



www.cirkula.com.br



Educar com podcasts e audiobooks

**Maria Regina Momesso
Eduardo Yoshimoto
Ana Amélia Carvalho
Vitor Diegues
Mauro Meirelles
(organizadores)**



INEP



EDUCAR COM PODCASTS E AUDIOBOOKS

MARIA REGINA MOMESSO

EDUARDO YOSHIMOTO

ANA AMÉLIA CARVALHO

VITOR DIEGUES

MAURO MEIRELLES

(ORGANIZADORES)

Copyright © Editora CirKula LTDA, 2016.

1º edição - 2016

Revisão, Normatização e Edição: Mauro Meirelles

Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles

Revisão Ortográfica: Mônica Eliseu Duarte

Capa: Luciana Hoppe

Impressão: Copiart

Tiragem: 300 exemplares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educar com podcasts e audiobooks / Maria Regina Momesso ... [et al.].
 (Organizadores). – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2016.
 180 p. [e-Book]

ISBN: 978-85-67442-43-3

1. Audileitura. 2. Podcast. 3. Rádio (Comunicação). 4. Webrádio. 5. Tecnologias de áudio – Educação. I. Momesso, Maria Regina. II. Yoshimoto, Eduardo. III. Carvalho, Ana Amélia. IV. Diegues, Vitor. V. Meirelles, Mauro.

CDU: 371.684

(Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes - CRB 10/463)

A presente obra apresenta resultados da produção científica de pesquisadores, colaboradores e estudantes participantes do Projeto do OBEDUC 2010 "Linguagens, códigos e tecnologias: Práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Básica - Ensino Médio e Fundamental" vinculados ao GESTELD, grupo de pesquisa do CTI-FEB da Unesp Bauru, SP certificado pelo CNPq. Esta edição traz também resultados de pesquisa financiada pelo Edital do Observatório da Educação n. 038/2010, coordenado por Maria Regina Momesso e pelo CNPq através do Edital Universal 14/2014 vinculada ao processo número 461910/2014-4, coordenado por Mauro Meirelles.

Todos os direitos reservados a Editora CirKula LTDA. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula

Rua Ramis Galvão, 133 - Passo d'Areia

Porto Alegre - RS - CEP: 91340-270

e-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.cirkula.com.br

EDUCAR COM PODCASTS E AUDIOBOOKS

MARIA REGINA MOMESSO

EDUARDO YOSHIMOTO

ANA AMÉLIA CARVALHO

VITOR DIEGUES

MAURO MEIRELLES

(ORGANIZADORES)



C I R K U L A

2016

CONSELHO EDITORIAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

José Rogério Lopes

Jussara Reis Prá

Luciana Hoppe

Mauro Meirelles

CONSELHO CIENTÍFICO

Alejandro Frigerio (Argentina) - Doutor em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Pesquisador do CONICET e Professor da Universidade Católica Argentina.

André Corten (Canadá) - Doutor em Sciences Politiques et Sociales pela Universidade de Louvain e Professor de Ciência Política da Universidade de Quebec em Montreal (UQAM).

André Luiz da Silva (Brasil) - Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Antonio David Cattani (Brasil) - Doutor pela Universidade de Paris I - Panthéon-Sorbonne, Pós-Doutor pela Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales e Professor Titular de Sociologia da UFRGS.

Arnaud Sales (Canadá) - Doutor d'État pela Universidade de Paris VII e Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Montreal.

Cíntia Inês Boll (Brasil) - Doutora em Educação e professora no Departamento de Estudos Especializados na Faculdade de Educação da UFRGS.

Daniel Gustavo Mocelin (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dominique Maingueneau (França) - Doutor em Linguística e Professor na Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne.

Estela Maris Giordani (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

Hilario Wynarczyk (Argentina) - Doutor em Sociologia e Professor Titular da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM).

José Rogério Lopes (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professor Titular II do PPG em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Brasil) - Doutora em Sociologia pela FFLCH-USP e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Leandro Raizer (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Ciências Humanas da UFFS.

Lygia Costa (Brasil) - Pós-doutora pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ e professora da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maria Regina Momesso (Brasil) - Doutora em Letras e Linguística e Professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

Marie Jane Soares Carvalho (Brasil) - Doutora em Educação, Pós-Doutora pela UNED/Madrid e Professora Associada da UFRGS.

Mauro Meirelles (Brasil) - Doutor em Antropologia Social e Pesquisador ligado ao Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS).

Simone L. Sperhackle (Brasil) - Doutoranda em Design pela UFRGS. Mestre em Design e Tecnologia e graduada em Desenho Industrial.

Silvio Roberto Taffarel (Brasil) - Doutor em Engenharia e professor do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Impactos Ambientais em Mineração do Unilasalle.

Stefania Capone (França) – Doutora em Etnologia pela Universidade de Paris X- Nanterre e Professora da Universidade de Paris X-Nanterre.

Thiago Ingrassia Pereira (Brasil) - Doutor em Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS.

Wrana Panizzi (Brasil) - Doutora em Urbanisme et Amenagement pela Université de Paris XII (Paris-Val-de-Marne) e em Science Sociale pela Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e, também, Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Zilá Bernd (Brasil) - Doutora em Letras e Professora do Mestrado em Memória Social e Bens Culturais do Unilasalle.

SUMÁRIO

- 9 APRESENTAÇÃO
- 13 **UMA SONATA DE UMA NOTA SÓ: ALGUMAS NOTAS INTRODUTÓRIAS
SOBRE O RÁDIO, A INTERNET E OUTRAS TECNOLOGIAS NEM TÃO
MODERNAS**
MAURO MEIRELLES
- 23 **AUDIOLER NAS TRAMAS DO DISCURSO: A ESCRITA DA CULTURA
DA ESCUTA**
MARIA REGINA MOMESSO
EDUARDO YOSHIMOTO
ANA AMÉLIA CARVALHO
MAURO MEIRELLES
- 57 **DAS ONDAS DO RÁDIO AOS PODCASTS E AUDIOBOOKS**
EDUARDO YOSHIMOTO
MARIA REGINA MOMESSO
- 81 **EDUCOMUNICAÇÃO: EDUCADORES E COMUNICADORES**
EDUARDO YOSHIMOTO
VITOR DIEGUES
- 91 **PODCASTS NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS**
ANA AMÉLIA CARVALHO
- 95 **CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PODCAST EDUCATIVO: UMA
EXPERIÊNCIA BRASILEIRA**
EDUARDO YOSHIMOTO
MARIA REGINA MOMESSO
- 111 **WEBRÁDIO VALE DO TAMEL: INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS
EDUCACIONAIS EM PORTUGAL**
VÍTOR DIEGUES

- 129 **DESCOBRINDO O SOM, A PALAVRA E A COMUNIDADE:
IMPLEMENTAÇÃO DE UMA WEBRÁDIO EDUCATIVA**
SÍLVIO CORREIA SANTOS
MARIA JOSÉ BRITES
ANA JORGE
- 139 **PODCASTS PARA ORIENTAR A VISITA AO MUSEU**
MARIA MANUELA LOPES OLIVEIRA
ANA AMÉLIA CARVALHO
- 147 **PODCAST: UM RECURSO DE MOBILE LEARNING PARA APRENDIZAGEM
DE LITERATURA PORTUGUESA E DA LÍNGUA FRANCESA**
ADELINA MOURA
- 157 **A UTILIZAÇÃO E CRIAÇÃO DE PODCASTS NO ENSINO E NA
APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO ENSINO BÁSICO**
CONCEIÇÃO MALHÓ GOMES
- 163 **CTIEDUTEC NA BLOGOSFERA: EXPERIÊNCIAS COM PODCAST E
VODCAST NAS AULAS DE REDAÇÃO TÉCNICA E LITERATURA**
MARIA REGINA MOMESSO
- 174 **ÍNDICE REMISSIVO**
- 177 **SOBRE OS AUTORES**

APRESENTAÇÃO

Este livro nasceu do diálogo, da parceria, da integração e da socialização de pesquisas, as quais envolvem a educação desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Fazem parte desta rede discursiva pesquisadores e profissionais da área da educação, da linguística, da comunicação, da sociologia, da antropologia, da filosofia e das tecnologias educativas, que trabalham em seu cotidiano com as linguagens, os códigos e suas tecnologias, mais especificamente a linguagem permeada por tecnologias de áudio.

A escrita desse texto é também um dos desdobramentos dessa parceria juntamente com as reflexões dos autores dentro do âmbito do Projeto do Observatório da Educação/Edital 2010 “Linguagens, códigos e tecnologias: Práticas de ensino de leitura e escrita na educação básica – ensino médio e fundamental”.

No decorrer do referido projeto, constatou-se a necessidade de se trabalhar com uma questão importante a todos os educadores: Como podemos fazer para usar as tecnologias de áudio dentro da escola? Assim, surgiu o interesse por pesquisar a educação por meio de *podcasts*, *audiobooks* e WebRádio. Os resultados desse estudo e prática desenvolvidos dentro do âmbito do Projeto do OBEDUC¹ observados e discutidos pelos pesquisadores levaram os autores a se reunirem para escrever a presente obra que agora chega em suas mãos.

¹ Daqui para diante o Projeto do Observatório da Educação/Edital 2010 “Linguagens, códigos e tecnologias: Práticas de ensino de leitura e escrita na educação básica – ensino médio e fundamental” será referido apenas como Projeto do OBEDUC.

A germinação da tessitura desse livro deu-se num primeiro encontro virtual, via e-mail, entre as duas pesquisadoras autoras, as professoras Maria Regina Momesso (CTI-UNESP, Brasil) e Ana Amélia Carvalho (Universidade de Coimbra, Portugal), quando a primeira delas iniciou a leitura da produção científica da segunda, com interesse de estudar a web 2.0 e o uso das redes sociais na educação. E, naturalmente, os contatos e as conversas online foram se intensificando, culminando com a parceria firmada no final de 2011 com a Universidade do Minho e, posteriormente, com a Universidade de Coimbra. Na sequência das interações e estudos, Carvalho (2011)² foi convidada a participar do 1º SILTED - SIMPÓSIO DE LINGUÍSTICA E TECNOLOGIA EDUCATIVA “Linguagens, tecnologias, práticas de leitura e escrita: convergências”, evento esse, realizado entre os dias 01 e 03 de dezembro de 2011, o qual, foi promovido pelo Projeto do OBEDUC, onde, Carvalho proferiu uma conferência intitulada *A Tecnologia Educativa e as práticas de leitura e escrita na educação* e, também, realizou um minicurso sobre o uso de *podcasts* na educação.

Foi dessa forma que essa parceria de pesquisa entre diferentes instituições e pesquisadores que se ocupavam com as tecnologias de áudio começou a tomar corpo. Primeiro, com o estabelecimento de parcerias entre pesquisadores e, em seguida, através da criação de enlaces entre diferentes pontos da rede e a partir da constituição de redes de troca de conhecimentos entre pessoas, grupos de pesquisas e instituições tanto do Brasil quanto de Portugal. Em 2012 somaram-se outros fios a essa tessitura, os mestrados das referidas pesquisadoras: Eduardo Yoshimoto – bolsista Professor de Educação Básica do Projeto do OBEDUC, quando iniciou o Mestrado em Linguística como orientando de Momesso, o qual, foi convidado a pesquisar sobre o uso educativo dos *podcasts* na internet.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de Yoshimoto em 2012, decidiu-se colocar em prática o uso dos *podcasts* dentro de uma das escolas parceiras do Projeto do OBEDUC, na cidade de Franca, com vistas à implantação de uma WebRádio. Nesse momento, o pesquisador e ex-mestrando de Carvalho, o professor Vitor Diegues somou-se a parceria socializando os resultados de sua pesquisa, bem como toda sua experiên-

² Tecnologia Educativa e as práticas de leitura e escrita na educação. https://www.youtube.com/watch?v=JDYFOKBi5_Q

cia e prática com a WebRádio “Vale do Tamel” implementada no Agrupamento de Escolas Vale do Tamel, em Barcelos, sendo este, um projeto pioneiro em Portugal.

Em dezembro de 2014, Carvalho voltou ao Brasil para participar do 2º SILTED, também promovido pelo Projeto do OBEDUC ocorrido na Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto (USP-Ribeirão Preto), em São Paulo, para outra conferência, esta, intitulada *Na era do mobile learning: fomentar a aprendizagem significativa e crítica dos nativos digitais*³. Ainda nesta direção, e como resultado destes muitos encontros com Carvalho, no início de 2015 os/as pesquisadores/as Maria Regina Momesso e Eduardo Yoshimoto foram à Universidade de Coimbra e a escola sede do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel para realizar uma visita técnica e dar continuidade ao trabalho já iniciado anteriormente. Nessa visita, houve vários encontros entre os pesquisadores, gravações de áudio das reflexões, troca de materiais, etc.

Foi, então, em função dessa caminhada de quase quatro anos que, em 2016, iniciou-se a escrita desse texto que emerge das “vibrações e ondas do rádio” e que, agora, deixa sua marca nas letras impressas, nas palavras, nas sentenças, nos textos individuais e coletivos, que compõe este livro. Contudo, essa caminhada não se encerrou com o início dessa escrita de modo que, no decorrer do ano de 2016, o Prof. Dr. Mauro Meirelles, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, passou a fazer parte desse coletivo de pesquisadores agregando ao grupo a contribuição da antropologia em relação ao tema e através de diferentes leituras e releituras que foram coletivamente sendo construídas pelo grupo.

Movimento esse que é enriquecido com relatos práticos de experiências realizadas tanto no Brasil quanto em Portugal, os quais, podem servir aqueles que querem trabalhar com as tecnologias e recursos de áudio com seus alunos como um guia para sua realização. E, neste sentido, desejamos a todos, uma boa e profícua leitura dos textos aqui compilados.

Os Organizadores

³ Ver: <http://siltedsimposio.wixsite.com/2silted/contact> e o vídeo do evento <https://www.youtube.com/watch?v=Hj77wrYrOXc> (Parte 1) e <https://www.youtube.com/watch?v=jaZvihkMI9E> (Parte 2).

UMA SONATA DE UMA NOTA SÓ: ALGUMAS NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O RÁDIO, A INTERNET E OUTRAS TECNOLOGIAS NEM TÃO MODERNAS

MAURO MEIRELLES

Uma sonata nada mais é do que uma composição para um ou dois instrumentos – no caso aqui, metaforicamente nos referimos ao rádio e a internet – constituída de três movimentos – que podem ser aqui pensados como momentos históricos específicos – que se relacionam quanto à tonalidade e contrastam quanto ao andamento, ao modo e à forma de expressão. Por isso, então, a opção de abrir esse livro que evoca a noção de *audioler* e/ou *audioleitura*, inaugurada por Maria Regina Momesso, fazendo uso da música e, porque não, pensar então essa passagem do rádio ao *podcasts*, passando pelas WebRádios, a partir de diferentes compassos e movimentos.

Pois, como já escreveu há muito tempo Roberto Cardoso de Oliveira (1996) tem-se que o olhar, o ouvir e o escrever são três momentos distintos que fazem parte do *métier* do antropólogo – mas não só deste – uma vez que, em nossa formação acadêmica, somos treinados independentemente da área a que pertencemos a olhar, a ouvir e a escrever sobre determinados temas que são tidos como importantes de serem estudados/pensados no interior de diferentes campos disciplinares.

Weber (2001) também irá dizer que não existe neutralidade científica uma vez que, toda e qualquer pesquisa envolve interesses individuais e coletivos que se relacionam a determinadas questões políticas, sociais, filosóficas e econômicas como muito bem registram os estudos de Latour (2014, 2008, 2004, 2000) e de Venturini, Jensen e Latour (2015). Desta feita, tem-se então que o desenvolvimento do rádio, das WebRádios e dos podcasts, também envolveu interesses diversos ligados ao seu uso, controle e alcance.

O ver e o olhar

*Este seu olhar
Quando encontra o meu
Fala de umas coisas
Que eu não posso acreditar*
(Esse teu olhar – Tom Jobim)

Talvez o primeiro movimento que realizamos após o nosso nascimento, depois de começarmos a respirar, seja o de abrir os olhos e olhar o mundo a nossa volta. O ver não é algo mecânico/biológico, mas está interligado ao ente que olha. O olhar não é discricionário. O ver, por sua vez, o é, e está conectado a experiência vivida pelo espectador, por suas crenças, classe social, instrução, por sua cultura. O ver é definido pela intencionalidade daquele que olha (AUMONT, 1993).

Deste modo, quando nos referimos ao ato de ver, o que queremos dizer é que estamos nos ocupando de um recorte, de uma parte finita, de tudo aquilo que está ao alcance do nosso olhar. Numa analogia bastante simples, o ver nada mais é que aquilo que destacamos na paisagem, ou seja, aquilo que está em foco e que colocamos em evidência em função de nossos interesses subjetivos.

Pois, como diz um velho dito popular: o que os olhos não veem, o coração não sente. Em termos da discussão que nos propomos a fazer, isso significa dizer que só vemos aquilo que queremos e/ou aquilo que estamos preparados para ver. Pois, os seres humanos são movidos por paixões e, é essa paixão, esse perceber diferente, que faz com que em meio a uma grande multidão que anda pela rua caoticamente, vejamos aquela pessoa que nos interessa. É esse olhar interessado – o ver – que faz com que prendamos nossa atenção a determinado modelo de carro, a um quadro específico, a traços específicos de uma determinada construção etc.

Mas não é somente o olhar interessado que se constitui no ato de ver. O ato de ver é, também, ato instituinte do mundo (BAKHTIN, 2012) e elemento constituinte de nossa *doxa* (BOURDIEU, 1977). Contudo, sua tangibilidade e presença concreta dependerá do sentido que

atribuímos aquilo que vemos e o valor que aquilo que é visto assume no interior de determinados circuitos (ZELIZER, 2005; PRICE, 2000) e comunidades de sentido das quais fazemos parte (BACKZO, 1984).

Tudo aquilo que vemos, sentimos e tocamos só assume valor no interior de diferentes tradições, sejam elas religiosas, políticas, econômicas, culturais etc., são tradições inventadas como a Kalevala (LÖNNROT, 1978), são apropriações que são feitas de tradições culturais de outros grupos que, reinventadas, assumem novo valor como é o caso do jazz (HOBSBAWN, 1991), enfim, são coisas que só fazem sentido para aqueles que no interior de uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008) as têm como constituintes de sua identidade.

E, é no interior destas comunidades imaginadas e de sentido que somos socializados, que aprendemos a ver e perceber o mundo de determinada maneira. É no interior da família, da vivência do espaço da cidade, da escola que apreendemos a dar valor a objetos que de outra forma nos passariam despercebidos e apenas seriam considerados por nós como mais um “entulho” no caminho. É a partir da vivência da cidade que praças, ruas e lugares assumem valor e são tidos por nós como algo importante, algo que existe, que é tangível. Contudo, nem tudo aquilo que para nós têm valor e que no interior de nossa comunidade é tido como demarcador e/ou característico de um determinado grupo é reconhecido e tido como detentor do mesmo *status* no interior de outro grupo.

Desta feita, tem-se que a organização que hierarquiza o campo visual está diretamente ligada ao acúmulo de experiências anteriores (AUMONT, 1993) do sujeito histórico que se dá a partir das mais diversas instâncias socializadoras e da sua vivência quotidiana em diversos espaços e lugares e, dentre eles, especial destaque deve ser dado a escola e ao modo como nesta somos preparados para o uso de determinados suportes de registro como é o caso, por exemplo, da leitura, da escrita e da escuta.

Pois, dentro de uma concepção mais alargada de aprendizagem, podemos dizer que o ato de ler, escrever e escutar nos remete a diferentes atos cognitivos e a modos de perceber e apreender o mundo que envolvem diferentes suportes tanto de escrita quanto de leitura. Suportes

esses que nos remetem a vivências anteriores do próprio sujeito e/ou de narrativas que a ele chegaram e que são muitas vezes por esses sujeitos significados a partir de suas experiências anteriores para com este.

Por conseguinte, tem-se então que uma obra, uma vez vista, um lugar que por alguma vez estivemos, uma música ou dança que por uma vez ouvimos e/ou dançamos, isto é, que de alguma forma foi vivida por nós, pode constituir-se em uma experiência sensível de modo que, só conhece aquele que vive a experiência, só vive a experiência aquele que percebe aquilo que é objeto de interesse, só percebe aquilo que é objeto de interesse aquele que aprendeu a percebê-lo.

Eis aqui, o mote para falarmos de um lugar específico, qual seja, do campo dos estudos da linguagem e do modo como o áudio pode ser pensado, também, como um instrumento pedagógico a serviço da educação.

O ouvir e o escutar

*O rádio de pilha
Irradia a alegria de viver
Abro a janela
Meu olhar voa pra fora
Meu pensamento pouco a pouco
Me devora
(Squizotérica – Lobão)*

Após abrirmos os olhos, logo depois do nosso nascimento, nossos outros sentidos são iniciados e, mesmo que ainda não consigamos compreender aquilo que apreendemos, o apreendemos e deixamos gravado em nossa memória. O ouvir é, portanto, o segundo ato cognitivo que realizamos após o nosso nascimento de modo que, com o tempo começamos a associar aquilo que ouvimos àquilo que vemos. Mas ouvir e escutar, assim como o ver e o olhar, correspondem a atos de natureza diversa e envolve uma relação que vai do ato mecânico em si (de apenas ouvir) a realização de operações cognitivas complexas e discricionárias (de escutar e apreender aquilo que interessa).

Dito isto, podemos dizer então que o áudio – e conseqüentemente o rádio – foi um dos primeiros meios de comunicação que, juntamente com a imprensa e os jornais diários, inauguraram aquilo que hoje denominamos de meios de comunicação de massa. Mas, o rádio já teve seu tempo e, na atualidade, ressurgiu a partir de um novo suporte, a partir das chamadas WebRádio. Contudo, diferentemente do rádio, elas não estão mais sozinhas e dividem espaço com outras plataformas de transmissão de áudio e vídeo tais como os modernos *podcasts* e *videocasts*.

É fato, também que a Internet e as mudanças tecnológicas estão naturalmente interligadas e que o suporte informático deu um novo fôlego ao rádio que a partir desta se reinventou tanto no que se refere a sua produção quanto aos conteúdos nele veiculados. Contudo, não podemos esquecer como escrevemos mais adiante que existem deslocamentos de sentido quando esse suporte passa a ser utilizado na Internet.

É no sentido de explorar e discutir as condições de produção do áudio que na primeira parte do livro recorreremos a autores que versam sobre a oralidade, o gênero radiofônico, a música, o discurso e a comunicação, entre outros, com vistas a se construir com isso uma possível articulação desses “fios” que norteiam a reflexão aqui proposta e que, nesta obra, encontra-se sistematizada.

Movimento esse de “volta à oralidade” através do uso dos dispositivos de áudio e seu armazenamento na rede mundial de computadores, em servidores online e/ou mesmo em computadores e smartphones pessoais. E aqui, temos nosso mote para passar para a terceira parte dessa introdução e que nos permite explorar a diferença entre a leitura de textos (visual) e a leitura de áudios (auditiva).

Pois, esta leitura não se faz mais da mesma forma que antes, entram em jogo novos atores e tecnologias diferentes daquelas usadas quando do aparecimento do rádio de modo que, com o surgimento dessa vasta gama de dispositivos surge também um novo conceito que, aqui, denominamos de *audioler*.

O ler e o audioler

*Com o olho cintilante ele o detém agora...
E, quieto, o Convidado
Fica a escutar, como criança de três anos,
Pelo outro dominado.*

(A balada do velho marinheiro – Samuel Coleridge - 1798)

O ler assim como o ver é discricionário e implica num conhecimento anterior dos códigos e da linguagem que está sendo utilizada no texto. Da mesma forma, o termo *audioler* nada mais é que um neologismo cunhado por Momesso (2013) que serve para designar a leitura por meio da escuta em suporte digital. E, aqui, a esteira da distinção entre olhar e ver, ouvir e escutar, também, compreendemos a leitura e audioleitura como um ato cognitivo complexo que envolve no mínimo o conhecimento dos códigos utilizados e a apreensão discricionária daquilo que escutamos.

Pois, ouvir se ouve tudo. Mas escuta-se somente aquilo que para nós faz sentido (que somos capazes de decodificar). A escuta – e neste caso a audioleitura – é, portanto, um ato cognitivo superior que não se atrela somente ao ato mecânico de captar as vibrações sonoras mas, envolve, também, sua apreensão, decodificação e tradução no interior de determinados quadros de sentido e significação.

Desta feita, quando nos referimos ao *audioler* e/ou a audioleitura estamos fazendo referência a um ato cognitivo que implica uma leitura do mundo e das coisas a partir de um determinado suporte – o áudio. É certo que, aqui, estamos tratando de um tema novo e que muitas críticas poderão ser feitas a essa proposição conceitual específica. Contudo, pesquisas realizadas em diversas bases de conhecimento apontam que o conceito de ler e de leitura, bem como suas práticas e modos de ler se constituem no *mainframe* dos estudos linguísticos e que, quase a totalidade dos trabalhos e estudos encontrados trata somente da questão da leitura escrita como já se ocupou Momesso et al. (2014a, 2014b) em outros dois livros que organizou.

Por sua vez, quando se vai além e deixa-se de lado a leitura escrita, há uma outra gama de estudos que se ocupa também da leitura oral,

esta, ligada essencialmente, a leitura de textos ora para crianças por meio da contação de estórias, ora para aqueles que ainda não dominam o mundo da escrita. Contudo, não há estudos que se ocupem do modo como a leitura de conteúdos diversos é feita a partir da audição, por exemplo, de áudio-aulas, *podcasts*, *audiobooks* etc. Logo, o que se percebe é que o processo de leitura e o ensino da leitura há muito tempo liga-se somente a palavra escrita ou impressa, a percepção visual, a observação e a análise do verbal de modo que, quando se trata da oralidade, pensa-se na dificuldade, por exemplo, do leitor em criar as imagens a partir dos sons que ouve.

Neste sentido, saber ler e escrever é ainda hoje, para algumas pessoas com visão conservadora e tradicional, um sinal de distinção (BOURDIEU, 2010) que se ancora na existência de pessoas detentoras de diferentes tipos de capitais (BOURDIEU, 2007a, 2007b) de modo que, a leitura de livros, de revistas e outros impressos, assim como a apreciação das obras de arte, a ida a museus, a audição/leitura de determinados gêneros musicais estaria atrelada a detenção de diferentes tipos de capital cultural, educacional, econômico, intelectual, político etc. (BOURDIEU, 2005, 2007a, 2011; BOURDIEU e DARBEL, 2004).

Em contrapartida, tem-se então que o uso do termo oralidade, quando utilizado, vem carregado de certo estigma social (GOFFMANN, 1988) e é na maioria dos casos reservado àqueles que não são letrados ou “tem dificuldades de entender as letras”. Contudo, o que queremos aqui é justamente romper com isso através do conceito do *audioler* e o modo como o rádio e os *podcasts* podem ser pensados e utilizados em sala de aula, foco esse, da segunda e terceira parte do livro, onde nos debruçamos sobre uma discussão mais conceitual e trazemos relatos de experiências e vivências com esse suporte tanto de professores do Brasil quanto de Portugal.

Referências

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AUMONT, J. A **Imagem**. Campinas: Papirus, 1993

BACZKO, B. Imaginação social. IN: **Enciclopédia Einaudi**. Vol.1. Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1984, pp.296-331.

BAKTHIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: João & Pedro Editores, 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2010.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **El amor al arte: los museos europeos y su público**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O Trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, pp. 13-37, 1996.

HOBSBAWN, E. J. **História social do Jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LATOUR, B. War and Peace in an Age of Ecological Conflicts. **Revue Juridique de l'Environnement**, v. 1, 2014, pp. 51-63.

_____. **Las atmosferas de la política**. Madrid: UCM Editorial, 2008.

_____. **Políticas da natureza: Como fazer ciência na democracia**. Bauru/SP: Edusc, 2004.

_____. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

LÖNROT, E. **The Kalevala**. Cincinnati: The Robert Blake Company, 1910.

MOMESSO, M. R. Et Al. **Das práticas do ler e escrever: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias**. Porto Alegre: CirKula, 2014a.

MOMESSO, M. R. Et Al. **Leitura e escrita na Educação Básica: socializando pesquisas, ensino e práticas**. Porto Alegre: CirKula, 2014b.

MOMESSO, M. R. Audioler: práticas, discursos, leitura em podcast. In: **Exame de qualificação Eduardo Yoshimoto**. Universidade de Franca; 2013.

PRICE, Sally. Da assinatura ao pedigree. IN: _____. **Arte primitiva em centros civilizados**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000. Pp. 143-153.

VENTURINI, T.; JENSEN, P.; LATOUR, B. Fill in the Gap. A New Alliance for Social and Natural Sciences. **Journal of Artificial Societies and Social Simulation**, v. 18, n. 2, 2015. Pp. 1-4.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. (Org.). **Max Weber – Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. Pp. 79-127.

ZELIZER, V. "Circuits within Capitalism". In: NEE, V.; SWEDBERG, R. (Eds.). **The Economic Sociology of Capitalism**. Princeton, Princeton University Press, 2005. Pp. 289-321.

AUDIOLER NAS TRAMAS DO DISCURSO: A ESCRITA DA CULTURA DA ESCUTA

MARIA REGINA MOMESSO

EDUARDO YOSHIMOTO

ANA AMÉLIA CARVALHO

MAURO MEIRELLES

A linguagem é uma das características que nos diferencia das demais espécies de vida do planeta. Nela nos inventamos, nos reinventamos como seres humanos e na reprodução desta se dá a comunicação, conforme Cuche (1999), somos seres essencialmente culturais. É na linguagem que reside os significados da cultura, essa palavra “cultura” é necessária para pensar a ideia de unidade da humanidade na diversidade e para além dos termos biológicos.

Pretende-se nesse texto discutir alguns aspectos de como a oralidade se relaciona com a escrita, procurando algumas pistas de como os significados se constroem a partir dessa relação. E, neste sentido, é impossível desconsiderar que a invenção de uma forma de transmitir e armazenar o som ampliou e transformou a relação dos seres humanos com a comunicação.

Grosso modo, podemos dizer que o áudio – e conseqüentemente o rádio – foi um dos primeiros meios de comunicação que, juntamente com a imprensa e os jornais diários, inauguraram aquilo que, mais tarde, seria a base do que hodiernamente denominamos de meios de comunicação de massa. Sua influência, desde o início do século XX foi muito grande de modo que, o rádio não só atingia várias pessoas ao mesmo tempo, como também atravessava as fronteiras dos países no mundo todo.

Dito isto, tem-se que, na atualidade a linguagem do rádio ressurgiu, primeiro na *Internet*, por meio das WebRádios, com os mesmos sig-

nificados do suporte antigo e depois (re)significado através de outros suportes tais como os *podcasts*, os *vodcasts*¹ e os *audiobooks*. Na verdade, o meio rádio consolidou-se na *Web* como um eficaz veículo de comunicação, tornando-se, na prática, um importante aliado para a educação. A *Internet* e as mudanças tecnológicas estão naturalmente interligadas, o que tem sido um fator de renovação para o rádio que, ao longo dos últimos anos, tem sido reinventado tanto ao nível da produção como ao nível dos conteúdos. É claro que existem deslocamentos de sentidos desse suporte quando, este passa a ser utilizado na *Internet* de modo que, neste capítulo, procura-se abordar algumas destas mudanças e relacioná-las com a escuta.

Para investigar as condições de produção do áudio recorreremos aqui a autores que versam sobre a oralidade, o gênero radiofônico, a música, o discurso e a comunicação, entre outros. Destarte, procurou-se construir com isso uma possível articulação desses “fios” resultando na trama proposta inicialmente para essa reflexão.

Por fim, a trama dá continuidade ao processo de desenvolvimento de uma conceituação que se propõe pensar as práticas da linguagem oral e da linguagem radiofônica, imbricadas digitalmente na comunicação. Essas práticas de linguagem juntam-se, entrelaçam-se por meio de outros dispositivos de áudio – diferentes do rádio – para dar-se a ler e compreender de forma diferente da linguagem oral. Esta implica a presença de duas pessoas e os sentidos podem não ser arquivados na memória, perdendo-se ao longo do tempo, igualmente, como acontecia com os programas de rádio nos seus primórdios, uma vez que seus usuários não tinham como rever os programas depois de serem difundidos.

O movimento cíclico de “volta à oralidade” por meio dos dispositivos de áudio e seu armazenamento na rede mundial de computadores, em servidores online e/ou mesmo em computadores e smartphones mudou essa dinâmica. Assim como, possibilitou, dada a grande gama de aplicativos e serviços existentes que, estes programas de rádio, pudessem ser produzidos por qualquer usuário sem a necessidade deste

1 Vodcast ou videocast correspondem à comunicação de vídeos através da Internet. (BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. Podcast e Vodcast: o potencial da ferramenta Voice Thread. In: CARVALHO, A. A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre podcasts**. Braga: CIEd. 2009, p.282. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9423/1/S05.pdf> Acesso em: 05 nov 2016.

ser um radialista, algo que, resulta na exploração de um novo conceito de leitura oral. Pois, esta leitura não se faz mais da mesma forma que antes, entram em jogo novos atores e tecnologias diferentes daquelas usadas quando do aparecimento do rádio de modo que, com o surgimento dessa vasta gama de dispositivos surge também um novo conceito que, aqui, denominamos de *audioler*.

O audioler: um conceito em construção

O termo *audioler* nada mais é que um neologismo cunhado por Momesso (2013) para designar a leitura por meio da escuta em suporte digital, especialmente quando nos referimos ao caso dos *podcasts* e dos *audiobooks*. A gestação da expressão *audioler* ocorreu quando, Yoshimoto (2014), iniciava a redação de sua pesquisa de mestrado, a qual, tinha como objeto de investigação as práticas de leitura e discursivas em *podcasts* veiculados em um site brasileiro denominado *Café Brasil do podcaster* Luciano Pires.

Na interação, na reflexão e nas pesquisas realizadas junto com Momesso (2013), na época orientadora da pesquisa de mestrado, optou-se por criar um nome para o processo de leitura aferido por meio do suporte tecnológico de áudio. Pois, nenhum estudo particular havia, até aquele momento, utilizado ou proposto um termo específico para este processo. Ainda hoje, se for feita uma busca em *sites* como o *Google* e/ou o *Google Acadêmico* a partir de expressões como: leitura em voz alta, leitura oral, leitura mediada, entre outros, não há nada que designe o processo de leitura permeado por dispositivos de áudio, tais como os *podcasts*, os *vodcasts* e *audiobooks*.

Na vasta produção de textos científicos sobre o conceito de ler e de leitura, bem como suas práticas e os modos de ler, grande parte trata da questão da leitura escrita. Ao tratar-se de leitura oral observa-se comumente a ligação com a leitura de textos ora para crianças por meio da contação² de histórias, ora ligadas aqueles que ainda não dominam o mundo da escrita. Logo, percebe-se que o processo de leitura e o ensino da leitura há muito tempo liga-se à palavra escrita ou impressa,

² Termo esse, utilizado no Brasil para referir-se especificamente a narração oral, o que envolve, inclusive a realização de cursos para formação de contadores de histórias.

a percepção visual, a observação e a análise do verbal de modo que, quando se trata da oralidade, pensa-se na dificuldade, por exemplo, do leitor em criar as imagens a partir dos sons que ouve.

Saber ler e escrever até pouco tempo e, ainda hoje, para algumas pessoas com visão conservadora e tradicional liga-se ao “status quo”. Assim, a leitura de livros, de revistas e outros impressos, ainda, é pensada como algo necessário à vida social para ascensão ou inserção na sociedade. Em contrapartida o uso do termo oralidade, quando utilizado, vem carregado de certo estigma social (GOFFMANN, 1988) e é, na maioria dos casos reservado àqueles que não são letrados ou “tem dificuldades de entender as letras”. Um dos motivos de pensarem assim deve-se ao fato dos afazeres cotidianos como tomar um ônibus, fazer compras no shopping, telefonar etc., dependerem do saber ler palavras escritas ou impressas.

Não se pode negar, é claro, que hoje vivemos no mundo do impresso/digital e das imagens. No entanto, deve-se levar em consideração as novas tecnologias, especialmente, nos últimos vinte anos. Pois, com a chegada da Internet, tornou-se muito comum as pessoas, no desenvolver de seus afazeres cotidianos, estarem de posse de um *Iphone*, um *Ipad* e/ou um *Smartphone* qualquer, por mais simples que seja de modo que, nada impede que o indivíduo tenha neste dispositivo uma gravação de áudio norteando-o em seus afazeres, dispensando assim a necessidade das letras.

No Brasil a chegada da *Internet* acontece em 1995 de modo que, aos poucos, essa rede planetária foi tomando conta do impresso e das outras tecnologias até então conhecidas, (re)significando algumas, tornando melhores outras e, também, levando a extinção e/ou a obsolescência de outras até então largamente utilizadas. De fato, podemos dizer que é a partir de 2000 que a era das novas tecnologias, do digital, do virtual em oposição ao real, se instala em definitivo no Brasil. E, com isso, novas práticas de leitura e discursivas se fazem presentes, as quais, diferentemente, daquelas da era da escrita e do impresso, reivindicam com o surgimento do hipertexto digital uma nova categoria semântica que passe a englobar a existência de um texto sincrético, multilinear, em que várias linguagens se interseccionam e os caminhos da leitura não são mais dados somente por aquele que produz o texto,

mas também, por aquele que dele se ocupa e se direciona por um dos muitos caminhos possíveis (MOMESSO, 2004).

Desta feita, e antes de ir mais adiante, é importante deixar claro que se considera a leitura neste trabalho como prática cultural e os leitores enquanto agentes desta de modo que, entendemos que as práticas de leitura são formadas a partir da relação estabelecida entre o leitor e o texto. E o texto, numa perspectiva discursiva é a materialização de um discurso, e o discurso se compreende como os modos de dizer e de pensar de um dado grupo social. Dessa forma, o conceito de texto nesse sentido é amplo, pois sua tessitura pode ser materializada tanto pelo signo verbal quanto pelo não verbal.

Chartier (2011) em seu livro “Práticas de Leitura” observa que devemos atentar para a história da leitura a partir das formas e dos modos de ler. Uma vez que, apesar da dificuldade em se encontrar os vestígios e os indícios das práticas de leituras da antiguidade, como por exemplo, a da oralidade, isso não significa dizer que tais práticas não existiram. Pois, como afirma Chartier (2000) tem-se que a leitura em voz alta, desde a antiguidade, tinha dois objetivos, a saber: 1) pedagógico que tinha foco na formação de um bom leitor, o qual, deveria ter o domínio da oratória e, conseqüentemente, da retórica; e, 2) literário, uma vez que, ler em voz alta era para o autor, colocar seu trabalho em circulação e torna-lo público. No Brasil do século XIX, por exemplo, é ilustrativo o caso de José de Alencar - um dos mais destacados autores de romances românticos que em sua biografia literária relata a prática da leitura oral, realizada semanalmente no cotidiano das famílias burguesas quando lia para a mãe cartas, jornais e os volumes de uma diminuta livraria romântica, enquanto a mãe, a tia e as amigas faziam trabalhos manuais (ALENCAR, 1990).

Segundo Chartier (2000: 23) a primeira das revoluções da leitura foi a que levou um número crescente de leitores a passar de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual ler em voz alta era indispensável para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa. Do exposto, o que se constata é que as práticas de leitura em voz alta e a silenciosa conviveram desde a Antiguidade, de modo que, foi somente durante a Idade Média que a leitura silenciosa foi conquistada pelos leitores ocidentais, restritas, em primeira

instância, aos escribas monásticos e depois às universidades a partir dos séculos XII-XIII. Em seguida, tem-se que a leitura silenciosa, também, vai aos poucos se tornando uma prática cotidiana entre cortesãos e aristocratas laicos no século XIV, quadro esse, que mesmo depois de Gutenberg, continuou sendo durante muito tempo apenas um hábito a ser cultivado pelos primeiros uma vez que, os leitores mais humildes, não tinham acesso ao mundo letrado e dependiam da oralização.

Chartier (2000) salienta ainda que apesar da evolução nas sociedades ocidentais de hoje, as pessoas são consideradas iletradas não somente por não poderem ler de modo algum, mas também pelo fato de só serem capazes de entender um texto quando o leem em voz alta. Essa leitura silenciosa atribuía à escrita e ao impresso a tarefa de preservação e memória, o que tornou o livro tanto um objeto como um instrumento de trabalho intelectual.

A segunda revolução da leitura se dará no século XVIII durante a era da impressão, em que se dá a multiplicação de livros, jornais, livros em pequenos formatos e a proliferação de instituições, tais como, bibliotecas, sociedades de leitura, clubes do livro, entre outros, o que torna acessível a leitura de livros sem ter que os comprar. Chartier (1998: 12-13) considera que a maior revolução da leitura acontece com a chegada do texto eletrônico, pois a materialização desse texto difere-se das revoluções anteriores, há a mudança na estrutura material do escrito e nos modos de ler, agora, de certo modo o leitor sente-se mais livre. Neste sentido, Momesso (2007: 147) aponta que “ler no século XXI tornou-se um desafio, pois o número de linguagens e práticas de leitura em função das novas tecnologias da informação e do conhecimento é diverso e impõe novas práticas, novos saberes e poderes”.

Ao levar em consideração os autores acima referidos, a prática de leitura de novos suportes do texto de áudio também se diferencia, o *podcast* e o *audiobook* diferem-se das práticas de leitura oral ou da leitura em voz alta. Pois, os textos de áudio exigem de seus interlocutores o conhecimento tanto do manuseio quanto o de preparar os dispositivos sonoros como os *podcasts* para serem escutados uma vez que o suporte de áudio envolve novas combinações de linguagem, uma materialização textual que se assemelha ao rádio, mas que não é a mesma.

Da mesma forma, deve-se observar que do ponto de vista prático, os meios de produção, circulação e recepção da prática de leitura de áudio implicam, na atualidade, em outros modos de ler muito diferentes da conversa pessoal, da leitura em voz alta de um livro ou, ainda, de um texto qualquer. Pois, como visto anteriormente, observa-se na literatura da área de leitura e de suas práticas estudos específicos sobre a leitura oral ou a leitura em voz alta, mas o processo de leitura que envolve a escuta em suporte digital, sem a presença do texto impresso, em que o “empreendimento cooperativo” (CLARK e HAVILAND, 1977) para a comunicação linguística perpassa pelo dispositivo tecnológico do áudio (sons gerados ou gravados), não há ainda estudos aprofundados. Neste sentido, há que se levar em conta que os dispositivos de áudio implicam que o utente da língua mobilize outros órgãos do sentido e outros signos não verbais do texto oral que se diferem daqueles utilizados na leitura oral permeada pela voz humana.

No Brasil, uma breve pesquisa em bases de dados científicas e em bibliotecas nos levou a constatar que ainda não temos fontes científicas que estudem a leitura de áudio e que, os poucos estudos que encontramos no Brasil que tratam da importância de se ler em outros suportes tais como o *audiobook*, são poucos, como por exemplo, podemos citar o trabalho de Moro e Estabel (2012).

Assim, o conceito de *audioler* se propõe a pensar com acuidade nas práticas de leitura desse suporte específico de leitura. Como exemplo, podemos citar o site *Mundo Podcast*. Neste site pode-se perceber o que se colocou acima que o meio de produção, circulação e recepção dos *podcasts* é outro. Uma rápida olhada no site já nos permite perceber que existem tutoriais que ensinam o usuário digital a narrar, a editar e a utilizar plataforma desenvolvida por brasileiros só para ouvir *podcasts*. Outros tutoriais, por sua vez, tratam da atuação dos *podcasters* para ganharem audiência e persuadirem seus interlocutores. Assim como, apresentam um formato de *podcast* criado pelos autores do site denominado *Heavy Metal Böx*, cujo *podcast* em formato de monólogo, o qual, segue a onda dos *podcasts* de *storytelling*.

Outro tutorial ainda do site *Mundo Podcast* revela, por meio do Blubrry/RawVoice, o modo como os ouvintes consomem os *podcasts*.

Essa pesquisa mostra os aplicativos que o ouvinte utiliza para escutar seus *podcasts*: 72% usam aplicativos do tipo iOS (42% (iPhone, iPad); 22% Android, 6% outros tipos não identificados). Todos estes tutoriais nos mostram que as práticas do *audioler* se diferenciam das práticas de leitura em voz alta e de outros suportes como o livro, o impresso ou a pintura.

Portanto, há uma necessidade premente de continuarmos a desenvolver mais estudos específicos para a recepção dos textos de áudio que utilizam aplicativos diferentes de uma rádio tradicional, pois a leitura desses não apenas exige decodificação do código, mas também envolve conhecimento de outras áreas do conhecimento, suas linguagens, códigos e tecnologias. Sejam elas, habilidades tecnológicas relativas ao suporte, as linguagens da comunicação social, midiáticas, de marketing, entre outras. Dizendo de outro modo, há necessidade de conhecermos melhor as práticas do *audioler*, que estão se fazendo presentes no cotidiano das pessoas, práticas estas que podem estar dentro do carro ao ouvir um *audiobook*, dentro de casa na tela do computador, dentro das escolas e fora delas nos *iPhones*, *iPads*, *Androids* e outros dispositivos móveis que a juventude utiliza.

Com vistas a se aprofundarmos um pouco mais no conceito da *audioleitura*, há que se ter em conta a questão da linguagem, pois a prática de leitura do áudio envolve outras linguagens, códigos e suas tecnologias uma vez que é por meio do exercício da leitura oral permeada pelos dispositivos que poderemos nos apropriar do sincretismo da linguagem auditiva. Ou seja, é por meio da linguagem que o mundo toma vida, é por meio da linguagem que nos construímos enquanto sujeitos, seja do agir ou da passividade, é por meio da linguagem que nos comunicamos, que interagimos com os outros, que falamos de nós, dos outros e sobre tudo aquilo que nos rodeia de modo que, desde a perspectiva de Bakthin (2002) a linguagem é ato instituinte do mundo, do modo como o percebemos e o representamos. Sem a linguagem neste sentido mais amplo, esta, entendida enquanto um conjunto de signos, sejam eles verbais ou não verbais, não existiríamos em toda plenitude humana.

A linguagem verbal é responsável por nomear as coisas, por expressar nossos sentimentos, angústias, alegrias, desejos. E, ao extremo,

podemos dizer que até o silêncio é também uma forma de linguagem. Assim, a linguagem faz parte do dia a dia, a utilizamos para realizar tarefas, para aprender, para ensinar, tanto como informação quanto como entretenimento. Foi por meio dos sons que os primeiros seres humanos se comunicaram, criaram instrumentos e códigos que lhes permitiram formar bases de conhecimento que escapavam aos limites físicos de um ilocutor e que, a partir de então, puderam ser passados às gerações vindouras. Primeiramente através da tradição oral e, mais recentemente, por meio da escrita, saberes e práticas que poderiam ser utilizadas e reproduzidas por receptores que não necessariamente compartilhavam um mesmo espaço físico e/ou eram contemporâneos daquele que realizou tal ilocução (BAKTHIN, 1992), permitindo assim uma ampliação do alcance e das distâncias que essas produções discursivas poderiam alcançar tanto geograficamente quanto temporalmente.

A gênese da linguagem está, portanto, ligada ao oral, aos sons que conforme Carvalho (2014) desde os tempos mais remotos, e seguindo os vestígios arqueológicos, parecem colocar em evidência que não houve comunidades humanas que não tenham explorado a comunicação por meio do som, utilizando não somente a voz, mas além dela instrumentos fabricados. Indo nesta direção Reyzábal (1999: 22) nos sugere que “toda língua é falada e nem todas são escritas” e neste sentido, para corroborar sua afirmação retoma Rigault (1973) para caracterizar seu entendimento de linguagem asseverando que:

1) A linguagem é, em primeiro lugar, um fenômeno oral, 2) A linguagem é um fenômeno social, 3) A língua é um sistema de comunicação simbólico, 4) Este sistema é uma estrutura com entidades autônomas de dependências internas (Hjelmslev). O que no campo educativo, implica que: a) deve-se tratar a língua como meio de comunicação, b) que a aprendizagem deve basear-se na aquisição e no domínio das estruturas essenciais e no vocabulário pertinente, c) que este vocabulário e estas estruturas devem partir do manejo do código oral, d) que a aprendizagem de uma língua não implica uma série de problemas que é preciso resolver, senão um conjunto de habilidades que devem ser adquiridas (Reyzábal, 1999: 22).

Reyzábal (1999) afirma ainda que a oralidade implica um corpo que fala, por isso é mais sensual que a escrita, esclarece que Darwin já apontava a associação entre a ação e o pensamento com o gesto e as palavras, como algo fulcral ao desenvolvimento da comunicação oral. E, neste sentido, também faz referência às mitologias ocidentais que exploram o fascínio da voz sem corpo uma vez que, esta, é responsável por despertar afetos.

Neste sentido e sob a ótica da antropologia, na construção do que chamamos de cultura, a linguagem é central. Os homens falam e falaram milhares de línguas, essas não são ininteligíveis mutuamente, mas é possível traduzi-las, pois possuem um vocabulário que converge para uma experiência universal, como muito bem registra Lévi-Strauss (2010). Desta feita, do exposto até aqui, pode-se deduzir que a gênese da linguagem humana está ligada à oralidade e que traz consigo essa característica de ser universal na espécie humana.

Os vestígios do uso da escrita pelos primeiros aglomerados humanos aparecem milhares de anos depois da linguagem oral através dos registros rupestres e iconográficos feitos nas paredes das cavernas onde esses primeiros grupamentos humanos tinham morada com vistas a se abrigar das intempéries e dos perigos da natureza a que estavam expostos. Pois, como nos mostram os registros históricos é somente a partir dos sumérios que temos os primeiros registros de uma escrita pictográfica na Mesopotâmia, por volta do ano de 4.000 a.C. a qual mantinha uma referência com o que designava de modo que, será somente mais tarde que, a escrita passará a ser ideográfica. A partir de então, as ideias serão representadas por sinais ou mesmo um conjunto destes que remete a um significante. Contudo, em ambos os casos, como escreve Bajard (1994: 15) o significante está diretamente ligado ao significado.

Todavia, para representar inúmeras imagens do dia a dia, registrando um dia de caçada, por exemplo, seriam necessários vários desenhos. E, quanto mais a atividade fosse complexa mais a mensagem também o seria, mais desenhos seriam necessários, o que poderia dificultar a interpretação sem a presença do autor. Em função disso e em razão de economia e de combinatória, pois uma escrita pictográfica exigia milhares de signos e especialistas que se debruçariam por anos para manejá-la, a escrita pictográfica vai aos poucos se distanciar e perder

total ou parcialmente a relação representativa com o objeto, simplificando-se e se tornando arbitrária (BAJARD, 1994: 15).

E, é portanto, na esteira do exposto por Bajard (1994) que a linguagem e a escrita se tornam arbitrárias e que a escrita passa a ser simplificada e perde a conexão direta que possuía, total ou parcialmente, com o objeto representado, a exemplo do alfabeto ocidental, que torna a escrita operacional. A partir desse momento, após esta “simplificação” ou economia e combinatória, como Bajard (1994) observa, a escrita começa a revolucionar a comunicação entre os seres humanos.

O fato de a linguagem escrita ser a primeira possibilidade de registro após a pictografia, com muitas vantagens sobre essa, pois é armazenada e distribuída para muitos, fez com que, essa, se tornasse um suporte de comunicação com um alcance nunca antes visto na história da humanidade. Ainda nesta direção, merece destaque a constatação feita por Bajard (1994: 25) quando este coloca que a língua escrita é valorizada desde sua origem uma vez que a sua primeira função foi a de substituir a língua oral em circunstâncias nas quais essa não era operacional, seja por causa da ausência de um interlocutor no espaço, seja por causa da dimensão temporal.

Talvez essa questão levantada pelo autor seja uma pista do por que a escrita sempre ocupou um lugar, na cultura dos povos, superior ao da oralidade. A aquisição dos códigos da escrita é muito mais complexa do que a mimese da fala, esse fato também pode ter colaborado para que a linguagem escrita tenha se confundido com um estereótipo que remete a ideia de uma cultura superior. Afinal quem domina esses códigos pode acumular um saber que supera de certa maneira o tempo (a escrita pode ser o registro de anos, séculos etc.) e espaço (no sentido do interlocutor que representa o autor ser quem a decifra).

Desta feita é necessário que a ideia de superioridade da escrita à oralidade seja desfeita na medida em que, tal distinção é equivocada e construída a partir de um falso pressuposto que toma a língua falada e a língua escrita como “dois níveis da língua” e não como duas realizações distintas, provenientes de códigos diferentes. Pois, em função dessa falsa separação entre esses dois tipos de realizações da língua é comum que, como escreve Reyzebal (1999 apud PEYTARD, 1979), muitas vezes, a língua oral seja

tomada como sinônimo de linguagem coloquial, popular ou familiar e a língua escrita como língua polida, seleta, cultivada, literária, padrão, culta etc.

Na verdade, longe das discussões mais ortodoxas e deixando de lado certos ranços teóricos pode-se dizer que, estruturalmente, o que pode ser observado é que há diferenças entre a língua oral e a escrita, uma vez que, segundo Reyzebal (1999: 57-58):

- 1) a língua oral é constituída por sons (nível fonético) enquanto a língua escrita é composta por grafemas (nível grafêmico);
- 2) a língua oral realiza-se na presença de interlocutores e/ou é mediada por dispositivos de áudio ou audiovisuais, o que implica imediatismo, enquanto que a língua escrita necessita da inclusão de um contexto da situação;
- 3) a língua oral vale-se de elementos verbais (suprasegmentais) próprios (pausas, entonações, ritmo, intensidade, duração...) e gestuais, corporais etc., enquanto a língua escrita utiliza-se de elementos verbais, iconográficos e gráficos: pontuação, margens, sublinhados, ilustrações, tipos de letras;
- 4) na linguagem oral costuma ocorrer múltiplas repetições, interjeições, exclamações, onomatopeias enquanto que na linguagem escrita é de bom tom evitar-se as repetições e o uso abusivo de interjeições, exclamações ou onomatopeias;
- 5) na linguagem oral, às vezes, pode-se romper com a sintaxe (anacolutos, desvios, omissões...) e usam-se, com certa liberdade, diferentes registros enquanto que na linguagem escrita o cuidado com o léxico, a sintaxe parece ser mais explícito e coerente e costuma manter-se o mesmo registro linguístico ao longo de todo o discurso;
- 6) o uso da oralidade é universal e sua aprendizagem é “espontânea” enquanto que o uso da escrita não é universal e é aprendido na escola através da “iniciação às letras”;
- 7) a fala tem caráter oral enquanto a escrita tem caráter espacial;
- 8) Quem fala tem pouco tempo para estruturar o discurso, por isso este pode ser menos preciso ou rigoroso do ponto de vista linguístico enquanto que, quem escreve pode cuidar mais da estruturação do discurso e até mesmo consultar dúvidas, corrigir, ampliar, acrescentar esquemas etc.;
- 9) usualmente o discurso oral é oferecido para escuta coletiva enquanto que o discurso escrito liga-se mais à recepção privada e às vezes solitária.

Em função disso, tem-se que o discurso tanto escrito quanto oral pode ser tido como um privilégio e está na ordem do desejo de todas as pessoas, pois quem se apodera dele exerce dominação de modo que, travam-se lutas para deter esse poder que todos querem (FOUCAULT, 1999: 10-11). Historicamente, o discurso sempre foi tido como um modo de se expressar poder e um modo pelo qual, um dado indivíduo, um orador, um político, um filósofo ou qualquer tipo de liderança, exercia sua influência sobre os outros a partir da detenção de um saber restrito ao código escrito ou oral que se ligava ao domínio do campo do sagrado, da política, das letras e foi, por isso, sempre objeto de disputa. Algo que, hoje, através da ciência, se centralizou na academia, a qual, por sua vez exerce esse poder de autoridade sobre “o mundo das coisas” através da chamada linguagem “cultura” e da prevalência da linguagem escrita sobre a linguagem oral.

Entretanto, não podemos esquecer que mesmo a escrita sendo valorizada, o discurso oral também foi e é alvo de domínio. Na Antiguidade Clássica as técnicas retóricas e de oratória para persuasão de seus interlocutores eram muito valorizadas, assim como, na Idade Média, na formação de sacerdotes e clérigos era sempre privilegiado o domínio da arte de falar. O século XVII foi povoado por famosos oradores ligados à Igreja que através de seus sermões buscavam evangelizar o novo mundo como o fizeram os Padres Antônio Vieira e José de Anchieta no Brasil.

Na atualidade, também os políticos almejam o domínio da arte da retórica e da oratória para que, se eleitos, convencerem os outros sobre seus posicionamentos. Dentre os meios de comunicação de massa e digital, os dispositivos de áudio são os mais estudados por seus usuários com vistas a que estes se apropriem de forma mais efetiva de seus usos e funcionamentos para adquirir audiência, *status* e, também, convencimento por meio da voz permeada pelo áudio e da provocação de sensações auditivas, as quais criam imagens, valores simbólicos, desejos etc.

Talvez, a característica que mais persistiu na linguagem escrita durante toda a história da humanidade até praticamente o começo do século passado tenha sido o fato de que ela era dominada por poucos. Pois, a popularização da educação é muito recente, data do fim do século XIX de modo que, há de se considerar que tanto a linguagem oral

quanto a escrita são importantes, pois uma complementa a outra, embora, ambas, possam ser utilizadas de formas diferentes. Na verdade, o desejável é que se tenha tanto o domínio da língua oral quanto da língua escrita, para saber utilizá-las de forma adequada aos propósitos do falante ou do escritor.

Tomasello (2003) observa em seus estudos que as vocalizações dos grandes símios são de natureza filogenéticas (evolução das unidades taxonômicas; história evolucionária das espécies) se mantendo inalteradas, mesmo quando submetidos ao contato frequente com humanos, já os gestos são do domínio da ontogênese (desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade para a reprodução) de modo que são, portanto, segundo Carvalho (2014), passíveis de transformações por meio de aprendizagem cultural. Seria então, mesmo em seres humanos, a oralidade mais forte que as convenções culturais impostas pela linguagem escrita e a mimética?

Desde sua invenção a escrita e o oral estiveram lado a lado e a fronteira entre os dois sempre se modificou, assim como as representações que os seres humanos fizeram desses. Assim a escrita veio do oral, alguns louvam a origem enquanto outros somente seu resultado (BAJARD, 1994). Contudo, são valores e saberes que se reproduzem, se tornam hegemônicos apontando somente em direção a cultura erudita e, por sua vez, engendram dentro de si a questão da dominação e do poder.

Neste sentido, a ciência contribui em muito para enraizar essa diferenciação entre o senso comum e o conhecimento científico. Dicotomia essa que acabou por reforçar outros códigos de linguagem, criando uma tendência, um direcionamento em relação ao saber. Desta feita, tem-se que o discurso da ciência moderna, conforme Santos (2008: 126-127), trava uma luta contra uma linguagem vulgar, comum a todos, por meio da linguagem matemática que considera-se capaz de restituir a rigorosidade do conhecimento científico. Na opinião desse autor, foram marginalizadas além da linguagem vulgar, do senso comum, a linguagem literária, humanística entre outras, como muito bem registram os estudos de Snow (1995), por exemplo.

Em função disso o que se observa é que o conhecimento científico “literalmente” registrado na linguagem escrita sempre se sobrepôs ao

chamado conhecimento do senso comum, sendo esse tido como não estruturado e com origem muitas vezes, no oral. Nessa transmissão de saberes existem muitas variáveis que entram em jogo e que podem modificar a mensagem inicial. A princípio a linguagem escrita como repositório de saberes seria, então, uma forma mais precisa tanto de transportar esse conhecimento quanto de fazê-lo chegar pretensamente inalterado ao seu destino final.

Mas essa perspectiva, em relação à linguagem oral, começa a ser alterada nas últimas décadas do século XIX com dois importantes acontecimentos científicos: os estudos de Sigmund Freud em psicanálise e o desenvolvimento de alguns experimentos por Nicola Tesla, Marconi e Landell de Moura, os quais deram origem ao rádio.

Comparativamente, tem-se que a psicanálise assenta sua base na questão da oralidade e da individualidade, onde existe uma escuta atenta do psicanalista à fala de seu paciente enquanto que, o rádio, trabalha a oralidade, mas ao contrário de uma escuta individual como é o caso daquela que temos com o nosso psicanalista tem-se que ela é coletiva e vai de um para muitos. Mas, existe um contraponto entre esses dois tipos de escuta, uma qualificada e outra de entretenimento e, por vezes, concomitante a outras tarefas. Porém aspectos de proximidade e confessionais são traços comuns entre a escuta psicanalítica e a do rádio.

Mas é na tecnologia que residem os “novos” sentidos do oral e da história oral, especialmente, no modo como o rádio tem na atualidade ganhado novos espaços – e também a história oral – e têm cada vez mais sido utilizado por diferentes pessoas em lugares e contextos diversos.

Grosso modo, podemos dizer que a história quando se constituiu como ciência a partir do século XVII acabou por se opor a tradição oral de modo que, a reintrodução da história oral acontece somente no decorrer do século XX quando ela é retomada a partir de historiadores estadunidenses, os quais, passam a se apropriar de depoimentos orais como fontes documentais, algo que, após o advento do gravador de voz nos anos 1950, ganhou grandes proporções e proporcionou o desenvolvimento da história oral enquanto um campo específico e uma área de saber que se colocava ao lado de outras ciências já consolidadas como muito bem registra Joutard (1996) e Queiróz (1983).

A escrita ao tornar-se também virtual e digital (res)significa os usos e o funcionamento dessa linguagem de modo que o surgimento de novos suportes tecnológicos digitais acabam por mudar “o *status* de autor do texto” na medida em que, a partir desta, há a possibilidade da escrita coletiva e se abre espaço ao interlocutor-leitor para que, esse, aja e modifique o texto de autoria de outrem. O mesmo ocorre com a linguagem oral que com as novas tecnologias de áudio, as quais retomam um espaço de importância que a linguagem oral detinha no passado e que, são reinventados e (res)significados por meio dos *podcasts*, *vodcasts* e *audiobooks* que, na atualidade, têm alcançado maior espaço físico que no passado de modo que, muitos especulam que, estes, poderão num futuro não muito distante vir a ser tidos como parte do arquivo de memória de uma dada sociedade, como parte do processo formativo das novas gerações, dentre outras possibilidades.

É fato que os novos dispositivos de áudio como os *podcasts*, os *vodcasts* e os *audiobooks* trazem mudanças na linguagem oral. Atualmente, a linguagem de áudio usada e seu funcionamento está acessível a todos. Diferentemente, da linguagem radiofônica que necessitava de um técnico e profissional para ser adequada à comunicação oral. É óbvio que a linguagem de áudio assemelha-se à do rádio, mas não em todos os aspectos. Existem características que fazem do rádio, da WebRádio e do *podcast* meios em que os efeitos de sentidos entre os interlocutores sejam outros. Não foi por acaso, portanto, que nas décadas passadas o cinema e a televisão conquistaram espaços que eram dominados pelo rádio de modo que, não é incorreto afirmar que uma cultura da imagem se propagou a partir do momento em que a televisão se tornou um veículo de massa como, anteriormente, o rádio o foi.

Desta feita, tem-se então que a escrita nos permite, por meio dos textos, criar paisagens, feições de personagens, lugares e, até mesmo, sons que são sugeridos pelos autores. Contudo, não podemos esquecer que, em grande medida essa criação é singular, no sentido das experiências e contatos que tivemos e vivemos e do modo como, a partir deles, reconstruímos o texto a partir das referências que temos e que fazem parte da nossa cultura ou, ainda, do modo como enxergamos as imagens de outras culturas.

A viagem no texto suscita essa criatividade que é coautora da realização e tradução em nossas mentes da ambientação de uma história não vivida. Quando se tem um texto interpretado, seja ele no teatro, cinema ou televisão, essa coautoria das imagens se transforma em sentidos outros da nossa percepção. Estamos imersos na imagem e os referenciais estão lá, já construídos. Mas quando nos referimos ao texto, tem-se que o que se diz não pertence somente ao sujeito, tampouco as palavras são só dele, pensa-se que se sabe o que se diz, mas não existe controle em como os sentidos vão se constituir (ORLANDI, 2012: 32).

É fato que, hoje, as pessoas estão quase que o tempo todo ligadas à tela, seja no celular, notebook, computador, não mais somente à televisão ou ao cinema de modo que, cada vez mais, imersos no mundo virtual, confundem e misturam textos, imagens e sons. Em tempos de modernidade líquida, como escreve Bauman (2007), as coisas todas estão cada vez mais fragmentadas, mais volúveis, a imagem é dinâmica por natureza, por constituição. O mundo se transforma em uma sequência de quadros que produz uma ilusão de movimento mas, na verdade, o que vemos são fotogramas estáticos.

Nesses tempos líquidos, a escuta torna-se cada vez mais difícil de ser realizada uma vez que, na fluidez do espaço-tempo, não temos mais tempo para o outro de modo que, as pessoas não param mais para dar atenção às outras pessoas, todos estão muito ocupados correndo dia após dia. Vivemos uma escalada sem fim em direção ao vórtice de um furacão de modo que, todas as esferas da vida sofrem seus efeitos e cada vez temos menos tempo para parar e ler um livro. Esta situação recorrente traz novas perspectivas para os estudos do *audioler*.

Nesse contexto, o valor da educação e da aprendizagem no ambiente líquido-moderno está mais centrado na possibilidade de sua renovação, a todo o momento e durante toda a vida, que na formação do “eu” em si, reproduzindo a lógica do mercado, do consumo e do descartável (BAUMAN, 2007: 163-164). Em função disso, tem-se que na escola muitos discursos são interditados, existe um choque entre o capital cultural do aluno e o que a escola “quer” desse aluno, de modo que, essa reprodução que cala a voz do aluno pode, também, contribuir para a interdição de sua escuta.

Esse dizer frequentemente é trabalhado na escola somente como forma avaliativa, seminários, leituras em voz alta, entre outras. Essas práticas discursivas têm um horizonte de possibilidades muito limitado e raros são os casos em que cultura da escuta é trazida para o cotidiano escolar. E, ao reproduzir-se um modelo de ensino que abre pouco espaço para reflexão dos alunos e ao diálogo o que se faz é cercear, através de normatizações que impedem de alguma maneira o discurso do aluno, as possíveis contribuições que eles poderiam trazer para o processo de construção de seu próprio conhecimento.

Neste sentido, Bajard (1994: 91) defende que o dizer não pode ser trabalhado somente por meio da leitura e da escrita na escola pois, existe um dizer empobrecido onde a leitura silenciosa é relegada à pré-escola e esquecida nas aulas de língua materna de modo que, esta, se torna mero instrumento de avaliação. E ele, o dizer, não é reconhecido como atividade comunicativa, é preciso justificar o dizer, urge identificá-lo com práticas sociais e escolares sem confundi-lo com a leitura do escrito. Desta feita, tem-se que a leitura na escola somente utilizada como instrumento de avaliação ou meramente como expediente a ser seguido e superado acaba interditando a possibilidade de comunicação e, por consequência, outras formas e possibilidades de expressão que deste processo derivam.

A leitura, como já afirmado anteriormente, é também uma prática social, para desenvolvê-la dentro da escola é preciso construir com os alunos outras práticas de leitura que envolvam o uso de outros suportes e códigos como o oral, por exemplo. E, é aí que entram os meios digitais e o uso de uma série de ferramentas que estão à nossa disposição sem nenhum custo em diversos portais. Por exemplo, o *Café Brasil* e o *Mundo Podcast*, podem nos auxiliar a criar outros espaços de leitura por escuta que estão para além do formato tradicional com o qual estamos acostumados e que, em geral, não passa das contações de histórias que ouvíamos nas séries iniciais quando ainda não dominávamos a leitura escrita.

O *audioler* pode, assim, colaborar com essas práticas de leitura e discursivas, pois vai além da simples leitura decodificativa. Grosso modo, podemos dizer que o *audioler* nada mais é do que um modo de ler que se utiliza não da visão, mas do ouvido. Saber ouvir é saber escutar a música articulada das palavras que permeada pelos instrumentos e

saber distinguir um e outro, separando a voz e o conteúdo da mensagem das sequências sonoras que a acompanham e vice-versa. Algo que, Bajard (1994) já colocou em evidência quando asseverou que a aprendizagem da escuta pode facilitar a aprendizagem da leitura escrita uma vez que ajuda a superar dificuldades através do prazer proporcionado por um mundo imaginário que nós criamos a partir daquilo que ouvimos por meio da audição atenta.

Sem dúvida o advento do áudio gravado ou ao vivo trouxe de alguma maneira novamente o poder do imaginário da tradição oral, reeditou as histórias contadas, os mitos das histórias fantásticas contadas pelos anciãos e a escrita trouxe a possibilidade de reproduzir esses contos por meio da leitura. Por sua vez, a escuta aguça a imaginação. E, em função disso lembramos aqui da corrente norma pedagógica que diz que: “Quanto mais se lê, mais essa leitura colabora para a boa escrita”. E, então, questionamos: Será que quanto mais se escuta, melhor é o desenvolvimento da fala? Ou ainda, seria então o déficit de leitura existente na atualidade uma questão de escuta também? Em que momento paramos para escutar o outro? Essa prática colaboraria para uma escrita melhor?

Tudo que foi dito acima pode ter sempre acontecido em outras épocas, mas na atualidade com o bombardeio de informação e de instrumentos tecnológicos que nos dão mobilidade e possibilidade de interagir, se informar a qualquer hora e em qualquer lugar, parece que a escuta qualificada sofre com o ruído desse tempo. Pois, somos o tempo todo, bombardeados por imagens de produtos que evocam um corpo perfeito, a nossa sexualidade, os nossos desejos, as nossas crenças de modo que, a exposição a essas imagens é grande e, principalmente, não se tem controle da interferência que essas imagens têm – sobretudo, aquelas que envolvem cenas de violência – na educação das crianças. Isto, algo que, somente a poucas décadas tornou-se um objeto de estudo a ser privilegiado nas pesquisas acadêmicas a partir dos estudos realizados por Serge Tisseron. E, nesse sentido, é interessante pontuar aqui algumas questões trazidas por Tisseron (2012) quando este coloca que:

1) a elaboração verbal das crianças praticada e aprofundada na escola, pode fazer dessa um instrumento para simbolização das experiências

no mundo de modo que, a elaboração verbal é tida como a capacidade que uma pessoa possui de traduzir em palavras o que foi experimentado pela vivência no corpo que depois é transformado em imagens que estão ligadas a figurações psíquicas que já trazemos conosco mesmo antes de entrarmos em contato com elas; e,

2) a importância da verbalização das vivências como parte do processo de simbolização e elaboração das experiências vividas no passado, sejam elas boas ou ruins, reside na possibilidade que temos de, a cada ato ilocutório, pensar e repensar o mundo como o vemos e como o percebemos.

Ao nos esgueirarmos pelos labirintos da psicanálise e pela nossa própria intimidade e psique, percebemos que muitos de nós criamos bloqueios e impedimentos para verbalizar certas coisas, em função de certas convenções sociais e em detrimento do que pode ser dito, ou dos dizeres possíveis das belas frases, da concordância e novamente da normatização. Contudo, não é nossa intenção aqui aprofundar-nos no caminho da psicanálise, mas essa traz contribuições relevantes, principalmente quando nos ocupamos do conceito da escuta de qualidade. Para acalorar nossa reflexão, em relação ao domínio atual da imagem poderíamos, então, pensar numa cultura da escuta que se contraponha aos sentidos naturalizados em nossa sociedade? Alguns autores do século passado defendem proposições nesse sentido e consideram que isso é possível. Vejamos.

Carvalho (2014: 65), por exemplo, cita alguns exemplos em que a cultura da escuta transcende a esfera musical com relevância filosófica em Wolfgang Iser onde analisa a “cultura de audição” como alternativa à “cultura da visão”, dominante desde Heráclito e Platão. E, neste sentido, Lopes (1998: 4) coloca lado a lado dois estudiosos da sociologia e da filosofia para explicar como se dá a fruição e o prazer estético por meio da leitura quando assevera que tanto Wolfgang Iser quanto Bourdieu apresentam o prazer estético como advindos de dois processos: um da área cognitiva ligada à percepção e outro ligado a dimensão emocional que suscita a sensação, como os dois excertos abaixo buscam colocar em evidência:

Wolfgang Iser refere mesmo a existência de duas dimensões no domínio do sensível, esfera por definição do estético: a dimensão cognitiva, ligada à percepção e a dimensão emocional, ligada à sensação enquanto avaliação do material captado pelos sentidos “numa escala entre o desejo e a aversão”. Esta última é o domínio por excelência do gosto e, por isso mesmo, condicionada sócio-culturalmente.

Pierre Bourdieu distingue igualmente entre “duas formas extremas e opostas do prazer estético, separadas por todas as gradações intermediárias”: a fruição e o deleite. A primeira, liga-se a uma percepção sensorial que aplica a um sistema de códigos desconhecido os esquemas de interpretação tidos como familiares. É uma percepção não instruída e de tipo imediato e emocional. A segunda é apanágio dos instruídos e de todos aqueles que se apropriam adequadamente as obras culturais. Uma vez mais se constata o reflexo legitimista, fortemente criticado por Anne-Marie Gourdon, quando se opõe à ideia de uma hierarquização da percepção por níveis.

Desta feita, e ao nos debruçarmos com mais cuidado sobre as colocações de Wolfgang Iser e Bourdieu trazidas por Lopes (1998: 4), podemos perceber que a recepção dos signos escritos ou impressos se dá de forma diferente dos signos sonoros.

É certo que a percepção e a emoção atingem órgãos dos sentidos diferentes dependendo do tipo de texto que se lê. Se lemos o texto escrito o órgão visual ligado à cultura da imagem será o que se destacará. Se lemos um texto sonoro, conseqüentemente, se tem um nível de sensações e emoções maiores que o da leitura escrita. Como já mencionado anteriormente, a voz, seja ela ao vivo ou por meio do áudio, implica na existência de uma corporeidade mais sensual que a escrita, portanto, mais emocional e sensitiva, a qual está mais para uma cultura da escuta. É fato que cada processo de leitura mobiliza, práticas e modos de ler diferentes. Disto depreende-se que uma leitura auditiva tende a ser mais emocional e a despertar maiores sensações do que a leitura escrita.

Carvalho (2014: 65) faz ainda referência aos estudos de Jameson (1991) o qual defende a existência de um processo de desumanização centrado na cultura da imagem para corroborar sua tese e reforçar seu argumento. E, acrescenta, que na ópera de Luigi Nono, sem visualiza-

ção cênica, há uma cultura da escuta que poderia reabilitar a interação sócio-comunicativa em nós e restituir seu potencial crítico e emancipatório. Desta feita, segundo Charaudeau (2007) a escuta do rádio não requer o mesmo tipo de atenção, como a leitura exige pois, diferentemente da leitura, tem-se que a escuta pode se dar num espaço onde é possível realizar simultaneamente diversas atividades.

Mas, subvertamos essa lógica e realizemos essa escuta em um ambiente calmo e sem estímulos visuais. Passemos então a apreciar a palavra e deixemos de seguir a lógica das multitarefas... isso, faria com que, com o tempo, o ouvinte aprendesse a escutar, para sentir e ler melhor. E, é aqui que entra a ideia de *audioler* na medida em que, esta modalidade de leitura e escuta, pode proporcionar as duas situações, quais sejam, de realizar outras tarefas concomitantes à escuta ou de simplesmente apreciar o que é dito, o que se escuta.

É fato que a linguagem humana em sua essência é oral, mas com a tecnologia essa originalidade da voz de cada ser humano está cada vez mais massificada em função do uso cada vez mais acentuado de auxiliares tecnológicos de modo que:

Através das transmissões e gravações, as relações obrigatórias entre um som e a pessoa que o produz foram dissolvidas. Os sons foram arrancados de seus encaixes e ganharam uma existência amplificada e independente. O som vocal, por exemplo, não está mais ligado a um orifício na cabeça, mas está livre para sair de qualquer lugar na paisagem (SCHAFER, 1991: 173).

Ao pensar e refletir sobre isso, o músico e professor canadense Murray Schafer descreve essa desconexão da voz com sua fonte produtora, se utilizando do conceito de “esquizofonia”, algo que, somente foi possível de se conceber após o desenvolvimento do armazenamento e transmissão dos sons por variados meios (SCHAFER, 1991: 172). Percebe-se, contudo, que a palavra utilizada pelo autor para pensar essa desconexão propositalmente remete a uma patologia ou síndrome identificada pela psiquiatria e essa conotação, segundo ele, também não seria positiva. Algo que, segundo Schafer (1991), nos remete à triste constatação de que o ser humano perdeu, em certa medida, o contato com a fonte do som

e, por consequência, criou-se outro tipo de relação com os sons e com as pessoas. Isso, algo já colocado em evidência no início desse capítulo quando nos ocupamos da relação da voz do locutor e a imagem que ele produz a partir desse deslocamento de conteúdo/sentido da experiência de escuta e leitura do som a partir do rádio e dos *podcasts*.

Em tempos de modernidade líquida, de um mundo fragmentado e da crescente proliferação de estímulos de todo o tipo, somos submetidos a variados sons durante o dia e a noite. Seja no trabalho, no deslocamento entre lugares, dentro de repartições ou mesmo caminhando na rua. Nas cidades o contato com o som é constante e faz parte da “paisagem”. E, nesta nova paisagem sonora, principalmente nas cidades, se expressa parte do “esgoto sonoro” a que estamos sujeitos na atualidade, onde, os sons bons para a vida humana em contraponto com os sons hostis são colocados lado a lado, sem nenhum critério ou distinção de modo que, ao andarmos numa avenida somos ao mesmo tempo bombardeados pelos sons estrondosos dos motores e das buzinas, mas também pelo agradável canto de um pássaro e/ou uma música tocada ao longe por um aparelho de som qualquer (SCHAFER, 1991).

Com vistas a explorar esse processo de escuta do mundo, Schafer (1991) realizou uma pesquisa com seus alunos pedindo-lhes que educassem os ouvidos. Para tanto, solicitou-lhes que parassem na rua de suas casas e tentassem identificar os sons e separá-los. Feito isso, os sons identificados foram catalogados e separados em três tipos principais, a saber: os sons naturais, os sons humanos e os sons de utensílios e tecnologia. Contudo, nem é preciso dizer que os sons de utensílios e tecnologia superaram atualmente todos os outros, mas nem sempre foi assim. Quando havia poucas pessoas no planeta e existia uma cultura pastoril, elas prestavam atenção aos sons naturais de seu espaço, utilizavam os ouvidos para decifrar a natureza. Nas cidades os sons das vozes das pessoas realizando atividades artesanais era o som mais comum, mas depois da Revolução Industrial os sons mecânicos abafaram os sons da natureza e dos seres humanos com seu zunido onipresente. Sendo assim, tem-se que, hoje, a paisagem sonora, na maioria das vezes, é formada por sons artificiais.

Mas, é preciso em contraponto fazer uma leitura desses sons e, essa leitura atenta e dissociada do caos atual, é proposta quando nos

referimos à ideia do *audioler*. E, neste sentido, como afirma o educador Paulo Freire, tem-se que:

Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo (...) as hipóteses do que foi escutado convocam a imaginação (FREIRE, 2001: 98).

Aguçar a curiosidade. Eis a primeira chave de leitura daquilo que implica se utilizar do conceito de *audioler* uma vez que é essencial dentro dessa sociedade onde persiste uma ditadura da imagem que haja uma assunção da leitura auditiva criativa e crítica de mundo, descolada da lógica do mercado. Pois, como já escreveu Freire (2001) tem que se ensinar a saber escutar.

Mas, como superar a globalização, a padronização das coisas do mundo uma vez que esta impõe um determinismo quase canhestro que tende a homogeneizar os costumes e as coisas? Paulo Freire (FREIRE e SHOR, 1987), se ainda vivo, nos diria, através da perspectiva do *empowerment* e do dialogismo de modo que, com isso, poderíamos levar as pessoas a pensar o mundo desde uma perspectiva plural onde a escuta precede a fala de modo que, seria partir da relação estabelecida com o outro que se daria a superação desses discursos autoritários e homogeneizantes na medida em que, nos colocaria num ponto médio, entre aqui e acolá, e que, com o tempo nos permitiria insurgir contra esse determinismo a partir do desenvolvimento e da prevalência de uma consciência histórica e crítica em relação à realidade.

As experiências com WebRádio e *podcasts* nas escolas em Portugal e aqui no Brasil, abordadas na terceira parte desse livro, vêm ao encontro desses preceitos, da autonomia dos sujeitos, da possibilidade de trabalhar a criatividade, a imaginação, a curiosidade.

A propósito, refere Diegues (2010) que a WebRádio surge, assim, como uma forma de radiofonia digital em que, de fato, o suporte *Internet* permite a presença de elementos textuais e de imagem, além dos sonoros, propiciando o surgimento de novos gêneros e novas formas de interação. Nesta linha de pensamento, Prata (2008) refere que vá-

rias novidades são oferecidas pelo endereço da WebRádio como texto, fotografias, vídeos, hiperligações e com a particularidade da interação em que o utilizador pode, inclusivamente, deixar o seu comentário. Os sujeitos/intervenientes desenvolvem a sua autonomia e tornam-se produtores de conteúdos.

Neste livro procuramos realizar um maior aprofundamento dos mecanismos da escuta e do conceito do *audioler*. E, neste sentido, é Paulo Freire (2001: 135) que nos dá novamente uma contribuição para pensar esse processo quando diz que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação.

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

O ambiente em que esse princípio de escuta tem que ser privilegiado é a escola. Observa-se, ainda, que apesar do rádio ser uma mídia relativamente mais antiga que a televisão, não se tem estudos académicos em quantidade proporcional ao seu período de existência no Brasil. Ao contrário, o meio da imagem sempre foi privilegiado nesses termos. Nesse sentido, tanto academicamente, quanto na prática formal ou informal, é preciso incentivar iniciativas que privilegiem o áudio como forma de autoria, de expressão, dos sujeitos e das comunidades.

A partir das pesquisas realizadas nas escolas, apresentações e troca de informações nas universidades e parcerias no exterior amplia-

mos esses resultados para uma discussão maior, que vai além dos muros da escola, essa é a proposição desse texto, que procura amplificar esse conceito do *audioler* que se desenha aos poucos.

Assim a questão não é somente proporcionar um trabalho de escuta crítico na escola com os alunos, mas também, aprimorar isso fora dos muros da instituição e colaborar para uma escuta mais crítica das pessoas em contextos informais.

A discussão em torno do *audioler* não reside, portanto, somente na construção de uma proposição sumária que busca substituir a fala humana por uma tecnológica, pelo contrário, o que se busca com a discussão que aqui propomos a partir do conceito de *audioler* é tentar resgatar de alguma maneira essa escuta qualificada que parece cada vez mais distante nos dias atuais.

Como sabemos e muitos estudos nos mostram isso, temos que a voz humana é essencial para que reconheçamos o outro e nesse reconhecer nos fazemos também presentes no mundo, mas nesse processo é preciso escutar realmente o sujeito. Contudo, existe, na atualidade, um descompasso preocupante em que existe pouca paciência na escuta, na medida em que o tempo para tanto é muito restrito.

É na direção de tentar superar esse descompasso e de se compreender mais profundamente como se dá processo de leitura por meio do áudio que tentamos a partir da perspectiva do *audioler* contribuir para melhorar nossa relação com o outro e com o mundo, com a tecnologia e com os espaços e tempos articulados na atualidade.

A *audioleitura*, portanto, seria uma prática de leitura auditiva criativa que privilegia a escuta e pretende entender o processo de efeitos de sentido que a língua oral permeada pelo áudio implica. Pois, entendemos que,

A língua oral é a comunicação diária, vital, permanente. [...] A base que fixa os laços comunitários é a língua e, em especial, a língua oral. Por isso, a conversação encontra suas raízes no mais profundo da alma humana, no próprio centro da vida afetiva, social e intelectual. Daí advém o fato que seu ensino esteja tão intimamente relacionado a formação da personalidade (REYZÁBAL, 1999: 67 apud LUCA, 1983: 14-15)

Na contemporaneidade, pode-se acrescentar que à língua oral somou-se novos aspectos mais complexos e com ares de requinte, pois a voz humana, agora, se dá por meio de dispositivos que podem recriar situações de forma diferentes e inusitadas. Urge, portanto, a necessidade de aprender a entender e a compreender a linguagem de áudio e mais do que isso de aprender a ler e a interpretá-la de forma criativa e crítica, ou seja, de fazer uma *audioleitura*.

Do Rádio à WebRádio: algumas considerações.

Dito isto, e antes de avançarmos para a segunda parte do livro é interessante, aqui, fazer algumas considerações acerca da passagem do rádio para o *podcast*. Pois, como a história nos mostra, tem-se que o fluxo das coisas se deu mais ou menos assim: da oralidade passou-se ao escrito e do escrito, com o avanço da eletrônica foi possível transmitir, armazenar, modificar e até criar/recriar os sons e a oralidade. E, a partir da transmissão de som surge mais uma possibilidade de comunicação à distância além da escrita como a conhecemos. E, neste sentido, se poderia argumentar que teríamos na linguagem oral presente nos dispositivos de áudio uma “escrita oral”?

Se considerarmos a reflexão de alguns estudiosos de que a escrita surgida há cerca de vinte mil anos, trouxe para a civilização a evolução da memória, a possibilidade de armazenamento de informações, dados através do tempo e do espaço, pode-se afirmar que sim e, até atribuir um neologismo para isto: a *audioescrita*; como já realizado anteriormente.

A oralidade permeada pelo áudio, presente, primeiramente, no rádio e, conseqüentemente, com as novas tecnologias não pode ser comparada à linguagem oral presente na conversa entre duas pessoas. Pois, o radialista antes de iniciar seu programa redige um roteiro, faz anotações, utiliza de uma linguagem que sofre variações no seu tratamento, ao mesmo tempo em que, ela, não é a linguagem escrita (gráfica), mas também não o é pura e simplesmente a linguagem oral ou coloquial presente em uma conversa entre duas pessoas. Na escrita a pontuação, os elementos sintáticos e toda a gramática regem sua compreensão. Já na oralidade compreendemos o texto, por meio da entonação, das

pausas, assim, por exemplo, a prosódia, tem grande importância para aqueles que tratam do estudo da oralidade.

Com o advento da comunicação sem fio, por meio de ondas propagadas no ar, o rádio se torna o primeiro veículo de comunicação de massa. E, neste sentido, Carvalho (2014: 13-14) ao refletir sobre a comunicação musical se refere a Kaden (1998) e seus estudos acerca da “Sociologia da Música” em obra editada no ano de 1998, o qual, identificou três níveis de representação e descodificação na comunicação musical, a saber: 1) o nível de transformação do médium acústico; 2) nível da representação do todo pela parte, por meio de transformações operadas no médium; e, 3) o nível da representação por substituição, isto é, da convencionalização das transformações do médium, conferindo-lhe a função de signo acústico.

A partir do exposto e transpondo esses conceitos para o áudio reproduzido no rádio identificamos os três níveis abordados por Kaden em seus estudos de modo que:

- 1) No primeiro nível temos a alteração do médium acústico, a produção de sons sejam esses ruídos, efeitos sonoros, música ou fala;
- 2) No segundo nível de representação do todo pelas partes, por exemplo, temos que num programa de rádio do gênero jornalístico identificam-se as notícias pelo formato em que são apresentadas e todo o contexto, desde a vinheta até o fim do programa, existe uma ordem própria desse veículo para se dar a notícia. Dessa maneira o ouvinte está habituado com essa ordem e chega até a reconhecê-la mesmo pela escuta de somente alguma parte; e,
- 3) No último nível, o das palavras ou da representação por substituição, onde, podemos pensar as primeiras como substitutas de objetos, de lugares e de situações que ao mesmo tempo que se referem a imagens existentes fora de nós, evocam em nós, representações que nos auxiliam e incitam a construir imagens e representações derivadas daquilo que se escuta.

Em função disso e partindo dessa premissa da construção de imagens que a escuta proporciona relacionada com descodificação em três níveis, pode-se fazer um paralelo entre a complexa construção de

imagens dos sons no rádio e ao mesmo tempo seu alcance para a população. Isto, algo que se aproxima bastante dos estudos de Prado (1989) quando este assevera que o rádio é um meio privilegiado, pois tem a capacidade de ser entendido por um público diversificado, sem exigir deste, um conhecimento especializado para ser decodificado.

Esta última, a razão pela qual, o rádio foi adotado como veículo privilegiado para se pensar a educação fora da escola, primeiramente por Roquete Pinto (TEIXEIRA, PAÉZ e TEIXEIRA, 2010), depois pela Igreja Católica através do Movimento Eclesial de Base (MEB) nos anos de 1960 (PEIXOTO FILHO, 2010), e, mais recentemente, é retomada com o *podcast*. Este último surge, em 2004, quando Adam Curry e Dave Winner publicaram o seu primeiro programa de rádio na *web*.

Assim, quando o rádio começou a surgir na *Internet*, foram vários os autores que começaram a estudar esta nova forma de comunicação. Prata (2008), por exemplo, fala em dois modelos de radiofonia, a saber: 1) o da radiofonia analógica em que as emissoras que realizam transmissões analógicas através de irradiação e modulação das ondas eletromagnéticas, também chamadas de rádios hertzianas (rádio tradicional que emite a partir de uma frequência); e, 2) o da radiofonia digital que envolve: a) as emissoras de rádio hertzianas com transmissão digital; e, b) as emissoras de rádio com existência exclusiva na Internet através das WebRádios.

Ainda neste contexto, o *podcast* surge como uma tecnologia alternativa de auxílio ao ensino tanto presencial como a distância (MOURA e CARVALHO, 2006a). Pois, o *podcast* permite disponibilizar materiais didáticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio podendo, estes, serem ouvidos a qualquer hora e em diferentes espaços geográficos (MOURA e CARVALHO, 2006b).

Desta forma, tem-se então que o *podcast* tornou-se bastante popular na medida em que deu voz a muitos que desejavam ser locutores de rádio (CARVALHO e AGUIAR, 2010) e levou a que as WebRádios pessoais proliferassem nas escolas em função do envolvimento que ensejavam por parte dos estudantes com vista à criação, produção e veiculação de programas produzidos pelos próprios alunos, como é o caso, por exemplo, da WebRádio Vale do Tamel, dinamizada por Vítor Diegues e com a qual nos ocupamos na terceira parte desse livro.

Referências

ALENCAR, J. **Como e porque sou romancista**. Campinas: Pontes, 1990.

BAJARD, E. **Ler e dizer: Compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo. Cortez, 1994.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CARVALHO, M. V. de. **Escutar a Literatura: Universos sonoros da escrita**, Lisbon: Edições Colibri, 2014.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C. Taxonomia de Podcasts. In: CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C. (Orgs.). **Podcasts para ensinar e aprender em contexto**. Braga: De facto, 2010. Pp. 19-43.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011

_____. As revoluções da Leitura no Ocidente. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DIEGUES, V. **Educomunicação: Produção e utilização de Podcasts na dinamização de uma WebRádio**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho, Braga, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

LOPES, J. T. **A cidade e a cultura: um estudo sobre práticas culturais urbanas**. [Tese de Doutorado]. Porto, Universidade do Porto, 1998.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LÉVI-STRAUSS, C. **Olhar, escutar, ler**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

MOMESSO, M. R.; ASSOLINI, F.E. P.; YOSHIMOTO, E. Linguagens, códigos e tecnologias: Práticas de ensino de leitura e escrita na educação básica ensino fundamental e médio. In: **IV Seminário do Observatório da Educação**. Promovido por DEB/CAPES e DIRET/INEP, nos dias 27 e 28 de novembro de 2013.

MOMESSO, M. R. **Audioler: práticas, discursos, leitura em podcast**. In: Exame de qualificação Eduardo Yoshimoto (Mestrando em Linguística) - Universidade de Franca; 2013.

MOMESSO, M. R. A leitura no século XXI: Discursos e representações. In: CARMELINO, A. C.; PERNAMBUCO, J.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Nos caminhos do texto: atos de leitura**. Franca, SP: Unifran, 2007.

MOMESSO, M. R. Discursos, representações e gestos de leitura: a formação e do leitor entre o impresso e o digital. [Tese de doutorado]. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2004.

MOURA, A. M. C.; CARVALHO, A. A. A. Podcast: Potencialidades na Educação. **Revista Prisma.com**, nº 3, pp. 88-110, 2006a.

MOURA, A. M. C.; CARVALHO, A.A. A. Podcast: para uma Aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário. In: ALONSO, L. P. et al (Eds.). **8th Internacional Symposium on Computer in Education**. Universidad de León, León, v. 2, pp. 379-386, 2006b.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PEIXOTO FILHO, J. O rádio e a educação: a experiência do MEB e as contribuições para a educação popular. In: PRETTO, N.L.; TOSTA, S. P. (Orgs.). **Do MEB à WEB. O rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRADO, E. **Estrutura da informação radiofônica**. São Paulo: Summus, 1989.

PRATA, N. A WebRádio em Portugal. Comunicação apresentada no **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, realizado em Natal, de 2 a 6 de Setembro de 2008. Análise da Rádio Web Como Uma Interface Dinamizadora da Prática Educativa: Estudo de Caso da RUM 130.

QUEIRÓZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: CERU/FFLCH/USP, 1983

REYZÁBAL, M. V. **A comunicação oral e sua didática**. Bauru: EDUSC, 1999.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHAFFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SNOW, C. P. **As Duas Culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das Duas Culturas e da Revolução Científica**. São Paulo: EDUSP, 1995.

TEIXEIRA, M. M.; PAÉZ, J. J. P.; TEIXEIRA, M. G. D. A rádio web universitária como modalidade educativa audiovisual em contexto digital: Os casos da Espanha e Portugal. In: PRETTO, N. L.; TOSTA, S. P. (Orgs.). **Do MEB à WEB. O rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TISSERON, S. **Crianças e a violências nos ecrãs**. Lisboa: Âmbar, 2012.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YOSHIMOTO, E. **Das ondas do rádio à teia da rede: Podcast Café Brasil**. 2014. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Franca, São Paulo, 2014.

DAS ONDAS DO RÁDIO AOS PODCASTS E AUDIOBOOKS

EDUARDO YOSHIMOTO
MARIA REGINA MOMESSO

No princípio era a oralidade. O processo de acumulação cultural tem no desenvolvimento da linguagem escrita seu principal alicerce, mas esse surge séculos depois da transmissão da cultura por meio da oralidade. A linguagem escrita e a invenção da imprensa proporcionaram a propagação de textos diversos, diferentes daqueles com que as pessoas tinham contato até então de modo que, ao longo dos séculos, o acesso a este recurso aumentou vertiginosamente.

A oralidade, depois do advento da escrita, quase sempre cumpriu um papel secundário na cultura erudita. Na era moderna, porém, após a invenção do rádio é que esse papel se modificou, pois o rádio caracterizou-se como o primeiro veículo de comunicação de massa moderno.

Passados esses marcos, o ser humano desenvolveu uma maneira de registrar a linguagem em outro suporte e de difundi-la. Com a criação de dispositivos que transmitem e gravam a fala, o discurso passou a ser veiculado de uma forma diferenciada do que existia, apresentando várias possibilidades de suporte e de circulação.

Dito isto, tem-se que o objetivo nesta parte do texto reside em se traçar uma breve trajetória da evolução da mídia de áudio, começando com a invenção do rádio até sua popularização no Brasil. Relacionam-se os gêneros que surgiram em função do suporte rádio e do dispositivo, ou que se adaptaram a ele e, finalmente, uma nova retomada deste dispositivo para o uso na educação com a educomunicação.

A tecnologia e a variação do suporte têm influência direta no modo como o gênero de discurso chega e é apreendido pelos sujeitos (MAIN-GUENEAU, 2005). Desse modo, é de vital importância problematizar o uso do *podcast* como um dispositivo que colabore para a reflexão, superando-se a paráfrase dos discursos homogêneos impostos pelos grandes grupos de comunicação. Pois, isso é de extrema importância quando se busca pensar a educação a partir de uma perspectiva crítica.

A difusão da oralidade

O rádio é o primeiro meio de comunicação de massa que transcende as fronteiras dos países. Ele tem a vocação de seu tempo, um tempo em que a universalização de ideias, de ideologias, da evolução da ciência e da tecnologia bastaria para dar conta dos desafios da humanidade no século XX, da modernidade (JORGE, 2008). Como veremos o rádio passou por caminhos tortuosos, desde sua invenção, passando por sua disseminação e finalmente se “reinventado” nos dias atuais.

A invenção que transformaria as comunicações no planeta é marcada por várias contribuições de pesquisadores e um grande percurso de desenvolvimento, movimento esse que possibilitou o surgimento da caixa de áudio com comunicação sem fio.

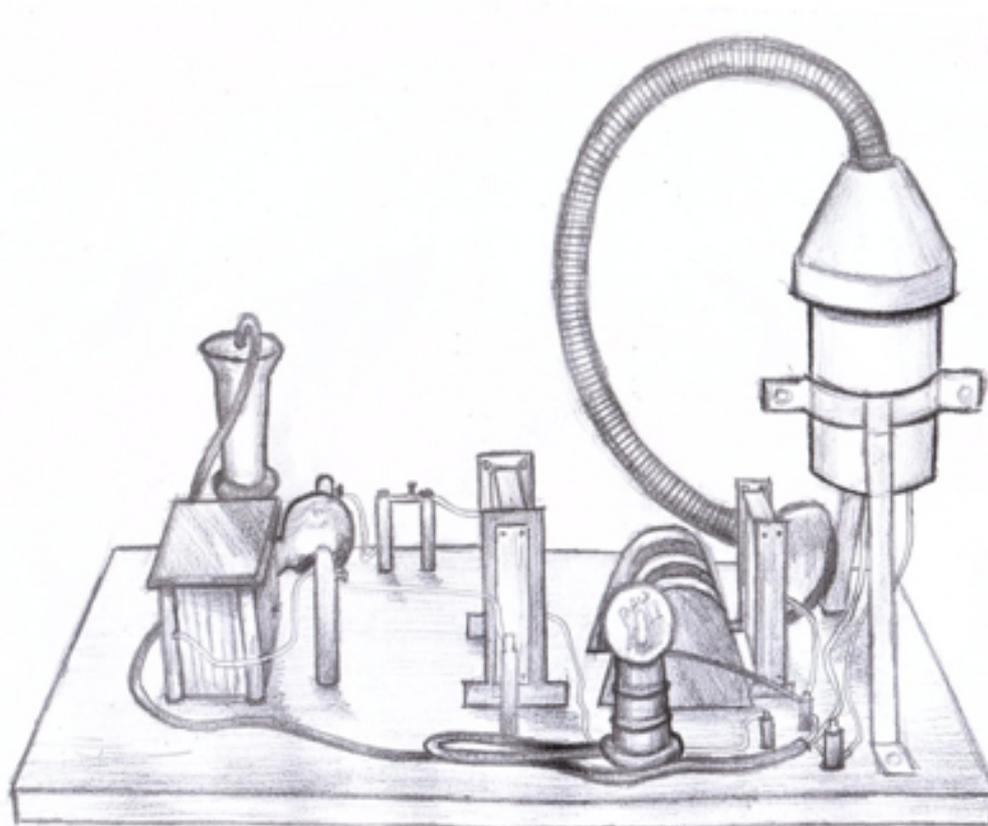
O mundo e a maior parte dos brasileiros não conhecem toda a história que cerca a invenção do rádio. Fazendo-se uma alusão a Foucault (1999), em sua obra “A ordem do discurso”, é possível afirmar que um discurso foi silenciado, o das grandes contribuições de um brasileiro chamado Landell de Moura. Fica aqui o registro desse acontecimento histórico para quem é estudioso e apaixonado por esse dispositivo. Considerado louco e herege ao fazer experiências “demoníacas”, um padre brasileiro realizou em uma de suas paróquias experiências radiofônicas. Anos antes do feito de Marconi (1901), o Padre Landell de Moura¹, no Brasil, já realizavam transmissões radiofônicas, porém suas patentes não foram reconhecidas e o governo brasileiro não investiu

1 Padre Roberto Landell de Moura nasceu em Porto Alegre no Rio Grande do Sul, estudou na Itália onde em paralelo começou seus estudos científicos. Em 1886 tornou-se sacerdote da Igreja Católica na Europa. Em 1892 na cidade de Campinas, interior de São Paulo, realiza as primeiras transmissões de voz três anos antes de Marconi (TAVARES, 1999: 22-25).

no seu invento. O Padre Landell também teve problemas à época com a igreja e com o clero que não viam com bons olhos suas experiências, taxavam-no como louco e seus inventos como demoníacos.

As patentes de sua invenção foram registradas anos depois nos Estados Unidos (1904). Historicamente o mundo não o reconhece como um dos precursores do rádio, o título e o Prêmio Nobel são de Marconi. Por fim, aos 67 anos, em 1928, morreu anonimamente num quarto do Hospital Beneficência Portuguesa de Porto Alegre-RS.

Figura 1: Réplica da invenção do Padre Landell (produzida pelo autor).



Em 1906, cinco anos depois das experiências de Marconi, a invenção da válvula tríodo pelo engenheiro estadunidense Lee de Forest possibilitou grandes variações eletromagnéticas capazes de carregar nelas a voz humana com maior “nitidez” (TAVARES, 1999: 46). Ao cabo de todas estas experiências estava viabilizado o instrumento de

comunicação que mudaria a perspectiva das relações sociais e de distância existentes até então.

O rádio chega ao Brasil no dia 07 de setembro de 1922. O discurso do Presidente da República - Dr. Epitácio da Silva Pessoa - foi transmitido por um sistema de “telefone sem fio” na Praia Vermelha (RJ), de um transmissor instalado no Corcovado pela *Westinghouse Electric*, para as festividades do Centenário da Independência do Brasil (TAVARES, 1999: 47).

A princípio, foi somente uma demonstração, mas nascia ali naquele evento a possibilidade de instalação desse invento revolucionário em território brasileiro. No ano seguinte é inaugurada a primeira emissora de rádio no país.

O rádio sempre teve grande importância na disseminação da informação no mundo e no Brasil. No início, Edgar Roquette-Pinto idealizou o rádio com uma vocação educacional, assim pensou seu patrono.

A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro obteve seu registro jurídico em abril de 1923. O professor Roquette-Pinto empreendeu, junto com o presidente da Academia Brasileira de Letras, Dr. Henrique Morize e seus companheiros, no dia 20 de abril de 1923, a primeira estação de rádio brasileira²: a PRA-2 Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A emissora iniciou suas atividades regulares no dia 1º de maio do mesmo ano (TAVARES, 1999: 51).

A programação da Rádio Sociedade era quase que exclusivamente improvisada, Roquette-Pinto fazia um jornal-falado. Ele mesmo produzia um resumo das notícias do dia e as lia; ouvia-se até o barulho do papel que ele folheava (JORGE, 2008).

Muitos entraves surgiram no processo de desenvolvimento do rádio no Brasil como, por exemplo, a falta de investimentos para modernização dos equipamentos radiofônicos. Assim, Roquette-Pinto, sem ter condições para levar seu projeto adiante passou o controle da então Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Estado que, anos depois, a rebatizou com o nome de Rádio Ministério da Educação. Hoje é a atual Rádio MEC.

² O registro mais antigo de “radiotelegrafia” data de 6 abril de 1919 da Rádio Clube de Pernambuco (Recife). Ela só recebia os sinais, funcionando como clube de recepção. O registro foi alterado para “Radiofonia” somente em 17 de outubro de 1923. Até então ela não se configurava como uma emissora de rádio, era só receptora (TAVARES, 1999: 52).

Figura 2: Roquette-Pinto (produzida pelo autor).



Contudo, as mudanças na legislação radiofônica, como a abertura a grupos econômicos e entrada da propaganda, inviabilizaram a proposta de um rádio educativo sem fins lucrativos, idealizado por Edgar Roquette-Pinto (JORGE, 2008) de modo que, o rádio começou a atender aos interesses do mercado e aos interesses políticos, ficando claro que sem a abertura para anúncios e investimentos comerciais seria impossível o desenvolvimento técnico e, conseqüentemente, a popularização do veículo.

No contexto da Era Vargas, o desenvolvimentismo estava na agenda do governo, e o rádio era o invento perfeito que cobriria as distâncias do território e o imaginário de avanço científico preconizado na época. Deste modo, tem-se que o rádio foi, então, um agente político

no governo de Getúlio Vargas, cujos decretos foram cruciais para a expansão comercial do mesmo no Brasil; a partir deles esse sofisticado veículo de comunicação da elite passou a ser popular para o lazer e diversão (BARBOSA FILHO, 2003: 41).

Infelizmente o ideário de educação das massas utilizando o rádio não chegou a cabo. Roquette-Pinto presenciou a transformação desse meio de comunicação com o uso intensivo de publicidade e de entretenimento, ficando a educação relegada ao segundo plano.

Desde essa época o rádio veio perdendo gradativamente a função educativa passando a profissionalizar-se. Dessa forma, para manter-se uma programação radiofônica, atualmente, é preciso que esta esteja recheada de propagandas comerciais, além de ser preenchida em grande parcela de tempo com uma programação musical.

O grande potencial de comunicação do rádio é “falar” para públicos diversos, conforme afirma Charaudeau (2007: 109):

Todas essas características próprias ao dispositivo do rádio permitem compreender porque essa mídia, universo por excelência da voz, é particularmente eficaz quando produz: uma palavra de informação factual imediata (os *flashes* de informação), uma palavra polêmica nas entrevistas e debates, uma palavra intimista em certas conversas, que se aproximam da confissão, uma palavra de análise espontânea feita de comparações e metáforas, enfim, uma palavra romanesca nas narrativas de belas histórias, mesmo que, aí, a magia do verbo não seja o mais importante.

Desta feita, tem-se então que o rádio poderia ter sido um dos principais instrumentos para educação, mas acabou rendendo-se à propaganda e a interesses massivamente comerciais.

Mas, apesar disso, não se pode negar que o rádio é o meio que mais atingiu as populações em todos os lugares do país, de vilarejos a grandes metrópoles, escutado por todos os níveis de pessoas, de doutores a analfabetos, porém, isso não significa que as comunidades se reconheçam nesse meio, pois o que é veiculado nem sempre é de interesse popular, mas das emissoras (PRETTO, 2010).

Assim sendo, tem-se que as comunidades nem sempre se reco-

nhecem na programação das emissoras. Enquanto a oralidade aproxima, a heterogeneidade dos programas e das músicas não cultiva a diversidade local e, assim, podem “moldar” os gostos.

Mas, devido às proporções continentais do Brasil, a distribuição da informação pelo rádio era ideal. As ondas das emissoras chegaram a lugares distantes do país, localidades em que nem a Televisão chegou até ao final do século XX.

No fim da década de 1950 várias parcerias entre o governo da época, Juscelino Kubitschek, e a igreja católica foram firmadas no sentido de buscar soluções para os problemas da população menos favorecida do país.

Segundo Peixoto Filho (2010: 21), a conjuntura econômica desenvolvimentista da época fez surgir a necessidade de que a população participasse no nível da produção, mas também no nível de decisões. Para isso deveria, em tese, ser melhor instruída.

Nesse contexto toma corpo a iniciativa para a alfabetização das camadas populares no princípio da década de 1960, através de uma parceria entre o Estado e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), esta, utilizando o rádio como meio para atingir esse fim. Surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB).

O projeto foi realizado entre os anos de 1961 e 1966 utilizando o rádio como disseminador de educação popular:

O trabalho pedagógico realizado pelo MEB, tendo o rádio como veículo de transmissão de suas atividades didáticas no campo da Educação popular percorreu uma trajetória intensa e diversificada na produção de atividades próprias do trabalho educativo. Nesse sentido, entende a alfabetização não apenas como uma aquisição de códigos que traduzam a linguagem oral, mas sim como um processo global que se inicia a partir da realidade do aluno, dos seus problemas, suas necessidades, sua relação com os outros homens e com o mundo (PEIXOTO FILHO, 2010: 21).

Com isto, a educação aproximou-se das camadas populares utilizando a oralidade por meio do dispositivo de rádio. O Movimento de Educação de Base (MEB) colocou em funcionamento, à época, estraté-

gias de educação à distância e práticas pedagógicas inovadoras que trabalhavam a partir da realidade dos educandos. Além disso, disseminou vários tipos de campanhas de interesse social, tais como: preventivas, na área da saúde, visando o melhor uso de recursos naturais, segurança no trabalho entre outras.

Conforme Peixoto Filho (2010), a prática pedagógica do MEB era simples, porém, eficiente: utilizava as vivências pessoais, com temas familiares como: trabalho, religião, lazer e outros. Foi assim que o rádio se tornou o instrumento básico adotado por sua principal característica, a oralidade.

Iniciativas posteriores surgem com outros objetivos, mas com possibilidades técnicas superiores. Devido ao desenvolvimento tecnológico existe maior interação, melhores condições de produção e barateamento da infraestrutura necessária. Desta forma, anos mais tarde, com o custo menor dos equipamentos radiofônicos, as antenas foram instaladas em morros e comunidades nas periferias das grandes cidades para irradiar uma programação própria e “comunitária”.

Assim, surgem as rádios comunitárias nos anos de 1970, muitas vezes utilizando faixas de ondas sem a concessão governamental, ou seja, faixas “piratas”. Pois, os interesses políticos e dos grupos de comunicação atravancaram a regulamentação desse segmento.

Segundo Pretto (2010), a legislação sobre rádios comunitárias no Brasil tem dois principais focos: a apropriação político-partidária dos meios e a convergência das mídias. As leis atuais que regulamentam a área trazem muitas restrições à utilização de rádios por comunidades. Interesses políticos e de grandes grupos de comunicação dificultam avanços nesse setor.

Atualmente os meios técnicos de transmissão, na *Internet*, alavancaram a criação de WebRádios e a migração de rádios comunitárias para esse suporte, por não existir a necessidade de uma concessão para transmitir pela rede. Assim, o entrave dessa legislação específica e impeditiva de certa maneira foi contornado.

O uso da comunicação, em específico da WebRádio, sinaliza para uma educação que proporciona ao ser humano pensar o mundo de forma crítica, política e social articulando o todo e o local, não mais de forma compartimentada (PRETTO, 2010).

Conforme Foucault (1999), o discurso é um privilégio, que está na ordem do desejo de todas as pessoas e quem se apodera dele exerce dominação. Dessa forma, travam-se lutas para deter esse poder que todos querem naquele momento: o controle do rádio e de tudo que ali circulava. E, o privilégio do discurso até então era somente dos grandes grupos de comunicação que perderam parte de seu poder quando outra possibilidade de suporte para o rádio se abriu, oportunizando a expressão da diversidade de ideias.

Segundo Barbeiro e Lima (2003), a *Internet* abriu a possibilidade de praticamente qualquer pessoa criar um rádio. Não é mais necessária uma autorização do governo, nem a aquisição de equipamentos caros que só eram acessíveis por grupos de comunicação, é a maior democratização desse meio.

Assim, com meios técnicos acessíveis, muitos outros discursos circulam e não somente o discurso da grande mídia e dos grupos de comunicação. Nas comunidades onde já existiam as rádios tradicionais comunitárias, existe a possibilidade da mudança de suporte para a *Internet*.

Além dessa perspectiva das rádios comunitárias que atendam a interesses coletivos, específicos do local, qualquer pessoa com certa experiência em *Internet*, em *softwares* de gravação e captação de som pode criar um WebRádio ou um *podcast*, este último será abordado mais adiante.

Outra questão patente, além dessa mudança de suporte, de ondas *hertzizadas* para a *Internet* é a transformação do dispositivo que recebe o conteúdo em áudio.

Com a *Internet* móvel tão acessível quanto os outros meios de comunicação, o walkman e o rádio vão perdendo espaço, dando lugar ao celular que passa a substituir o aparelho de rádio tradicional (BARBEIRO e LIMA, 2003).

Os tempos mudaram e os suportes e dispositivos também, a tecnologia avançou e abriu outras possibilidades. Essa mudança, do suporte e do dispositivo, reconfigura o que é o rádio na atualidade, altera os sentidos e a forma de produção e recepção. Conforme Chartier (1999: 71), “sempre que a obra é inscrita em formas diferentes, ela carrega um outro significado”.

Assim, pode-se considerar que atualmente devido ao desenvolvimento de tecnologias de emissão e recepção, o rádio não desapareceu, pelo contrário, se reinventou em outro suporte e em outros dispositivos.

A WebRádio

Quando o rádio começou a surgir na *Internet*, foram vários os autores que começaram a estudar esta nova forma de comunicação. Prata (2008), por exemplo, fala em dois modelos de radiofonia: 1) Radiofonia analógica: emissoras que realizam transmissões analógicas através de irradiação e modulação das ondas electromagnéticas, também chamadas de rádios hertzianas (rádio tradicional que emite a partir de uma frequência); e, 2) Radiofonia digital: a) emissoras de rádio hertzianas com transmissão digital; e, b) emissoras de rádio com existência exclusiva na *Internet* ou WebRádios.

Com o avanço da tecnologia, a estrutura técnica do rádio de produção, de edição e da difusão dos programas, tornou-se menos onerosa e mais acessível a várias instituições. A evolução dos meios técnicos viabilizou a produção e emissão de conteúdo, especificamente no caso da WebRádio, trouxe consigo a possibilidade de dar voz a grupos sociais diversos contribuindo de forma significativa para o processo educativo (PRETTO, 2010).

A WebRádio surge, assim, como uma forma de radiofonia digital em que, de fato, o suporte *Internet* permite a presença de elementos textuais e de imagem, além dos sonoros, propiciando o surgimento de novos gêneros e novas formas de interação (DIEGUES, 2010). Para Prata (2008), várias novidades são oferecidas pelo endereço da WebRádio como, por exemplo, o texto, as fotografias, os vídeos e as hiperligações – tudo isso com a particularidade da interação na medida em que o utilizador pode, inclusivamente, deixar o seu comentário junto ao mesmo.

Dessa maneira, as rádios comunitárias transmitiam sua programação para bairros, muitas vezes sem ter a concessão das faixas de transmissão. Com a possibilidade de transmitir por meio da *Internet* essa questão foi superada.

A tecnologia de transmissão convencional de rádio, por meio de ondas *hertzizadas*, era um entrave para a diversificação das programa-

ções de rádio. Como abordado anteriormente, as faixas eram concessões dadas pelo poder público e as antenas, equipamentos de produção e transmissores tornavam o investimento financeiro muito alto.

Devido a esses fatores a produção do rádio no Brasil sempre foi centralizada pelos grandes grupos de mídia, formados em sua maioria por empresários e políticos beneficiados com essas concessões.

Essa realidade vem se alterando nas últimas décadas devido ao avanço, primeiro das rádios comunitárias, muitas sofriam com a clandestinidade, agora com as WebRádios essas questões foram, de certa forma, equacionadas para um modelo mais democrático de comunicação.

Assim, gradativamente ocorre no país uma fragmentação das audiências e muitos programas locais têm sua produção voltada para as suas especificidades, seus anseios e necessidades, ainda que em concorrência direta como os grandes grupos e de certa forma influenciada pelos padrões de comunicação e de mercado.

Todas essas questões abordadas anteriormente dão conta da forma como o rádio não desapareceu, insistimos, pelo contrário está em curso a ressignificação desse veículo de comunicação, por meio das novas tecnologias disponíveis atualmente. A produção cresce em novos suportes e com novos tipos de públicos e audiências.

Os Podcasts

O *podcast* é caracterizado em função de seu histórico, do contexto de seu surgimento e das propriedades técnicas que o aproximam e o distanciam do rádio. São aqui abordadas também as possibilidades do suporte e do dispositivo e as nomenclaturas das funções que derivam de seu uso.

No dia 12 de fevereiro de 2004, o jornalista Ben Hammersley do jornal *The Guardian* chamou um tipo de mídia de áudio distribuída pela *Internet* de *podcast*. Muitas pessoas já estavam escutando esse formato em reprodutores de *MP3*, na maioria os *iPods* da *Apple*. Mas Hammersley ainda não sabia exatamente como chamá-los: *Audioblogging?* *Podcasting?* *GuerrillaMedia?* (HAMMERSLEY, 2014).

O aparecimento do *podcast* se deu meses depois, quando Adam Curry e Dave Winner fazem a transmissão do primeiro programa de rádio

na *web* (CARVALHO e AGUIAR, 2010). Curry, ex-VJ da MTV queria que seus programas de rádio fossem distribuídos através de *downloads* via *i-Tunes* para *iPods*. Winner então se encarregou de fazer um *script*³ para realizar essa tarefa automaticamente. Assim os programas de Curry eram distribuídos através do *i-Tunes* para serem escutados em reprodutores de *MP3*. Na época os mais populares eram os *iPods* (LUIZ e ASSIS, 2009).

Podcasting é a publicação de *podcasts* na *Internet*. Esse termo combina a junção da palavra “*Pod*” vindo de *iPod* e *broadcasting* com a ideia de transmissão de rádio. *Podcast*, portanto, é um arquivo digital de áudio do tipo *MP3*. Atualmente este tipo de arquivo é produzido de forma relativamente rápida e simples sem grandes custos com *software* ou *hardware*.

Há outra explicação para a origem do nome “*podcast*”. Segundo a publicação no *The Guardian* em 2006, a *Creative Labs*, uma empresa de tecnologia em seu auge na época, atribui ao acrônimo de *personal on demand broadcast* (transmissão pessoal sob demanda), mas os jornalistas Charles Arthur e Jack Schofield admitem que Hammersley já ligava a palavra *podcasting* à transmissão de áudio para *iPod* (ARTHUR e SCHOFIELD, 2014).

Pode-se apreender, nas entrelinhas, que alguns interesses estavam em jogo quanto à proposição desse acrônimo. A *Creative Labs* atuava no mesmo mercado que a *Apple*, na produção de *hardware* para informática, dessa forma, entende-se que seria um bom negócio os créditos pelo nome em questão. Mas, não entraremos em por menores, agora vamos voltar a questão técnica e apresentar as características de proximidade e distanciamento entre o rádio e o *podcast*.

Existe uma gama de recursos técnicos da produção radiofônica que foram agregados ao *podcast*: a roteirização, a captação de áudio por equipamentos digitais, os efeitos sonoros e as trilhas também estão presentes neste dispositivo.

Além desse “parentesco” com o rádio tradicional, o *podcast* tem características próprias que “alteram” os sentidos de comunicação e circulação em função dos novos suportes em que essa mídia é hospedada.

³ Nesse caso *script* é entendido como um código de programação em uma dada sequência que automatiza alguma função. Esse *script* modificou algumas funções do *i-Tunes* programa da *Apple* com a função de reproduzir, organizar e vender músicas, vídeos e aplicativos.

Dessa forma, no *podcast*, como na WebRádio, têm-se dois elementos que os deslocam do rádio tradicional: a multidirecionalidade de comunicação e a bissensorialidade. No primeiro tem-se grande interatividade do ouvinte, no segundo podem-se agregar recursos visuais ao áudio (PRETTO, 2010).

Essa possibilidade de trabalhar com interatividade e com outros canais sensoriais, além do auditivo, provoca outros efeitos discursivos na comunicação. Exemplo disso é produzir vídeos das gravações em estúdio ou imagens estáticas associadas aos temas dos *podcasts*, algumas rádios convencionais, de grandes grupos de mídia, utilizam desse artifício gravando os programas em vídeo, disponibilizando-os na *Internet*.

O sistema de circulação do *podcast* é outra característica própria deste dispositivo. Primeiro, ele não utiliza ondas para a transmissão como no rádio, utiliza-se um provedor de acesso. Segundo, a distribuição se dá por meio de uma “assinatura” que permite escutar os *podcasts* sem acessar o *site* em que se encontram. Por fim, também são atualizados instantaneamente após a postagem de um novo episódio.

Nessa mesma lógica de distribuição as rádios convencionais “convertem”, seus programas irradiados ao vivo, em *podcasts* de modo que, esses, podem ser acessados em qualquer horário pelos seus ouvintes.

Conforme Carvalho e Aguiar (2010), os arquivos ficam disponíveis em agregadores de conteúdo, como *iTunes*, que fazem a conexão direta desses conteúdos com computadores pessoais, dispositivos móveis e portáteis (celulares, *tablets* e tocadores de *MP3* e *iPods*) de modo que, o usuário, dessa maneira, pode ouvi-los em qualquer lugar e a qualquer momento.

Instalando-se programas agregadores de conteúdo em *FEED*⁴ e fazendo a assinatura dos conteúdos com o *RSS*⁵ no *site* em que se hospeda o *podcast*, quando o autor do conteúdo fizer *upload* (publicação) de um programa, automaticamente ele será atualizado na lista de favoritos do dispositivo que vai executá-lo.

4 *Web Feed* (vindo do verbo em inglês “alimentar”) é um formato de dados usado em formas de comunicação com conteúdo atualizado frequentemente, como *sites* de notícias ou *blogs* (MÜLLER, 2012).

5 *RSS* é um subconjunto de “dialetos” XML que servem para agregar conteúdo ou “*web syndication*”, podendo ser acessado mediante programas ou sites agregadores. É usado principalmente em *sites* de notícias e *blogs* (MÜLLER, 2012).

Outra característica do *podcast* é ser produzido no formato de episódios que variam em sua duração e periodicidade, podem abordar os temas em episódio único ou em uma sequência definida pelo produtor.

Dessa forma, o *podcast* torna-se uma ferramenta de comunicação que agrega características muito interessantes, tais como baixo custo de produção, operacionalidade e distribuição. Devido a estas características sua difusão no mundo virtual se tornou bastante acelerada.

Mas, por outro lado, o *podcast* surge como uma tecnologia alternativa de auxílio ao ensino tanto presencial quanto a distância (MOURA E CARVALHO, 2006a). Pois, o *podcast* permite disponibilizar materiais didáticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio podendo, estes, serem ouvidos a qualquer hora e em diferentes espaços geográficos (CARVALHO e AGUIAR, 2010; MOURA e CARVALHO, 2006b).

Como consequência dessa “democratização técnica”, existe uma produção de conteúdo muito diversificada. Pode-se pensar em todo tipo de *podcast* atendendo à demanda de informações para um número diverso de audiências, grupos específicos e seus nichos, mas principalmente, em nosso caso, *podcasts* educativos.

Os Audiobooks

Pretende-se nesse texto apresentar o *audiobook* com um breve histórico, a partir dos anos de 1940 até nossos dias. Suas características de proximidade com o *podcast* e sua relação no universo do áudio. Discutir alguns conceitos dos termos *audiobook* e do livro falado. A questão da produção e dos direitos autorais. A difusão entre as tecnologias assistidas, sobretudo para os deficientes visuais e algumas das possibilidades de utilização na educação e na perspectiva da *audioleitura*.

O *audiobook* ou audiolivro – como é denominado no Brasil – é um livro falado e gravado em áudio, atualmente gravado em formato digital (MP3 ou WMA⁶), podendo ser gratuito ou pago. As versões pagas contam com uma estrutura profissional de produção, narradores, edição, efeitos especiais, trilhas sonoras entre outros. Já os *audiobooks* gratuitos são gravados por voluntários que narram os textos dos livros e os disponibilizam

6 Windows Media Audio (WMA) é um formato produzido pela Microsoft que tem grande compatibilidade com o Windows Media Player (WIKIPÉDIA, 2015)

para *download*. A produção desses *audiobooks* é simples e quase artesanal, geralmente, conta somente com a voz do narrador, sem efeitos. Muitas obras nessa condição estão disponibilizadas em *sites* de domínio público.

É preciso fazer outra distinção, o *audiobook*, atualmente, traz como o *podcast*, efeitos de sentido diferentes do livro falado. Nos *podcasts* existe toda uma gama de efeitos, trilhas sonoras (*backgrounds*), vinhetas, ruídos entre outros que ambientam a locução principal. Já no livro falado, usualmente, existe uma leitura sem efeitos, uma leitura “pura” do texto escrito: o locutor restringe-se a falar o texto.

Existem características que fazem do *audiobook* e do livro falado meios em que os efeitos de sentidos entre os interlocutores sejam outros. Recorrendo-se novamente a Chartier (1999: 71) muda-se o suporte de texto, os modos de ler e, conseqüentemente, a recepção atua no modo como os efeitos de sentido atingem o leitor-ouvinte. Apesar de terem como “roteiro” o texto da obra original, o *audiobook* causa outro efeito de sentido em seus ouvintes, em relação ao livro falado, já que incorpora sons que ambientam o texto e expandem a experiência da escuta. Feita essa distinção inicial vamos seguir para um breve histórico do surgimento do *audiobook*.

Vale exemplificar o que apontamos como mudança de efeitos de sentido. Ao ler, por exemplo, a obra impressa de Almeida Garrett “Viagens na minha terra”, cuja obra encontra-se na lista de livros obrigatórios para o vestibular de 2016 no Brasil, o estudante de ensino médio tem uma interpretação e uma impressão. Quando este mesmo estudante é convidado a escutar um *audiobook* desta obra⁷, em língua portuguesa de Portugal, o sotaque português, a variação de tons de voz, a prosódia, enfim, a marca da voz difere-se em demasia do português brasileiro. Assim, a experiência da *audioleitura* difere-se da leitura impressa e da audição de narração de voz brasileira. O professor de português tem oportunidade para trabalhar variação linguística, prosódia e até sensibilizar o discente a aprender a escutar.

Ao ler os comentários pode-se ter uma noção do contato dos discentes brasileiros com este *audiobook* específico, muitos o escutam e depois acabam por se interessar para ler o impresso, outros têm dificuldade de entender o sotaque do português de Portugal. A versão - *Luso Livros* - tem mais de 59.815 visualizações, com 387 curtidas e apenas 5

7 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=UNvpI0huXrU> e/ou <https://www.youtube.com/watch?v=ho2ZqiVUCss>

curtidas que não agradaram. No entanto, percebe-se que os estudantes brasileiros não tem por hábito a leitura de *audiobooks*.

Audiobook: breve histórico

Como sabemos existe na história da linguagem uma relação direta entre a oralidade, a escrita e a leitura. Conforme Bajard, (1994: 30) desde o surgimento do alfabeto a prática de leitura está fortemente associada à emissão sonora do texto. A chamada “leitura em voz alta” que durante a história teve outros nomes e outras funções, mas sempre manteve o caráter de sonorização do texto.

Na Idade Média não foi diferente, leitura e fala andaram juntas, era muito comum a leitura em voz alta dos textos. Na Idade Moderna esse hábito continuou de outra maneira – a chamada “leitura em voz alta” – mas, esta, foi aos poucos perdendo espaço por causa da alfabetização e em alguns casos era até recriminada.

Depois da Primeira Guerra Mundial, as gravações de obras literárias e teatrais, surgiram para entreter soldados que perderam a visão durante as batalhas (PALETTA et al., 2015). Dessa forma, retomou-se o uso desse formato de mídia por uma necessidade física, tanto dos soldados quanto de pessoas que nasceram com algum tipo de deficiência visual ou, no decorrer da vida, a perderam.

Com o desenvolvimento da tecnologia e as necessidades do mundo atual os *audiobooks* avançaram para além daqueles que portam deficiências visuais. Atualmente atendem a uma demanda de falta de tempo e do espaço adequado para realizar as leituras. Hoje se pode escutar um *audiolivro* fazendo outras atividades concomitantes e em praticamente qualquer local.

Segundo um estudo de Paletta *et al.* (2015) sobre a incidência de *audiobooks* no mundo tem-se o seguinte panorama: nos Estados Unidos sua popularização deu nos anos de 1980, atualmente, possuem o maior mercado de *audiolivros* do mundo, com mais de dezoito mil títulos disponíveis. Conforme a *Audio Publishers Association* (APA) esse segmento cresce a taxa de 10% ao ano e movimenta mais de US\$ 800 milhões anualmente.

Também são um sucesso na Europa os *audiobooks*, sobretudo na Grã-Bretanha e Alemanha, nos anos de 1990 surgiram muitas editoras

especializadas nesse formato. As crianças são incentivadas à leitura, escutam-se livros em diversos locais, restaurantes, pontos de encontro e festivais de literatura falada. Todo esse interesse faz com que um lançamento seja disponibilizado tanto no formato impresso quanto em áudio.

No Brasil, nos anos 1970 existiam livros gravados em discos e fitas-cassete, eles eram direcionados, exclusivamente, para deficientes visuais. Atualmente, com a evolução da tecnologia, um suporte que era caro nos anos de 1990, o *Compact Disc* (CD), por exemplo, que dificultava a disseminação dos *audiobooks* tornou-se acessível à todos. Mais recentemente, com o advento dos formatos de arquivos digitais, o MP3 e o WMA, a questão relacionada ao custo foi equacionada, mas ainda assim o mercado de *audiobooks* aqui ainda é pequeno se comparado a outros países.

No entanto, esse mercado tende a crescer cada vez mais devido ao fato de que, tanto o *podcast* quanto o *audiobook*, estes dois formatos, permitem que, estes, possam ser escutados em diversos lugares, tais como academias, no trajeto de viagens etc., de modo que isso oportuniza a escuta de livros onde, antes, a leitura de uma obra impressa tornava-se inviável.

Ainda não existe uma pesquisa específica que se ocupe exclusivamente do mercado de *audiolivros* no Brasil, os dados não são centralizados. Mas, segundo a Biblioteca Nacional existem cento e quarenta *audiolivros* registrados na mesma de modo que, esse formato, é ainda predominantemente utilizado para deficientes visuais.

As instituições de apoio aos deficientes visuais, como o Centro Cultural de São Paulo (CCSP), a Lara Mara e a Fundação Dorina Nowill têm uma produção muito relevante e o fazem com a ajuda de locutores voluntários. Dessa forma, esses *audiolivros* não têm fins lucrativos e não são comercializados (PALETTA et Al., 2015).

A Fundação Dorina Nowill conta atualmente, em sua página na *Internet*, com um catálogo com mais de duas mil e oitocentas obras em formato de livro falado, além de obras em *braille* e outros formatos acessíveis (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS, 2015).

O Ministério da Educação, por meio do Projeto do Livro Acessível, desenvolveu junto com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro um programa que possibilita

acessar o conteúdo de um texto por meio de áudio. O programa foi desenvolvido utilizando o padrão mundial *Digital Accessible Information System* (Dayse) que foi traduzido para o português, dando origem ao aplicativo *Mecdayse* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Esse formato é amplamente utilizado por instituições de ensino públicas e privadas, além das fundações beneficentes. Neste caso o programa possibilita a conversão de um arquivo de texto em áudio com vozes previamente gravadas. Os arquivos também são disponibilizados em várias bibliotecas.

Como discutiu-se o livro falado está relacionado com a questão da deficiência visual. No Brasil existe uma grande produção de *audiobooks* atendendo a demanda das pessoas que têm baixa visão ou perda total de visão. Como tratado anteriormente, a Fundação Dorina Nowill é um dos principais exemplos, existem outras fundações que também realizam a conversão de livros impressos para o livro falado.

Na esfera pública o próprio Ministério da Educação desenvolve projetos ligados à produção de *audiobooks*. Da mesma forma, outras instituições públicas de ensino também o fazem como é o caso, por exemplo, da Universidade de São Paulo. Ainda nesta direção, tem-se que muitas instituições privadas de educação oferecem nos acervos de suas bibliotecas um catálogo de títulos de *audiobooks*, a Pontifícia Universidade Católica é outro exemplo.

A Legislação autoral

Existe também toda uma discussão acerca dos direitos autorais, da Lei nº 9.610, que normatiza as regras de utilização de obras e direitos de seus autores no Brasil. Nem todos os autores de obras literárias autorizam a sua reprodução. A legislação atual beneficia o deficiente visual diretamente, na Lei de Direitos Autorais no Artigo 46, se a obra convertida for de uso pessoal e sem fins lucrativos. Por isso, o acervo existente de livros falados é majoritariamente de obras que já caíram no domínio público ou são distribuídas para os deficientes visuais.

Fogem a essa regra alguns autores que aderem à licença *Creative Commons*, ela prevê o compartilhamento e a adaptação e até comercialização da obra, desde que seja dado o devido crédito ao autor, a

indicação das mudanças feitas e a disponibilização do *link* da licença (CREATIVE COMMONS, 2015).

Dessa maneira, com as restrições dos direitos autorais e a relutância tanto de editoras, quanto de autores, além da sua consolidação como tecnologia assistida para portadores de deficiência visual, o mercado dos *audiobooks* no Brasil é recente e tem uma tendência a expansão.

Em relação ao mercado de *audiobooks* para venda, várias empresas estão deixando o velho formato de CD para a utilização de plataformas *on-line* ou aplicativos para celulares e *tablets* de modo que, mesmo de forma tímida, se comparado ao mercado americano e europeu, pode se observar que o mercado de *audiobooks* no Brasil vêm aos poucos ganhando espaço no acervo das editoras.

Possibilidades dos Audiobooks

Não pretendemos aqui esgotar as possibilidades que a escuta de um *audiobook* traz, mas é oportuno fazer algumas considerações. Pode-se pensar na proximidade que o *audiobook* tem em relação ao *podcast*, algumas possibilidades aqui elencadas estão em consonância com este último. De seguida, apresentamos uma breve lista: 1) a **mobilidade**: um *audiobook* pode ser escutado em qualquer lugar, desde que se tenha um dispositivo reprodutor, na caminhada, na academia, no carro, numa fila de espera, por exemplo; 2) o **armazenamento**: o *audiobook* não ocupa um espaço físico, como o livro impresso, pode-se armazenar milhares de arquivos num mesmo dispositivo; 3) a **acessibilidade**: quando não existe a possibilidade da leitura por questões de ordem física, deficiência visual, por exemplo; 4) a **oralização**: a escuta de *audiobooks* pode estimular as crianças a curiosidade pela leitura antes mesmo de serem alfabetizadas. Além da possibilidade do contato com os clássicos da literatura brasileira e Universal; e, 5) a **complementaridade**: o livro físico e impresso não deve concorrer com o *audiobook*, são linguagens diferentes que devem se complementar. O *audiobook* pode servir de estímulo à leitura de outros livros, quais sejam, impressos em papel ou digitais.

Como visto, existem algumas boas possibilidades de leitura utilizando-se um *audiobook*, sobretudo, em relação à educação. Contudo, se

faz necessário, assim como abordado nos textos anteriores e tomando como exemplo os *podcasts*, um maior estudo acerca das possibilidades e limitações do uso dos *audiobooks* nas escolas.

Algumas considerações acerca do uso de podcasts e audiobooks em sala de aula

Os *audiobooks* fazem parte do conceito que envolve a leitura por escuta em meios digitais e, também, se aproxima bastante dos *podcasts*. Seu uso no contexto escolar tem sido pensado, guardadas as particularidades de cada um destes formatos e os diferentes graus de interação que um e outro suporte possibilitam, de forma bastante semelhante. É por isso que, aqui, nos reportamos à primeira parte desse livro e aos estudos da *audioleitura* uma vez que, as novas tecnologias de informação e comunicação trouxeram consigo novos suportes de difusão e, conseqüentemente, novas formas de leitura. Pois, é nessa seara que transita o *audioler*, dos estudos dessas possibilidades de leitura e de novos leitores.

Dentro desse universo da escuta e do áudio a apropriação e até mesmo a produção específica de *audiobooks* e *podcasts* é algo que autores, sobretudo educadores podem pensar como possibilidades de difusão do conhecimento. Contudo, não basta ter os instrumentos e a possibilidade de o fazê-lo, é preciso conhecer o suporte – e conhecendo esses novos efeitos de leitura nesses novos suportes e dispositivos será possível aproveitá-los, agregá-los e até mesmo criticá-los.

A tecnologia está presente no dia a dia, atualmente os dispositivos e o acesso à *Internet* se tornaram uma realidade fora e dentro das escolas. E, é preciso que os educadores se inteirem tanto do suporte, quanto das bibliotecas e repositórios existentes que disponibilizam, na maioria dos casos, uma grande quantidade de *podcasts* e *audiobooks* que podem ser utilizados em sala de aula e com fins educacionais.

Pois, como se procurou demonstrar ao longo deste texto, esses dois formatos podem ser tidos como uma ferramenta muito útil no trabalho de estímulo à leitura – neste caso, nos referimos especificamente, aos *audiobooks* – se tornando, assim, “uma porta” para o gosto e a procura de novas leituras. Contudo, há de se considerar, desde a pers-

pectiva que aqui propomos, que o *audiobook* não deve ser visto como um concorrente – ou mesmo substituto – do livro físico, mas sim, como um elemento que estimula aquele quem inicia no mundo da leitura, uma ferramenta de acesso a quem não tem a possibilidade de ler o impresso e, finalmente, uma possibilidade a quem não tem tempo para realizar a leitura em sua casa ou em uma biblioteca.

Referências

ARTHUR, C.; SHOFIELD, J. **What does ‘podcast’ actually stand for?** Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2006/jan/12/guardianweeklytechnologysection3>>. Acesso: 02 de maio 2014.

BAJARD, E. **Ler e dizer: Compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo. Cortez, 1994.

BARBEIRO, H.; LIMA, P, R. **Manual do radiojornalismo: produção, ética e internet**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

BARBOSA FILHO, A. **Gêneros radiofônicos: os formatos e os programas em áudio**. São Paulo: Paulinas, 2003.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CARVALHO, A. A; AGUIAR, C. Taxonomia de Podcasts. In: CARVALHO, A. A; AGUIAR, C. (Orgs.). **Podcasts para ensinar e aprender em contexto**. Braga: De Facto, 2010. Pp. 19-43.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun**. São Paulo : UNESP/IMESP, 1999.

CREATIVE COMMONS. **Atribuição 3.0 Brasil**. Disponível em : <<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/br/>>. Acesso em 20 de abril de 2015.

DIEGUES, V. **Educomunicação: Produção e utilização de Podcasts na dinamização de uma WebRádio**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho, Braga, 2010.

DIEGUES, V.; COUTINHO, C. WebRádio Educativa: Produção e utilização de Podcasts em experiências educacionais. **Revista Prisma.com**, n. 13, pp. 1-23, 2010.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **CATÁLOGO DA BIBLIOTECA DA FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS**. Disponível em: <http://www.daisylatino.org/agora/pag/livro/catalogo_bib.cfm>. Acesso em 15 de maio de 2015.

HAMMERSLEY, B. **Audiblerevolution**. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>>. Acesso em: 02 de maio 2014.

JORGE, S. **Rádio, modernidade e sociedade em Ribeirão Preto(1924-1937)**. Franca: UNESP, 2008.

LUIZ, L.; ASSIS, P. O crescimento do podcast: origem e desenvolvimento de uma mídia da cibercultura. In: SIMPÓSIO ABCIBER, 3., 2009, São Paulo. 3º Simpósio Nacional de Pesquisadores em Cibercultura. São Paulo: ABCiber, 2009. 1 CD-ROM.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Livro Acessível**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>>. Acesso em 02 de junho 2015.

MÜLLER, L. **O que são feeds?**. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/rss/252-o-que-sao-feeds-.htm>>. Acesso em: 15 setembro 2012.

MOURA, A. M. C.; CARVALHO, A.A.A. Podcast: Potencialidades na Educação. **Revista Prisma.com**, n. 3, pp. 88-110, 2006a.

MOURA, A. M. C.; CARVALHO, A.A.A.. Podcast: para uma Aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário. In: ALONSO, L. P. et Al. (Eds.). **8th International Symposium on Computer in Education**. Universidad de León, León, v. 2, pp. 379-386, 2006b.

PALETTA, F. A. C.; WATANABE, E. T.; PENILHA, D. F. **Audiolivro: inovações tecnológicas, tendências e divulgação**. São Paulo. 2008. Disponível em:<<http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2625.pdf>> . Acesso em 05 de junho 2015.

PEIXOTO FILHO, J. O rádio e a educação: a experiência do meb e as contribuições para a educação popular. In: PRETTO, N. L.; TOSTA, S. P. (Orgs.). **Do MEB à WEB. O rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRATA, N. A WebRádio em Portugal. Comunicação apresentada no **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, realizado em Natal, de 2 a 6 de Setembro de 2008. Análise da Rádio Web Como Uma Interface Dinamizadora da Prática Educativa: Estudo de Caso da RUM 130, 2008.

PRETTO, N. L.; TOSTA, S. P. **Do MEB à WEB. O rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVARES, R. C. **Histórias que o rádio não contou**. São Paulo:Harbra, 1999.

WIKIPEDIA. **Windows Media Player**. Disponível em:<https://pt.wikipedia.org/wiki/Windows_Media_Player>. Acesso em 22 de maio 2015.

EDUCOMUNICAÇÃO: EDUCADORES E COMUNICADORES

EDUARDO YOSHIMOTO
VITOR DIEGUES

Como já exposto, em sua trajetória no Brasil, o rádio seria utilizado exclusivamente para educação, mas acabou cedendo à lógica do mercado, tornando-se comercial para viabilizar a modernização de equipamentos, o desenvolvimento e sua disseminação no país, em suma, para a manutenção de sua existência.

Algumas iniciativas foram realizadas no país, nas últimas décadas, permeadas pelas mudanças na sociedade brasileira e por mudanças tecnológicas. Um exemplo expressivo e inovador do uso do rádio para a educação foi o projeto educacional do MEB, como exposto anteriormente.

Outras iniciativas vieram posteriormente, como é o caso das rádios comunitárias, que sofreram muito tempo por dependerem de leis que regulamentam seu funcionamento, muitas vezes, restringindo-o em função de interesses políticos e da grande mídia. Atualmente, existem projetos educacionais em curso que utilizam o rádio como ferramenta. É efetiva a retomada do projeto educacional para esse dispositivo com iniciativas disseminadas pelo país; surgindo nos últimos anos um novo campo de atuação que envolve a educação e a comunicação, a Educomunicação.

O conceito de Educomunicação, historicamente, relaciona os meios de comunicação com a vida social e com o espaço educativo que é influenciado por esses meios (LAGO e ALVES, 2014).

Assim, a Educomunicação pode ser entendida como toda a ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir

e desenvolver ecossistemas comunicativos. Desta forma, o conceito vai ao encontro, à junção da educação e da comunicação e se define como um novo campo de intervenção, procurando ressignificar os movimentos comunicativos no âmbito da educação. Antes a Mario Kaplun, por volta da década de 70, o estudioso espanhol Francisco Gutierrez já escrevia sobre o tema, ainda que não sob o nome de educomunicação (SOARES, 2002).

Há décadas, pesquisadores da educação e da comunicação propõem experiências utilizando o potencial das mídias para a educação. No Brasil, o conceito de Educomunicação é um campo em construção e recebe influências de estudos feitos:

1. Por **Mario Kaplun** (1998) - que estabelece linhas de pensamento na interface entre comunicação e educação, em que a aprendizagem não é somente um problema puro de compreensão, mas é também um problema de expressão.
2. Pelos **estudos culturais britânicos** - em que a comunicação é tida como um processo de troca, um lugar de construção de sentidos, e também, um espaço de negociação das **práticas sociais** (ALVES, 2002: 37). Nesse enfoque, a comunicação é incorporada à cultura deixando de ser abordada exclusivamente do ponto de vista ideológico.
3. Pela reformulação do conceito de educomunicação proposta por **Jesús Martin-Barbero** (1997) que trabalha com os meios utilizando o conceito de mediações, incorporando-os no ambiente escolar como unidade central, enquanto **Nestor Garcia Canclini** (1998) faz uma reflexão sobre a noção de hibridização nas culturas populares.

Em Portugal a temática da Educomunicação tem vindo a merecer, também, particular destaque nos **últimos** anos, através do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho (Braga), no âmbito da educação para os *media*, através do trabalho realizado pelos professores Manuel Pinto e Sara Pereira¹. Desta feita, tem-se então que, como escreve Schaun (2002: 91), a Educomunicação tornou-se um novo campo de

¹ Blog sobre Educomunicação – educação para os media, disponível em <http://comedu.blogspot.pt/>

intervenção social que está em processo de expansão e consolidação, sendo este, um grande achado teórico e epistemológico do grupo de pesquisas do NCE/ECA/USP², coordenado pelo professor Dr. Ismar de Oliveira Soares.

Sua construção se dá mediante práticas e conceitos transdisciplinares³, em que transitam cadeias semióticas perpassando a Inter-relação Comunicação/Educação, com um novo paradigma discursivo transversal (SCHAUN, 2002: 91-92). E, neste sentido, merece destaque o projeto desenvolvido por Soares chamado *Educom.rádio* que, além de ministrar palestras de capacitação de professores para atuarem como educadores, coloca que:

[...] a Educomunicação define-se como um conjunto das ações destinadas a:

1 - integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular. Esta é a razão de tantas palestras sobre a comunicação e suas linguagens);

2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas das dinâmicas adotadas no Educom apontam para as contradições das formas autoritárias de comunicação);

3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Para tanto, incluímos o rádio como recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade) [...] (SOARES, 2002: 1-2).

2 Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

3 O conceito utilizado foi revisto por Edgar Morin e Basarab Nicolescu (1994) na carta escrita para o Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994) onde: A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas, dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Essas são as diretrizes básicas da Educomunicação no âmbito do projeto *Educom.radio*, que desde 2001 é desenvolvido em quatrocentas e cinquenta e cinco escolas da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. O curso é fruto de uma parceria com o NCE-USP que forma professores para atuarem nas escolas em projetos *edukomunikativos* integrados às matrizes curriculares municipais.

O objetivo do projeto *Educom.radio* é combater a violência, favorecendo uma cultura de paz no ecossistema educativo de escolas do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade de São Paulo. Privilegia-se o uso da linguagem radiofônica introduzindo um laboratório de rádio em cada escola. No referido projeto, o objetivo é desenvolver práticas pedagógicas solidárias e colaborativas que permitam à escola dar respostas construtivas aos problemas do dia a dia. Além disso, propiciar também a melhoria da compreensão das linguagens próprias da sociedade da informação, conforme recomendam a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2014).

Existe também a questão da formação de profissionais que atuam nessa nova área. No contexto de inter-relação entre Comunicação/Educação deve-se contemplar uma consciência ética e uma pragmática voltada para as constantes transformações da sociedade, além de, apresentar ainda a flexibilidade e as articulações necessárias para a construção desse novo campo de intervenção social (SCHAUN, 2002).

Na esteira do exposto, e a partir das pesquisas do NCE/ECA/USP, em 2011, abre-se o primeiro curso específico de licenciatura em Educomunicação no Brasil, que entra no rol de carreiras oferecidas para ingresso por meio do vestibular. Entre as principais funções desse agente cultural ou do profissional de comunicação, no espaço educativo conceituado aqui como educador, conforme Schaun (2002 apud SOARES, 1999: 64), estão as de:

1. elaborar diagnósticos no campo da inter-relação comunicação/educação, planejando, executando e avaliando processos comunicacionais;

2. construir uma visão de conjunto dos processos educomunicativos, conhecimentos técnicos específicos que se apliquem tanto a macrossistemas (globalização, mundialização), quanto a espaços reduzidos de atividades humanas (culturas locais);
3. refletir sobre esse novo campo, sistematizando informações que permitam identificar as demandas da sociedade/comunidade em relação a inter-relação educação/comunicação;
4. coordenar ações e gestões de processos que se traduzam em políticas públicas;
5. implementar programas de “educação para os meios”, considerando estudos de recepção e práticas desenvolvidas nos países que mantêm experiências avaliadas sobre o tema;
6. assessorar os educadores no uso adequado dos recursos da comunicação, o emprego cada vez maior, das tecnologias e das linguagens artísticas, como métodos e instrumentos didáticos envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, em entrevista para o *site* UOL Educação, em 27 de julho de 2010, Soares (2010) fala sobre o novo curso oferecido pela USP, a licenciatura em Educomunicação e coloca que “as experiências realizadas com a separação rígida dos dois campos de atuação – educadores e professores – foram malsucedidas”. O principal exemplo, é a “TV educativa produzida até os anos 1980”, cujo conteúdo é na maioria das vezes classificado como “chato e inadequado” pelos professores que já utilizam e/ou que se utilizam deste suporte.

Assim, a produção educacional na área da comunicação realizada ora somente por educadores, sem perfil e domínio das técnicas de produção na comunicação, ora por profissionais da comunicação, sem domínio das teorias pedagógicas ou didáticas, eram estanques. Dessa forma, as produções de rádio e TV educacionais, nas décadas anteriores a 1980, não concorriam em qualidade com produções comerciais em conteúdo ou estética. Contudo, na década de 1990, essa situação muda com algumas iniciativas bem sucedidas como o *Discovery Channel*, o canal Futura, entre outros, que já utilizavam a transdisciplinaridade dos dois campos, pois “estes profissionais já existiam há algum tempo, com um referencial

teórico e metodológico comum, reconhecendo-se como autodidatas” de modo que, conforme Soares (2010) a “ECA não inventou a educomunicação” mas “apenas deu um nome a algo que já se fazia”.

A Educomunicação é proposta, assim, dentro de um conceito transdisciplinar que não impõe barreiras disciplinares estanques entre profissionais da educação e da comunicação. Dessa fusão entre os dois deverá surgir algo além, um profissional que dê conta de demandas híbridas educacionais e comunicacionais no contexto atual e futuro. Dessa forma, tem-se então que o educador é visto não como somente a soma das partes, mas um profissional que vai atuar em novas demandas que a educação e a sociedade exigem, aproximando da comunidade escolar a “comunicação social” na contramão da grande mídia.

Do ponto de vista profissional, Soares (2000) adianta que a grande maioria dos educadores caracterizam-se como agentes facilitadores da ação de outras pessoas (professores e/ou alunos), manifestando preocupação com que estes possam executar tarefas que lhes sejam úteis e que ao mesmo tempo lhes despertem interesse, tornando-se eles próprios produtores do conhecimento. De facto, é importante que o educador saiba transmitir e ou ensinar ao aluno as várias formas de “produzir” informação/conteúdos. Pois, como abordado, projetos educacionais envolvem várias mídias, impressa, vídeo, *web*, mas, em especial, iniciativas como o projeto *Educom.radio* utilizam a mídia radiofônica por se tratar de uma tecnologia de baixo custo, de grande disseminação e que tem ainda outras possibilidades com o advento das rádios na *web*.

As mídias não tornam visível o invisível, apenas dão visibilidade àquilo que decidiram exibir, e isso não é necessariamente aquilo que o cidadão espera ou deseja ver, a agenda da mídia, da política e do cidadão nem sempre são as mesmas, como muito bem assevera Charaudeau (2007).

O uso das tecnologias de comunicação nos meios escolares acaba por ser, portanto, uma realidade nas práticas educacionais, tratando-se, de facto, de um processo crescente de democratização dos meios de comunicação de massa na sociedade. Diegues e Coutinho (2010) salientam que a explosão da *Internet* fez com que se abrissem novos horizontes e novas possibilidades de ação disponíveis ao profissional da educação: o educador.

Os recursos educativos de áudio na educação: algumas considerações

Retomando o que Jameson (1991) defende, em relação à cultura da imagem em relação a cultura da escuta, tem-se que seria muita pretensão propor que a cultura visual será um dia sobreposta pela cultura de escuta. Contudo, é interessante refletir sobre “que cultura da imagem” se impõe nos nossos dias, padronizando o que é belo e o que é feio. A cultura do corpo, desde a estética ditada pelo cinema, televisão e revistas de moda até o *self* fotográfico.

O áudio é um contraponto interessante para se discutir essas questões, mais precisamente no ponto de se estabelecer uma cultura sócio-comunicativa e seu potencial crítico como o autor propõe. É nesse sentido que propomos a utilização desse formato. Pois, alguns recursos que se desenvolveram a partir do avanço da tecnologia nas últimas décadas de modo que o rádio e a possibilidade de gravação da voz proporcionaram outros sentidos no contato com o áudio e que, atualmente, na era digital vem permitindo a integração de vários suportes, formatos e dispositivos.

Isso também aquece as discussões acerca da importância da aplicação desses recursos na educação e nos instiga a refletir até que ponto eles contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, ou ainda, quais as melhores formas de aplicação da tecnologia e quais suas possíveis limitações.

Desde a implantação do Rádio no Brasil, como veículo para a difusão da educação, foram desenvolvidos em cada época meios diferentes para utilização da tecnologia neste cenário. A convergência desses meios parece ser o grande ganho, na medida em que a tecnologia fica mais acessível, tanto financeiramente, quanto em termos de usabilidade.

Como no exemplo das WebRádios comunitárias os conteúdos se tornam mais próximos da realidade dessas comunidades, construindo e reconstruindo parte de sua identidade. O conteúdo passa a não mais vir de cima pra baixo, homogêneo somente pelos grandes grupos de mídia que ditam o que é a realidade. Pois, como já foi dito anteriormente, as mídias não tornam visível o invisível, tornam visível aquilo que decidiram nos exibir, e isso não é necessariamente aquilo que o cidadão

espera e deseja ver uma vez que, não custa aqui reiterar, que a agenda midiática, da política e do cidadão nem sempre são as mesmas.

Desta forma, tem-se então que a possibilidade de produção de conteúdos em áudio para educação ou dentro da própria escola com alunos abre novas possibilidades de discussão de temas muitas vezes esquecidos ou apagados pelo discurso da grande mídia, além de dar voz ao “outro lado”, aos que muitas vezes não aparecem nesse discurso.

Existem muitos elementos particulares ao formato de áudio que podem ser explorados pelos educadores, alguns deles elencamos neste trabalho, mas a pesquisa e a prática sempre estarão em desenvolvimento. Contudo, merece destaque, o fato de que, no campo do áudio as coisas não são dadas prontas, devem ser imaginadas e, isso, abre espaço para que a educação possa desenvolver nos alunos a sua capacidade criativa a partir de imagens de objetos, situações, paisagens que são dialogicamente construídas a partir da interação entre o aluno, o professor e este referido suporte.

Um *audiobook*, por exemplo, pode ser o ponto de partida para a leitura de outros livros de um autor. Devido às possibilidades de nossa época, pode-se ouvir/ler no trajeto de uma viagem de carro, mesmo estando ao volante. Por outro lado, pode-se também produzir *audiobooks*, a partir de textos como: poesias, contos, romances, novelas, ensaios entre outros. Como numa WebRádio, os alunos podem produzir programas ou *podcasts* sobre temas dados ou propostos por eles mesmos. Também tem-se que o áudio pode colaborar ainda para aqueles que são inibidos pelo vídeo de modo que, seu uso, pode ser o início para uma melhor expressão da fala.

Muitas são as possibilidades e o uso da educomunicação é apenas uma delas. Plataformas e materiais produzidos por pesquisadores e professores para este fim existem e tendem a um aumento exponencial nos próximos anos a partir da formação dos primeiros educadores pela Universidade de São Paulo. De modo que, em breve, estes profissionais, deverão estar espalhados por todo o território nacional. Mas, enquanto isso não acontece, buscamos aqui elencar e registrar algumas possibilidades que podem auxiliar o professor a pensar esse processo e a utilização do áudio em sala de aula enquanto suporte a ser utilizado em suas aulas.

Referências

ALVES, P. H. **Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação/ECA-USP**. [Dissertação de Mestrado]. ECA/USP, São Paulo, 2002.

BACCEGA, M. A. (1996). Tecnologia, escola, professora. **Comunicação e Educação**, n. 7, pp. 7-12, 1996..

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

CARVALHO, M. V. **Escutar a literatura: universos sonoros da escrita**. Lisboa. Edições Colibri, 2014.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. **Um saber persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas. Pontes Editores, 1991.

DIEGUES, V.; COUTINHO, C. WebRádio Educativa: Produção e utilização de Podcasts em experiências educacionais. **Revista Prisma.com**, n. 13, pp. 1-23, 2010.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2002.

KAPLUN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

LAGO, C.; ALVES, P. H. **Raízes educacionais: do conceito à prática**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/16.pdf>>. Acesso em 17 fevereiro 2014.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Educom.radio**. 2014 Acesso em: Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/texto,4,14,30>>

SCHAUN, A. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOARES, I. O. **Licenciatura em educomunicação é o novo curso de graduação da ECA para 2011**. [26 de julho, 2010]. São Paulo: UOL educação. Entrevista concedida a Luiza Caires. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/07/26/licenciatura-em-educomunicacao-e-o-novo-curso-de-graduacao-da-eca-para-2011.htm>>. Acesso em: 25 janeiro 2014.

_____. O. Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação. **Comunicação & Educação**, n 23, pp. 16-125, 2002.

_____. La comunicacion/educacion como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. In: **Comunicacion-Educacion: coordenadas, abordajes y travesías**. Bogotá, DIUC, 2000.

_____. Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: **Revista Contato**, Brasília, DF, ano 1, n. 2, jan./mar. 1999, p. 19-74.

_____. **Mas, afinal, o que é educomunicação?**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto 2012.

PODCASTS NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS

ANA AMÉLIA CARVALHO

Esta parte do livro apresenta exemplos de utilização dos *podcasts* em diferentes contextos educacionais por professores. Os *podcasts* foram os responsáveis por nos termos cruzado e os seus autores terem sido convidados para apresentarem sucintamente as suas experiências. Os sete breves capítulos que se seguem reportam experiências diversas no Brasil e em Portugal.

Eduardo Yoshimoto e Maria Regina Momesso apresentam a sua iniciativa no âmbito do projeto do Programa Observatório da Educação vinculado ao Ministério da Educação do Brasil, à CAPES e ao INEP. Os autores descrevem como a criação dos *podcasts* foi evoluindo, as dificuldades tidas e como as superaram. As experiências na produção dos *podcasts*, no âmbito da disciplina de Sociologia, resultaram na proposta para uma capacitação de rádio.

O segundo capítulo é sobre a WebRádio Vale do Tamel da autoria de Vítor Diegues, que é também o dinamizador da rádio numa escola no norte de Portugal. O Vítor Diegues para além de professor é locutor de rádio desde 1987, na altura em que se deu o grande aparecimento das rádios livres em Portugal. Refere as rubricas que foram sendo integradas em cada emissão de rádio, bem como a forma como trabalha com alunos e professores. A WebRádio foi criada por ele na sua escola e já tem alguns anos de funcionamento, constituindo-se um exemplo a seguir para as escolas que queiram dar voz aos seus alunos.

O terceiro capítulo, da autoria de Sílvio Correia Santos, Maria José Brites e Ana Jorge, aborda um projeto europeu sobre RadioActive Europe que visa envolver e fomentar a aprendizagem informal de pessoas excluídas na Europa através da WebRádio e das mídias sociais. Este capítulo centra-se na experiência portuguesa. Foi o professor e investigador Sílvio Correia Santos que me convidou para uma das sessões em Coimbra, na RadioActive101. Durante a sessão foi notório que tinha havido muito trabalho de retaguarda e eram vários os intervenientes, de diferentes idades, que colocavam questões. Os autores reportam as dificuldades, o trabalho preparatório dos que colaboram, mas também o desenvolvimento dos jovens e pessoas excluídas que dinamizam as sessões da WebRádio.

Nos capítulos que se seguem, são apresentadas experiências de professoras com larga experiência de ensino e que reconhecem que os *podcasts* são uma forma de envolver os alunos na aprendizagem, particularmente quando se empenham na sua construção, em grupo ou individualmente.

No quarto capítulo, de autoria da Maria Manuela Lopes Oliveira e Ana Amélia Carvalho, é feita a descrição da preparação de uma visita ao museu orientada por *podcasts* que os alunos produziram sob orientação da professora. Esses *podcasts* motivaram os alunos e as suas famílias a visitarem o museu, tendo sido uma atividade do agrado dos participantes. No texto é descrito como a professora selecionou os materiais e o trabalho em sala de aula dos alunos em redigirem um texto que compreendessem, seguindo-se a gravação com expressividade dos pequenos textos descritivos dos diferentes espaços do museu.

No quinto capítulo, Adelina Moura, com grande experiência no uso de recursos tecnológicos no ensino, descreve o uso de *podcasts* para ensinar Literatura Portuguesa e Francês enquanto língua estrangeira. Explica, também, no seu texto, como iniciou a integração de *podcasts* e o sucesso que teve em 2006, bem como a utilização de *podcasts* na aula invertida.

No sexto capítulo, Conceição Malhó Gomes reporta a utilização de *podcasts* no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Utiliza nas suas aulas três tipos de *podcasts*: textos de falantes nativos de inglês, textos

produzidos pela docente e pelos discentes. Nele a autora salienta que os *podcasts* promovem o enriquecimento das quatro capacidades (*skills*) numa língua: ouvir, falar, ler e escrever e que estas são efetivamente uma mais valia na aprendizagem pelo envolvimento que fomentam nos alunos, ajudando-os a desenvolver a comunicação na língua estrangeira.

No último capítulo, Maria Regina Momesso descreve a sua experiência e dos seus alunos na criação de *podcasts* e *vodcasts*, referindo as etapas, as dificuldades, o trabalho desenvolvido, bem como comentários dos alunos e de cibernautas que viram os produtos finais no Youtube.

Para terminar esta introdução, não posso deixar de confessar de que sempre fui uma grande defensora da utilização de *podcasts* no ensino. Quando apareceram os primeiros, comecei a delinear uma investigação. Primeiro na orientação do trabalho de doutoramento da Adelina Moura, seguindo-se um projeto nacional sobre *podcasts* no ensino superior, de 2007 a 2009. No âmbito desse projeto foi proposta uma taxonomia de *podcasts*, que ajuda os professores a definir as características do *podcast* a criar, mas também a catalogar diferentes produções produzidas por outros. Nas aulas de Mestrado, onde incluía esta temática e os alunos tinham que produzir um *podcast* ou um *vodcast* e ouvir os meus *podcasts* de comentário aos trabalhos realizados. Talvez por esse motivo, este recurso educativo acabou por motivar vários mestrandos para o seu trabalho de pesquisa, como a Manuela Oliveira e o Vítor Diegues.

Em 2009, organizei um *Encontro sobre Podcasts*, no qual se dinamizaram vários *workshops* para se incentivar os professores a serem produtores dos seus recursos educativos. Em 2010, foi publicado o livro *Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto Educativo*, organizado por mim e pela Cristina Aguiar, que integra relatos de experiências desde o jardim de infância até o ensino superior. Em 2011, recebi o convite de Maria Regina Momesso para dinamizar um *workshop* e proferir uma conferência sobre esta temática, no âmbito do projeto do Observatório da Educação, tendo também conhecido o Eduardo Yoshimoto, que estava iniciando o seu trabalho nesta área. De seguida, também me cruzei com a Conceição Malhó Gomes dado o seu interesse pela temática e atual colaboração no LabTE na Universidade de Coimbra.

Face ao exposto sobre os capítulos que se seguem, creio que os exemplos que se apresentam podem motivar os professores a inseri-los nas suas atividades letivas. Pois, os *podcasts* de áudio exigem que o aluno leia, que compreenda, que redija, numa linguagem estimulante, um texto para ser ouvido e que, em função disso, treine sua expressividade. E, só depois disso, é que estarão aptos para gravar.

A surpresa ao ouvirem a sua voz que, geralmente, não reconhecem, e o prazer que os alunos sentem perante o trabalho realizado é grande! Como professora ou formadora, a partir dos exemplos que se seguem, você pode delinear como pode motivar os seus alunos a aprender com *podcasts*, quer como ouvintes quer como produtores de *podcasts*. Como isso irá se concretizar, por sua vez, só depende de você.

CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PODCAST EDUCATIVO: UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

EDUARDO YOSHIMOTO
MARIA REGINA MOMESSO

A experiência brasileira com *podcasts*¹ nasceu da socialização do conhecimento entre pesquisadores do Brasil e Portugal. O início desta experiência deu-se com a apresentação do Projeto do OBEDUC² em uma das escolas parceiras de Franca, São Paulo, pela coordenadora do projeto aos professores de ensino fundamental e médio. A partir disso o pesquisador Eduardo Yoshimoto, iniciou contato com a coordenação do projeto e passou a integrá-lo como professor bolsista de educação básica e discente do Mestrado em Linguística, orientado pela pesquisadora e professora Maria Regina Momesso.

Vale ressaltar que, sem o aporte financeiro e teórico, de orientação científica, não seria possível a realização dessa pesquisa. Destarte, neste texto relata-se uma experiência realizada no Brasil, na cidade de Franca, São Paulo, a qual envolveu todos os pesquisadores citados na

1 Como já colocado na apresentação o estudo dos *podcasts* se originou do contato da Professora Doutora Maria Regina Momesso com a também professora Doutora Ana Amélia de Carvalho, pesquisadora portuguesa. Desse diálogo surgiu a proposta para o desenvolvimento desse dispositivo dentro do Projeto Observatório da Educação e, posteriormente, um estudo mais aprofundado no mestrado.

2 O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SÉCADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado (BRASIL, 2015).

apresentação deste livro. Os pesquisadores portugueses tiveram grande importância na execução dos *podcasts*, uma vez que socializaram para os brasileiros o conhecimento e as experiências que haviam tido em Portugal, como é o caso da WebRádio do Vale do Tamel dirigida por Vitor Diegues e a experiência da professora Ana Amélia Carvalho com as tecnologias educativas, especialmente, aquelas que envolviam os *podcasts*.

É importante colocar que, num primeiro momento a ideia era implantar uma WebRádio, mas optou-se por iniciar com a produção de *podcasts* como experiência e produção de material, para depois implantar-se a WebRádio na escola. Um dos motivos foi o fato de se ter poucas condições estruturais dentro da escola (dificuldades de acesso a internet, computadores, entre outros) para este fim.

O primeiro passo, para iniciar este projeto piloto na escola, foi ter o aparato teórico para só depois passarmos para a prática. Neste sentido, foram os estudos bibliográficos sobre a história do rádio no Brasil, a consulta aos manuais de radiojornalismo e de radiodifusão, bem como as pesquisas acadêmicas abordando os gêneros radiofônicos que constituíram o aporte teórico, bibliográfico e metodológico necessário para iniciar o desenvolvimento do referido projeto junto as escolas parceiras da cidade Franca, São Paulo.

Procurou-se também observar a prática discursiva de profissionais de rádio nas visitas técnicas feitas às rádios educativas de universidades³ (Rádio UNESP FM e Rádio Veritas – USC – Universidade Sagrado Coração) de Bauru, São Paulo, no ano de 2013, contatando com locutores, produtores e técnicos, os quais se dispuseram a nos orientar.

Em janeiro de 2015 os pesquisadores Eduardo Yoshimoto e Maria Regina Momesso estiveram em Barcelos, Portugal, para visita técnica a WebRádio Vale do Tamel e em Coimbra para trabalhar com a professora Ana Amélia Carvalho, foi quando iniciamos a proposta de escrita desse livro. Realizaram-se, ainda estudos dos gêneros de discurso, dos tipos de sequência textuais e, especificamente, dentro do gênero jornalístico radiofônico: o *podcast*.

³ Os profissionais contados das rádios Unesp e Veritas-USC, foram ex-alunos da professora Maria Regina Momesso nos cursos de Jornalismo e Publicidade Propaganda, em disciplinas que tratavam da linguagem de rádio e TV.

Em relação ao gênero de discurso o enfoque dado tem como base estudos de Maingueneau (2005) por considerar o caráter historicamente variável dos gêneros, alguns deles somente são possíveis dadas as condições da época; assim, o *podcast*: existe em função das tecnologias atuais. O estudo dos gêneros foi complementado pelo trabalho de Carvalho e Aguiar (2010), com a proposta de uma taxonomia de *podcasts*.

Neste sentido, o estudo desses temas ampliou as perspectivas da pesquisa, uma vez que entender como os gêneros funcionam na produção e na recepção de determinados conteúdos torna-se essencial, pois um gênero possui uma “formatação” específica dada as suas condições de produção, circulação e recepção. Depois do estudo do gênero discursivo *podcast* (tipo de composição, linguagem, interlocutores, suporte, veículo de circulação), passou-se a audição de diversos tipos de *podcasts*, ou seja, *audioleitura* e a análise das práticas discursivas presentes nos *podcasts* do Café Brasil, o qual serviu de base para o que seria realizado dentro da escola. Nessa etapa do processo surgiu a proposta de uma capacitação em rádio e *podcast* para os alunos e docentes da escola pública do projeto piloto, propondo-se inicialmente quatro tópicos centrais para o desenvolvimento de programas em áudio: a pauta, o roteiro, a locução e a edição.

Desta feita, espera-se que a experiência apresentada neste livro possa servir de subsídio para uma prática educativa utilizando o dispositivo *podcast* para o desenvolvimento de programas que abordem a realidade local e global, estes, produzidos pelos próprios educandos e educadores. Existe também a possibilidade de pensar *podcasts* com conteúdos complementares às disciplinas escolares, os quais, podem ser utilizados tanto dentro de sala de aula quanto fora dela.

Na prática tem-se que a proposta de desenvolvimento da capacitação para rádio e *podcast* abordou uma breve introdução aos meios técnicos como: equipamento para a gravação, os *softwares* próprios, o local e as condições mínimas necessárias para a produção dos episódios. Em função disso, tem-se que o ponto inicial da produção dos *podcasts* foi o desenvolvimento de um projeto piloto em uma das escolas parceiras do Projeto OBEDUC, qual seja, a Escola Estadual David Carneiro Ewbank (CEDE), em Franca, interior de São Paulo. As experiências acumuladas na produção dos *podcasts* resultaram na proposição de ofi-

cinas de capacitação de rádio e *podcast* com os alunos e professores do ensino médio desta escola.

Cada passo realizado oportunizou novas experiências com técnicas radiofônicas, construindo-se, assim, novos conhecimentos. A primeira oficina buscou trabalhar o processo de definição de uma pauta, a segunda a produção de um roteiro, a terceira focou-se no processo de locução e no seu aprendizado e, a quarta encerrou o ciclo se ocupando da edição das produções/gravações realizadas. Neste sentido e a partir de nossa experiência, expomos a seguir um possível roteiro de capacitação que pode ser pensado na escola, caso você deseje se utilizar dessa metodologia de trabalho em suas aulas. Vejamos:

A pauta é o norte inicial do futuro episódio, nela são propostos assuntos de relevância que serão discutidos pela equipe de produção, pesquisas serão realizadas sobre os temas com as devidas fontes, depois há a problematização desses temas e, conseqüentemente, a seleção do que será priorizado e a melhor maneira de abordá-los.

O roteiro é o texto que será falado pelo locutor, têm-se nele marcações próprias da linguagem radiofônica – a qual trabalha essencialmente com a palavra, a música, os efeitos sonoros e o silêncio – além de técnicas para deixar a comunicação clara, como, por exemplo, evitar palavras de difícil pronúncia, cacófatos, entre outros.

A locução, a expressividade do locutor é essencial, trabalha-se com a vocalização, a entonação, o ritmo e a atitude. Existem exercícios específicos para desenvolver cada característica, uma voz sem expressão ou lenta demais pode prejudicar totalmente o trabalho realizado.

A edição, com a captação do áudio feita, chega-se à fase de seleção, do corte, da inserção de efeitos sonoros, da eliminação de ruídos indesejáveis, da inserção de trilha sonora em primeiro plano ou *background* (fundo), tudo feito no programa de edição de som: o *Audacity*.

Essa foi uma breve descrição das etapas de desenvolvimento do *podcast*, em que são mobilizadas pelos alunos competências e habilidades tais como: o trabalho em grupo, o desenvolvimento de um texto, à

capacidade da *escrileitura*, à pesquisa, à expressão oral, ao contato com *softwares*, à produção radiofônica de áudio, entre outras.

A experiência de implantação do podcast na Escola David Carneiro Ewbank

A fase de implantação iniciou, num primeiro momento, com a sensibilização dos alunos e professores com vistas a despertar nestes o interesse em trabalhar com o podcast enquanto uma ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem em sua escola. Em seguida, com a produção de *podcasts*, os quais – como já colocado anteriormente – são arquivos em áudio no formato *MP3*⁴ produzidos em episódios e distribuídos por meio de programas agregadores de conteúdo *FEED*⁵, fazendo-se a assinatura com tecnologia *RSS*⁶ com conteúdo educacional, cultural, informativo e de entretenimento. Na primeira etapa do projeto piloto foram desenvolvidos alguns episódios para familiarização dos alunos com o processo de produção radiofônico.

O processo de articulação da pauta, do roteiro, passando pela locução até a montagem dos episódios foi repassado aos educandos e educadores por meio de oficinas de capacitação, inclusive foram disponibilizadas via online. Os episódios realizados foram de curta duração – 2 a 4 minutos – abordando conteúdos de sociologia e temas variados.

Na segunda fase realizou-se a seleção de toda a produção feita em episódios de *podcast* montando-se, dessa forma, uma grade de programação para a WebRádio. O acúmulo dos episódios selecionados no decorrer

4 A sigla MP3 vem de *MPEG Audio Layer-3*, um formato de arquivo que permite ouvir músicas no computador com ótima qualidade. Em 1987 o *Institut Integrierte Schaltungen* (ISS), na Alemanha, começou a trabalhar em uma codificação perceptual (um método que consiste em somente utilizar as frequências sonoras que são captadas pelo ouvido humano) para Transmissão Digital de Áudio (*Digital Audio Broadcasting*). O resultado do trabalho foi um algoritmo de compressão de áudio sem perda de qualidade, o *MPEG Audio Layer-3*, que ficou mundialmente conhecido como MP3 (TECMUNDO, 2014).

5 *Web Feed* (vindo do verbo em inglês “alimentar”) é um formato de dados usado em formas de comunicação com conteúdo atualizado frequentemente, como *sites* de notícias ou *blogs* (MÜLLER, 2012).

6 *RSS* é um subconjunto de “dialetos” XML que servem para agregar conteúdo ou “*Web syndication*”, podendo ser acessado mediante programas ou sites agregadores. É usado principalmente em *sites* de notícias e *blogs* (MÜLLER, 2012).

do desenvolvimento do projeto foi aumentando gradativamente para a formação da grade de programação da rádio. É desejável, também, que a WebRádio estabeleça parcerias com rádios convencionais como: comunitárias, comerciais ou universitárias com o objetivo de divulgar sua programação para que esta chegue ao maior número de pessoas possível.

Em relação aos sujeitos envolvidos, no caso da experiência aqui relatada, foi formada uma equipe desenvolvedora do projeto composta pelos bolsistas do Projeto OBEDUC “Linguagens, códigos e tecnologias: Práticas de leitura e escrita na educação básica, ensino fundamental e médio”, os quais, se ocuparam da pesquisa dos meios e do treinamento da equipe de produção nas escolas parceiras.

O treinamento da equipe de produção ocorreu por meio de material didático produzido com as pesquisas que foram subsidiadas por estudos teóricos em radiodifusão e contato com profissionais⁷ de rádio educativa como: produtores, radialistas e técnicos com vistas a produção do material para o projeto piloto.

Essas pesquisas resultaram no desenvolvimento de oficinas de rádio e *podcast* que, inserida em arquivo no formato de apresentação, foram multiplicadas entre os participantes e disponibilizada em *blog* no endereço: <http://socionismo.blogspot.com.br/>. Nela são abordados quatro tópicos principais, já descritos de forma detalhada acima: 1) a pauta; 2) o roteiro; 3) a locução; e, 4) a edição.

A equipe de produção da escola piloto foi acompanhada por um monitor bolsista do OBEDUC, no que compete a informações sobre recursos teóricos e técnicos envolvidos na produção de material. A competência em selecionar, gerenciar e produzir o material inicial em *podcast*, e posteriormente outros materiais, ficou a cargo de coordenadores, educadores e educandos que se engajaram no projeto na unidade escolar participante. Nesse caso específico à monitoria ficou ao cargo do professor de sociologia da referida escola piloto, pesquisador e bolsista do Projeto OBEDUC.

Depois de algumas experiências, no decorrer do projeto, percebeu-se a necessidade de repensar ou adaptar algumas ações anteriormente

7 Professor de comunicação e radialista Reginaldo Viana da Rádio Veritas FM 102,7 ligada a Universidade Sagrado Coração – USC campus de Bauru e o técnico em programação e sonoplastia Renato Posca da Rádio UNESP FM 105,7 ligada a Universidade do Estado de São Paulo – UNESP campus de Bauru.

planejadas. A princípio eram feitas reuniões com uma equipe determinada – alunos que se dispuseram a participar do projeto –, fora do período de aulas, isso ocorreu no ano de início do projeto em 2012. Essa equipe posteriormente produziria pauta, roteiro, locução e edição dos episódios. Contudo, essa iniciativa centralizada mostrou-se inadequada para as condições de produção da escola participante, pois, como abordado, se restringiu a um grupo específico, além do que ocasionou a dificuldade de deslocamento dos alunos para a escola em períodos contrários ao turno de suas aulas.

Outra questão importante dizia respeito a responsabilidade pela integridade física dos participantes de modo que, foi necessário solicitar aos pais autorizações por escrito com vistas a que esses educandos participassem das reuniões. A indisponibilidade de horários por parte de alguns deles, também foi um ponto que levou a que, para o ano seguinte, a metodologia fosse revista. Optou-se então pela realização das gravações dentro do período de aulas, aproveitando aulas vagas, as “janelas”, mas essa iniciativa também se mostrou ineficiente.



Figura 1: Ilustração dos autores referenciando o processo.

Devido as questões expostas acima, decidiu-se no ano seguinte (2013) pela realização das atividades com todos os alunos no formato de trabalho em grupo previamente definido compondo a avaliação do bimestre e descentralizando a produção.

No ano de 2014 foram propostos temas norteadores para os trabalhos, num primeiro momento; posteriormente os temas foram livres. Além disso, a gravação do áudio ficou a cargo dos próprios alunos em seus celulares ou computadores.

As pautas tratadas foram relacionadas com temas da disciplina de Sociologia, em consonância com a matriz curricular para o ensino médio.

Depois desta fase, os educandos propuseram as pautas, como visto no quadro a seguir:

Quadro 1–Temática das Pautas

2º BIMESTRE	
1º ano – pautas direcionadas	
- O que é sociologia? - O que é o conhecimento científico?	- O que é o senso comum? - O que é o olhar crítico?
2º ano - pautas direcionadas	
- Cultura regional: Sudeste - Cultura regional: Sul - Cultura regional: Centro-Oeste	- Cultura regional: Nordeste - Cultura Regional: Norte
3º ano - pautas direcionadas	
- Cidadania na atualidade - Direitos humanos - Direitos civis	- Direitos políticos - Direitos sociais
3º BIMESTRE	
1º ano – pautas livres propostas dos educandos	
- <i>Bullyng</i> - Copa do mundo - Política - Área 51 - Tecnologia e educação - Ensino público	- Redes Sociais - Corrupção - Aplicativo <i>Secret</i> - Preconceito - Arte - História do rock

2º ano – pautas livres propostas dos educandos	
<ul style="list-style-type: none"> - Tecnologia - Redes sociais - Relacionamentos à distância - Preconceito em relação aos <i>games</i> - Crise hídrica - Invasão de privacidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Racismo - Resenha de filmes - Indústria cultural e consumismo - Educação - Dicas de vestibular - Futebol
3º ano – temas livres propostas dos educandos	
<ul style="list-style-type: none"> - Crise hídrica - Anarquismo - O ebola - Curso de direito - Câncer de mama - Animais domésticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Corrupção - Trabalho escravo - Guerra na Síria - <i>Linkedin</i> - Curso de nutrição - Legalização da maconha

É importante ressaltar o estranhamento inicial dos educandos com a proposta da gravação apenas do áudio, afinal eles estão, de forma geral, naturalizados com as imagens que invadem o olhar, sejam essas nos trabalhos escritos, nas *selfies* ou no *youtube*, por isso o áudio despertou grande interesse, foi algo inusitado o “velho” como “novo”. Pois como escreve Foucault (1996: 26) *o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.*

Os educandos, em grupo, utilizaram as orientações da capacitação e os recursos técnicos que tinham disponíveis para a gravação e a edição, desde seus celulares até computadores com programas específicos de edição de som.

A qualidade dos registros feitos em áudio variou bastante, desde gravações simples, utilizando somente a voz e um celular, até gravações mais elaboradas com vinhetas de abertura, músicas de fundo (*background*) e efeitos sonoros gravados em estúdio. Dessa maneira, começou-se a pensar também na coleta de material bruto de áudio para possível edição futura.

Em 2014 como nos anos anteriores foi aplicada uma oficina de rádio e *podcast* durante as aulas de sociologia e ao término desta disponibilizamos o material digital no *blog*⁸. No ano de 2015 utilizamos os mesmos parâmetros do ano anterior.

8 <http://socionismo.blogspot.com.br/>

Sugestão de proposta de trabalho

O quadro abaixo, apresenta um roteiro para o desenvolvimento das atividades com os alunos. Vejamos:

Quadro 2 – Cronograma de atividades

1º BIMESTRE	
Atividade	Período
Aplicação da oficina de rádio e <i>podcast</i> em formato de apresentação digital.	2 aulas de 50 min.
Disponibilização da oficina de rádio e <i>podcast</i> em <i>blog</i> , em rede social, em <i>site</i> pessoal ou da instituição.	Conteúdo online para visita a qualquer tempo e em função da disponibilidade do usuário.
Definição dos integrantes dos grupos de trabalho.	1 aula de 50 min.
Instruções para realizar o trabalho: pesquisa da pauta proposta, desenvolvimento de um roteiro e datas para a entrega do roteiro final.	1 aula de 50 min.
Ao longo do bimestre o roteiro pode sofrer alterações e correções até chegar ao episódio final.	Até o final do bimestre.
2º BIMESTRE	
Devolução do roteiro final, após correção, para a locução e edição em celular ou computador.	1 ou 2 aulas de 50 min.
Aplicar a oficina nos tópicos Locução e Edição , depois disponibilizar virtualmente seus os arquivos. Indicação de <i>podcasts</i> disponíveis na rede como exemplo.	1 ou 2 aulas de 50 min.
Envio do áudio para o e-mail ou rede social.	Até o final do bimestre.
3º BIMESTRE	
Utilização dos mesmos grupos de trabalho e as instruções no mesmo formato do bimestre anterior, mas com uma diferença a pauta é livre .	1 aula de 50 min.
Aprovação da pauta pelo professor, desenvolvimento do roteiro e entrega para correções.	Até a metade do bimestre.
Devolução do roteiro final após correção para a locução e edição em celular ou computador.	Até o fim do bimestre.
4º BIMETRE	
Pode-se optar por definir uma pauta ou continuar com a pauta livre.	Mesmo período do bimestre anterior.

A pesquisa da pauta para elaboração do roteiro pode ser feita na biblioteca da escola, em livros, em revistas, entre outras fontes, ou por meio da *Internet*.

No caso da internet, no princípio alguns alunos acharam essa ideia excelente: “copiar e colar” seria muito fácil num meio virtual. No entanto, com o passar do tempo, perceberam que produzir um roteiro a partir dessa pesquisa e apresentá-lo seria algo muito além de uma simples tarefa copista. Seria uma tarefa mais complexa, pois teriam que selecionar, sintetizar, resumir, relacionar, além de acrescentar uma apresentação do episódio e uma despedida final. Dessa forma evitou-se, em certa medida, a prática automatizada e generalizada da simples reprodução no ambiente escolar. Uma das formas de evitar a reprodução foi quando o professor mostrou a necessidade de transformação das informações em conhecimento. Essa mudança só ocorre com um árduo trabalho de pensar, comparar, refletir, trocar conhecimento e não apenas coletar dados e reproduzi-los. Destarte, o discente torna-se produtor de conteúdo. Portanto, o professor tem um papel de suma importância na orientação da produção de conteúdo, uma vez que o docente torna-se um mediador para aquisição do conhecimento.

Outra questão que causou surpresa entre os educandos foram as idas e vindas do roteiro até a finalização para a gravação. Foi realizado um processo de construção da reescrita e de (re)leitura do educando, este, compartilhado com o grupo, promovendo a interação e a socialização tanto do conhecimento quanto a discussão de melhoria do roteiro.

Nesta fase é importante destacar a preocupação do educador com o trabalho produzido que, vai além correção gramatical, passa também pela adequação das variações linguísticas, do discurso e da linguagem adequadas ao suporte até as práticas discursivas que envolvem o extra-linguístico (a ideologia, o social, a historicidade) que culminam na ética editorial. A ética é um dos fatores essenciais nas interações e comunicações, as quais envolvem determinada comunidade, pois todo texto deve primar pela neutralidade, principalmente, quando tratamos de questões polêmicas.

A locução também merece destaque, pois é a forma de expressão dos educandos. Esse trabalho literalmente deu “voz” a eles, ficou defini-

do que o grupo teria a autonomia para adotar os critérios para escolha das vozes que fariam a locução (todo o grupo poderia falar, somente alguns participantes ou uma só voz), nessa fase também tivemos gratas surpresas: uma delas foi o aumento da autoestima, a descoberta da autonomia, o senso de responsabilidade, entre outros.

Pode-se trabalhar na locução a desinibição, a melhoria da dicção e da autoestima dos educandos, além de dar a oportunidade de expressão para aqueles que gostam mais de falar do que escrever. É patente, ainda, destacar que o cronograma proposto para a definição das pautas no 1º bimestre, ou no 4º bimestre para o ano subsequente, pode atender a qualquer disciplina e ser, ainda, um elemento norteador para o educador que se proponha a desenvolver o *podcast* na escola e, a partir dessa produção, implantar até uma WebRádio.

É interessante notar que a proposta de pauta livre no 3º e 4º bimestre provocou a diversificação dos assuntos tratados dando voz aos jovens para colocarem em discussão temas pertinentes a eles. O ponto crucial aqui é o educador analisar o roteiro e mediar, dentro de uma ética editorial e educacional os temas, muitas vezes, polêmicos que podem surgir.

Esse trabalho promove, também, a multidisciplinaridade, na medida em que pode envolver várias disciplinas e pesquisas, com temas voltados as disciplinas de Artes, Biologia, Geografia, História, entre outras, como ocorreu no caso dessa experiência. A possibilidade da interação entre educadores de outras disciplinas por meio da produção do *podcast* proporcionou a apreensão de informações que até então desconhecíamos.

Além de oportunizar essa troca de informações entre educadores, esta proposta de trabalho, também acabou por produzir um conjunto vasto de materiais ligados a diversas áreas do conhecimento e que pode enriquecer tanto o conteúdo que é levado ao ar na WebRádio da escola quanto aquele que é tratado no interior das diferentes disciplinas.

Somados os dois conteúdos de pautas direcionadas e livres têm-se ao final desse processo muitos minutos de gravação. Pode-se ainda fazer a seleção das melhores gravações e disponibilizá-las virtualmente para todos, como foi realizado no caso dessa experiência. Outra possibilidade, numa segunda etapa, é a de reeditar os melhores programas

aproveitando os roteiros já existentes, as locuções e edições referidas anteriormente.

Depois da experiência dos *podcasts* e da produção de um conjunto razoável de conteúdo, foi definido o modelo que seria usado na implementação da WebRádio escolar, este, baseado em experiências de outros grupos envolvidos com rádio e WebRádio. Para tanto foi realizado no final de 2015, uma visita técnica a Rádio Vale do Tamel em Portugal, a qual teve grande êxito em Portugal como WebRádio educativa, assim a tomamos como modelo a ser seguido na implementação da WebRádio entre os anos de 2016 e 2017 na escola CEDE de Franca, como continuidade do processo.

Os estudos existentes na literatura, conforme foram mencionados e, principalmente, a experiência adquirida desde o início do projeto, serviram de alicerce para bons resultados.

O passo seguinte foi implantação de uma versão beta estruturante (partindo de um *podcast*: *PODCAST CEDE*) conforme o cronograma de execução, com uma equipe de educandos e educadores colaboradores.

Após a oficina de rádio realizada com um grupo de educandos do ensino médio, foram produzidos dois episódios e acumulados mais de três horas de áudio bruto para edição. O impacto do uso da tecnologia de áudio foi muito positivo entre os educandos que fizeram parte da produção, visto que a questão da autoria desse material no formato *podcast* é algo novo para eles.

A tecnologia que eles utilizam, no dia a dia, como ferramenta de comunicação, principalmente os celulares, pode ser utilizada também para a gravação, a reprodução e o compartilhamento de áudio em formato de *podcast*.

Assim, partindo dessas experiências com *podcasts*, tem-se acumulado um conjunto mínimo de conteúdos e meios práticos de gravação, para tornar possível a realização da prova de conceito do modelo de rádio *web* escolar, que pode ser revisado e adaptado às necessidades ocasionais.

Essa foi uma breve descrição das etapas de desenvolvimento do *podcast* em que são mobilizadas pelos educandos competências e habilidades em relação ao trabalho em grupo, ao desenvolvimento de textos,

à capacidade da *escreitura*⁹, à pesquisa, à expressão oral, ao contato com *softwares* livres de edição de som, à produção radiofônica de áudio, entre outras.

O *podcast* é uma mídia ainda pouco conhecida no Brasil, pela maioria das pessoas incluindo-se, entre essas, os educadores, trabalhos acadêmicos também são poucos nessa área. A possibilidade do desenvolvimento dessa capacitação é uma pequena tentativa de contribuição para que o potencial desse dispositivo seja mais utilizado na educação, e também, compartilhado e aperfeiçoado por docentes e discentes.

Ao compartilhar e utilizar com os jovens uma tecnologia muito difundida nos dias atuais - a dos dispositivos móveis - pode-se pensar na melhoria da qualidade nas relações sociais e de comunicação dentro e fora do ambiente escolar e quiçá na descoberta de futuros profissionais de comunicação.

Como resultado prático das pesquisas orientadas pela professora Maria Regina Momesso, dentro do projeto Observatório da Educação, foi produzida e aplicada uma capacitação em rádio e *podcast* na escola piloto e esta se encontra disponibilizada no *blog* do projeto¹⁰.

No ano de 2016, finalmente esta sendo disponibilizado no *blog* e na rede social o resultado de toda essa pesquisa, *podcasts* produzidos pelos educandos da Escola Estadual David Carneiro Ewbank que serão gradativamente publicados nesses endereços virtuais.

Além disso, daremos continuidade às pesquisas com o *audioler* tratado na primeira parte deste livro, um conceito em desenvolvimento, que também é resultante dessa investigação acerca da escuta, suas possibilidades e limitações no contexto tecnológico atual.

9 O termo *escreitura* é um neologismo formado pela justaposição das palavras <escrita e leitura>. Apesar de Arnaud Gillot declarar que ele foi criado em português, em 1992, em Lisboa na tese de Pedro Barbosa intitulada Criação literária e computador, Julia Kristeva em *Sémiotique*, cuja primeira edição data de 1968, utilizava o termo *écriture-lecture* com a mesma acepção de *écriture* (NEITZEL, 2013).

10 <http://obeduc2010.blogspot.com.br>

Referências

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C. Taxonomia de Podcasts. In: CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C. (Orgs.). **Podcasts para ensinar e aprender em contexto**. Braga: De facto, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Análise de texto de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MÜLLER, L. **O que são feeds?**. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/rss/252-o-que-sao-feeds-.htm>>. Acesso em: 15 setembro 2012.

NEITZEL, A. A. Ciberliteratura: Arte ou armazém? **Contrapontos**, v. 6, n. 2, pp. 249-261, 2006.

TECMUNDO. **O que é mp3?**. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/musica/214-o-que-e-mp3-.htm>>. Acessado em: 02 de abril 2014.

WEBRÁDIO VALE DO TAMEL: INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM PORTUGAL

VÍTOR DIEGUES

Hoje em dia as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a *Internet* são realidades bem presentes nas nossas escolas. Com o aparecimento de novas ferramentas digitais surgem projetos mais arrojados onde a antiga ideia de rádio escolar ganhou indiscutivelmente uma dimensão mais acessível. Contexto no qual surgem as WebRádios.

Se há uma década atrás os projetos de WebRádio estavam mais implementados nos meios universitários, a verdade é que num curto espaço de tempo muitos bons projetos surgiram nas escolas básicas e secundárias de Portugal.

A WebRádio Vale do Tamel (Lijó - Barcelos, no Norte de Portugal) foi a pioneira neste campo, ficando para trás o tradicional conceito de rádio escolar, que apenas transmitia em circuito interno, passando a difundir a sua mensagem na *web*, com outra dimensão, se quisermos uma dimensão muito mais partilhada para toda a comunidade que nos queira ouvir.

A rádio desenvolvida em contexto escolar acaba por ser uma excelente estratégia para motivar os alunos para novas aprendizagens, permitindo que estes assumam o papel de comunicadores, o que na prática inverte a sua habitual condição de recetores de informação na sala de aula (DIEGUES, 2010).

Os alunos, atualmente, já têm um sentido crítico mais “apurado” ou mais construtivo e isso se deve, em grande parte, ao uso das tecnologias que, se forem utilizadas com regras muito bem definidas, impli-

citamente lhes permite desenvolver esta competência de dar opinião e de tomar uma decisão mais rápida, o que não quer dizer que, esta decisão, seja sempre a mais acertada. Por exemplo, uma criança hoje se lhe der um *tablet* para a mão é capaz de dar uma opinião mais rápida e mais eficaz sobre um determinado assunto do que um adulto. As crianças, porque nasceram na era da tecnologia, são mais espontâneas e assertivas (PRATA, 2008). E, é neste sentido que a WebRádio ajuda também os alunos a terem o contato com novas formas de aprendizagem, em que eles se tornam produtores de conteúdos, são mais interventivos e inclusivamente mais críticos (DIEGUES, 2010). E ao fazê-lo potencia-os, como dissemos, para uma cidadania mais ativa e para a promoção do que comumente chamamos de literacia digital.

Descrição sumária do projeto da Rádio Vale do Tamel



Figura 1. Logo da Rádio Vale do Tamel

A Rádio Vale do Tamel - WebRádio Educativa é um projeto inovador e um recurso tecnológico do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel, concelho de Barcelos, distrito de Braga, Portugal. O projeto alojado em <http://radiovaledotamel.blogspot.pt/> nasceu em 2009, sendo os alunos os seus principais intervenientes, permitindo-lhes ser uma porta de entrada ao conhecimento de novos estilos, formatos, linguagens e experiências associadas à educação e comunicação (educomunicação).

É importante que os alunos tomem consciência de que o que for bem ou mal feito é da sua responsabilidade (DIEGUES, 2010).

Ora, neste sentido isto torna-os mais responsáveis num contexto de aprendizagem diferente daquele que se aprende dentro da sala de aula (um tipo de ensino mais informal) de modo que, provoca-se, neles, um sentimento de propriedade, mas ao mesmo tempo de responsabilidade.

Por outro lado, fazer rádio na escola pode ser, para além de uma atividade recreativa, uma boa forma de motivar os alunos para novas formas de trabalho, motivando-os a usar toda a sua criatividade, dinamizando toda a escola e mesmo a comunidade educativa.

A Rádio Vale do Tamel – WebRádio Educativa tem permitido a integração dos alunos em atividades extracurriculares, promovendo práticas escolares motivadoras de aprendizagem dando, assim, um outro significado às práticas pedagógicas tradicionais, no fundo, aquelas adquiridas em contexto de sala de aula.

Paralelamente, esta experiência, também tem sido um novo estímulo à aprendizagem de novas matérias, privilegiando o processo de construção da cidadania na medida em que valoriza nos alunos o espírito de equipe e incute-lhes, igualmente, um sentimento de responsabilidade por aquilo que fazem/produzem. Com a experiência num projeto destes pretende-se que os alunos intervenientes sejam elementos críticos e reflexivos e que tenham a noção do seu modo de ser e de agir, numa perspetiva de aprendizagem colaborativa.

A WebRádio Vale do Tamel é um espaço escolar que promove a participação de todos defendendo os interesses da sua área pedagógica. Pois, este recurso tecnológico tem conseguido projetar o Agrupamento de Escolas Vale do Tamel no exterior, projeto que de resto tem merecido, desde que foi implementado, o reconhecimento por parte do Ministério da Educação como um projeto inovador e pioneiro nos estabelecimentos de ensino em Portugal e um dos bons exemplos de boas práticas educativas do que se pode fazer na Escola, no âmbito do uso das tecnologias da informação e comunicação.

Fonte de financiamento

Após aprovação do projeto WebRádio em reunião do Conselho Pedagógico, ocorrida em Outubro de 2009, partiu-se para a implemen-

tação do projeto e desde logo foi necessário elencar uma relação de necessidades. De sublinhar também que o Diretor do Agrupamento, professor Paulo Sampaio, teve um papel importante em todo este processo. Acreditou desde logo no projeto e disponibilizou-se para ajudar na sua implementação, reconhecendo que seria mais um recurso inovador e mais um projeto a serviço da comunidade educativa. Muitos destes projetos não avançam em algumas escolas porque os seus líderes criam algumas reservas iniciais e isso, muitas vezes, acaba os inviabilizando e/ou desmotivando os seus empreendedores. Felizmente, no Agrupamento de Escolas Vale do Tâmega isto não se verifica. Contudo, com vistas a operacionalizar este projeto foi necessário adquirir todo o material indispensável, quais sejam: mesa de mistura, conjuntos de microfones, tripés, computadores, monitores, conjuntos de auscultadores, amplificador, colunas, gravadores digitais e outros materiais que permitissem, efetivamente, o pleno funcionamento da WebRádio.

A par da necessária aquisição do equipamento foi criado um estúdio de raiz, dando-lhe, assim, um cunho mais profissional de forma a credibilizá-lo e a torná-lo mais visível à comunidade. Assim, todo o processo de montagem do estúdio foi um trabalho que durou cerca de dois meses. As paredes receberam um tratamento adequado, através do revestimento com embalagens de caixas de ovos pintadas de preto, com o objetivo de insonorizar o referido espaço e dotá-lo de melhor acústica. Um tampo grande em madeira e projetado especificamente para o efeito, serviu para embutir o principal material da rádio, designadamente a mesa de mistura USB (com ligação aos computadores), leitor de CD's, tripés para microfones (um para o pivô principal e dois localizados na parte da frente, para as entrevistas), respectivos cabos de ligação e um computador (com ligação à *Internet*) e com a instalação do programa *Audacity* (para a captação e edição de áudio). O estúdio foi ainda equipado com colunas de som, conjunto de auscultadores e gravadores digitais (utilizados nas entrevistas e em pequenos apontamentos de reportagem).

A criação de um estúdio de rádio “a sério” tem duas grandes vantagens: por um lado oferece melhores condições de trabalho, com emissões de melhor qualidade e, por outro lado, pensou-se de imediato no

impacto que o projeto poderia vir a ter no futuro (DIEGUES, 2010). Ao mesmo tempo, pensou-se igualmente em futuras visitas de estudo por parte das várias escolas que fazem parte do Agrupamento bem como de outros estabelecimentos de ensino, pertencentes à rede escolar. Em nosso entender, a existência de um estúdio, isto é, um espaço físico, visível aos olhos de cada um, foi a forma mais realista encontrada para que, toda a comunidade escolar, se apercebesse da existência da WebRádio.



Figura 2. Estúdio da Rádio Vale do Tamel

Como já foi referido é indispensável que para que este tipo de projeto funcione em sua plenitude que haja, entre a comunidade escolar, o apoio necessário por parte das direção da escola. E, no caso da WebRádio Vale do Tamel o apoio do órgão diretivo tem sido total, sendo disponibilizado todo o financiamento tanto no que tange ao arranque do projeto como quando é necessário adquirir algum equipamento. Por outro lado, há também a sensibilidade da direção em distribuir o número de horas possíveis para o coordenador do projeto bem como dar todo o apoio quando o projeto é apresentado no exterior nomeadamente em iniciativas de âmbito nacional, como é o caso do *Encontro Nacional de Rádios e TV's Escolares*

que se realiza todos os anos, promovido pela Direção Geral de Educação – Equipe de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE). A equipe ERTE, uma equipe multidisciplinar, tem feito um trabalho notável neste âmbito, acompanhando, divulgando e promovendo iniciativas inovadoras e promotoras do sucesso educativo com base nestes e outros tipos de projetos existentes nos vários estabelecimentos de ensino em Portugal.

Objetivos

Os objetivos da WebRádio Vale do Tamel passam, acima de tudo, por proporcionar aos seus alunos novas experiências e novos formatos, promovendo a educação para os media e para a literacia mediática. De modo, pretende-se a partir do referido projeto, entre muitos outros objetivos, que os alunos sejam capazes de: 1) Desenvolver o espírito crítico e a capacidade criativa; 2) Reconhecer a importância dos meios de comunicação social nos nossos dias; 3) Estimular o gosto pela utilização das novas tecnologias; 4) Promover o espírito de pesquisa; 5) Reconhecer a importância da rádio educativa na formação pessoal e social; 6) Utilizar corretamente uma linguagem radiofônica; 7) Reconhecer a importância do poder de síntese e improvisação na atividade radiofônica; 8) Desenvolver a criatividade e a responsabilidade; 9) Saber otimizar os recursos existentes; e, 10) Utilizar novas ferramentas da *web 2.0*.

Tendo por base as tecnologias *web 2.0* - em especial o *podcast* - os alunos realizam programas educativos de natureza interdisciplinar, produzindo conteúdos de áudio em formato *podcast* (entrevistas, reportagens, documentários e noticiários). Para Carvalho et al. (2008) a *web 2.0* abre portas a novas aprendizagens entre alunos e professores. E, deste modo, a partir dos recursos existentes *online* e as ferramentas de fácil publicação que caracterizam a *Web 2.0*, esta, se constitui numa oportunidade para que professores e alunos possam aprender colaborativamente, divulgando e compartilhando as suas experiências e saberes. Refere Coutinho (2008) que a *web 2.0* permite, de fato, abrir um espaço de informalidade e ludicidade que, na prática, motiva crianças, jovens e adultos para a construção de aprendizagens ricas. Permite, igualmente, o desenvolvimento de competências essenciais a todo o

cidadão informado do século XXI, quais sejam, de: ser interveniente, produzir conteúdos, ter capacidade crítica, se comunicar na rede, trabalhar em colaboração, participar em comunidades não de proximidade, mas de interesses comuns, entre outras.

Na verdade, com a *web*, torna-se mais fácil trabalhar colaborativamente, uma vez que, a maior parte das ferramentas da *web 2.0* permite a autoria conjunta o que, naturalmente, favorece a criação colaborativa (CARVALHO, 2008).

Destinatários

O projeto destina-se principalmente a toda a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel. No entanto, através da Internet o projeto chega a outros públicos que, com a utilização de dispositivos móveis, podem escutar a rádio em qualquer parte do mundo e ter acesso à plataforma onde está alojado o projeto. Têm sido criadas parcerias com outras escolas de Portugal (Braga, Barcelos, Póvoa de Varzim, Viana do Castelo, Porto, Oliveira de Azeméis, Albergaria-a-Velha, Matosinhos, Lisboa) e isso tem sido uma mais valia para todos os intervenientes neste processo.

Apesar de, quando o projeto arrancou em 2009, este, ser composto por um pequeno grupo de vinte e quatro alunos com 10 anos em média. Com o passar do tempo e com a solidez do projeto, chegou-se a outras faixas etárias, abarcando-se no projeto alunos desde o ensino pré-escolar (a partir dos 4 anos de idade) até ao secundário, estes últimos, com idades entre 14 e 17 anos (alguns deles pré-universitários). E, neste sentido, vale lembrar que muito do trabalho desenvolvido se assenta numa perspectiva de aprendizagem colaborativa, onde intervêm professores e alunos. Daí, a nosso ver, o seu sucesso.

Atividades desenvolvidas

As atividades desenvolvidas no âmbito da WebRádio Vale do Tamel têm sido muito diversificadas. Desde a produção de conteúdos educativos (*podcasts*), que dão corpo a várias rúbricas, o alinhamento

da programação é feito igualmente com entrevistas a professores, escritores, poetas e outras personalidades que visitam a escola sede do agrupamento, ou seja, a Escola Básica e Secundária Vale do Tamel. Inclusive, a WebRádio esteve ligada a um projeto solidário para ajudar uma comunidade de meninos em Moçambique. Ainda nessa direção, tem participado no Concurso Nacional de *Podcasts* em Educação - “Conta-nos uma história”, iniciativa promovida pela Direção Geral de Educação.

Recentemente o projeto foi convidado a participar no *e-Book* “Os media e a crise dos refugiados”¹, uma agenda de atividades que a Assembleia Geral das Nações Unidas propôs que fosse evocado como Dia Internacional das Migrações ou Dia Internacional do Migrante, uma iniciativa que surge a partir do Seminário Permanente de Educação para os Media, que tem funcionado no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, Braga.

Ainda nesta direção e não menos importante tem-se ainda que, ultimamente, a WebRádio Vale do Tamel também tem servido de apoio às aprendizagens e à inclusão de alunos integrados na Educação Especial (de diversas idades), tendo-se verificado nestes mesmos alunos resultados bastante positivos. Também merece destaque o facto de que, muitas vezes, acontece que grupos de alunos vêm ao estúdio cantar, declamar poesia, dramatizar textos, fazer teatro radiofónico etc. Os intervalos das aulas são igualmente dinamizados com a divulgação de estilos musicais que vão ao encontro da preferência dos alunos.

Tem-se explorado, acima de tudo, todo o potencial dos *podcasts* a serviço das aprendizagens. O *podcast* é considerado por muitos o futuro da rádio (RESENDE, 2007) uma vez que reconfigura os modos de produção e distribuição de conteúdo sonoro, acabando por ser uma alternativa para a multiplicidade da expressão cultural e as suas características permitem que haja a coexistência entre os dois meios.

Desta forma, surgem novos estilos de ensino/aprendizagem bastante motivadores, proporcionando ao aluno um papel ativo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser também produtor de informação na *web* (BOTTENTUIT e COUTINHO, 2007). Estes alunos

1 Disponível para download gratuito em http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/184

nasceram rodeados pelas tecnologias da informação e comunicação, os jogos de computadores, os comandos, os telemóveis, as mensagens (SMS e MMS), o MSN, entre outros. São alunos que estão frequentemente *online* e que acedem e recebem informação rapidamente (CARVALHO, 2008).

Preparação da estrutura das sessões da WebRádio

Cada sessão obedece a regras bem definidas. Definem-se grupos de trabalho, alinham-se as rúbricas que farão parte da(s) emissão(ões) e depois se desencadeiam todos os procedimentos: preparar textos, exercícios de treino da voz, efetuar a gravação e finalmente efetuar a edição do áudio. Na produção de *podcasts* é utilizado o programa gratuito de edição de áudio *Audacity*; utiliza-se também a plataforma gratuita de alojamento de gravações áudio em mp3 *Soundcloud* e mais recentemente o *Podbean* e o *Blogger*, como suporte para a disponibilização dos episódios de áudio e, também, como espaço de divulgação do projeto.

Antes de os alunos utilizarem o *Audacity*, são explicadas as várias potencialidades e funcionalidades deste *software*. Além de recursos de gravação, o programa apresenta várias ferramentas de edição de áudio. Torna-se possível, por exemplo, a inserção de vinhetas, sons variados e músicas de fundo, assim como a modificação de registos áudio com o uso de recursos de eco, amplificação, compressão, equalização, redução de ruídos, alteração na velocidade, entre outras funcionalidades. Tratando-se de um programa de fácil utilização, os alunos, de uma maneira geral, assimilam com relativa facilidade esta ferramenta (DIEGUES, 2009).

Assim, as várias emissões/ episódios de rádio, são compostas por um conjunto de vários *podcasts* que dão corpo a várias rubricas, apresentando um forte componente interdisciplinar, envolvendo professores de distintas áreas disciplinares. A saber:

1. “O Mundo das Ciências” (conjunto de vários podcasts em que se faz uma viagem ao admirável Planeta Terra, através de textos relacionados com o tema);
2. “O Repórter da História” (um retrato de fatos e acontecimentos que marcam a nossa história e a nossa identidade ao longo dos anos);

3. “Teatro Radiofónico” (a escola leva o teatro à rádio - um espaço onde os atores principais são os alunos, os quais, apresentam peças de teatro);
4. “RadioKids” (*improve your English listening to webRadio* - aprende Inglês ouvindo a WebRádio, os alunos apresentam esta rubrica em inglês como forma de promover o ensino desta língua);
5. “RVT-Informação, Bloco de Notícias” (os alunos assumem o papel de jornalistas e apresentam as notícias do nosso Agrupamento);
6. “Momentos de Poesia”; e,
7. “Espaço Dedicatórias” (espaço destinado as preferências musicais e as dedicatórias dos nossos alunos, um intercâmbio entre alunos).

Contudo, vale sublinhar que essas rubricas são comuns às várias disciplinas (Português, História e Geografia, Ciências Naturais e Inglês), as quais, integram grande parte dos componentes curriculares que compõem o currículo da maioria dos alunos.

A montagem final dos vários *podcasts* é feita pelos alunos mais experientes e pelo professor/coordenador e dão origem a emissões de rádio. O coordenador do projeto supervisiona todos os procedimentos da atividade WebRádio. Sempre que possível, há, ainda, lugar a uma reflexão por parte dos intervenientes (coordenador/professores/alunos) de forma a avaliar o trabalho realizado. Esta reflexão é feita através de uma grelha de monitoramento que, trimestralmente, é apresentado à direção da escola num relatório que sintetiza as atividades desenvolvidas.

Projeto	WebRádio Vale do Tamel	Coordenador	Prof. Vitor Diegues
Monitorização	Esta grelha pretende monitorizar a atividade desenvolvida pelos intervenientes/participantes no projeto WebRádio por forma a melhorar o seu funcionamento.		
Programa/rúbrica		



Grelha de **monitorização** da(s) atividade(s) desenvolvida(s) no âmbito do projeto **WebRádio**

DATA/HORA	NOME (S) DO (S) REALIZADOR (ES) /APRESENTADOR (ES)	ASPETOS POSITIVOS	ASPETOS NEGATIVOS	SUGESTÕES DE MELHORIA

Escola Básica e Secundária Vale do Tamel | Rua 25 de Abril, nº 350, Lijó - 4750-531 Barcelos - Tel. 253 808 170/1 www.aevt.pt

Figura 3. Ficha de monitorização

Participação e envolvimento dos participantes

O primeiro passo para apelar à participação no projeto parte da iniciativa do coordenador da WebRádio, a partir de um trabalho que busca se colocar em sintonia com os professores que trabalham mais de perto com os alunos. Outros alunos fazem-no a título individual e/ou em grupo e participam nos tempos livres do seu horário escolar. E fazem-no todos de uma forma bastante empenhada.

Para quem tem acompanhado todo este processo desde a sua gênese destacam-se algumas considerações: é facto que os alunos têm cada vez mais prazer em fazer programas de rádio e que, em função da experiência que vão colhendo, fazem-no de forma cada vez mais competente; os *podcasts* produzidos são ricos em conteúdo e prendem cada vez mais a atenção dos (*web*) ouvintes; com este projeto, o agrupamento tem um recurso que promove a unidade e identidade do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel; as iniciativas/atividades dos vários estabelecimentos de ensino do Agrupamento passam a ter outro impacto junto da comuni-

dade uma vez que podem ser difundidas através da WebRádio; os alunos valorizam muito os recursos tecnológicos/informáticos para fins educativos como espaço de aprendizagem e a WebRádio chega cada vez mais às outras pessoas e à sociedade em geral, assumindo-se aqui como um projeto que proporciona e favorece a abertura da escola ao exterior.

Num dos trabalhos de investigação feito no âmbito do projeto WebRádio Vale do Tamel foi solicitado aos alunos que indicassem alguns adjetivos que, na sua perspetiva, melhor definiam este projeto. E as respostas foram particularmente interessantes. Muitos dos alunos adjetivaram o projeto WebRádio de educativo, divertido, maravilhoso, espetacular, fantástico e inovador.

Quanto à opinião dos professores relativamente à WebRádio Vale do Tamel, estes referem que se “trata de um projeto educativo muito interessante na medida em que desenvolve as capacidades de comunicação e intervenção dos nossos alunos, motivando-os para a investigação e aprendizagem dos diversos conteúdos disciplinares, de um forma desafiadora e motivadora”. Abaixo, seguem-se alguns excertos de depoimentos de professores/educadores, estes, coletados por Diegues (2010: 1280130). Vejamos:

Numa escola que se pretende dinâmica e inovadora, a WebRádio constitui um projeto muito válido.

Esta importância reside no facto de, não apenas se tratar de mais uma valência que a escola tem ao seu dispor, mas pelas inúmeras potencialidades que encerra. Tratando-se de uma forma de comunicação de excelência, pode e deve ser aproveitada de forma criativa e pedagogicamente eficaz.

É um projeto muito interessante e inovador que tem sido uma mais-valia para o nosso Agrupamento, podendo, a sua continuação, dar um contributo para o sucesso escolar dos alunos e a sua abordagem mais lúdica, motivá-los mais para a aprendizagem.

É um projeto inovador e que, entre muitos outros objetivos, permite o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade.

É um veículo de comunicação muito forte entre alunos, professores e toda a comunidade escolar.

É um projeto muito interessante, pois movimenta toda a comunidade educativa e não só! Transmite para todo o globo, dando a conhecer o que de bom se faz em todo o Agrupamento Vale do Tamel.

É positivo pela importância da utilização das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem.

O projeto WebRádio educativa é um projeto integrador, pois procurou envolver todas as escolas do Agrupamento no projeto; motivador, envolvendo os alunos nas tarefas didáticas quando tinham que trabalhar os diversos conteúdos (da e para a rádio, das aulas...); difusor das atividades desenvolvidas (no Agrupamento) dentro e fora do Agrupamento; promotor da (boa) imagem do Agrupamento na comunidade; inovador...

Permite ainda motivar os alunos para áreas que até então desconheciam ou, pelo menos, não tinham um contacto tão direto, tais como o jornalismo e a comunicação social ou até mesmo a poesia e as tecnologias.

Participar na WebRádio foi para mim uma forma diferente de fazer chegar aos nossos alunos os conhecimentos de forma original, inovadora e mostrar um lado mais lúdico da escola que os possa motivar também para a aprendizagem dentro da sala de aula. Na minha experiência na WebRádio pude constatar o entusiasmo dos alunos por este espaço.

Para mim foi uma experiência muito positiva; num tempo em que, mesmo em Matemática, se insiste, e bem, na comunicação, este projeto é muito oportuno.

Percurso do projeto

Ao longo deste tempo o projeto WebRádio foi-se aperfeiçoando e, hoje, é indiscutivelmente um projeto sólido e que tem merecido o reconhecimento por parte das várias estruturas do Ministério da Educação de Portugal. Aos poucos o projeto foi ganhando o seu próprio espaço e sendo reconhecido como pioneiro e inovador nos estabelecimentos de ensino em Portugal. Tem merecido destaque na imprensa local e em vários tipos de reportagem. É uma presença assídua em Conferências

e Encontros no âmbito de projetos relacionados com a utilização das TIC a serviço das aprendizagens.

Recentemente o projeto foi objeto de duas dissertações de mestrado (uma na Universidade do Minho, Braga, e, outra, na Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas). Mas, isso não se encerra por aí, e, presentemente, o projeto está ainda a servir de suporte a duas teses de doutoramento. Vale salientar ainda, que o projeto WebRádio Vale do Tamel obteve em 2014 um segundo lugar num concurso de rádio promovido pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), da Universidade do Minho, Braga.

Atendendo ao impacto que a WebRádio tem tido no exterior bem como na participação e envolvimento dos alunos e no apoio a outros docentes, justifica-se também uma maior carga horária para a coordenação do projeto.

Em modo de conclusão, portanto, podemos dizer que a WebRádio Vale do Tamel afirma-se indiscutivelmente como recurso tecnológico que é uma mais-valia para toda a comunidade educativa. A WebRádio tem possibilitado criar uma boa articulação entre os ciclos que integram os vários estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel, Barcelos. De resto, essa avaliação conclusiva foi positivamente realçada por uma avaliação externa, composta por uma equipe de Inspetores do Ministério da Educação no ano 2010, por ocasião, de uma inspeção pedagógica feita no agrupamento.

Participar na WebRádio é uma forma diferente de fazer chegar aos alunos os conhecimentos de forma original e mostrar um lado mais lúdico da escola que os possa motivar também para a aprendizagem dentro da sala de aula, com recurso à utilização das tecnologias, nomeadamente as tecnologias *web 2.0*, onde, tem merecido particular destaque todo o potencial educativo dos *podcasts* (DIEGUES e COUTINHO, 2010).

Na verdade, os *podcasts* podem desempenhar um papel de extrema importância a serviço do ensino e da aprendizagem com vistas a promoção de novas experiências (MOURA e CARVALHO, 2006). Ao longo do projeto WebRádio tem-se procurado que os vários *podcasts* produzidos potenciem a transformação da informação em conhecimento, numa lógica de ferramentas cognitivas como muito bem assevera Jonassen (2007).

Além disso, tem-se que a promoção do uso de tecnologias de informação e comunicação, em geral, e o uso das ferramentas da *web 2.0* em particular, permite, numa lógica do aprender fazendo, alargar as competências digitais dos alunos através do seu manuseio e exploração.

A WebRádio desenvolvida em contexto escolar, com recurso às tecnologias, é um projeto que promove múltiplas aprendizagens educacionais comunicativas (DIEGUES, 2010). Para além de proporcionar uma experiência lúdica, contribui para a formação do aluno, proporcionando-lhe a vivência em grupo, o contato com novas ferramentas tecnológicas e ajuda-o, entre outros aspectos, na melhoria de algumas competências essenciais tais como a leitura, a oralidade, a escrita e a criatividade, além de promover, inclusivamente, o exercício da cidadania e a literacia digital.

Em função disso, tem-se então que, no atual contexto das escolas do Agrupamento Vale do Tâmega, a WebRádio acabou por se tornar em uma ferramenta educativa indispensável à sociabilização participativa constituindo, esta, em uma importante ferramenta educativa que possibilita, a toda a comunidade escolar, participar e intervir.

E, assim sendo, são mais que evidentes as vantagens de se ter uma WebRádio a serviço de um Agrupamento de Escolas e de uma comunidade educativa. É de todo importante a implementação deste tipo de projetos nas escolas. Pois, a WebRádio funcionará como mais um recurso a serviço da comunidade educativa onde o estabelecimento de ensino se insere. Contudo, sempre que forem implementados projetos desse tipo, sugerimos, que para o tornar mais credíveis seja criado um estúdio de raiz, que poderá funcionar num pequeno espaço físico da escola, se possível longe de fontes de ruído, dotado de uma boa acústica e que ofereça as condições mínimas de trabalho.

Pois, projetos deste género podem proporcionar a troca de experiências e parcerias que se podem fazer, por exemplo, entre estabelecimentos de ensino aqui em Portugal e no Brasil, como também em outros países de língua portuguesa. Para que sejam criados mais projetos de WebRádio nas escolas a sugestão passa por recuperar os projetos associados às tradicionais rádios escolares que apenas funcionam em circuito interno e transportá-las para o formato *web*. Eis aqui, pois, a nossa contribuição.

Referências

BOTTENTUIT, J.; COUTINHO, C. P. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In: BARCA, A.; PERALBO, M.; PORTO, A.; SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. (Eds.). **Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**. A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 837-846, 2007.

CARVALHO, A. A. (Org.). **Manual de ferramentas da Web 2.0 para Professores**. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2008.

CARVALHO, A. A. C.; AGUIAR, C.; CABECINHAS, R.; CARVALHO, C. J. Integração de Podcasts no Ensino Universitário: Reacções dos Alunos. **Revista Prisma.com**, n. 6, pp. 50-74, 2008.

COUTINHO, C. P. Tecnologias Web 2.0 na escola portuguesa: estudos e investigações. **Revista Paidéi@**, UNIMES VIRTUAL, v. 1, n. 2, 2008.

DIEGUES, V. Da Rádio ao Podcast: princípios a não esquecer ao microfone. In: **Actas do Encontro Sobre Encontro de Podcasts**, Braga: CiEd, pp. 110-123), 2009.

DIEGUES, V. **Educomunicação: Produção e utilização de Podcasts na dinamização de uma WebRádio**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho, Braga, 2010.

DIEGUES, V.; COUTINHO, C. WebRádio Educativa: Produção e utilização de Podcasts em experiências educacionais. **Revista Prisma.com**, n. 13, pp. 1-23, 2010.

JONASSEN, D. H. **Computadores, Ferramentas Cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2007.

MOURA, A. M. C.; CARVALHO, A. A. A. Podcast: para uma Aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário. In: ALONSO, L. P. et Al. (Eds.). **8th International Symposium on Computer in Education**. Universidad de León, León, v. 2, pp. 379-386, 2006.

PRATA, N. A WebRádio em Portugal. Comunicação apresentada no **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, realizado em Natal, de 2 a 6 de Setembro de 2008. Análise da Rádio Web Como Uma Interface Dinamizadora da Prática Educativa: Estudo de Caso da RUM 130, 2008.

REZENDE, D. Podcast: reinvenção da comunicação sonora. In: **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Santos: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007.

DESCOBRINDO O SOM, A PALAVRA E A COMUNIDADE: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA WEBRÁDIO EDUCATIVA

SÍLVIO CORREIA SANTOS

MARIA JOSÉ BRITES

ANA JORGE

Introdução

As rádios comunitárias estão intimamente ligadas a uma vontade de mudar, a uma consciência de que a mudança é possível e ocorre ao nível do indivíduo e do seu contexto mais próximo no quotidiano. É nas interações do dia-a-dia que se formam – e por consequência alteram – significativamente as atitudes face aos outros, bem como as próprias identidades, como estipulou o interacionismo simbólico, de George Herbert Mead (2009), entre outros. Por consequência, é também ao nível do quotidiano e das interações sociais que os investimentos na cultura e na educação podem efetivamente trazer frutos no que se refere à alteração das percepções, representações e atitudes face à sociedade e ao papel do indivíduo no mundo. Estamos na esfera da intervenção de proximidade, da interação e da partilha, isto é, na promoção de uma mudança que resulta da ação sinérgica do indivíduo e do grupo.

As rádios comunitárias atuam, precisamente, no domínio deste dialogismo de proximidade com o indivíduo e com o grupo. As suas raízes encontram-se em projetos ligados à luta por direitos cívicos ou laborais e também em intervenções ligadas à educação (BUCKLEY, 2011). Não podemos, pois, conceber as rádios comunitárias como um meio ideologicamente neutro. Ao invés, a sua implementação é, ela pró-

pria, uma forma de luta e intervenção cívica. Esta é, por ventura, uma das diferenças centrais em relação à rádio de serviço público (SANTOS, 2013), que com os *media* comunitários partilha uma orientação para o desenvolvimento social.

Foi esta convicção que fez nascer nos primeiros *RadioActivistas* a ideia de um canal *online* que pudesse intervir em contextos vulneráveis (ATWELL e STIEGLITZ apud BRITES et al., 2015). Não sendo formalmente um projeto de rádio comunitária em FM, é precisamente a esse tipo de estações que o *RadioActive* (RA) foi buscar o espírito de trabalho na comunidade e para a comunidade.

O *RadioActive Europe*¹ é um projeto que teve financiamento pela Comissão Europeia durante 2013 e 2014, no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, e que foi desenvolvido no Reino Unido, Malta, Alemanha, Roménia e Portugal. Na prática, este projeto deu forma a uma rádio *online* chamada *RadioActive101* (RA101). Neste texto, refletimos sobre um conjunto de experiências pessoais e abordamos, de forma muito resumida, a implementação portuguesa do projeto, que atualmente está em fase de expansão para novos centros. Um olhar mais aprofundado sobre o projeto e as suas metodologias pode ser encontrado no trabalho publicado pela equipe do Centro de Investigação Media e Jornalismo (CIMJ), nomeadamente no que diz respeito à sua implementação através de uma fase de problematização (BRITES et al., 2014a), ao seu sistema de validação e avaliação, bem como às dificuldades e potencialidades das metodologias participativas (BRITES et al., 2015).

Objetivos e metodologias

A RA101 é implementada em Portugal pelo CIMJ, em parceria com o Programa Escolhas, uma iniciativa governamental criada em 2001, atualmente tutelada pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), que pretende promover a inclusão e a coesão sociais, bem como permitir que crianças e jovens de contex-

1 *RadioActive Europe: promoting engagement, informal learning and employability of at risk and excluded people across Europe through internet radio and social media* (531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3MP). O site europeu está disponível em <http://radioactive101.eu>; o site português pode ser visitado em <http://pt.radioactive101.eu>.

tos vulneráveis possam ter igualdade de oportunidades. Atualmente, o Programa apoia 110 projetos locais, a maioria dos quais contemplando a Medida de Inclusão Digital.

O *RadioActive Europe* criou um modelo pedagógico que se liga a um *kit* técnico de custos controlados para implementação de uma rádio *online* que possa atuar, entre outros, nesses mesmos contextos de vulnerabilidade e risco. A RA101 utiliza, pois, dinâmicas pedagógicas baseadas na comunidade para promover a inclusão, a empregabilidade e a cidadania ativa. O desenho e a implementação metodológica enquadram-se em pressupostos de Investigação Ação-Participação e Aprendizagem apoiada em tecnologia (RAVENSCROFT et al., 2014).

Fruto da influência do pedagogo Paulo Freire, o RA fomentou sempre um processo de aprendizagem em que os participantes eram envolvidos nos processos de identificação e análise dos problemas, isto é, no terreno, os investigadores não se apresentam como peritos, mas, ao invés, proporcionavam o desenvolvimento de condições e dinâmicas que, envolvendo o grupo, possam potencializar a aprendizagem de uma forma menos hierarquizada. A metodologia proposta é de natureza não-formal, ou seja, a atuação da RA situa-se num espaço em que a escola revela uma inflexibilidade que nem sempre é capaz de promover a integração e responder às necessidades daqueles que, efetivamente, mais precisam.

Neste contexto, um dos aspectos que podemos destacar é a percepção dos participantes em relação às aprendizagens não-formais da RA e à rigidez encontrada na escola. Isto mesmo atesta uma das participantes que dizia não gostar de português, mas que passou a usar a língua para poder escrever letras para músicas (BRITES et al., 2014c).

Antes não escrevia nem nada. Não gostava. Mas agora que existe a rádio e que eu sei que podia fazer o programa de música, inspirei-me mais e comecei a escrever mais (Menina, 15 anos, Entrevista, 2014).

Há, efetivamente, uma dimensão de complementaridade entre as duas esferas, como é exemplificado por um dos monitores:

eles aprendem muitas coisas na rádio. Como fazer uma entrevista. Como ser mais objetivo. Isso aprendemos na escola no 7º ano, quando estamos a dar o português com a parte da comunicação. Eles, com coisas tão simples como a rádio, aprendem a fazer uma pergunta mais objetiva ou a saber estruturar ou dizer: no programa passado fiz uma pergunta e ele não respondeu como eu queria. Agora, vou ter de ser mais objetivo na questão para ter melhor resposta (Monitor e Jovem Adulto, Entrevista, 2014).

Esta complementaridade traduz-se - não só no reforço de conceitos através de abordagens distintas, mas - também, no desenvolvimento de competências que permitem melhorar o desempenho transversalmente. Isto foi visível no campo da exposição vocal e postural, e mesmo na expressão no idioma nativo.

A RadioActive101 em Portugal

Em 2013 e 2014, o projeto foi implementado em quatro centros apoiados pelo Programa Escolhas: um em Coimbra, dois no Porto e um (que se juntou posteriormente) em Gondomar. Nestes centros do Programa Escolhas participaram cerca de 70 jovens e jovens adultos. Adicionalmente, foram ainda envolvidos esporadicamente nas atividades alunos de universidades de Lisboa, Porto e Coimbra. A implementação da rádio foi feita em locais com características muito diversas no que respeita à composição etária, à existência de conhecimentos prévios no domínio da comunicação e às próprias capacidades de expressão, ao *know-how* dos técnicos e à inserção urbana da comunidade. Por isso, a fase de implementação, na qual se adaptaram os guiões de intervenção às características de cada centro, foi decisiva para o sucesso do programa (BRITES et al., 2014a).

No terreno, os investigadores do CIMJ promoveram sessões semanais de cerca de uma hora e meia, com conteúdos focados nas práticas jornalística e radiofônica (formatos informativos, produção radiofônica, comunicação oral, escrita e técnica) e na reflexão acerca das questões ligadas à comunidade envolvente e ao papel dos *media* (incluindo as tecnologias de forma geral) na vida dos participantes. Apesar de os conteúdos ligados ao jornalismo e à rádio terem uma nature-

za estruturada, houve sempre um incentivo à participação dos jovens através de abordagens flexíveis e tendencialmente informais. Isso era visível na própria disposição da sala, onde os participantes, os monitores e os investigadores se posicionavam de formas que contrariavam a hierarquia espacial de uma sala de aula tradicional. Ao mesmo tempo, havia uma atenção constante dos investigadores em relação à necessidade de adaptarem o desenvolvimento dos conteúdos a determinadas condições, nomeadamente, aos diferentes níveis de conhecimentos prévios demonstrados pelos jovens, ou à capacidade de atenção que o grupo demonstrava num dado dia. A prioridade da equipe de investigação passava pelo constante diagnóstico das condições que poderiam levar o grupo a envolver-se e os indivíduos a desenvolverem mais autoconfiança no seu desempenho (SANTOS et al., 2015).

Apesar de a rádio ser um meio com um nível limitado de exposição, alguns jovens nunca demonstraram qualquer interesse em dar voz ou ter protagonismo nas emissões. No entanto, em alguns deles foi possível passar de situações iniciais caracterizadas por falta de motivação pela atividade, para uma identificação forte com o projeto, ao direcionar a sua atividade para funções de natureza técnica, para a fotografia ou para a escrita (SANTOS et al., 2015). Efetivamente – e essa foi uma das grandes aprendizagens para muitos dos participantes –, a rádio só na superfície é voz.

Esta capacidade de adaptar constantemente o guião de intervenção ao diagnóstico dos fatores que poderiam favorecer o envolvimento foi uma das chaves dos bons resultados produzidos pelo RA. Esse conceito de adaptação e flexibilidade foi reconhecido por alguns dos participantes como muito bem coloca Santos (2015) quando coloca em destaque a seguida fala de uma das participantes do projeto:

Na rádio podemos fazer as coisas como queremos, enquanto que na escola temos de fazer as coisas da maneira que está estabelecida (Menina, 13 anos, 2014).

No entanto, para um pequeno número de participantes a RA não se diferenciava o suficiente das obrigações escolares. Um jovem da comunidade cigana abandonou precocemente o projeto, quando percebeu

que, para além da naturalidade informal do discurso oral que ele ouvia no rádio, existia um enorme trabalho de preparação – e essa preparação implicava um grau de comprometimento. Efetivamente, durante as sessões iniciais, alguns grupos eram particularmente instáveis, quer na composição quer na atitude perante a aprendizagem. Inverter o processo, antecipando as atividades práticas foi uma das formas mais eficazes de lidar com essa dificuldade. Ao mesmo tempo, a presença tutelar dos mais velhos foi-se revelando determinante para garantir essa estabilidade.

De forma geral, e apesar das diferenças entre os vários centros, podemos afirmar que houve uma progressiva identificação e apropriação dos jovens em relação à RA, o que se revelou determinante para que eles pudessem vencer a insegurança inicial e começassem a envolver-se ativamente. Os pequenos sucessos de cada um (resultantes de pequenas tarefas exequíveis) e os grandes feitos do grupo acabaram por ter resultados que consideramos positivos na autoconfiança dos participantes. Nas palavras de um dos participantes mais velhos:

Hoje podemos falar [na rádio] e fazer entrevistas e isso motiva-nos para continuar a aprender. E é autoconfiança, que nos faltava (Rapaz, 21 anos, 2014).

Aos poucos, a produção dos programas tornou-se cada vez mais fácil e passou a envolver progressivamente cada vez mais jovens com pouca ou nenhuma experiência prévia no campo.

Notas finais: expandindo o projeto

No final do financiamento europeu, em dezembro de 2014, o RA em Portugal concorreu e foi distinguido pela Rede TIC e Sociedade, da Fundação para a Ciência e Tecnologia, com o Prémio Inclusão e Literacia Digital. Esta distinção veio financiar a expansão da rádio a seis novos centros Escolhas, durante o ano de 2015. O processo de expansão foi sempre uma das prioridades metodológicas do desenho do RA Europe. Havia que criar condições para que fosse possível multipli-

car facilmente o *kit* tecnológico e pedagógico, bem como garantir que a rádio poderia sobreviver ao final do financiamento europeu. Assim, foi fomentado durante os dois anos iniciais do projeto um sistema de aprendizagem em cascata que garantisse que as competências poderiam passar para novos participantes. Uma das ferramentas mais relevantes na prossecução desse objetivo é um livro que recolhe as boas práticas (BRITES et al., 2014b) e as reflexões dos parceiros europeus e que – a par com outros suportes de apoio disponibilizados no *site* do projeto² – serve para guiar a replicação da rádio.

Olhando em retrospectiva para o projeto, poder-se-ia pensar que a aposta na rádio era arriscada, uma vez que está diagnosticado um desligamento progressivo dos jovens em relação ao meio radiofónico. No entanto, o projeto mostrou que escolher a internet trazia duas grandes vantagens: levava a rádio para o terreno comunicacional quotidiano dos participantes e permitia uma grande facilidade (quer administrativa, quer técnica) de instalação.

É bem verdade que, para fazer rádio, um computador com ligação à rede é suficiente. Mas aqui também havia que puxar pela magia da rádio, pela sedução dos microfones e dos auscultadores e pela possibilidade de passar música e criar procedimentos técnicos que fossem – eles próprios – processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, capazes de conferir competências passíveis de integrar um portfólio e um currículo, melhorando as possibilidades de os jovens encontrarem emprego a partir das suas posições de desvantagem relativa. Um computador, uma pequena mesa de som, um microfone e um gravador para reportagem foram a base deste estúdio portátil, capaz de envolver os jovens, mostrando-lhes a inesperada beleza daquilo a que tantas vezes não prestavam atenção: o som e as palavras.

² <http://training.radioactive101.eu>

Referências

BRITES, M. J.; SANTOS, S. C.; JORGE, A.; NAVIO, C. Problematizar para intervir: Rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens. **Observatório**, v. 8, n. 1, pp. 145–169, 2014a.

BRITES, M. J.; RAVENSCROFT, A.; DELLOW, J.; RAINEY, C.; JORGE, A.; SANTOS, S. C.; REES, A.; AUWÄRTER, A.; CATALÃO, D.; BALICA, M.; F. CAMILLERI, A. **Radioactive101 Practices**. Lisboa: CIMJ. 2014b.

BRITES, M. J.; JORGE, A.; SANTOS, S. C. RadioActive: Um projeto europeu de rádio online. In: ELEÁ, I. (Ed). **Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha**. (Yearbook 2014). Nordicom: University of Gothenburg, 2014c. Pp.181-186.

BRITES, M. J.; JORGE, A.; SANTOS, S. C. **Metodologias participativas: Os media e a educação**. Covilhã: LabCom Books, 2015. Disponível em: http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20150629-2015_10_metodologias_participativas.pdf

BUCKLEY, S. **Community media: A good practice handbook**. Paris: Unesco, 2011.

MEAD, G. H. **Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

RAVENSROFT, A.; RAINEY, C.; BRITES, M. J.; SANTOS, S. C.; DELLOW, J. **RadioActive101: Using internet radio to break-down the boundaries for inclusion into smart cities**. Artigo apresentado no Workshop Smart City Learning/EC-Tel, Graz, Austria, 2014.

SANTOS, S. C. **Os media de serviço público**. Covilhã: LabCom Books, 2013. Disponível em: http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20150629-2015_10_metodologias_participativas.pdf

SANTOS, S., BRITES, M. J., JORGE, A., CATALÃO, D., & NAVIO, C.
Learning for life: A case study on the development of online community radio. **Cuadernos.info**, n. 36, pp. 111-123, 2015.

PODCASTS PARA ORIENTAR A VISITA AO MUSEU

MARIA MANUELA LOPES OLIVEIRA

ANA AMÉLIA CARVALHO

Introdução

Os *podcasts* surgiram na nossa atividade profissional como a resposta para um problema. Tínhamos orientado os alunos para visitarem um museu com as suas famílias e quando questionámos um deles sobre a visita, este respondeu com desânimo: “Oh professora, eram só pedras!”. Depois de aprofundarmos o assunto, concluímos que faltava no museu uma orientação, algo que guiasse os alunos de uma forma fácil e acessível, adequada ao seu nível etário. Sem esta orientação, eles só viam “pedras”.

Já havia alguns anos que procurávamos motivar os alunos para, com as suas famílias, visitarem monumentos históricos ou assistirem a eventos de interesse cultural, relacionados com os conteúdos curriculares a serem abordados na disciplina de História e Geografia do 2º ciclo do ensino básico, de forma a proporcionar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, simultaneamente contribuindo para o desenvolvimento cultural do meio em que a escola se encontra inserida, meio muito pobre em produções culturais. É neste contexto que o *podcast* surge como possibilidade de facultar a orientação necessária a estas visitas.

Visita de Estudo ao Museu

Visava-se a realização de uma visita de estudo ao Museu dos Biscainhos, em Braga, Portugal, orientada por dispositivos móveis que

possibilitassem a audição de *podcasts* produzidos pelos alunos. O Museu dos Biscainhos é um espaço museológico constituído por um conjunto de edifício e jardins, construído e ampliado durante os séculos XVII e XVIII, e a visita de estudo a este espaço enquadrava-se no estudo da subunidade curricular *A sociedade no tempo de D. João V*, no âmbito da disciplina curricular de História e Geografia de Portugal. Participaram 38 alunos de duas turmas do 6º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos (OLIVEIRA, 2012).

Elaboração dos Podcasts: escrita, gravação e edição

A primeira etapa consistiu na produção de textos escritos que servissem de base à gravação dos *podcasts* que orientariam a visita. Os alunos foram organizados em grupos de quatro elementos, tendo sido atribuídas a cada grupo duas dependências do museu para que, a partir de um roteiro de visita da responsabilidade do Instituto Português de Museus, elaborassem textos que trouxessem a informação pertinente para o estudo da sociedade do século XVIII e que integrassem alguns conhecimentos que já possuíam sobre este assunto. Houve ainda a necessidade dos alunos adaptarem a linguagem técnica e erudita do roteiro a uma linguagem mais adequada ao seu nível etário, atividade que careceu de um atento acompanhamento por parte da docente.

Após a conclusão dos textos, seguiu-se a fase da gravação. O programa de gravação escolhido foi o *Audacity*, por ser de utilização gratuita, por poder ser facilmente descarregado a partir da Internet e por permitir tanto a gravação quanto a edição de arquivos de áudio.

Esta foi, sem dúvida, uma das fases do estudo que suscitou emoção nos alunos. Colocarem auscultadores com um microfone incorporado, gravarem e ouvirem a sua voz e a dos colegas, foi um momento em que evidenciaram simultaneamente uma grande excitação e contentamento, bem como estranheza e perplexidade pela audição da própria voz gravada.

As atividades de gravação exigiram um certo dispêndio de tempo, pois foi necessário ensaiar a leitura dos textos e repetir várias das gravações, devido às hesitações e pequenos enganos que surgiam no seu decurso. A possibilidade que o programa concede de eliminar os silêncios

prolongados e de corrigir as bruscas alterações de intensidade do som, impediu que este tempo de trabalho com os alunos fosse mais dilatado.

A edição das faixas gravadas, que o programa *Audacity* proporciona, foi realizado pela docente, por dificuldade em dispor de tempo com os alunos para que desenvolvessem as competências necessárias ao desempenho destas tarefas. Na edição, foi também adicionada uma música de fundo, previamente selecionada pelos alunos.

Produziram-se um total de 12 *podcasts* por turma, agrupados numa única sequência, pois a visita às instalações do museu decorria segundo uma ordem estabelecida pela instituição e não podia ser alterada. Procurou-se que, em cada turma, os *podcasts* produzidos abarcassem a totalidade dos espaços do museu, de modo que os alunos ouvissem na gravação apenas vozes conhecidas, a sua ou dos colegas de turma, permitindo assim o suscitar de uma reação afetiva pelo reconhecimento das vozes presentes na gravação (CARVALHO, 2012; CARVALHO et al., 2008; DURBRIDGE, 1984; LOPES e CARVALHO, 2011; OLIVEIRA e CARDOSO, 2010), o que se pôde constatar quando os *podcasts* foram distribuídos, pois procuraram de imediato ouvi-los e fizeram muitas observações sobre as vozes que ouviam, procurando identificá-las.

Dispositivos Móveis

Previamente, foi passado um questionário aos alunos sobre os dispositivos móveis de que dispunham e os hábitos de utilização, verificando-se que o telemóvel era o mais difundido, sendo detido por 92% dos alunos, que estavam habituados a descarregar ficheiros para este aparelho e a utilizá-lo para ouvir música. Outro dispositivo móvel utilizado por 47% dos alunos era o leitor de MP3 ou MP4, para o qual os alunos também detinham competências de utilização e que surgia como uma alternativa para aqueles que não dispusessem de telemóvel.

Os *podcasts* foram alojados na Web, mas também lhes foi dada a possibilidade de descarregarem os ficheiros por *bluetooth*, o que acabou por se tornar uma das soluções mais procuradas, pela facilidade na transferência de dados e pelo facto de os alunos já terem uma experiência alargada da sua utilização, o que permitiu que, após as primeiras

transferências da docente, os próprios alunos se encarregassem da tarefa com os colegas, simplificando o processo e economizando tempo.

Motivação dos alunos e dos encarregados de educação para a visita ao Museu

Para que a visita ao museu se concretizasse era necessário que os encarregados de educação dispusessem de um meio de transporte, já que o museu ficava numa cidade que distava cerca de 15 km das suas residências, e se sentissem motivados para acompanhar os seus educandos na visita. Face a anos letivos anteriores, a atitude dos alunos revelou-se mais entusiasta e empenhada, o que se pôde comprovar no final do estudo, quando analisamos o questionário final e as entrevistas. Constatou-se que para 89% dos alunos a elaboração dos textos ou a gravação do *podcast* fez aumentar o seu interesse em visitar o espaço sobre o qual escreviam ou gravavam. Outros relataram que foi com a audição do *podcast* que sentiram um aumento do interesse por observarem aquilo de que ouviam falar (34%), o que se pode relacionar, grosso modo, com a reação afetiva ao reconhecimento da própria voz e dos colegas na gravação, vozes emocionalmente significativas e que correspondiam aos pares com quem estabeleciam relações de proximidade e afeto.

Procurámos também conhecer a influência que o *podcast* exerceu sobre os encarregados de educação e a sua decisão de o visitarem, pelo que realizámos algumas entrevistas (n=14) aos adultos que acompanharam os alunos. Verificámos que foi decisivo o entusiasmo revelado pelos educandos, que se mostraram empenhados e insistentes nos pedidos para visitarem o museu, o que permitiu que 68% concretizassem a visita, acompanhados por um total de trinta e sete adultos (pais, avós e tios) e dezasseis crianças (irmãos e primos).

Decurso da visita

Os vigilantes do museu, que orientavam os visitantes, foram antecipadamente informados de que iriam surgir famílias para visitar o museu com gravações no telemóvel para serem ouvidas em cada espaço. Um dos

vigilantes interessou-se especialmente pela experiência, tendo solicitado que as gravações fossem passadas para o seu telemóvel, o que se revelaria providencial, pois alguns alunos esqueceram-se do telemóvel, tendo este vigilante emprestado o seu nestas situações pontuais.



Figura 1 - Alunos e familiares na visita ao museu dos Biscainhos

Como os vigilantes começavam por indicar qual o espaço do museu em que se encontravam, os alunos foram capazes de iniciar a audição e observar o local de acordo com as indicações que ouviam. No entanto, alguns alunos revelaram dificuldade em saber quando começar a ouvir a gravação, apesar de esta incluir o nome do espaço. Também evidenciaram alguma dificuldade em saber quando parar a gravação, no espaço de tempo que era necessário para passarem de uma sala para outra, e voltarem a ligar o aparelho para a retomarem.

Alguns alunos colocaram o telefone em alta voz, de modo a permitir aos seus acompanhantes a audição da gravação com as informações sobre o que podiam observar no museu.

Limitações e vantagens da utilização de podcasts

O acesso aos *podcasts* através da Internet revelou alguns problemas, pois muitos alunos não tinham acesso à rede em casa. Outra limitação prendeu-se com o desenvolvimento de competências para a utilização do programa *Audacity*, em que os alunos aprenderam a gravar e a exportar ficheiros, devido à falta de tempo para uma aprendizagem mais alargada, nomeadamente a inserção de música de fundo ou o adicionar de efeitos especiais como o eco.

A audição do *podcast* no contexto de um museu exigia algum treino prévio por parte dos alunos, de modo a ultrapassarem algumas dificuldades com que se depararam. Deviam saber parar a gravação quando se iniciava a informação sobre um novo espaço, de modo a terem tempo de avançar para esse espaço do museu e aí ouvirem a gravação correspondente. Também todos os acompanhantes deveriam ter a gravação nos seus dispositivos móveis, de modo a acompanharem a visita orientada, ou o aluno devia estar instruído para colocar o seu telemóvel em alta voz. Por último, alguns alunos não possuíam aparelhos móveis que lhes permitissem a audição do *podcast* no decorrer da visita ou esqueceram-se de os levar. Esta limitação foi ultrapassada pelo vigilante, que tinha pedido para ficar com o *podcast* no seu telemóvel, dando-o a ouvir sempre que necessário, o que nos alertou para a necessidade de precaver estas situações no futuro.

No entanto, as vantagens da utilização dos *podcasts* na visita ao museu ultrapassou em muito as dificuldades com que nos deparámos. Isto, se deve ao fato dos alunos terem sido os seus autores o que fez com que eles experimentassem uma maior motivação para realizarem a visita, sentindo curiosidade em observar o espaço e o espólio que descreviam na gravação, insistindo com os encarregados de educação para os levarem ao museu.

Na visita, os alunos foram acompanhados por trinta e sete adultos e dezesseis crianças, um núcleo familiar formado por irmãos, avós,

tios e primos, o que constituiu um êxito do ponto de vista do enriquecimento cultural da comunidade.

Todos os participantes referiram que as informações proporcionadas pelo *podcast* sobre os espaços e o espólio do museu foram determinantes na satisfação que sentiram na realização da visita, pois a linguagem erudita e técnica dos folhetos informativos do museu lhes era pouco acessível. Também o *podcast* lhes facultava um acesso mais facilitado à informação pela audição, que é uma tarefa mais fácil do que a da leitura, e lhes permitia uma melhor compreensão do que estava a ser observado, ao facultar informações detalhadas, orientando a observação. Nesta orientação da observação é importante que o *podcast* situe os espaços e objetos a observar, dando a conhecer com clareza o seu posicionamento e permitindo a sua identificação.

Todos os alunos consideraram que obtiveram uma melhoria no resultado no teste de conhecimentos pela realização da visita de estudo ao museu orientada pelo *podcast*, pois compreenderam melhor os conteúdos curriculares em estudo.

Por último, introduzir nas atividades da aprendizagem um dispositivo móvel como o telemóvel, que é tradicionalmente associado a atividades lúdicas e de lazer, pode contribuir, por um lado, para que o aluno associe a contextos educativos ao envolvimento que sente nessas atividades (CARVALHO, 2012; FANG, 2009; MOURA, 2010; OLIVEIRA, 2012), e, por outro lado, que utilize esse dispositivo para realizar uma aprendizagem em contexto, tornando-se produtor do conhecimento, quer pela realização prévia do *podcast*, quer pela captação de registos e imagens que o telemóvel lhe permite.

Regressados da visita ao museu, cada grupo fez o produto final, um *vodcast* no qual integrou também as imagens que captou com o seu dispositivo móvel (OLIVEIRA, 2012).

Referências

CARVALHO, A. A. Mobile Learning: rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos para aprender. In: CARVALHO, A. A. A. (Org.). **Aprender na era digital: jogos e mobile learning**. Santo Tirso: De Facto, 2012. Pp. 149-163.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; CABECINHAS, R.; CARVALHO, J. Integração de Podcasts no Ensino Universitário: Reacções dos Alunos. **Prisma.com**, n. 6, pp. 50-74, 2008.

DURBRIDGE, N. Audio cassettes. In: BATES, A. W. (Ed.). **The Role of Technology in Distance Education**. Kent, UK: Croom Helm, 1984. Pp. 99-107.

FANG, B. From Distraction to Engagement: Wireless Devices in the Classroom. **Educause Quarterly**, v. 32, n. 4, 2009.

LOPES, R.; CARVALHO, A. A. Podcasts para apoiar o estudo independente de Matemática: reacção dos alunos à produção e à visualização. **Educação, Formação e Tecnologias**, v. 4, n. 2, pp. 35-49, 2011.

MOURA, A. **Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo**. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho, Braga, 2010.

OLIVEIRA, M. M. L. **Podcasts na visita de estudo ao Museu e no apoio ao estudo autónomo: uma iniciação ao mobile learning no 6º ano de escolaridade**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho, Braga, 2012.

OLIVEIRA, S. A.; CARDOSO, E. L. Um blog com podcasts de alunos do 8º ano de Língua Inglesa. In: CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C. A. (Orgs.). **Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto**. Santo Tirso: De Facto, 2010. Pp. 129-140.

PODCAST: UM RECURSO DE MOBILE LEARNING PARA APRENDIZAGEM DE LITERATURA PORTUGUESA E DA LÍNGUA FRANCESA

ADELINA MOURA

Introdução

As tecnologias móveis estão a permitir que os professores interajam e comuniquem mais com os seus alunos e lhes ofereçam novas estratégias de aprendizagem. A aprendizagem através de dispositivos móveis vem ampliar os contextos de aprendizagem, contribuindo para a redefinição da educação. O nosso mundo está de tal forma conectado que o *mobile learning* pode transformar o processo de ensino e aprendizagem de maneira surpreendente.

Por exemplo, o *podcast* é um excelente meio para promover a aprendizagem através de dispositivos móveis, em particular o *smartphone* e o *tablet* (MOURA, 2010). Os *podcasts* estão a ajudar a mudar a forma como se aprende, permitindo criar conteúdos mais envolventes para os alunos. Criar um *podcast*, com a ajuda de um *smartphone* ou *tablet*, é cada vez mais fácil permitindo aumentar os recursos na sala de aula. A implicação dos alunos nas tarefas escolares aumenta quando usam os seus próprios dispositivos móveis nas atividades da aula. Os *podcasts* são recursos adequados para que o aluno se envolva também nas tarefas escolares fora da sala de aula.

O uso de *podcasts* possibilita que a aprendizagem seja centrada no aluno e adaptada ao seu estilo e ritmo de aprendizagem. Por outro lado, o aluno pode ter uma participação mais ativa nas atividades, pois pode criar os seus próprios produtos multimédia de acordo com as suas

necessidades. Transformando o aluno de consumidor a produtor de conteúdos.

Os *podcasts* são um recurso fantástico para a educação, pelo baixo custo, pouca perturbação e reduzido tempo de exposição ao ecrã. No futuro, a tecnologia *wearable* virá a incrementar o uso do *podcasting* na aprendizagem formal, informal e ao longo da vida. Mas é essencial a criação de novos espaços de aprendizagem, novas metodologias e novas formas de apropriação da tecnologia.

Em Discurso Direto: podcast de literatura portuguesa

Em 2005 comecei a gravar as aulas em áudio para um aluno que ficou doente durante algum tempo e depois acabei por gravar todos os conteúdos do programa de Literatura Portuguesa, resultando no *podcast* **Em Discurso Directo**¹. Foi um dos primeiros *podcasts* em língua portuguesa dedicado a assuntos curriculares, possibilitando uma aprendizagem ubíqua (MOURA e CARVALHO, 2006). As várias dezenas de episódios gravados explicam obras e poemas abrangendo períodos literários desde o barroco ao modernismo (Figura 1). Os ficheiros áudio têm uma duração que vai de 1 a 8 minutos.

Para gravar estes podcasts criei uma conta no portal Podomatic². Os primeiros ficheiros de áudio foram gravados com o computador, usando o programa multi-plataforma Audacity³ (open source) e um microfone. Mais tarde gravei alguns ficheiros usando o próprio programa de gravação disponibilizado pelo portal Podomatic, baseado no programa Audacity. Atualmente, é possível descarregar a aplicação (app) Podomatic para dispositivos móveis, tanto para o sistema operativo iOS como para o Android, possibilitando a qualquer pessoa criar e manter um *podcast* com grande facilidade e comodidade.

1 <http://linade.podomatic.com/>; <http://discursodirecto.podomatic.com/>

2 <https://www.podomatic.com>

3 <http://audacity.sourceforge.net/>



Figura 1 – *Podcast Em Discurso Directo*

O *podcast Em Discurso Directo* ainda hoje é usado por alunos para preparar testes e exames da disciplina de Português. Os utilizadores deste *podcast*, que está *online* há uma década, continuam a agradecer a sua edição *online* e a pedir mais episódios, solicitando a gravação de poemas específicos. Os comentários a seguir refletem a utilidade destes *podcasts* para quem os encontra *online*, como mostram alguns comentários dos utilizadores deste *podcast*:

Acho muito interessante as suas análises... ajudam muito aos alunos, obrigado.

Obrigada pela análise deste poema. Ser-me-á bastante útil num trabalho que me foi proposto recentemente.

Este podcast foi uma salvação!

Obrigada Professora! Ajudou-me imenso com esta análise do poema!

A análise deste poema ajudou-te bastante. Teve uma boa ideia para cativar os seus alunos e não só. Obrigada e parabéns pela iniciativa.

Qual o significado do título padrão em relação à estrutura da obra onde se enquadra?

O podcast na aula invertida

No ano letivo 2013/2014 desenvolvi com outros professores europeus um projeto eTwinning baseado no conceito *Flipped Classroom* (BERGMANN E SAMS, 2012) ou Aula Invertida. O objetivo era os professores criarem recursos em vídeo e áudio para os alunos os poderem ver e ouvir em casa. Desta forma, antecipavam-se os conteúdos mais teóricos, ficando o tempo de aula para praticar exercícios e desenvolver projetos. Os alunos acedendo ao blog podem ouvir as explicações do professor em casa e praticar ou tirar dúvidas na sala de aula com o professor e os colegas. Isto permite redefinir o significado dos trabalhos de casa, dando mais transparência ao processo de ensino e aprendizagem e fortalecendo os laços entre família-escola.

Com a app grátis Educreation (para iOS) criei vídeos (Figura 2) para antecipar a explicação de conteúdos gramaticais, sendo que a app permite gerar código html para os vídeos serem publicados no blog da turma⁴.

⁴ <http://saesca.blogspot.pt/p/lessons.html>

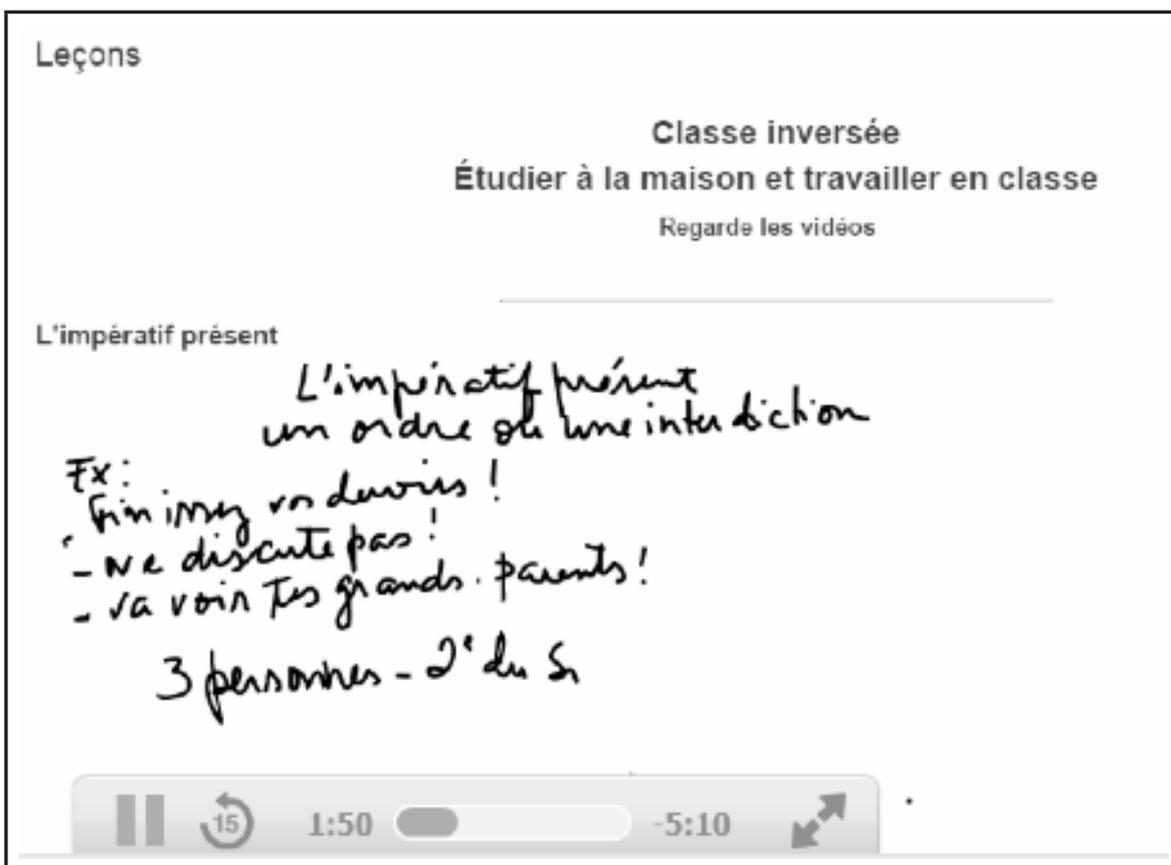


Figura 2 – Vídeos para a aula invertida

Estes vídeos baseavam-se em estruturas gramaticais novas, a lecionar na semana seguinte à sua publicação. Os alunos usavam os seus dispositivos móveis para aceder ao blog em qualquer momento e lugar, bastando ter ligação à internet. Isto permitiu-lhes conhecer, antecipadamente, a explicação dos pontos gramaticais e depois praticá-los na aula, ou então, revê-los no momento ou mais tarde se necessário. De salientar que desta maneira permite-se que os alunos possam repetir o recurso as vezes que forem precisas, o que não aconteceria se a explicação fosse apenas dada pelo professor na aula. Estes recursos (vídeo e áudio) são presentemente usados por outros alunos, transformando-os em objetos de aprendizagem pela sua capacidade de facilidade de utilização, flexibilidade, portabilidade e reutilização.

Há várias apps adequadas para criar recursos para a aula invertida (MOURA, 2014). Tratando-se de uma metodologia emergente, apresenta-se como um processo de renovação didática e vem responder às necessidades reais dos alunos no seu processo de aprendizagem e

aquisição de competências. Seu uso, pode, também, favorecer a aprendizagem ubíqua e o *mobile learning*.

O podcast para melhorar a leitura e pronúncia em língua estrangeira

Depois de verificar que a maioria dos alunos apresentava dificuldades de leitura em língua francesa, optei por gravar em áudio os textos para posteriormente disponibilizar no blog (Figura 3) de forma que os alunos pudessem ouvi-los para aperfeiçoamento da pronúncia e da articulação dos sons. Isto permitiu que a prática da leitura não se restringisse apenas à sala de aula, podendo o aluno ouvir a leitura dos textos tantas vezes quantas as necessárias, preparando, autonomamente, a leitura dos textos antes de serem avaliados na sala de aula. Também promovo a utilização dos dispositivos móveis dos alunos, não só para ouvir os *podcasts* da professora mas também para gravar ficheiros áudio de leitura textual ou outro.



Prépare la lecture avant la classe
Écoute la lecture du texte

Vocaroo



Audio recording and upload >>>

4. Répondez les images sur Louis Braille.
 a. Écrivez les images sur Louis Braille.
 b. Écrivez les images sur Louis Braille.
 c. Écrivez les images sur Louis Braille.

Publicada por adelina moura às(s) 02:52 Sem comentários: +1 Recomendar este URL no Google

Figura 3 e 4 – *Podcasts* para preparar a leitura

Os primeiros *podcasts* foram gravados com o programa online Vocaroo⁵, que permite através do código html inserir os ficheiros no blog. Outros *podcasts* foram gravados com a app Audio Boom⁶ que descarreguei para o meu *tablet* e *smartphone* permitindo-me criar os *podcasts* em qualquer momento e lugar. Para além de os publicar no blog, também costumo enviar os ficheiros em formato mp3 por email aos alunos para que os descarreguem para os seus *smartphones* ou leitores mp3/mp4.

Gravações dos alunos

Os alunos usam os seus *smartphones* ou *tablets* para realizarem as gravações de áudio na aula de Português e Francês. Há várias app's para gravar áudio tanto para iOS como para Android. Os ficheiros áudio mostrados na Figura 4 foram gravados com a app *QuickVoice*, para iOS, mas a app *Wave Pad* pode ser descarregada nos dois sistemas operativos (iOS e Android).

5 <http://vocaroo.com/>

6 <https://audioboom.com/>

São várias as atividades propostas aos alunos para integrarem os seus dispositivos móveis, na aprendizagem e potenciarem as app's de gravação que têm instaladas. Os alunos gravam a leitura dos textos do manual para depois ouvirem e avaliarem a qualidade e fluência da leitura uns dos outros. Para treinar a expressão oral, fazem trabalhos de casa com gravação das respostas às perguntas ou, também, realizam comentários.

Estas são algumas das atividades propostas nos manuais que adaptamos para produção de *podcasts* pelos alunos. Gravar o relato de um episódio; fazer uma pesquisa e expor o resultado através de gravação; gravar resumos de assuntos variados da aula; gravar uma opinião; gravar explicações sobre a utilização de determinadas expressões no texto; gravar debates etc.

As reações dos alunos ao uso do *podcast* na aprendizagem é muito positiva. Há alunos que não gostam muito de gravar a sua voz por não a considerarem estética. As melhorias mais significativas notam-se na proficiência leitora em língua estrangeira. A maioria dos alunos ouve os *podcasts* a partir do *smartphone*. Alguns alunos ouvem os *podcasts* diretamente na Web enquanto navegavam na Internet.

Conclusão

O *podcast* tem-se vindo a revelar num formato adequado para personalizar a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades. Um aluno que manifeste algum atraso nos assuntos curriculares pode ouvir as aulas anteriores ao seu ritmo e as vezes necessárias. Em contrapartida, os alunos que estão mais avançados poderão explorar novos *podcasts* e ir avançando com novas informações ou conteúdos. O *podcast* ao permitir que os alunos ouçam as aulas ao seu ritmo e onde mais gostam, ajuda a transformar as experiências de aprendizagem e a ampliar as fronteiras da sala de aula.

As experiências realizadas com vídeos e áudio estão a permitir-me explorar novas abordagens para integração das tecnologias móveis dos alunos em contexto de ensino e aprendizagem.

Referências

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom: Talk To Every Student In Every Class Every Day**. Washington, DC: ISTE, 2012.

MOURA, A. Apps e podcasts para a aula invertida: um projeto eTwinning em língua estrangeira no ensino básico. In: CARVALHO, A. A.; CRUZ, S.; MARQUES, C. G.; MOURA, A; SANTOS, I. (Orgs.). **Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**. Braga: CIEd, 2014. Pp. 345-351.

MOURA, A. O telemóvel para gravar e ouvir podcasts: potencialidades na aprendizagem de línguas. In: CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C. A. (Orgs.). **Podcasts para ensinar e aprender em Contexto**. Santo Tirso: De Facto, 2010. Pp. 145-162.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. Podcast: para uma aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário. In: ALONSO, L. P. et Al. (Eds.). 8th Internacional Symposium on Computer in Education. v. 2. Universidad de León, León, 2006. Pp. 379-386.

A UTILIZAÇÃO E CRIAÇÃO DE PODCASTS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO ENSINO BÁSICO

CONCEIÇÃO MALHÓ GOMES

Introdução

Alicerçada na procura constante do desenvolvimento e da melhoria do ensino e da aprendizagem do Inglês como língua estrangeira, como docente do ensino público português há quase três décadas e atenta a um mundo de mudanças que, necessariamente, passa pela alteração de paradigmas educacionais, percebo muitas vezes a falta de motivação de alguns alunos, à qual não posso ficar indiferente.

E como o caminho faz-se caminhando e a investigação no campo educacional faz-se de muitas vertentes, leituras várias e experiências pedagógicas levaram-me até ao mundo dos recursos da *web 2.0*.

Sabemos que a herança digital e a convicção de que “a tecnologia tem um elevado envolvimento, pela novidade que oferece e pelo desafio que pode lançar aos alunos” (CARVALHO e AGUIAR, 2010a: 11) surge como um fato educativo incontestável dos tempos que vivemos.

Por outro lado, e ancorado nesta perspetiva, temos ao nosso dispor diversos princípios e metodologias, nomeadamente o modelo *Constructivist Learning Environments* (CLE) de Jonassen (1999) no qual propõe-se a promoção de estratégias ativas por parte do professor com especial enfoque nas experiências de aprendizagem que facilitam a construção do conhecimento através da reflexão e da colaboração dos alunos.

Assim, utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em contexto de sala de aula surge como a natural apropriação de um

conhecimento informal para a melhoria do ensino e da aprendizagem e, em especial, para a aquisição de capacidades comunicativas na aula de inglês como língua estrangeira, no ensino básico.

Por outro lado, as capacidades auditiva e visual que, nos dias de hoje, os nossos alunos possuem são motivos mais do que suficientes para que, numa clara transposição de conhecimentos e capacidades, a utilização de semelhantes ferramentas representem uma mais-valia na aprendizagem e no sucesso escolar dos discentes. Por estes motivos, e como professora de Inglês, decidi desenvolver experiências pedagógicas com recurso a *podcasts*, ficheiros de áudio digitais de fácil apropriação e realização, de modo a cativar tanto os alunos que iniciavam o 5º ano de escolaridade (9/10 anos de idade) quanto aqueles de níveis de escolaridade mais avançados (15 anos de idade) com o objetivo de desenvolver as capacidades básicas naquela língua estrangeira (ouvir, falar, ler e escrever).

A capacidade e entusiasmo verificados por parte dos alunos, quando da utilização desta ferramenta, vieram dar corpo à expectativa inicial pois esta geração *Net* (TAPSCOTT, 1998) não se coaduna com um ensino “tradicional”, feito de papel, lápis e manual. Antes rentabiliza todo o tempo disponível na apropriação de informação, que muitas vezes, tem dificuldade em reutilizar, mas que opta por não “perder tempo”. Nesta perspetiva, o conceito de *podcasting* surge também com muitos pontos a favor pois todo o tempo de deslocação dos alunos (casa/escola/casa) pode ser rentabilizado pela audição destes ficheiros áudio.

As experiências pedagógicas

A experiência pedagógica que, de uma forma breve, gostaria de dar-vos conta baseia-se no modelo CLE (JONASSEN, 1999) no qual os alunos são encorajados a envolver-se com o processo de aprendizagem através da exploração, da articulação e da reflexão; por seu lado, os professores fornecem o devido apoio instrucional. Os objetivos determinados foram os seguintes: 1) Desenvolver o interesse dos jovens pela língua inglesa, como língua estrangeira (LE), através de aprendizagens ativas e com recurso às TIC; e 2) Desenvolver as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever dos alunos na LE.

A primeira experiência levada a cabo, e que acabei por replicar com outros anos de escolaridade, atendendo, contudo, às diferentes características e grau de aprendizagem dos alunos, destinou-se a uma turma de alunos do 5º ano (9/10 anos de idade). Decorreu em aulas de 45 minutos semanais dedicados ao apoio ao estudo da disciplina de inglês, durante dois períodos letivos. Nem todas as aulas foram dedicadas à utilização de *podcasts* devido ao fato de terem sido postas em prática outras estratégias para apoio ao estudo em inglês e ter surgido a necessidade de trabalhar conteúdos específicos do programa curricular. Contudo, as aulas com recurso a esta ferramenta da *web 2.0* eram ansiosamente esperadas pelos alunos tanto pelo seu caráter lúdico quanto pelo envolvimento que cada um, ao seu ritmo e interesse, colocava na audição do *podcast* e nas subseqüentes atividades.

Inicialmente os registos de áudio utilizados foram do tipo expositivo/informativo, de curta duração ($\leq 5'$), de acordo com a taxonomia de Carvalho e Aguiar (2010b) produzidos, numa primeira fase, por nativos (materiais autênticos) de modo a que os alunos praticassem a capacidade de ouvir (*Listening*).

Optei pela escolha de *podcasts* relacionados com os temas curriculares que ia lecionando, mas tendo em conta uma variedade de pronúncias e de tipos de inglês: *British English*, *American English*, Inglês falado na Austrália... Paralelamente a estes exercícios de *listening*, era solicitado aos alunos que respondessem a pequenos exercícios de tipologia variada: escolha múltipla, exercícios de verdadeiro/falso, complemento de espaços, atividades de *brainstorming*, por exemplo.

Posteriormente os *podcasts* utilizados foram produzidos por mim, com utilização de um *smartphone* e explorados de forma idêntica à anteriormente descrita. Neste passo, pretendia-se que os alunos ouvissem uma voz que lhes era familiar e que os motivasse para a produção dos seus próprios registos de áudio cedendo à tão usual vergonha e acanhamento de ouvir a sua própria voz gravada e, em especial, numa língua estrangeira.

Numa terceira fase, e na sequência do já exposto, foi solicitado aos alunos que produzissem os seus próprios *podcasts* utilizando o meio que mais facilmente manejavam: o seu telemóvel/*smartphone*.

Todos os alunos da turma participaram na experiência pedagógica com muito empenho e dedicação e muitos deles revelaram capacidades que até o momento não deixavam transparecer, quer fosse pelo fato de serem mais envergonhados para participar oralmente nas aulas, quer fosse por possuírem maior destreza e domínio de competências digitais do que do conhecimento da língua estrangeira.

Por outro lado, a utilização de *podcasts* produzidos por si próprios, bem como da produção de atividades de tipologia à escolha, para serem realizados pelos colegas, permitiu não só que desenvolvessem a capacidade de *listening*, como também as restantes capacidades do inglês numa apropriação gradual do conhecimento e da construção da sua própria aprendizagem: ao ouvir (*Listening*) os *podcasts*, falavam sobre eles (*Speaking*) e ao produzir exercícios para didatização dos mesmos, liam (*Reading*) e escreviam (*Writing*).

Como suporte de todo este material (*podcasts* e exercícios produzidos e realizados) recorri à utilização de uma plataforma educativa para que o acervo produzido ficasse disponível a qualquer momento.

Conclusões

Ao promover a construção do seu próprio conhecimento, produzindo materiais que requerem procura, reflexão e aperfeiçoamento, os alunos tiveram desde logo a consciência de que eram atores do seu saber e construtores do saber dos colegas.

O conhecimento digital que naturalmente possuem revelou-se uma arma poderosa face às eventuais dificuldades que poderiam encontrar na língua estrangeira: se uns eram mais proficientes no domínio do inglês, outros revelaram-se mais capazes na gravação do texto de áudio e na escolha da tipologia de exercícios que acompanhavam o seu *podcast*.

Se tomarmos em consideração os seguintes objetos de avaliação: as atitudes dos alunos, o conhecimento que adquiriram ao nível das capacidades do Inglês como língua estrangeira, o grau de satisfação dos alunos, a utilização das TIC, podemos seguramente afirmar que em todos estes parâmetros verificou-se uma melhoria significativa. E esta assunção não passa apenas por meros indicadores de opinião, eles

foram sujeitos a avaliação, após a conclusão de cada uma das experiências pedagógicas, tendo, para efeito, sido utilizados questionários de satisfação e os registros de avaliação dos alunos para que assim pudessem tirar ilações e apresentar resultados.

Assim, o trabalho com *podcasts* na aula de língua estrangeira apresenta todas as vantagens que possamos imaginar ao trabalhar conteúdos programáticos de forma lúdica e tirando partido de ficheiros de áudio aos quais os alunos estão habituados. Quanto as desvantagens ou dificuldades, elas só poderão ser imputadas à falta ou ineficácia de aparelhos ou instrumentos que permitam a audição e/ou a produção dos registros de áudio.

Lembro um constrangimento que enfrentei logo nos primeiros momentos desta experiência: a falta de auriculares na escola para que cada aluno pudesse seguir o seu *podcast*, ouvi-lo as vezes que fosse necessário ou pará-lo de acordo com o seu ritmo de trabalho. Ora esta singularidade foi imediatamente ultrapassada pelo fato de todos os alunos terem, ou conhecerem alguém que tivesse, um par de auriculares.

Para o professor esta é uma estratégia que não carece senão da habitual planificação de aulas: os ficheiros de áudio produzidos por nativos encontram-se na *web* e aqueles que necessitarmos produzir podem ser gravados através de um simples telemóvel ou *smartphone*. Outras ferramentas existem para proceder a essa gravação, mas esta será uma experiência que tenciono iniciar brevemente.

No domínio do Inglês, considero que a utilização de *podcasts* como estratégia de ensino e de aprendizagem revela-se muito completa já que, de uma forma articulada e conjunta, promove o enriquecimento das quatro *skills*: ouvir (*Listening*), falar (*Speaking*), ler (*Reading*) e escrever (*Writing*).

Em termos de diferenciação curricular, esta estratégia assume-se como capaz de lidar exemplarmente com alunos que apresentem diferentes ritmos de aprendizagem, como apoio a alunos com dificuldades cognitivas ou mesmo com alunos com necessidades educativas especiais. Estas experiências pedagógicas foram também já levadas a cabo.

Para terminar, uma palavra de encorajamento para todos os que queiram experimentar esta estratégia de ensino e de aprendizagem que, efetivamente, pode ajudar a mudar paradigmas cristalizados. Fica o desafio!

Referências

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C. A. Nota de apresentação. In: CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C. A. (Orgs.). **Podcasts para ensinar e aprender em contexto**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2010a. Pp. 9-18.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C. A. Taxonomia de Podcasts. In: CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C. A. (Orgs.). **Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto**. Santo Tirso: De Facto, 2010b. Pp. 19-43.

JONASSEN, D. H. Designing constructivist learning environments. In: C. M. REIGELUTH, C. M. (Ed.). **Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory**. Vol. II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. Pp. 215-239.

TAPSCOTT, D. **Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation**. New York: MacGraw-Hill, 1996.

CTIEDUTEC NA BLOGOSFERA: EXPERIÊNCIAS COM PODCAST E VODCAST NAS AULAS DE REDAÇÃO TÉCNICA E LITERATURA

MARIA REGINA MOMESSO

CTIedutec: Breve apresentação

O *CTIedutec* iniciou suas atividades como um blog educativo¹ em 2006 e esteve ativo até 2010, recentemente ele transformou-se em *site*². Este foi pensado, num primeiro momento, como um diário virtual para armazenar, divulgar e socializar as atividades realizadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação do Colégio Técnico Industrial “Isaac Portal Roldán” da UNESP do campus de Bauru, SP. O objetivo principal era o de ser um espaço para expor as ideias e promover a aprendizagem interativa, assim, o *blog* educativo servia de suporte para as práticas de leitura, de discussão e de reflexão crítica dos alunos ao longo do ano letivo fora da sala de aula.

O *blog* educativo seria mais um dispositivo para o desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes na utilização das linguagens, dos códigos e suas tecnologias, tanto dentro quanto fora da sala de aula. É sabido que a partir da popularização das novas tecnologias e da Internet, o ensino de línguas não pode mais ater-se a simples aprendizagem da gramática e do significado das palavras.

As práticas de leitura e escrita, na hodiernidade, exigem do aprendiz a capacidade de entender o funcionamento das linguagens, dos códigos e de suas tecnologias, uma vez que os textos estão cada vez mais híbridos.

1 <http://ctiedutec.blogspot.com.br/>

2 <http://www.ctiedutec.com/>

A variedade de suportes também contribui para a heterogeneidade de gêneros discursivos. Por exemplo, a feitura de um texto para circular na TV não obedece aos mesmos critérios de um texto redigido para o impresso.

A linguagem televisiva, por exemplo, pede a habilidade e a competência de saber articular a linguagem audiovisual e a linguagem verbal ao mesmo tempo. Além disso, há que se pensar no trabalho com os planos, as sequências e movimentos de câmera. Logo, o conjunto dos aspectos primários é construído antes, como por exemplo, a pauta, depois o roteiro, o figurino, a maquiagem, o cenário, modos de interpretação ou apresentação, direção, enquadramento, iluminação etc. Em seguida ao conjunto dos aspectos primários, têm-se os elementos responsáveis pelo tratamento e constituição final da imagem, tais como, a edição, cortes, montagem, planos, ângulos, movimento de câmera e sonorização. Aparentemente, quando vemos um programa na televisão não nos damos conta da complexidade de combinações de signos, de linguagens e performances que se renovam constantemente na composição dos textos televisivos, ou seja, é necessário saber trabalhar tantos os aspectos primários quanto os secundários. Diante do exposto, pode-se concluir que as práticas educacionais hoje,

Envolvem o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual – no que se refere a aspectos locais e globais - e na capacidade do/a professor/a em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo. (SAMPAIO e LEITE, 2005: 100)

O *CTIedutec*, então, constituiu-se como uma das ferramentas para trabalhar esse domínio contínuo e crescente das tecnologias presentes na escola e na sociedade. Por um lado, funcionou como um diário virtual que conjugava informação e pesquisa; caderno de exercícios digital; jornal interativo e fórum de discussões. De outro, espaço de interação

e dinamismo, em que o discente poderia levar a sala de aula para qualquer lugar que estivesse e pudesse utilizar a Internet.

Com o passar do tempo os próprios alunos foram incorporando aos trabalhos propostos às linguagens que mais lhe eram familiares, as quais não só tinham contato, mas também tinham mais apreço.

Nessa direção surgiu o trabalho com *podcasts* e *vodcasts* nas aulas de Redação Técnica e de Literatura, por volta do ano de 2007 até aos dias de hoje.

Experiência com podcasts e vodcasts

Os *podcasts*, como já explicitado em outros textos deste livro, são uma gravação digital de transmissão de rádio ou programa similar, gratuita, disponibilizada na Internet para *download* para reprodução de áudio, como um MP3. Colocando de outra forma, é um arquivo de áudio digital criado, compartilhado e ouvido em vários dispositivos móveis ou não, como o celular ou em um computador. Já os *vodcasts* são *podcasts* no formato de vídeo, em que estão atreladas as linguagens de áudio e visual, também disponibilizados em *sites* como o Youtube, para serem ouvidos e vistos a qualquer tempo a partir de equipamentos móveis ou não.

Em 2007 várias atividades foram propostas, como por exemplo, um trabalho de Língua Portuguesa sobre homônimos e parônimos. A proposta era trabalhar com PowerPoint ou outro *software* que os discentes tivessem mais intimidade, assim, o formato do conteúdo, apresentação e dispositivo tecnológico da atividade seria de livre escolha dos educandos. Um dos trabalhos apresentados foi em forma de *vodcast*³, em que o conteúdo de gramática foi trabalhado de forma visual, acompanhado com trilha sonora do filme *Top Gun*. Acerca da atividade os alunos afirmaram:

Este trabalho de português foi realizado com o intuito de ensinar, de um modo diferente a Língua Portuguesa, que por muitos é considerada “decoreba”.

³ Disponível em: <http://br.youtube.com/watch?v=1ZCNj9PEGGU>

Como nós temos intimidade com o cinema resolvemos fazer um filme, pois um filme é mais acessível a todos do que um jogo, nós pensamos nas escolas mais necessitadas, que possuem apenas um computador.

Essa produção ainda que simples, coloca um dos pontos importantes no trabalho com a tecnologia, como o material ficaria disponibilizado no Youtube o acesso a ele seria mais amplo, pois atingiria um público fora dos muros da escola onde o vídeo foi produzido. Assim, os alunos tiveram o cuidado de produzirem um *vodcast* que explorasse um som agradável, que servisse de pano de fundo para o conteúdo abordado, bem como pudesse dar dinamicidade.

Este *vodcast* foi postado no Youtube em 20 de outubro de 2007 e tem 84.666 visualizações, parece ter cumprido o objetivo de tornar acessível um conteúdo que muitas vezes fica apenas na memorização, pode-se verificar nos comentários do Youtube isto:

A melhor explicação de todas, é simples, pequena e muito claro...^-^; essa foi a melhor explicação que eu já vi até agora.obrigado ^oo^.

Outros comentários mostram a interação dos que assistiram, fazendo comentários sobre o conteúdo:

cela e sela ela acertou, pq como ela mesma disse; parônimas são palavras parecidas com ESCRITA OU NA FALA, mas significados diferentes, então ela acertou no exemplo e fosse hominias tb.

Outro fator interessante a ser observado é o fato da musicalidade aliada à escrita terem se casado de maneira a provocar, naqueles que assistem e ouvem o *vodcast*, maior interesse no conteúdo.

Ainda em 2007 foram realizados vários *vodcasts*, mas muitos sites em que ficaram hospedados esses trabalhos, já os excluíram. No entanto, podemos exemplificar com um deles que ainda está ativo no Youtube. A atividade dada em sala de aula de Literatura versava sobre a obra

de Machado de Assis e o Realismo/Naturalismo no Brasil e em Redação Técnica refletia-se sobre a produção do conto machadiano e como produzir um conto, estrutura, linguagem etc. Após as aulas expositivas sobre o assunto foi solicitado aos alunos que fizessem a adaptação de contos machadianos em forma de *vodcast*.

Os alunos tiveram, antes da confecção dos *vodcasts*, aula específica para trabalhar com a linguagem de vídeo, a qual seguiu o roteiro abaixo relacionado:

Para adaptarmos os contos é necessário nos organizarmos para isso:

1. O grupo deve escolher qual conto será encenado. Na internet você poderá encontrar no site http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/livros/analises_completas/p/primeiras_estorias
2. Ler e discutir sobre o conto, conjuntamente com o grupo, para decidir como será a divisão e a adaptação do conto: roteiro, personagens, cenário etc.
3. Visitar o site <http://www.roteirodecinema.com.br/manuais.htm> para aprender a estruturar a adaptação e o roteiro a seguir.
4. Lembrar que em uma adaptação algumas falas ou trechos podem ser suprimidos ou acrescentados, desde que, não se retire a essência do texto, e respeite a linguagem peculiar de Guimarães Rosa.
5. Depois do roteiro pronto, apresentar à professora para ser aprovado.

Um dos contos escolhidos foi *A Cartomante* de Machado de Assis, foi adaptado pelos alunos, encenado e representado por eles, depois, editado, sonorizado e etc. Depois de pronto, o *vodcast* deveria ser divulgado no blog *CTIEDUTE*, com texto formulado pelos próprios alunos, fazendo assim a divulgação dos trabalhos dos alunos. A postagem da época, feita pelos alunos, segue abaixo:

Quinta-feira, outubro 18, 2007



A traição é tema do vídeo produzido pelos alunos do 82A:Anderson, Jéssica, Kamyła, Luiza e Naiá. O vídeo traz a história de “A Cartomante”, originalmente escrita por Machado de Assis.

Assista agora:

<http://www.youtube.com/watch?v=uDaNPF8jLI8>

Os produtores desse *vodcast* passaram por várias etapas, desde a leitura e análise do conto impresso até à adaptação para o vídeo, direção e produção do *vodcast*. Para tanto, houve a necessidade de conhecer as linguagens específicas de cada suporte e saber articulá-las de modo a produzir o vídeo. Este *vodcast* teve 8.075 visualizações. Pode-se perceber que a atividade promoveu desde a aprendizagem da linguagem verbal, adequação da variação linguística, da articulação de *verbocovisual*, ou seja, da linguagem escrita, sonora e visual. Logo, o aluno adquiriu habilidade de pesquisa, trabalho em equipe, escrita, expressão oral adequada ao suporte, representação de personagens, resolução de problemas, gerenciamento de tempo, atenção, responsabilidade, melhoria de vocabulário, aquisição de repertório cultural erudito em contraposição ao popular. Além disso, todo este processo interativo promove a autoestima do educando, mostrando que o mesmo é capaz de fazer coisas diferentes.

Com a crescente demanda dos alunos pelos *vodcasts* e *podcasts*, em 06 de março de 2008, para o trabalho de Língua Portuguesa e Literatura sobre a imagem do índio na poesia romântica, foi passado para os alunos um tutorial sobre *podcasts*, para que esses aprendessem a criar,

editar, publicar e ouvir os *podcasts*. Esse tutorial oferecia endereços de *sites* para a produção e aprendizagem da confecção dos mesmos. Em 2010, o *blog CTIedutec* passou a não receber mais trabalhos.

Os *podcasts* e *vodcasts* educativos nos anos de 2006, 2007, 2008 produzidos por alunos ou até mesmo por professores no Brasil eram escassos, pouco se sabia sobre estes dispositivos. Uma das primeiras iniciativas no Brasil foi em 2007 com o Projeto *PodEscola*⁴.

Já na entrada dos anos de 2010 alguns *sites*, *blogs*, surgem em forma de tutoriais, com oferta de leituras para produção de *podcasts* na escola ou como recurso pedagógico, tais como: *Mundo Podcast*. Este *site* traz um cardápio de opções sobre os *podcasts* desde a criação de um *podcast* até a sua publicação no Youtube, o gerenciamento do *podcast* no iTunes, entre outros tutoriais. Além disso, o *Mundo Podcast* oferece artigos diversos sobre *podcasts* e discussões sobre pesquisas, a exemplo podemos citar uma delas feita para se saber qual o comportamento dos ouvintes. Neste *site* encontramos o *TelhaCast*, criado em 2011 com o intuito de abordar temas relacionados a música, séries de TV, cinema, sociedade e cultura. Publicado semanalmente, o *TelhaCast* tem por objetivo divertir, informar e provocar reflexões. Ainda neste *site* podemos encontrar *Po(D)ema* com *podcasts* com interpretações de poemas e contos.

A partir do ano de 2014 voltamos a trabalhar com *podcasts* e *vodcasts* nas aulas de Redação Técnica, para os trabalhos práticos de confecção de textos injuntivos.

Os *podcasts* e *vodcasts* de textos prescritivos produzidos funcionam como manuais de conduta para a utilização de laboratórios, ou para orientação de condutas, como por exemplo: *Condutas na oficina Mecânica – Curso de Eletrônica* (produzido por alunos do 1º ano do Ensino Médio e Técnico de Eletrônica) e *Normas de Conduta: Laboratório de Eletrônica* (produção de alunos do 1º Ano Ensino Médio e Técnico de Eletrônica) para uso de aplicativos tais como *Tumblr – Primeiros passos* (produzidos por alunos do 1º ano de Ensino Médio e Técnico de Informática) e *Movie Maker para iniciantes: Meu primeiro “movie”* (produzidos por alunos do 1º ano de Ensino Médio e Técnico de Informática).

Na volta do trabalho com *podcasts* e já com mais *sites* à disposição para oferecer aos alunos como subsídio para produzirem os deles indi-

⁴ Disponível em: <http://ticped2011.blogspot.com.br/2011/05/projetos-podcast-na-escola.html>, ou ainda, em: <http://antigo.vivenciapedagogica.com.br/podescola>

camos o site *Mundo Podcast*, o *Podcast Café Brasil*⁵ e o *Podcast Unesp* que traz informações, entrevistas, notícias e outros.

Outro tutorial que foi oferecido aos alunos para consulta e apoio ao desenvolvimento dos trabalhos com *podcast* e *vodcast*, a partir de 2014, foi o *blog Socionismo*⁶ de Yoshimoto (2011), o qual traz oficinas que ensinam desde o roteiro até à edição. Acresce dizer que o *blog* oferece episódios produzidos por alunos de escola pública, cujos episódios servem de incentivos para outros em igual condição.

Em 2016 podemos destacar o trabalho com gênero reportagem nas aulas de Redação Técnica, participaram três salas do 1º ano de Ensino Médio e técnico de Informática e Eletrônica. Em cada sala um grupo ficou responsável pela feitura de uma reportagem em formato de *podcast*.

Num primeiro momento, os três grupos iniciaram pesquisa sobre o que era *podcast*, os tipos, características e elegeram um modelo de *podcast* para servir de norteamento da feitura de seus *podcasts*. Assim, determinaram o perfil e estilo que gostariam que seus *podcasts* tivessem.

Na sequência foram a pesquisa novamente, mas agora, sobre dois temas que seriam explorados na reportagem: *Bitcoin: moeda virtual* e *Pokémon Go*. O próximo passo foi a feitura da pauta e do roteiro, depois a captação de entrevistas, depoimentos, os quais foram gravados com seus celulares. De posse da captação de áudio, ou seja, das gravações, chegou a vez da edição da matéria e o momento de realizarem a decupagem - este é um processo mais demorado e trabalhoso, pois exige do estudante a habilidade da atenção, saber fazer os cortes de forma cirúrgica para cortar pausas, respirações ou até mesmo organizar aquele momento em que todos falam ao mesmo tempo. Acabado o processo da edição, vem a publicação. Nessa fase o discente começa a perceber a necessidade de atentar para a autoria, a responsabilidade de quem disse o quê e o cuidado em não fazer plágio.

Quanto ao trabalho com a linguagem radiofônica, o discente é exposto à aquisição do conhecimento das características dessa linguagem, principalmente, por que o trabalho refere-se a uma sequência textual falada expositiva, a qual tem suas especificidades. Dentre elas, o

5 Disponível em: (<http://www.portalcafebrasil.com.br/todos/podcasts/>)

6 Disponível em: <http://socionismo.blogspot.com.br/>

texto radiofônico exige do locutor saber identificar o estilo de linguagem apropriado para o público para quem se dirige a mensagem.

Assim, os discentes já iniciam uma aprendizagem sobre a variação linguística e a sua adequação desde o vocabulário até à sintaxe da construção da frase. O *podcast*, assim como o rádio, produz um texto escrito para ser falado e ouvido. Logo, estes fatores implicam em uma grande diferença do texto para ser lido. Por ser um texto para ser ouvido é um meio de comunicação mais fugidivo, pois só pode contar com o som. Vanoye (1979) nomeia de estilo comunicativo oral e assevera que esse estilo exige, daquele o utiliza, saber a diferença entre a linguagem escrita e a linguagem falada, assim como que, este, detenha também a capacidade de saber entrelaçá-la conforme o tipo de programa que está sendo construído.

Os estudiosos da linguagem do rádio argumentam que este “é um conjunto de elementos sonoros que se difundem tanto para produzir estímulos sensoriais estéticos ou intelectuais, como para criar imagens” (CABELLO, 1994: 147). E em função disso, faz-se necessário que haja, portanto, uma escolha lexical adequada e criteriosa, simples, clara e direta. O que implica na construção de frases curtas em ordem direta e no uso de um vocabulário que deve equilibrar o uso tanto da voz ativa quanto da passiva com vistas a se evitar dificuldades na interpretação daquilo que se quer dizer/transmitir por parte do ouvinte.

Considerações Finais

O trabalho com recursos educativos como os *podcasts* e *vodcasts* em sala de aula é muito produtivo e interessante, na medida em que leva os discentes e os professores a interagirem de forma ativa e a construir o conhecimento por meio do *edutainment*.

Os *podcasts* e *vodcasts* fazem parte do mundo cotidiano dos jovens, os quais utilizam estes dispositivos para gravarem áudios para situações cotidianas, trocas informais de mensagens etc. Trazer estes dispositivos para a sala de aula é uma forma também de aproximação com o mundo dos jovens. Além disso, ao incorporarmos o conteúdo curricular ao uso desses recursos, estamos fazendo um letramento na linguagem radiofônica, no uso dos tipos de sequência textuais e nas

diferenças entre os gêneros discursivos, assim como, estamos também a desenvolver entre os discentes a capacidade de saber adequar o texto às variações linguísticas e a diferenciar e trabalhar, ao mesmo tempo, com a linguagem falada e escrita.

O aluno num processo desses sente-se útil, responsável, aumenta sua autoestima e passa a olhar os conteúdos curriculares tradicionais por uma nova ótica.

Referências

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. 9, n. 1, pp. 74-89, 2007.

CABELLO, A. R. Organização do texto radiofônico: Coesão e coerência. In: **Alfa**, São Paulo, n. 38, pp. 145-154, 1994.

MOMESSO, M. R. Diário de Classe Virtual: Práticas educacionais transtextuais e transdiscursivas. **Revista Linha D'Água**, n. 22, 2009.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem: 31, 34, 36, 39, 41, 82, 83, 93, 99, 112, 113, 118, 122, 123, 124, 130, 131, 134, 135, 139, 144, 145, 147, 150, 151, 154, 157, 158, 159, 161, 163, 168, 169, 171

Aprendizagem colaborativa: 113, 117

Aprendizagem cultural: 36

Aprendizagem formal: 148

Aprendizagem informal: 92

Aprendizagem ubíqua: 148

Áudio-aulas: 19

Audioleitura: 13, 18, 48, 49, 70, 71, 76, 97

Audioler: 13, 17, 18, 19, 23, 25, 29, 30, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 76, 91, 108

Audiobook(s): 19, 24, 25, 28, 29, 30, 38, 57, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 88

B

Brasil: 19, 26, 27, 29, 35, 46, 47, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 73, 74, 75, 81, 84, 87, 91, 95, 108, 125, 167, 169

C

Computador(es): 17, 24, 30, 39, 69, 96, 102, 103, 114, 119, 135, 148, 165, 166

Comunicação: 17, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 40, 50., 51, 57, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 81, 82, 84, 85, 86, 93, 98, 107, 108, 112, 113, 116, 119, 122, 123, 125, 132, 171

Contação de estórias: 19, 25

CTIEduteC: 163, 164, 167, 169

Cultura da escuta: 23, 40, 42, 43, 44, 87

Dispositivos de áudio: 24, 25, 29, 34, 35, 38, 49

D

Dispositivos móveis: 30, 69, 108, 117, 139, 141, 144, 147, 148, 151, 152, 154, 165

E

Educação: 16, 24, 35, 39, 41, 51, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 70, 74, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 95, 108, 112, 116, 129, 142, 144, 147, 148

Educadores: 76, 81, 85, 88, 97, 99, 100, 106, 107, 108, 122

Educomunicação: 57, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 112

Escola David Carneiro Ewbank: 97, 99, 108

Escrileitura: 99, 108

Escrever: 15, 19, 26, 93, 106, 131, 158, 161

Escutar: 15, 16, 18, 30, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 69, 71, 72, 117

G

Gênero(s) radiofônico(s): 17, 24, 96

I

Internet: 13, 17, 23, 24, 26, 51, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 76, 86, 96, 105, 111, 114, 117, 135, 140, 144, 151, 154, 163, 165, 167

Ipad: 26, 30

L

Leitura de áudio (s): 17, 29,

Leitura de texto(s): 19, 25, 140

Leitura oral: 18, 25, 27, 28, 29, 30

Ler: 15, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 39, 40, 43, 44, 71, 77, 88, 93, 158, 161, 167

Linguagem escrita: 33, 34, 35, 36, 37, 49, 57, 168, 171

Linguagem oral: 24, 32, 34, 35, 37, 38, 49, 63

Linguagem radiofônica: 24, 38, 84, 98, 116, 170, 171

M

Mobile Learning: 147, 152

Mundo Podcast: 29, 40, 169, 170

O

Oralidade: 17, 19, 24, 26, 27, 32, 33, 34, 36, 37, 49, 50, 57, 58, 63, 64, 72, 122, 125

P

Podcast educativo: 95

Podcast(s): 13, 17, 19, 24, 25, 28, 29, 30, 38, 45, 46, 49, 51, 57, 58, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 106, 107, 108, 116m 117, 118, 119, 120, 121, 124, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 168, 169, 170, 171

Podcasts no ensino: 93, 157

Portugal: 19, 71, 82, 91, 95, 96, 107, 111, 112, 113, 116, 117, 123, 125, 130, 132, 134, 139, 140

Prática de leitura: 28, 29, 30, 48, 72

Produção radiofônica: 68, 99, 108

Programa(s) de rádio: 24, 50, 51, 67, 68

R

Rádio: 13, 17, 19, 23, 24, 25, 28, 30, 37, 38, 44, 45, 49, 50, 51, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 81, 85, 87, 91, 97, 98, 100, 103, 108, 11, 113, 117, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 165, 171

RadioActive101/RA101: 92, 130, 131, 132

S

Smartphone(s): 17, 24, 26, 147, 153, 154, 159, 161

T

Tecnologias de áudio: 38, 107

V

Vodcast(s): 25, 38, 93, 145, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171

W

Web: 24, 51, 68, 86, 99, 107, 111, 116, 117, 118, 121, 124, 125, 141, 154, 157, 159, 161

Webrádio educativa: 112, 114, 123, 129

Webrádio Vale do Tamel: 51, 91, 96, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 122, 124

Webrádio(s): 13, 17, 23, 38, 46, 47, 49, 51, 64, 65, 66, 67, 69, 87, 88, 92, 96, 99, 100, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

SOBRE OS AUTORES

Adelina Moura: Licenciada em Ensino do Português e Francês, DESE em Administração Escolar, Mestre em Supervisão Pedagógica do Ensino do Português e Doutorada em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa. Tem desenvolvido investigação em Mobile Learning, com diversas publicações nacionais e estrangeiras em atas, revistas, livros e capítulos de livros. É professora do ensino básico e secundário e tutora de cursos de formação a distância. Colabora com a Porto Editora na criação de recursos de Português para a Escola Virtual. Lecionou a unidade curricular de Tecnologia Educativa em cursos de Mestrado. É membro do grupo de Investigação em Tecnologia Educativa LabTE da Universidade de Coimbra.

Ana Amélia Carvalho: Agregada em Ciências da Educação, na especialidade de Currículo e Tecnologia Educativa, Doutorada em Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, Mestre em Education and Mass Media (Reino Unido) e Licenciada em Ensino de Português e de Francês pela Universidade do Minho, é Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e coordenadora do Laboratório de Tecnologia Educativa (LabTE) na mesma instituição. Tem coordenado vários projetos de investigação e publicado em revistas e livros nacionais e internacionais. Organizou livros com tutoriais para professores como *Manual de Ferramentas para a Web 2.0* (2008) e *Apps para dispositivos móveis* (2015), bem como organizou com Cristina Aguiar a obra *Podcasts para Aprender* (2010). É responsável pela organização do *Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* na Universidade de Coimbra, sendo a 4^a edição em 2018.

Ana Jorge: Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa e Mestre em Sociologia da Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação pelo ISCTE, Lisboa, Portugal. Professora Auxiliar Convidada de Comunicação na Universidade Católica Portuguesa e Assistente Convidada na Escola Superior de Comunicação

Social de Lisboa. É investigadora no CECC/Universidade Católica e CICS.NOVA. Foi Professora Auxiliar Convidada na Universidade Nova de Lisboa, onde realizou pós-doutoramento sobre Consumos e culturas de media por crianças e jovens, e integrou ou integra projetos e redes internacionais sobre uso e produção de media por crianças e jovens, educação para os media e audiências (EU Kids Online, RadioActive, ANR Translit, Digital Inclusion, COST IS0906, IS1410, IS1401, CEDAR).

Conceição Malhó Gomes: Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Ingleses e Alemães, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, curso de formação especializada na área da Gestão e Administração Escolar (Administração Escolar e Administração Educacional) pelo Instituto Bissaya Barreto e Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É professora de Inglês do ensino básico e secundário no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro. Tem várias publicações sobre Tecnologia Educativa e é membro do LabTE na Universidade de Coimbra.

Eduardo Yoshimoto: Doutorando em Educação Escolar pela UNESP, Araraquara, SP. Mestre em Linguística pela Universidade de Franca. Pós-graduado em Design Instrucional para EaD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá, e em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. Graduado em Ciências Sociais e Geografia pela UEMG, Passos, MG. Professor de Educação Básica do Estado de São Paulo, Franca, SP. Pesquisador e membro do Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos (GESTELD/UNESP).

Maria José Brites: Doutorada pela Universidade Nova de Lisboa, é Professora Auxiliar na Universidade Lusófona do Porto e investigadora integrada do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), onde realiza pós-doutoramento (SFRH/

BPD/92204/2013). Foi coordenadora em Portugal (2013-2014) do projeto RadioActive Europe (531245-LLP- 1-2012-1- UK-KA3- KA3). Integra redes e projetos europeus e internacionais (COST IS1401 European Literacy Network, COST IS1410 DigitLitEY, Cross-media news repertoires as democratic resources e CEDAR). Os interesses de pesquisa incluem áreas como os estudos da juventude, jornalismo e participação, estudos de audiências, literacia para as notícias e literacia cívica. Neste âmbito, dinamiza o blogue ANLiteMedia (<https://anlite-media.com>).

Maria Manuela Lopes Oliveira: Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho, e licenciada em Filosofia, pela Faculdade de Filosofia de Braga, da Universidade Católica. É professora de Português no ensino básico.

Maria Regina Momesso: Doutora em Linguística e Mestre em Comunicação pela UNESP, Graduada em Letras pela ITE, Araçatuba, SP. Docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Sexual da UNESP, Araraquara, SP, da Graduação da FIB, Bauru, SP. Docente do ensino médio-técnico do CTI-UNESP, Bauru, SP. É líder e pesquisadora do GESTELD/UNESP (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos e membro do GEPALLE/USP (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento). Apresentadora e produtora do Programa de TV Educativo “Diálogos do Saber” da TV FIB.

Mauro Meirelles: Doutor em Antropologia Social, Mestre em Educação e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É pesquisador e membro do Laboratório de Políticas Culturais e Ambientais no Brasil (LapCab/Unisinos), do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS) e do Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos (GESTELD/UNESP). Atualmente faz Pós-Doutorado em Ciências Sociais na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Sílvia Correia Santos: Doutorado em Ciências da Comunicação é atualmente professor na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Tem desenvolvido investigação acerca dos media de serviço público e dos media participativos e comunitários. A sua área de especialização é a rádio. Nesse âmbito, debruça-se particularmente sobre a história da rádio e sobre a rádio e a internet. Além disso, tem desenvolvido trabalho sobre o vídeo online e sobre outras utilizações do som, para além da sua sua dimensão radiofónica. Anteriormente, foi realizador na rádio pública portuguesa.

Vitor Diegues: Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Licenciatura em ensino lecionando as áreas de Educação Visual e Tecnológica. É Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel. No âmbito da Tecnologia Educativa foi convidado a dinamizar na Universidade do Minho, Universidade de Coimbra e Universidade de Aveiro sessões sobre Podcasts Educativos em cursos de Licenciatura e de Mestrado. É formador do Centro de Formação de Professores do concelho de Barcelos e Esposende. Tem sido convidado pela Direção Geral de Educação (equipa ERTE) a participar como orador em Encontros Nacionais de Educação para os Média (Rádios e Televisões Escolares e Jornais Escolares). É coordenador da Rádio Vale do Tamel-WebRádio Educativa, projeto pioneiro nos estabelecimentos de ensino em Portugal. No âmbito da Tecnologia Educativa tem várias publicações nas áreas da WebRádio e da Educomunicação.

