.

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

- Consigo lembrar-me melhor do vocabulário de espanhol quando ouço *podcasts*.

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

- Penso que os *podcasts* me ajudam a aprender espanhol.

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

- Gostaria de voltar a trabalhar com *podcasts* na aula.

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

- Quantas vezes ouviste os *podcasts* fora da sala de aula?

Nunca	Uma vez	Uma ou duas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
1	2	3	4	5

- Se nunca ouviste os *podcasts* fora da sala de aula, assinala com um X o(s) motivo(s).  
(Podes assinalar mais do que uma resposta).

- Não tenho um computador, iPod, leitor de MP3, ou telemóvel para ouvir *podcasts*.
- Não tenho acesso à internet em casa.
- Não penso que os *podcasts* me ajudem a aprender espanhol.
- Não tenho interesse em ouvir os *podcasts* da aula de espanhol.

## Anexo 2 – Guião da entrevista

### FOCUS GROUP

#### Guião para a entrevista sobre o uso de *podcasts* na sala de aula.

**1ª Questão**

- Na tua opinião, as novas tecnologias podem ser importantes nas aulas? Por quê?

**2ª Questão**

- De entre as ferramentas TIC, os *podcasts* tem sido algo estudados. Do teu ponto de vista, são úteis para aprender línguas estrangeiras?

**3ª Questão**

- Pensas que ouvir *podcasts* na aula de espanhol te ajudou a aprender vocabulário relacionado com o tema de cada unidade? Podes concretizar em que medida te ajudou?

**4ª Questão**

- Para além do vocabulário, pensas que os *podcasts* te podem ajudar a melhorar outras coisas na aprendizagem do espanhol? Que coisas?

**5ª Questão**

- Que sugestões darias para tornar o uso dos *podcasts* na aula mais interessante?

## Anexo 3 – Transcrição do podcast *En la ciudad*

### Transcripción del podcast *En el barrio*

Reyes: ¡Hola Bea! ¿Qué tal en tu nuevo barrio?  
Bea: ¡Hola! Pues muy bien, muy contentos.  
Reyes: Es un barrio muy nuevo.  
Bea: Muy nuevo, sí.  
Reyes: ¿Tenéis muchas cosas?  
Bea: Pues de momento no muchas.  
Reyes: ¿Qué tenéis?  
Bea: Pues mira, en la puerta de casa, hay una farmacia.  
Reyes: Para comprar medicinas.  
Bea: Sí, que siempre viene bien. Y también tenemos un supermercado.  
Reyes: Para la compra general.  
Bea: Sí, no tiene carne y pescado, pero está bien.  
Reyes: ¿Y carnicería y pescadería?  
Bea: No tenemos.  
Reyes: En mi barrio hay tres carnicerías y una pescadería.  
Bea: ¡Qué suerte!  
Reyes: Sí, la verdad es que en mi barrio hay muchas cosas. Tengo justo detrás la boca de metro, delante hay una parada de autobús y al lado está la comisaría de policía.  
Bea: Claro es que es un barrio mucho más...  
Reyes: Más antiguo.  
Bea: Más antiguo, sí. Bueno, nosotros han dicho que van a abrir una panadería.  
Reyes: Para el pan.  
Bea: Para el pan, bastante cerca. Y una frutería, que eso está muy bien porque ya sabes que comemos muchas verduras.  
Reyes: Claro, además comprar fruta fresca siempre es mejor que la fruta embalada.  
Bea: Claro. También tenemos cine, eso sí.  
Reyes: ¡Ay! Hay un cine muy grande.  
Bea: Sí, es un cine con seis salas.  
Reyes: Que tiene bar y cafetería.  
Bea: Sí, sí, sí. Es el único bar del barrio de momento.  
Reyes: Además creo que junto al cine están construyendo una bolera.  
Bea: Ah, ¿sí? Mira eso no lo sabía yo.  
Reyes: Para jugar los domingos.  
Bea: Claro, pues mira, te podrás venir.  
Reyes: Y además también hay un hospital...  
Bea: Sí, no queda muy lejos.  
Reyes: Y la parada de taxis.  
Bea: Y la parada de taxis también está bastante cerca, es verdad.  
Reyes: No tiene tan pocas cosas tu barrio.  
Bea: No, no, pero claro es que, comparado con el tuyo...  
Reyes: Bueno, dale tiempo.  
Bea: Bueno Reyes pues gracias.  
Reyes: Hasta luego.  
Bea: Hasta luego.

En [www.podcastsinspanish.org](http://www.podcastsinspanish.org)

1

## Anexo 4 – Ficha de trabalho sobre o podcast *En la ciudad*

### Hoja de trabajo

#### EN EL BARRIO



#### 1. ANTES de escuchar:

A) ¿Hay muchas cosas en tu barrio? Coméntalo con tu compañero y explicaselo después al resto de la clase.

#### 2. COMPRENSIÓN GENERAL:

¿Cuál de estas afirmaciones es correcta?

- a) Reyes y Bea hablan de los barrios donde viven.
- b) Reyes y Bea comentan los servicios que ofrece el centro de su ciudad.
- c) Reyes y Bea hablan del edificio donde viven.
- d) Reyes y Bea comentan dónde hacen la compra normalmente.



#### 3. COMPRENSIÓN ESPECÍFICA.

Contesta estas preguntas:

- a) Bea se ha mudado a un barrio nuevo. **Verdadero o falso**
- b) ¿Qué tiene Bea en la puerta de casa? \_\_\_\_\_
- c) El supermercado del barrio de Bea vende carne y pescado. **Verdadero o falso**
- d) En el barrio de Reyes hay: (marca las respuestas correctas)
  - Una parada de autobús
  - Una parada de taxis
  - Un hospital
  - Tres carnicerías
  - Una frutería
  - Una pescadería
  - Una panadería
  - Un cine
  - Una comisaría de policía
  - Una boca de metro



- e) Bea come mucha verdura. **Verdadero o falso**
- f) Cerca de casa de Bea hay un cine que tiene siete salas. **Verdadero o falso.**
- g) En el barrio de Bea hay muchos bares. **Verdadero o falso.**
- h) ¿Qué barrio tiene más cosas, el de Bea o el de Reyes?

\_\_\_\_\_

**4. DESPUÉS DE ESCUCHAR.** Escribe un párrafo sobre tu barrio ideal.



✚ Si quieres aprender más vocabulario acerca de los barrios, puedes escuchar el *podcast* en tu casa **cuantas veces quieras y hacer, además, ejercicios** en el siguiente enlace: [http://www.vertaal.com/voc\\_ciudad1.htm](http://www.vertaal.com/voc_ciudad1.htm)

**Recuerda lo que has aprendido en la última clase. ¿Cómo se llama el lugar donde...**

- compramos el pan? \_\_\_\_\_
- compramos medicinas? \_\_\_\_\_
- compramos carne? \_\_\_\_\_
- compramos pescado? \_\_\_\_\_
- cogemos el metro? \_\_\_\_\_
- cogemos el autobús? \_\_\_\_\_
- cogemos un taxi? \_\_\_\_\_
- vamos cuando nos roban la cartera, por ejemplo? \_\_\_\_\_
- compramos coca colas, detergentes, etc.? \_\_\_\_\_
- vamos a ver películas? \_\_\_\_\_
- podemos tomar algo de beber y/o de comer? \_\_\_\_\_
- jugamos a los bolos? \_\_\_\_\_
- compramos fruta y verdura? \_\_\_\_\_



## Anexo 5 - Transcrição do *podcast Medios de transporte*

### Medios de transporte

Reyes: ¡Hola Bea! ¿Qué tal?

Bea: ¡Hola! Muy bien.

Reyes: ¿Ya has ido a recoger tu coche nuevo?

Bea: Sí, ayer, ya tengo el coche en el garaje.

Reyes: ¿Qué tal? ¿Cómo es?

Bea: Pues es un coche pequeño para moverme por la ciudad.

Reyes: ¿Te sueles mover por ciudad en coche?

Bea: Pues normalmente sí. Porque el autobús, en Soria, me parece que no funciona demasiado

bien, el autobús urbano. Porque los horarios son como... complicados, ¿verdad?

Reyes: Sí, creo que hay cada veinte minutos, pero yo sí suelo moverme en autobús. Me gusta...

Bea: A veces casi vas más rápido a pie, ¿verdad?

Reyes: Yo prefiero... vamos, cuando tengo mucha prisa, voy a pie, porque, aunque parezca

mentira, llegas antes cuando vas andando a tener que esperar el autobús veinte minutos. Además Soria es pequeña [claro] te puedes mover a pie.

Bea: Yo el autobús lo utilizo cuando viajo a otras ciudades. Por ejemplo, para ir a Madrid siempre voy en autobús.

Reyes: Y en Madrid, ¿cómo te mueves?

Bea: Pues cuando llego normalmente en metro.

Reyes: En metro.

Bea: En metro. Si tengo mucha prisa o no sé exactamente dónde están las cosas, cojo un taxi.

Pero procuro no hacerlo porque es caro.

Reyes: A mí a Madrid me gusta ir en tren.

Bea: Ah, ¿sí?

Reyes: Sí, sí. A mí es que me gusta mucho viajar en tren. Es muy cómodo, te puedes levantar, vas viendo el paisaje, no estás tan preocupada en la carretera como cuando vas en coche... Me gusta.

Bea: Claro, y te evitas los problemas de tráfico, ¿verdad?

Reyes: Sí, y una vez en Madrid pues sí suelo coger también el metro. Y cuando viajas al extranjero, ¿cómo vas?

Bea: Normalmente en avión. Cuando visitamos otras ciudades, sobre todo europeas, que es lo que viajamos nosotros, en avión. Aunque para ir a las islas, que estuvimos en Ibiza hace un par de veranos, cogimos un barco [ah, claro, claro]. Y tenemos ganas de hacer un crucero.

Reyes: Ah, yo hice un crucero hace años.

Bea: ¿Y qué tal?

Reyes: Ah, muy bien, muy bien. Pensaba que iba a marearme pero no, en absoluto. Muy cómodo, la verdad es que muy tranquilo. ¿Y has viajado alguna vez en globo?

Bea: Pues me da miedo.

Reyes: A mí también.

Bea: Había una vez que estuvimos en Turquía había una excursión en globo, pero no me atreví.

Reyes: ¿Y a caballo?

Bea: A caballo tampoco.

Reyes: Yo a caballo un par de veces, pero muy despacio.

Bea: Yo es que mi madre una vez se montó en un burro en Siria y se cayó. Y con esa experiencia no hemos querido viajar más en animales.

Reyes: Yo también me monté ahora que recuerdo una vez en mula en Grecia. Sí, y no me caí pero por poco, de milagro, de milagro.  
Bea: Y en tranvía, ¿has viajado en tranvía?  
Reyes: Sí, en Roma.  
Bea: En Roma.  
Reyes: En Roma, sí. ¿Y tú sueles coger la bicicleta? ¿Sueles ir en bicicleta a algún sitio?  
Bea: No, la verdad es que no tengo bicicleta.  
Reyes: Yo es que creo que no he vuelto a montar en bicicleta desde que tenía 14 años.  
Bea: Es que no es así como muy seguro, ¿verdad? Mi cuñada ahora se ha comprado una Vespa.  
Reyes: En moto.  
Bea: Sí, dice que es mucho más cómodo para aparcar y para moverte.  
Reyes: Sí, es una buena idea, es una buena idea. Lo malo es en invierno, con el frío.  
Bea: Ya te digo.  
Reyes: Sí, sí. Bueno Bea...  
Bea: Venga, pues te daré una vuelta en mi coche nuevo, ¿eh?  
Reyes: A ver, a ver...

En [www.podcastsinspanish.org](http://www.podcastsinspanish.org)

## Anexo 6 - Ficha de trabalho sobre o *podcast Medios de transporte*

### Hoja de trabajo

#### MEDIOS DE TRANSPORTE

##### 1. ANTES de escuchar:

Antes María tenía que andar más de media hora para llegar al colegio. ¿Y tú?

a) ¿Qué medio de transporte usas frecuentemente para ir al colegio?

b) ¿Cuál prefieres? ¿Por qué?



##### 2. COMPRENSIÓN GENERAL:

Ahora escucha a Bea y a Reyes. ¿Cuál de estas afirmaciones es correcta?

- a) Reyes y Bea comentan las ventajas de viajar en avión.
- b) Reyes y Bea hablan sobre diferentes medios de transporte y cuándo los usan.
- c) Bea y Reyes hablan de los coches nuevos.
- d) Reyes y Bea hablan sobre un viaje en tren.



##### 3. COMPRENSIÓN ESPECÍFICA.

Elige la respuesta correcta:

- a) Reyes tiene coche nuevo. **Verdadero o falso**
- b) Bea normalmente se mueve por la ciudad en autobús. **Verdadero o falso**
- c) Los autobuses salen cada veinte minutos. **Verdadero o falso**
- d) Reyes y Bea viven en una ciudad grande. **Verdadero o falso**
- e) Bea suele ir a Madrid en

- tren
- avión
- autobús
- coche



f) ¿Qué medios de transporte utiliza Bea en Madrid?

g) Reyes suele ir a Madrid en

- tren
- avión
- autobús
- coche



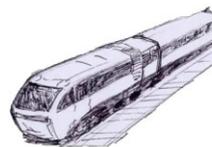
h) ¿En qué isla española cogió Bea un barco?

i) Reyes ha viajado muchas veces en globo. **Verdadero o falso**

j) ¿En qué país montó Reyes en una mula?

k) En Roma, Reyes viajó en tranvía. **Verdadero o falso**

l) Reyes y Bea viajan normalmente en bicicleta. **Verdadero o falso**



#### 4. DESPUÉS DE ESCUCHAR.

Completa el texto con las preposiciones **EN** o **A**.

- a) Reyes nunca va \_\_\_\_\_ autobús o \_\_\_\_\_ coche. Siempre va \_\_\_\_\_ pie a todas partes.
- b) El marido de Bea va mucho \_\_\_\_\_ moto durante la semana pero le gusta también dar paseos \_\_\_\_\_ caballo.
- c) A Reyes le gusta a veces ir \_\_\_\_\_ bicicleta a la piscina.
- d) Bea ha viajado \_\_\_\_\_ tranvía en Roma.
- e) En invierno Reyes y su marido van a Suiza \_\_\_\_\_ avión.
- f) Reyes se montó una vez \_\_\_\_\_ mula en Grecia.



En [www.podcastspanish.org](http://www.podcastspanish.org)

✚ Si quieres aprender más vocabulario de los medios de transporte y saber cómo hablar acerca de ellos, puedes escuchar el *podcast* en tu casa cuantas veces quieras y hacer, además, ejercicios en el siguiente enlace: [http://www.ver-taal.com/voc\\_transporte1.htm](http://www.ver-taal.com/voc_transporte1.htm)

## Anexo 7 - Transcrição do *podcast Bizcocho*

### Transcripción del *podcast Bizcocho*

Reyes: Buenos días, Bea. ¡Qué día más malo hace! Está lloviendo, frío, nieva a veces. ¿Qué vas a hacer hoy?

Bea: Pues mira, como no apetece nada salir de casa, me voy a poner a hacer un bizcocho.

Reyes: Anda, ¡qué bueno! A ver, ¡cómo se hace un biscocho? Explícame.

Bea: Hacemos uno facilísimo. Necesitamos un yogur, levadura, harina, tres huevos... bueno, tres huevos pone la receta, yo uso cuatro.

Reyes: ¿Para cuántas personas?

Bea: Bueno, depende de lo que te guste.

Reyes: Ah, vale, vale.

Bea: Eh, mantequilla, chocolate y si quieres, puedes rallar un poquito de limón.

Reyes: Muy bien.

Bea: Creo que no se me ha olvidado nada. Entonces, simplemente pones en un bol los huevos y el yogur.

Reyes: Sí.

Bea: Y lo bates. Después tienes que añadir una medida de yogur con aceite de oliva.

Reyes: Cuando dices una medida, ¿a qué te refieres?

Bea: Pues que hechas el aceite de oliva en el tarrito vacío del yogur.

Reyes: Ah, vale, estupendo.

Bea: Luego añades la harina y lo bates también.

Reyes: Sí.

Bea: Y la levadura. Después pones el chocolate en trocitos pequeños y si quieres rallar un poquito de limón o de naranja, eso cada uno como prefiera.

Reyes: ¿Qué rallas? ¿La cáscara?

Bea: La cáscara, sí. Primero lavas la fruta y luego la rallas. Y una vez que tienes toda la mezcla muy muy bien batida, es muy importante batir muy bien para que quede bien, untas el molde con mantequilla.

Reyes: Para que no se pegue.

Bea: Hay que poner el horno a 180 grados y meter la mezcla en el horno aproximadamente media hora. Y ha está.

Reyes: Y ya está.

Bea: Y ya está. Así de fácil.

Reyes: Y luego comer.

Bea: Y luego comer. Lo puedes adornar después con lo que quieras. Pero salen muy buenos, eh, y además es una actividad que para los niños es muy entretenida.

Reyes: Bueno, pues lo probaré.

Bea: Te invitamos la semana que viene y te damos un trocito.

Reyes: Bueno, estupendo, me invitáis a hacerlo.

Bea: Venga, hasta luego.

Reyes: Hasta luego.

En [www.podcastsinspanish.org](http://www.podcastsinspanish.org)

## Anexo 8 - Ficha de trabalho sobre o *podcast Bizcocho*

### Hoja de trabajo

#### BIZCOCHO



- a) ¿Qué tal día hace cuando hablan Reyes y Bea? ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- b) Bea no va a salir de casa y va a cocinar un bizcocho. **Verdadero o Falso.**
- c) ¿Cuáles de estos ingredientes necesita Bea para el bizcocho? Marca cuatro opciones.
- levadura
  - azúcar
  - cinco huevos
  - mantequilla
  - yogur
  - col
  - harina
- d) ¿Cuántos huevos usa Bea para hacer el bizcocho? \_\_\_\_\_
- e) Para hacer el bizcocho es necesario rallar un limón. **Verdadero o Falso.**
- f) ¿Qué parte del limón o de la naranja se ralla? \_\_\_\_\_
- g) Es necesario untar el molde con mantequilla para que el bizcocho no se pegue. **Verdadero o Falso.**
- h) ¿A cuántos grados hay que poner el horno? \_\_\_\_\_
- i) ¿Cuánto tiempo tiene que estar el horno en el horno? \_\_\_\_\_
- j) Según Bea, hacer un bizcocho es una actividad no apta para niños. **Verdadero o Falso.**
- k) Reyes hará un bizcocho con Bea la semana que viene. **Verdadero o Falso.**

## Anexo 9 - Transcrição do *podcast Visita a una ciudad castellana*

### Prueba de evaluación escrita – GRUPO I - ESCUCHA Y COMPRENDE – Ejercicio 1.

#### Transcripción del *podcast Visita a una ciudad castellana*

**BEA:** Esta semana estamos visitando una ciudad castellana. Reyes, tú que tienes la guía, ¿cómo podemos llegar a la Plaza Mayor?

**REYES:** Uf, vamos a ver... Está un poco lejos. ¿Quieres ir andando?

**BEA:** Hombre, pues si es posible, mejor.

**REYES:** Pues entonces, tenemos que seguir todo recto por esta calle hasta el semáforo de ahí abajo. Después, según el mapa, en el parque, giramos a la derecha. En la fuente, giramos a la izquierda.

**BEA:** ¡Huy! A ver si me he enterado. Seguimos recto por esta calle hasta llegar al semáforo. Después, en el parque, giramos a la izquierda...

**REYES:** ¡No!, a la derecha.

**BEA:** ¡Ah! Perdón, a la derecha. Después, en la fuente, giramos a la izquierda. ¿Es correcto?

**REYES:** ¡Perfecto! Por cierto, ¿qué planes tenemos para hoy después de la Plaza Mayor?

**BEA:** Podemos ir al museo. He leído en la guía que es muy entretenido.

**REYES:** Pues a mí me interesa el castillo. Es un edificio muy bonito y antiguo. Y además, al lado del castillo, según la guía, hay un restaurante donde sirven unas deliciosas patatas bravas.

**BEA:** ¿Está muy lejos?

**REYES:** A ver... desde la Plaza Mayor, lo mejor es coger un autobús. El número del autobús es el 18 y nos deja directamente en la entrada del castillo. Eso sí, tenemos que ir antes de las cinco, porque cierra a las seis, y si no, no tendremos tiempo de hacer la visita completa. ¡Es que es muy grande!

**BEA:** Huy, pues hoy ya no da tiempo, pero a lo mejor mañana por la mañana antes de irnos podemos hacer la visita.

**REYES:** Vale. Es una buena idea. Y esta tarde la dejamos para el museo, ¿te parece?

**BEA:** Por mí, perfecto. Oye, ¿Y dónde vamos a comer?

**REYES:** A mí me da igual. Creo que en la Plaza Mayor hay muchos restaurantes.

**BEA:** Estupendo, pues vamos entonces.

(En [www.podcastinspanish.org](http://www.podcastinspanish.org))

## Anexo 10 – Exercício de compreensão oral do teste de Espanhol sobre o *podcast Visita a una ciudad castellana*

NOMBRE Y APELLIDO			
NÚMERO	GRUPO	FECHA	
CALIFICACIÓN	FIRMA DEL E.E.		

### GRUPO I - ESCUCHA Y COMPRENDE

**1. Escucha a Bea y a Reyes. Elige la respuesta correcta:**

- a) Reyes y Bea quieren ir, en primer lugar
- al castillo
  - al museo
  - a la Plaza Mayor
- b) Van a ir a ese lugar andando. **¿Verdadero o Falso?** \_\_\_\_\_
- c) Para llegar a su primer destino, tienen que seguir todo recto y después girar primero a la derecha y luego a la izquierda. **¿Verdadero o Falso?** \_\_\_\_\_
- d) Esta tarde van a visitar
- el castillo
  - el museo
  - la Plaza Mayor
- e) Junto al castillo, está:
- la Plaza Mayor
  - el restaurante
  - la panadería
- f) En el restaurante, podemos comer
- tortilla de patata
  - patatas bravas
  - patatas fritas
- g) El autobús que tienen que coger para llegar al castillo es el número \_\_\_\_\_.
- h) Hoy van a comer
- en el centro comercial
  - cerca del castillo
  - en la Plaza Mayor

## Anexo 11 - Transcrição do *podcast Playa*

### La playa

Bea: ¡Hola Reyes!

Reyes: ¡Hola Bea! Buenos días.

Bea: ¿Qué haces?

Reyes: Estoy preparando una bolsa porque me voy a la playa con mi sobrina.

Bea: Ay qué bien. A ver, ¿qué estás metiendo?

Reyes: Mira he metido la toalla, un flotador para mi sobrina que aún no sabe nadar, le llevo una pala, un cubo, un rastrillo para jugar con la arena.

Bea: Y hacer castillos, claro.

Reyes: Claro, claro. Bronceador, protector solar de un factor muy alto.

Bea: Sí, porque con los niños hay que tener mucho cuidado.

Reyes: Sí, y con los mayores, un cincuenta llevo.

Bea: ¿La sombrilla llevas?

Reyes: Llevo una sombrilla que la tengo en el coche y luego llevo unas gafas de buceo y unas aletas para bucear un poquito.

Bea: Y ver los peces.

Reyes: Sí.

Bea: Y qué hacéis, ¿os sentáis en la arena o tenéis hamacas?

Reyes: Eh... tenemos una hamaca y luego tengo una esterilla.

Bea: Ah para...

Reyes: Para poner encima la toalla [ah muy bien], sí, sí, sí. Y luego estoy decidiendo si llevo biquini o llevo bañador.

Bea: Hombre, pues si te quieres poner morena mejor un biquini, ¿no?

Reyes: Sí, pero para nadar es mucho más cómodo el bañador. No lo sé todavía. En la playa a la que vamos han dicho que hay muchas olas.

Bea: Ah pues entonces bañador.

Reyes: Entonces llevaré bañador y a lo mejor una tabla.

Bea: ¿Y os vais a quedar a comer?

Reyes: Pues... sí, sí, nos quedaremos a comer pero no sé si comeremos un bocadillo en la playa o iremos a algún restaurante.

Bea: Porque con los niños ya sabes que es muy importante llevar siempre agua, que siempre tienen sed.

Reyes: Sí, llevo unas botellas de agua y... y un sombrero para la cabeza.

Bea: Chanclas, acuérdate, porque si no para andar por la playa es muy complicado.

Reyes: Chanclas y gafas de sol [claro, claro] que no se me olvide... para que no nos dé el sol en los ojos. No sé, no se me ocurre nada más ¿a ti se te ocurre algo más?

Bea: Pues yo creo que lo lleváis todo, ¿no?

Reyes: Ah, ¿gorro de baño?

Bea: No necesitas, eso es más para las piscinas [vale]. Bueno, ya sabes que la sal del mar en el pelo no es muy buena, pero la sensación de tener la cabeza mojada...

Reyes: Pero luego creo que hay duchas en la playa.

Bea: Ah, pues entonces no te lleves gorro.

Reyes: Vale, pues sí, no me llevaré gorro como hay duchas y luego en las duchas te puedes quitar un poco la arena y la sal de encima.

Bea: Bueno, pues que lo paséis muy bien.

Reyes: Vale, gracias

Bea: Hasta luego.

Reyes: Hasta luego.

(En [www.podcastsinspanish.org](http://www.podcastsinspanish.org))

## Anexo 12 - Ficha de trabalho sobre o *podcast Playa*

### Hoja de trabajo

#### LA PLAYA

##### 1 ANTES de escuchar:

¿Vas en verano a la playa? ¿Te gusta?

##### 2 COMPRENSIÓN GENERAL.

¿Cuál de estas afirmaciones es correcta?

- a) Bea y Reyes se preparan para ir a la playa.
- b) Reyes prepara las cosas para ir a la playa.
- c) Bea prepara las cosas para ir a la playa.
- d) Reyes vuelve de pasar el día en la playa.



##### 3 COMPRENSIÓN ESPECÍFICA.

Elige la respuesta correcta.

a) ¿Con quién va a ir Reyes a la playa?

b) ¿Cuáles de estas cosas tiene Reyes en la bolsa?

- Toalla
- Flotador
- Bocadillo
- biquini

c) Reyes no va a llevar sombrilla a la playa. **Verdadero o falso.**

d) ¿Qué factor de protector lleva Reyes a la playa?

e) Reyes tiene una hamaca. **Verdadero o falso.**

f) ¿Qué va a llevar Reyes al final, bañador o biquini?



g) Reyes no va a comer en la playa. **Verdadero o falso.**

h) ¿Qué se suele llevar para andar por la playa?

---

i) Para bañarse en el mar hay que llevar gorro de baño. **Verdadero o falso.**

j) En la playa hay duchas. **Verdadero o falso.**



##### **5. DESPUÉS DE ESCUCHAR.**

¿Qué sueles llevar tú a la playa?

## Anexo 13 - Transcrição do *podcast Profesionas*

### Profesionas

Reyes: ¡Hola Bea!

Bea: ¡Hola!

Reyes: Mira, estoy haciendo una encuesta.

Bea: A ver, ¿sobre qué?

Reyes: Te pregunto ¿tú qué querías ser de mayor cuando eras pequeña?

Bea: Pues mira, yo quería ser traductora en la ONU.

Reyes: No puedo creerlo. [Sí, sí, sí]. O sea que no como las niñas normales que querían ser profesora, astronauta, abogado, [pues no] secretaria.

No, tú traductora en la ONU [sí], muy bien.

Bea: Sí, cuando era más pequeña quería ser médico [vale, vale]. Pero como vi que no podía ser...

Reyes: ¿Por qué viste que no podía ser?

Bea: Porque es muy difícil.

Reyes: Y traductora en la ONU, no. Vale, vale.

Bea: Al final soy profesora, como mi madre, bueno, mi madre es maestra.

Reyes: Entiendo, ¿tu padre?

Bea: Mi padre trabaja en una oficina.

Reyes: Es oficinista.

Bea: Sí.

Reyes: ¿Y... y tu marido, por ejemplo?

Bea: Y mi marido es informático.

Reyes: Informático, [sí] vale, una familia variopinta.

Bea: Sí, sí. Luego tengo... mi suegro y mi cuñado son abogados.

Reyes: Tienes una familia estupenda. El marido informático y los suegros abogados. En toda familia se necesita un abogado y un informático. Te falta el médico.

Bea: Pues no... médico... ah sí, tengo un tío médico.

Reyes: Fíjate, estupendo.

Bea: Tengo un tío médico. Y... la verdad es que en mi casa ha habido profesiones de lo más variopintas, porque uno de mis abuelos era fontanero y el otro bombero y mecánico.

Reyes: Muy bien, a la vez, bombero y mecánico.

Bea: Sí, sí, sí, sí hacía doblete, el pobre. Y mis abuelas amas de casa.

Reyes: Sí. En mi familia, vamos a ver, mi padre era funcionario [anda, ¡qué suerte!], era ingeniero topógrafo; mi madre ama de casa y luego tengo a mis hermanas, una es operaria, otra es enfermera, mi novio es dibujante y yo profesora.

Bea: ¡Madre mía!

Reyes: No tenemos ni abogados ni informáticos.

Bea: Bueno, pero para eso los tengo yo.

Reyes: Claro, exactamente.

Bea: No hay ningún problema.

Reyes: Y luego mis abuelos... mi abuelo era farmacéutico [anda], mi abuela ama de casa, y la verdad es que mi otro abuelo no recuerdo muy bien lo que era, no me acuerdo [claro que ya...].

Ah sí, albañil, albañil.

Bea: Ah mira, pues ahora las profesiones que mejor se pagan son las profesiones de albañiles, fontaneros, electricistas...

Reyes: Electricistas, pintor de brocha gorda... claro.

Bea: Sí, sí, porque hay demasiada gente que ha ido a la universidad.  
Reyes: Claro, es que eso siempre... además siempre se necesita. Es... es muy difícil encontrar un fontanero.  
Bea: Pues a lo mejor estamos a tiempo de cambiar. [Venga, lo vemos]. Lo pensamos...  
Reyes: ¡Hasta luego Bea!  
Bea: ¡Adiós!

(En [www.podcastsinspanish.org](http://www.podcastsinspanish.org))

## Anexo 14 - Ficha de trabalho sobre o *podcast Profissões*

### Hoja de trabajo

#### PROFESIONES

##### 1 ANTES de escuchar:

- a) ¿Qué querías ser cuando eras pequeño/a?
- b) Y ahora, ¿cuál es tu profesión? ¿Qué te gustaría ser?



##### 2 COMPRENSIÓN GENERAL.

¿Cuál de estas afirmaciones es correcta?

- a) Reyes y Bea comentan las ventajas y desventajas de algunas profesiones.
- b) Reyes y Bea hablan sobre diferentes profesiones.
- c) Bea y Reyes hablan de los trabajos con menor sueldo.
- d) Reyes y Bea hablan sobre las profesiones en la familia de Reyes.

##### 3 COMPRENSIÓN ESPECÍFICA. Elige la respuesta correcta:

- a) ¿Qué quería ser Bea cuando era pequeña?

\_\_\_\_\_

- b) Bea al final es intérprete. **Verdadero o falso.**
- c) La madre de Bea es oficinista. **Verdadero o falso.**
- d) El padre de Bea es oficinista. **Verdadero o falso.**
- e) ¿Qué familiar de Bea es informático?

\_\_\_\_\_

- f) ¿A qué se dedican el suegro y el cuñado de Bea?

\_\_\_\_\_

- g) El tío de Bea es médico. **Verdadero o falso.**
- h) ¿Cuál era la profesión de los abuelos de Bea?

\_\_\_\_\_

- i) ¿Cuál era la profesión de las abuelas de Bea?

\_\_\_\_\_



j) El padre de Reyes era funcionario. **Verdadero o falso.**

k) La madre de Reyes es enfermera. **Verdadero o falso.**

l) ¿Cuáles de estas profesiones se dan en la familia de Reyes?

- Informático
- Dibujante
- Médico
- Abogado
- Enfermera
- Ama de casa



m) ¿Cuál era la profesión de los abuelos de Reyes?

---

n) Las profesiones mejor pagadas son las relacionadas con la universidad.

Verdadero o falso.

#### **5. DESPUÉS DE ESCUCHAR.**

¿Cuál crees que es la profesión mejor pagada? Coméntalo con tu compañero.

([www.podcastsinspanish.org](http://www.podcastsinspanish.org))

## Anexo 15 - Transcrição do podcast *De cine*

### Transcripción podcast *De cine*

**BEA:** Esta semana vamos a hablar de una actividad que a las dos nos encanta hacer en nuestro tiempo libre: ir al cine. Reyes, ¿tú vas a menudo al cine?

**REYES:** Suelo ir una vez a la semana, o cada dos semanas. Casi siempre en domingo.

**BEA:** Anda, ¿y nos vas nunca el día del espectador? ¡Es mucho más barato!

**REYES:** Ya, pero es que es entre semana y no tengo tiempo.

**BEA:** ¿Y cuál es la última película que has visto?

**REYES:** La última película que he visto ha sido Celda 211.

**BEA:** Huy, ¿es una película española, verdad?

**REYES:** Sí, ha recibido muchos premios y la verdad es que está muy bien. ¿Tú no la has visto?

**BEA:** He oído hablar mucho de ella, todo el mundo comenta que es impresionante, sobre todo la actuación del protagonista, pero todavía no la he visto. ¿De qué va?

**REYES:** Pues trata de un funcionario de prisiones que se ve atrapado en un motín en la cárcel y tiene que hacerse pasar por un preso para sobrevivir. Uno de los protagonistas es Luis Tosar que interpreta el papel de un preso llamado Malamadre. Su interpretación es fabulosa. Además, la película tiene mucha acción y estás todo el rato en tensión hasta el final. ¡Deberías verla!

**BEA:** Quizá, pero lo cierto es que a mí me gustan más las comedias y las películas de ciencia ficción. Por cierto, la semana pasada vi Avatar en 3D y me pareció una pasada. ¿Tú la has visto?

**REYES:** No, pero normalmente las películas con muchos efectos especiales no me gustan. Prefiero la acción y las películas de terror, sobre todo las japonesas, aunque no suelo verlas cuando estoy sola. ¡Me da miedo!

**BEA:** ¿Y los musicales?

**REYES:** Me aburren un poco, aunque *El otro lado de la cama*, que también es una comedia de enredo, me divirtió mucho.

**BEA:** Ah, sí, yo también la he visto. ¡Qué risa! Y qué mal cantan algunos...

**REYES:** Pues esta noche ponen en la tele la segunda parte; creo que se titula *Los dos lados de la cama*. ¿Te apetece venir a casa, pedimos unas pizzas y la vemos?

**BEA:** Ya la he visto, la vi en el cine cuando la estrenaron, pero no me importa verla otra vez. Yo llevo las palomitas. ¿A qué hora quedamos?

**REYES:** La peli es a las 10, así que si quieres ven a casa a las 9.30 y llamamos a la pizzería. ¿Te parece?

**BEA:** ¡Perfecto! Bueno, pues te veo esta noche entonces.

**REYES:** Hasta luego entonces.

## Anexo 16 – Ficha de trabalho sobre o *podcast De cine*

### Hoja de trabajo

#### DE CINE

##### 1 ANTES de escuchar:

- ¿Te gusta ir al cine?
- ¿Qué tipo de películas son las que más te gustan?

##### 2 COMPRENSIÓN GENERAL.

¿Cuál de estas afirmaciones es correcta?

- Reyes y Bea van al cine esta noche.
- Reyes y Bea hablan de las películas más importantes del año.
- Reyes y Bea comentan sus gustos sobre cine.
- Reyes y Bea están comiendo una pizza.

##### 3 COMPRENSIÓN ESPECÍFICA.

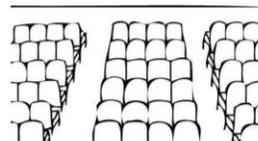
Elige la respuesta correcta:

- Reyes suele ir al cine el día del espectador. **Verdadero o falso.**
- El día del espectador la entrada cuesta menos. **Verdadero o falso.**
- La última película que ha visto Bea fue *Celda 211*. **Verdadero o falso.**
- Celda 211* no es una película española. **Verdadero o falso.**
- Celda 211* es una película
  - de miedo
  - de ciencia ficción
  - de acción

f) ¿Cómo se llama el preso que interpreta Luis Tosar? \_\_\_\_\_

- A Bea no le gustó nada *Avatar*. **Verdadero o falso.**

Cine



h) Bea prefiere las películas

- de terror japonés
- de ciencia ficción
- los musicales

i) A Reyes le encanta ver musicales. **Verdadero o falso.**

j) ¿Cómo se llama la película que van a ver esta noche?

\_\_\_\_\_

k) La película que van a ver esta noche es:

- Una comedia
- Una película de terror
- Una película de aventuras

¿Qué van a cenar esta noche? \_\_\_\_\_



#### 4. DESPUÉS DE ESCUCHAR.

a) ¿Qué opinas de los gustos sobre cine que tienen Reyes y Bea? ¿Con quién te identificas más?

#### 5. Une estas palabras/expresiones del *podcast* con su definición.

- |                       |       |  |
|-----------------------|-------|--|
| 1. Día del espectador | _____ | Maíz tostado; se suele comer en el cine.                                   |
| 2. Entre semana       | _____ | Representar o hacer algo por primera vez.                                  |
| 3. Funcionario        | _____ | Tipo de película cómica en la que todos los personajes están relacionados. |
| 4. Preso              | _____ | Día de la semana en el que la entrada al cine es más barata.               |
| 5. Tensión            | _____ | Persona que está en la cárcel.   |
| 6. Comedia de enredo  | _____ | Nerviosismo, expectación.  |
| 7. Estrenar           | _____ | Persona que trabaja para el estado.  |
| 8. Palomitas          | _____ | De lunes a viernes.  |

([www.podcastsinspanish.org](http://www.podcastsinspanish.org))

## Anexo 17 – Transcrição do *podcast Verano*

### Planes de verano

Reyes: Hola Bea.

Bea: ¡Hola!

Reyes: ¿Qué tal?

Bea: Pues bien, un poco cansada con el final de curso pero ya casi hemos terminado solo quedan ya los exámenes y estaremos de vacaciones.

Reyes: ¿Has hecho ya planes para el verano?

Bea: Tengo varios planes, sí.

Reyes: ¿Sí? A ver cuéntame.

Bea: Pues mira, el mes de julio nos quedaremos aquí en nuestra ciudad y voy a ir con mi niña a matronatación.

Reyes: Muy bien.

Bea: Sí, que hacen unas clases para enseñar a nadar a bebés de hasta un año y entonces, vamos a ir en julio por las tardes. Y julio..., pues lo que se hace normalmente en verano en esta ciudad: iremos a la piscina, pasearemos por el campo, saldremos hasta un poquito más tarde porque ya no hace frío. Y luego tengo que ver qué actividades se proponen desde el ayuntamiento como conciertos y...

Reyes: Ah sí, claro.

Bea: Porque hay años que traen cosas muy interesantes.

Reyes: Sí, conciertos, algún festival de teatro para los niños... creo.

Bea: Sí, hay un festival de... de conciertos en vivo al lado del río también, y entonces a eso también iremos.

Reyes: Buenos planes.

Bea: Eso para julio.

Reyes: Y ¿trabajar? poco.

Bea: Intentaré lo menos posible [haces bien] pero me tocará un poquito y luego en agosto sí que son ya vacaciones completas.

Reyes: ¿Dónde vas?

Bea: Nos iremos a la playa.

Reyes: A la playa, claro.

Bea: Sí porque con Amanda este año viajar al extranjero nos da un poco de miedo, es un poco pequeña. Entonces pasaremos, no lo sé, diez o quince días en la playa y a ver qué tal se nos da.

Reyes: Oye pues que... se te plantea buen verano.

Bea: ¿Y a ti? ¿Qué tal se te plantea?

Reyes Bueno, yo trabajaré un poquito también.

Bea: ¿Los dos meses?

Reyes: Creo que sí, por ahora sí. Ahora, en..., al final de junio tal vez coja vacaciones durante quince días para ir a algún sitio, no tengo pensado dónde. Luego pues como tú: tomar el sol, en la playa, algún fin de semana que pueda, pasear por la montaña.

Bea: Disfrutar de las terrazas [disfrutar de...] que aquí en el norte se agradece ¿Verdad?

Reyes: Claro, leer muchos libros. Estos libros veraniegos que ya sabes que durante el año no, no hay mucho tiempo y ¿qué más? Pues tal vez alguna fiesta.

Bea: Sí, ya en verano hay muchas fiestas en los pueblos ¿no? Que son muy graciosas.

Reyes: Claro, claro, alguna fiesta con verbena, caldereta...

Bea: Sí, a mí me hacen mucha gracia, solemos ir también porque se disfruta mucho al aire libre.

Reyes: Claro, claro. Y..., y a alguna casa de campo otro fin de semana. De fin de semana en fin de semana prácticamente.

Bea: Sí, eso también está muy bien, ¿no? juntarte con los amigos, hacer unas barbacoas...  
Reyes: Una paellita, comer allí, sacar las cervecitas, eh... luego echarse una partida de cartas...  
Bea: Sí, está muy bien cambia un montón las actividades [sí] de invierno a verano.  
Reyes: ¡Qué ganas!  
Bea: Aunque con el tiempo que hace no sé yo si el verano está muy cerca.  
Reyes: Sí, hace frío pero tiene que mejorar, tiene que mejorar.  
Bea: Bueno pues nada, a ver si empieza pronto. Hasta luego Reyes.  
Reyes: Hasta luego.

(En [www.podcastsinspanish.org](http://www.podcastsinspanish.org))

## Anexo 18 – Ficha de trabalho sobre o *podcast Verano*

### Hoja de trabajo - Verano

#### 1 ANTES de escuchar:

¿Tienes planes para este verano? Habla de ellos.

#### 2 COMPRENSIÓN GENERAL.

¿Cuál de estas afirmaciones es correcta?

- a) Bea y Reyes hablan de las estaciones del año.
- b) Bea le cuenta a Reyes sus planes de verano.
- c) Reyes le cuenta a Bea sus planes de verano.
- d) Reyes y Bea comentan cuáles son sus planes para el verano.



#### 3 COMPRENSIÓN ESPECÍFICA.

Elige la respuesta correcta.

- a) Durante el mes de julio Bea se queda en su ciudad. **Verdadero o falso.**
- b) Bea va a llevar a su hija a clases de natación para bebés. **Verdadero o falso.**
- c) ¿Cuáles de estas actividades va a hacer Bea en julio en su ciudad?
  - Ir a la piscina
  - Ir a la playa
  - Acampar
  - Pasear por el campo
- d) En julio Bea va a trabajar mucho. **Verdadero o falso.**
- e) ¿Dónde va a ir Bea en agosto?



- f) Reyes va a trabajar los dos meses de verano. **Verdadero o falso.**
- g) A finales de agosto Reyes va a coger vacaciones durante quince días. **Verdadero o falso.**
- h) Reyes va a leer mucho este verano. **Verdadero o falso.**
- i) En la ciudad donde viven Reyes y Bea ya hace mucho calor. **Verdadero o falso.**

#### 4. DESPUÉS DE ESCUCHAR.

¿Qué actividades te gusta hacer en verano? ¿Cuál es tu plan de verano ideal? Cuéntaselo a tu compañero.

([www.podcastsinspanish.org](http://www.podcastsinspanish.org))

## Anexo 19 – Transcrição da entrevista focalizada em grupo

Transcrição da entrevista focalizada em grupo – 26/05/2014

### ENTREVISTA

**Professora:** Então, estamos aqui juntos hoje para eu vos fazer uma entrevista sobre os *podcasts* que utilizamos na aula. Vocês lembram-se dos *podcasts* que tinham os personagens a *Bea* e a *Reyes*. Lembram-se disso? Lembram-se? Então, a primeira pergunta que eu vos queria fazer era se na vossa opinião as tecnologias são importantes na sala de aula?

**Todos os alunos:** Sim.

**Professora:** E por que é que são importantes? Diga lá Aluno 2 (o aluno pôs o dedo no ar).

**Aluno 2:** Eu acho que é importante porque nos... porque depois a professora pode enviar informações para o *mail* e pode pôr filmes educativos.

**Aluno 5:** Eu acho que sim porque nós também já estamos habituados a usar as novas tecnologias e tudo. Usando também na sala de aula e para estudar acho que ajuda.

**Professora:** Mais alguma opinião?

**Aluno 4:** Sim porque também tem... a professora pode dar com novas táticas para nós aprendermos e assim não estamos sempre a usar os mesmos materiais.

**Professora:** Sim, sim. E mais alguém tem alguma opinião? Não? Olhem, e a segunda pergunta que eu vos queria fazer era: das ferramentas TIC, os *podcasts* (são aqueles que nós usamos na aula com a *Bea* e a *Reyes*) têm sido estudados, e eu queria saber se vocês acham que eles são úteis para aprender línguas estrangeiras? Qualquer língua estrangeira. Vocês acham que é útil? Diga lá Aluno 2 (o aluno pôs o dedo no ar).

**Aluno 2:** Sim porque nós ouvimos vocabulário diferente e da maneira que eles falam. E expressões que eles podem utilizar no seu dia-a-dia.

**Todos:** Sim, é isso.

**Aluno 5:** Também ajuda na pronunção, e depois na acentuação e na forma de falar da gente.

**Aluno 6:** Sim, o sotaque.

**Professora:** O sotaque, sim.

**Aluno 5:** E se calhar nós aprendemos melhor se calhar a ouvir...coisas assim.

**Aluno 4:** A pronúncia.

**Aluno 5:** As conversas e essas coisas.

**Professora:** E a Aluna 1, tem alguma opinião sobre isto? (a aluna faz um gesto com a cabeça que não) Não?

**Professora:** A terceira pergunta que eu vos queria fazer era: se vocês pensam que ouvir *podcasts* na aula de espanhol vos ajudou a aprender vocabulário relacionado com o tema de cada unidade? Lembrem-se que nós ouvimos para cada unidade, por exemplo, sobre a unidade... nós vimos uma unidade... esta última, que era sobre os tempos livres, nós ouvimos a *Bea* e a *Reyes* a falar de cinema. Vocês acham que isso vos ajudou a aprender vocabulário ou não?

**Aluno 6:** Sim, porque eles falavam... o diálogo que eles tinham era sobre a matéria que estávamos a dar e então utilizavam vocabulário... qual...tipo... íamos aprender e ouvindo se calhar ficava mais no ouvido.

**Aluno 5:** E ajuda também a ver como é que eles aplicam as palavras e os... o que nós estamos a aprender como é que eles aplicam na prática.

**Alguns alunos:** Exato.

**Professora:** Muito bem. Mais alguma opinião? Não?

**Todos:** Não.

**Professora:** Agora a quarta questão é a seguinte: Para além do vocabulário, pensas que os *podcasts* te podem ajudar a melhorar outras coisas na aprendizagem do espanhol? Que coisas? Nós dissemos agora que nos ajudava a aprender vocabulário e de que maneira. E em que outras coisas pode ajudar?

**Aluno 2:** Na utilização da gramática no dia-a-dia, o vocabulário, sotaque...

**Aluno 5:** Na pronúncia,

**Vários alunos:** Sim, acentuação...

**Professora:** Na acentuação, um, um. E de que mais maneiras?

**Aluno 5:** As expressões também... de falar. E acho que é isso.

**Professora:** Mais alguma opinião?

**Vários alunos:** Não.

**Professora:** A quinta questão é: que sugestões darias para tornar o uso dos *podcasts* na aula mais interessantes. Vocês viram que nós usamos os *podcasts* e vocês tinham que ouvir e depois preencher uma ficha sobre o podcast. Lembrem-se disso, não lembram? Como é que nós podíamos tornar os *podcasts* mais interessantes?

**Aluno 5:** Dessa forma, de ouvir e preencher, é bom porque temos de perceber e assimilar informação, mas se calhar, é assim, estou a pensar, não é, e ia dar mais trabalho, mas se fosse... ouvir, mas se estivesse a ouvir e a acompanhar com imagens (vários alunos ao mesmo tempo dizem "imagens")... porque assim estávamos mais atentos.

**Professora:** Acham que com imagem ficam mais atentos?

**Todos os alunos:** Sim...

**Aluno 5:** ...é mais interessante.

**Professora:** E outras formas de usar os *podcasts*? Por exemplo, o que é que o professor podia fazer para vocês usarem os *podcasts* de outra maneira?

**Aluno 2:** Ouvirmos os *podcasts* e depois com o que ouvimos tentar elaborar um diálogo com o nosso colega sobre aquele assunto utilizando expressões que eles tinham utilizado.

**Professor:** Um, um. Muito bem. Sim.

**Aluno 5:** Ou sobre uma certa matéria que estivessemos a dar, por exemplo, quando demos aquilo dos supermercados e os bares e isso, ouvíamos um e tínhamos de dar atenção a certas palavras e expressões que eles usavam e depois tínhamos que criar o nosso próprio diálogo com... utilizando certas expressões que eles disseram também sobre o mesmo tema ou outras coisas.

**Professora:** Muito bem. Sim, interessante. E olhem e utilizar os *podcasts* fora da sala de aula. Vocês acham que se podiam usar os *podcasts* fora da sala de aula para aprender? (alunos dizem sim) E qual era a maneira mais interessante de o fazer?

**Aluno 5:** (não se percebe)... vídeos com eles a falar e não sei quê. Se calhar, o que eu vou dizer agora interessante se calhar não era mais interessante, mas o professor podia dar o tipo de fichas que fazemos na aula a preencher (Aluno 2: Exato.) para nós fazermos em casa, qualquer coisa assim, incluindo uma pesquisa sobre...qualquer coisa assim.

**Aluno 6:** Já era uma maneira de estudar.

**Um aluno:** Era.

**Aluno 2:** E percebermos também a cultura hispânica.

**Professora:** Vocês acham que através dos *podcasts* aprenderam alguma coisa da cultura espanhola?

**Todos:** Sim.

**Professora:** Lembra-se de algum exemplo?

**Aluno 2:** Dos bairros antigos, como eram.

**Professora:** Como eram os bairros antigos. Sim.

**Aluno 6:** Mas também acho que ouvir esses *podcasts* também eram bons porque, tipo, nós imaginávamos o sítio onde eles falavam.

**Alguns alunos:** Pois é.

**Aluno 5:** Sobre a cultura, aquilo do café que a professora explicou, os vários tipos de café, chávenas...

**Aluno 2:** O vídeo da curta-metragem.

**Outro aluno:** Esse também.

**Professora e alunos:** Interessantes.