



As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas Vol. 21, nº 1, 2017

Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de *podcast*: relatando uma experiência com alunos do ensino fundamental¹

Susana Cristina dos Reis (UFSM)

RESUMO: Este artigo reporta uma experiência com uso de *podcast* em aulas de língua inglesa e apresenta uma proposta de ensino, a qual está baseada na pedagogia de multiletramentos e na concepção de linguagem como prática social. Para testagem dessa proposta, envolveram-se no projeto alunos do ensino fundamental com o objetivo de consumir, produzir e disseminar *podcasts* entre outros falantes de inglês como língua estrangeira na Internet. Resultados desta pesquisa sugerem a potencialidade do uso do recurso e da abordagem desenhada, uma vez que os alunos demonstram avanço quanto ao letramento digital e a aprendizagem da língua-alvo durante a realização das atividades propostas.

Palavras-chave: *podcast*; escola pública; multiletramentos; ensino fundamental; língua inglesa.

Introdução

A possibilidade de intercâmbios em países estrangeiros, por universitários, tem evidenciado a necessidade urgente de efetivar práticas situadas de aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2009; GILLEN; BARTON, 2010; LAVE; WENGER, 1991) de Línguas Estrangeiras (LE) ainda na escola básica, haja vista que nossos alunos ingressam ao ensino superior com certo *déficit* com relação à aprendizagem de línguas.

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida por membros do grupo de pesquisa Núcleo de Ensino, Pesquisa e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD/UFSM/CNPq), mais especificamente, participantes do projeto de pesquisa Programa de Iniciação Científica em Letras na escola: investigação das potencialidades do uso de tecnologias na aprendizagem de multiletramentos e de comunicação oral em línguas estrangeiras/adicionais - Podc@st na Escol@, projeto financiado pela FAPERGS (Edital nº03/2014). Na escola, as professoras Luciana Botton e Rita Bondrani Vargas aplicaram as atividades com os alunos, contando ainda com a colaboração da aluna de iniciação científica - Alessandra Gonçalves Ribeiro (Bolsa PROLICEN/2015), as quais agradeço imensamente pela colaboração e parceria durante o desenvolvimento deste projeto.

Em estudos anteriores (REIS; BOTTON; VARGAS, 2014; REIS et al., 2015) apontamos que, devido ao baixo desempenho dos acadêmicos brasileiros em testes de proficiência de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), é urgente propor novas iniciativas que qualifiquem o ensino de línguas já na escola básica, visto que é nessa fase que o processo de aprendizagem torna-se mais efetivo. Para isso, o ensino de ILE no contexto escolar deve ser repensado, inclusive, com novas propostas que potencializem a prática oral, principalmente pela inclusão de tecnologias em sala de aula.

Diante disso, promover práticas situadas de aprendizagem, mediante o uso de tecnologias, pode ser uma alternativa para melhorar o desempenho linguístico, uma vez que é na escola que devemos oportunizar ao aluno um estudo mais sistemático e orientado da língua-alvo, para que eles não percam oportunidades quando se candidatarem a intercâmbios acadêmicos.

Conforme destaca Rojo (2012, p. 21), é em sala de aula que o professor deveria partir do estudo de “(...) culturas de referência do alunato e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático (...) [possibilitando] a imersão em letramentos crítico (ROJO, 2012, p. 21)”. No entanto, explorar essas culturas e diferentes mídias nem sempre é uma tarefa fácil. Em vista disso, questiono: como efetivar tais práticas no contexto escolar público de modo a ampliar a atuação dos participantes na sociedade em rede, fazendo-os usar a linguagem para comunicar-se? Na expectativa de contribuir com essa discussão, neste artigo, reporto experiências vivenciadas em um projeto de extensão desenvolvido pela universidade e em parceria com uma escola pública, no interior do Rio Grande do Sul, com o intuito de favorecer a aprendizagem da ILE e multiletramentos.

Além de relatar essa experiência, tenho também por objetivo descrever e apresentar uma proposta de ensino e aprendizagem de produção oral pelo uso de *podcast*, a qual foi desenhada para orientar as atividades do projeto, e está fundamentada na concepção de ensino da linguagem como prática social (HALLIDAY, 1989; MOTTA-ROTH, 2006; 2008; VYGOSTKY, 1998) e na pedagogia de multiletramentos (ROSE; MARTIN, 2012; COPE; KALANTZIS, 2009; COPE; KALANTZIS, 2000).

Em minhas atividades de pesquisa e ensino, concebo a linguagem como prática social (HALLIDAY, 1989), pois entendo que é por meio da linguagem que realizamos coisas, agimos e buscamos alcançar determinados objetivos comunicativos por meio da interação social. Se acreditamos que a aprendizagem da língua é resultante da interação social (VYGOSTKY, 1988), nesse sentido, faz-se necessário também compreender a linguagem como um sistema sociosemiótico que possibilita fazermos escolhas e expressarmos significados em contextos linguísticos diversos (HALLIDAY, 1989, p.3-4; 2004, p.31). Portanto, ao adotar essa perspectiva teórica, considero que estudar a linguagem vai além de entender as regras gramaticais de uma língua, pois implica analisar como as pessoas produzem significados por meio dos seus usos e de suas escolhas linguísticas nas diversas situações, eventos, gêneros e atividades sociais em que se engajam, sejam estas mediadas por tecnologias ou produzidas em contextos profissionais, institucionais, em sala de aula, em provas de avaliação, entre outras (REIS, 2010, p. 43).

A partir dessas concepções teóricas, ao explorar *podcast* e dispositivos móveis, tais como *IPods* ou *smartphones* no ensino de línguas, buscamos, por meio do projeto, aprimorar as habilidades de compreensão e produção oral de alunos do Ensino Fundamental, bem como promover multiletramentos, mais especificamente, o letramento digital desses alunos. Para tanto, na primeira seção, neste artigo, abordo a importância de promover práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de multiletramentos no contexto escolar público, tendo por base estudos prévios em Linguística Aplicada. Na segunda seção, apresento os procedimentos

metodológicos desta pesquisa e, na terceira seção, discuto os dados obtidos com base nas experiências vivenciadas durante a aplicação do projeto. Por fim, proponho considerações finais para o presente estudo.

1. Promovendo práticas pedagógicas com vista ao desenvolvimento de multiletramentos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas no contexto escolar

Nossas atividades diárias têm sido modificadas pelo avanço e pelo uso das tecnologias diversas que emergem na sociedade contemporânea, não apenas influenciando as atividades e contextos sociais e discursivos em que nos envolvemos, mas também os processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme enfatizam Rojo e Barbosa (2015, p. 116), atualmente “surtem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”, as quais impulsionam fortemente nossas atividades e nossas ações no dia a dia. Nessa situação, com todas essas mudanças ocorrendo no meio social, é notável a preocupação de pesquisadores de diferentes áreas disciplinares em investigar novas formas de conciliação e de integração de tecnologias no contexto escolar (ROJO, 2015; REIS, 2010; CECCHIN, REIS, 2014; REIS et al., 2014; DIAS, 2012; DIAS; ARAGÃO, 2014). Portanto, faz-se urgente também propor novas pedagogias e abordagens/modos de ensino de linguagem que possam conectar tais mudanças à educação contemporânea.

Para tal fim, tais abordagens precisam ser pesquisadas e fundamentadas por pressupostos que orientem as ações docentes em sala de aula de modo eficiente, visando estimular os multiletramentos na escola, já que não queremos apenas ensinar a língua, mas também formar cidadãos conscientes e multiletrados para a atual sociedade (CECCHIN; REIS, 2014).

De acordo com estudos prévios (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012; ROJO; ALMEIDA, 2012; REIS et al., 2015; REIS; GOMES, 2014), no final da década de 90, o Grupo de New London – GNL (The New London Group, 1996) já apontava para a urgência em estabelecer um novo conceito para *Letramentos*, pois era necessário demarcar uma possível superação das limitações das abordagens tradicionais para enfatizar a necessidade de ampliação do termo para *Multiletramentos*. Nesse período, argumentava-se que com a “multiplicidade de canais de comunicação e com o aumento da diversidade cultural e linguística no mundo” (ROJO; ALMEIDA, 2012), era urgente reivindicar uma nova postura e visão mais ampla com relação aos letramentos em disseminação na escola, já que essa nova perspectiva deveria englobar novas multiplicidades, ou seja, “a multiplicidade de culturas – multiculturalismo - e a de linguagens/multissemióticas e de mídias” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Assim sendo, no Projeto Podc@st na Escol@, orientamo-nos pelas teorizações propostas pelo GNL e pelos estudos mais recentes sobre multiletramentos no Brasil (ROJO, 2012; ROJO; ALMEIDA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; HEBERLE, 2010; 2012; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; CATTO, 2013, entre outros), pois buscamos explorar tecnologias no contexto escolar, considerando a necessidade de inserir nossos alunos na “multiplicidade de mídias e culturas” (ROJO, 2012, p. 13), e, também, motivá-los a aprender a explorar as múltiplas semióticas existentes em textos que emergem no contexto digital (ROJO, 2012, p. 13).

Em vista disso, em nosso projeto facilitamos o acesso dos alunos aos novos canais e mídias, colocando-os em contato com gêneros que os ajudem a compreender a diversidade linguística e cultural (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 45) existentes nos textos e nas atividades sociais em que participam. Para tanto, a inserção dos alunos na cultura digital é primordial, pois ao estudarmos os textos compostos de múltiplas linguagens (ou modos, ou semioses), os discursos e as ideologias, que são perpassadas pelos textos em divulgação nas diferentes esferas sociais, possibilitam a prática de multiletramentos (MOTTA-ROTH, 2006; 2008).

Para isso, precisamos também de alunos mais proativos, aptos para agir, explorar e conhecer a cultura de outros, ou seja, agentes capazes de construir seu próprio conhecimento. Nesse sentido, acredito que ao usarmos hipermídias variadas, não apenas contribuimos com a construção de novos significados pela interação, como também permitimos aos alunos agirem como leitores e produtores de saberes que podem ser compartilhados na Internet, recorrendo às diferentes semioses para significar. Desse modo, estimulamos nossos alunos a serem, ao mesmo tempo, consumidores e produtores de textos, leitores críticos capazes de explorar diferentes modos de linguagens (verbal, não verbal, multimodal), seja nas modalidades digitais, visuais e/ou sonoras.

Dessa maneira, é premente no contexto escolar potencializar tais práticas, pois para produzirmos significados é urgente que os alunos vivenciem práticas situadas de aprendizagem (ROJO; BARBOSA, 2015; GILLEN; BARTON, 2010). Na concepção de Lave e Wenger (1991), práticas situadas de aprendizagem reforçam a noção de que a aprendizagem está sempre conectada a um certo domínio específico de atividade, ou seja, temos que considerar o contexto em que os participantes se envolvem, os discursos e as dinâmicas de participação dentro dessa comunidade.

Na pedagogia de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; 2000), há pelo menos quatro componentes essenciais nessa abordagem, os quais são: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. Para os autores, ao orientar os alunos a interpretar o contexto social e seus significados que emergem nas diferentes situações comunicativas, a instrução aberta é uma estratégia usada para guiar o aluno na aprendizagem da metalinguagem, a qual, por meio do enquadramento crítico, poderá incentivar a compreensão das diversas situações comunicativas em que os aprendizes se envolvem.

Para Lave e Wenger (1991), o conhecimento precisa ser produzido em contextos autênticos, em cenários e em situações que legitimem e demandam a necessidade do conhecimento, ou seja, os alunos precisam ser inseridos em comunidades de prática, incorporando nelas as crenças e os comportamentos adquiridos pela interação em tais situações de comunicação. Nesse sentido, interação social e colaboração se tornam elementos essenciais para a prática da aprendizagem situada.

Para isso, como sugerem Gillen e Barton (2010, p. 4), potencializar multiletramentos e o uso de tecnologias no ensino, mais especificamente, a Fluência Tecnológica (FT) e o Letramento Digital (LD) em sala de aula, é essencial nos dias atuais. De acordo com Gillen e Barton (2010, p.4), LD é uma prática social que deve ser integrada ao contexto escolar, considerando a capacidade que todo sujeito tem de julgar e de criticar as suas ações, igualmente ao trabalhar habilidades e competências específicas que vão além daquelas que os tornem usuários de tecnologias.

Como sugerido por Gilster (1997), citado em Gillen e Barton (2010), na definição original de LD há, pelo menos, quatro competências-chave que podem ser incrementadas em sala de aula, ou seja, deveríamos levar nossos alunos a: 1) construir conhecimento por meio do uso de tecnologias; 2) avaliar informações disponíveis na web; 3) aprender a pesquisar e 4)

a navegar em rotas não lineares. No entanto, na opinião de Mallman et al. (2013), essas competências significam ser fluente digital, pois para que o aluno tenha FT, ele deverá

(...) conhecer e apropriar-se das ferramentas educacionais, seus princípios e aplicabilidade em diferentes situações. Criar, corrigir, modificar interativamente diferentes ferramentas e artefatos, compartilhando novos conceitos, funções, programas e ideias. Aplicar de forma sistemática e científica os conhecimentos, adaptando-os às próprias necessidades de cada contexto (MALLMAN, et al., 2013, p. 3).

Diante dessas definições, concordo com Gillen e Barton (2010, p.9) que LD não significa apenas desenvolver as competências citadas por Gilster (1997) e Mallman (2013), mas compreendê-lo como uma prática social, ou seja, [são] “práticas em constantes mudanças pelas quais as pessoas produzem significados rastreáveis usando tecnologias digitais” (GILLEN; BARTON, 2010, p. 9). Na mesma direção, Reis e Gomes (2014) sugerem que promover práticas de LD no contexto escolar implica em “(...) não apenas [ensinar] a apropriar-se de tecnologias digitais, mas também saber relacionar tais conhecimentos com as ações e os usos de linguagens (multissêmioses) em diferentes situações comunicativas com as quais os sujeitos interagem na vida contemporânea (REIS; GOMES, 2014, p. 369)”.

Tendo em vista essas considerações, em nosso projeto, procuramos incentivar a FT e o LD dos alunos, ao investigarmos o uso de *podcast* como um recurso potencial para inseri-los em práticas situadas de aprendizagem e de comunicação. Buscamos levá-los a conhecer diferentes contextos culturais e situacionais para praticar o uso da LI de modo significativo, permitindo que os alunos atuem na produção de diferentes linguagens (verbal, não verbal e multimodal) ao consumir, elaborar e disseminar *podcast* sobre diferentes temas.

Para ilustrar como essas ações foram efetivadas no contexto escolar público, na sequência, discuto sobre o uso de *podcast* no ensino de LI, tendo por base estudos prévios sobre essa temática e a experiência vivenciada por meio do projeto Podc@st na Escol@.

1.1. *Podcast* no ensino de língua inglesa

Estudos que investigam o uso de *podcast* em sala de aula mostram que os processos de ensino e de aprendizagem de LI são beneficiados pelo uso desse recurso, pois, ao entrar em contato com episódios de *podcast*, os alunos podem apreender novos vocabulários, realizar exercícios de compreensão oral, praticar a oralidade e ter acesso a uma grande fonte de materiais autênticos que são produzidos por falantes de LI, provenientes de diferentes locais do mundo (O'BRIEN; HEGELHEIMER, 2007; ROSELL-AGUILAR, 2009; TOMÉ, 2011; KAY, 2012; REIS; GOMES, 2014; REIS et al., 2015).

De acordo com mapeamento recentemente realizado em revistas acadêmicas, há poucos estudos no Brasil que apontam o uso de *podcast* como um gênero híbrido, digital e oral (SANTOS COSTA, 2009). Como sugere Travaglia et al. (2013, p. 4), um gênero oral é “aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita (TRAVAGLIA et al., 2013, p.4)”.

Diante dessa definição, entendo que episódios de *podcast* constituem-se em um gênero digital oral, pois são produzidos e realizados pela voz humana, disseminados e mediados pelo

suporte de um dispositivo tecnológico (*iPod*, celulares) e de uma plataforma virtual (*podomatic*, por exemplo). Nesse contexto, acredito que tanto os *iPods* quanto a plataforma *podomatic* são suportes para a divulgação de episódios no *podcast*. O episódio – no formato de áudio – é disseminado pelo RSS no *podcast*, ou seja, ele se tornará um *podcast* quando um usuário tiver acesso a ele (REIS; GOMES, 2014)

Para que o uso e a produção desse gênero sejam efetivos em sala de aula, Reis e Gomes (2014) indicam que selecionar materiais, disponíveis em *sites* e/ou plataformas, é o primeiro passo que o professor deve realizar com cautela, quando está preparando aulas que envolvam a compreensão de um *podcast*. Os episódios disponíveis *online* necessitam ser avaliados para que se faça a adequação dos objetivos de ensino e o público-alvo, visto que geralmente esses áudios são produzidos por falantes de diferentes nacionalidades, abordando diversos temas, que exigem, muitas vezes, amplo conhecimento linguístico para compreensão oral.

Para isso, Reis e Gomes (2014, p. 373) recomendam três critérios para a seleção de *podcast*: os linguísticos, os pedagógicos e os tecnológicos. Com relação aos aspectos linguísticos, os autores destacam a importância de considerar o objetivo, o tema, o registro da linguagem no evento comunicativo em discussão no episódio. Além disso, os autores afirmam que é prudente o professor, ao selecionar *podcast*, buscar avaliar a ferramenta/plataforma em que se encontra disponível o episódio, bem como a duração do áudio (em minutos, se é um áudio curto, médio ou longo), a possibilidade de *download* e, se há transcrição/*script* dos áudios selecionados. Ainda, os autores também propõem atentar para alguns aspectos pedagógicos, tais como:

- 1) analisar as concepções de linguagem dos autores produtores dos sites de *podcast*, bem como as abordagens que orientam os processos de ensino e de aprendizagem por meio das atividades disponíveis nos ambientes; 2) verificar os níveis de ensino a que tais materiais se destinam (básico, pré-intermediário, intermediário e avançado) e; 3) identificar as habilidades linguísticas que podem ser praticadas com o uso do recurso (REIS; GOMES, 2014, p. 378).

Além dessas considerações teóricas, no presente projeto, trabalhamos colaborativamente o processo de desconstrução da compreensão e da produção oral de *episódio de podcast*, possibilitando assim que os alunos se envolvessem na análise e na produção de outros episódios, de forma colaborativa junto com o professor ou, independentemente, após a desconstrução conjunta. Essa abordagem dada ao ensino, pode ser uma alternativa para efetivar o uso e a produção desse gênero digital oral no contexto escolar e tornar a aprendizagem de ILE mais significativa.

Tendo em vista esses pressupostos teóricos, apresentamos, na próxima seção, os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo.

2. Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de caso realizado em uma escola pública de Santa Maria-RS, com alunos do Ensino Fundamental (EF). O projeto teve início em outubro de 2014 e foi finalizado em dezembro de 2015. Os participantes da pesquisa foram dez: duas professoras da escola pública; uma professora universitária; uma aluna em formação inicial do curso de

Letras da Universidade Federal de Santa Maria e seis alunos do EF, provenientes do sexto e do sétimo anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto.

Os alunos participantes do projeto estão na faixa etária entre doze e treze anos e estudam em uma escola de periferia da cidade. Para liberação das imagens das atividades produzidas durante o projeto, os responsáveis pelos alunos assinaram um Termo de Livre Consentimento Esclarecido, o qual permite a divulgação dos dados e das imagens referentes ao projeto em desenvolvimento. O projeto foi realizado presencialmente na Instituição de Ensino Superior (IES) e na escola EF, com encontros previstos na modalidade a distância, por meio do *blog* do projeto² ou da plataforma *podomatic*³. Esses recursos foram utilizados para a disseminação das produções orais dos alunos. Vale ressaltar ainda que, antes do início do projeto, os alunos não tinham contato prévio com as tecnologias em estudo, o que demonstra o avanço da FT dos alunos após a sua inserção no projeto.

Os dados coletados para a presente pesquisa foram obtidos por meio dos seguintes instrumentos: a) questionários de diagnóstico e de avaliação, os quais foram aplicados entre os participantes no início e no final de cada fase do projeto e b) postagens no *Facebook* do projeto. Os dados gerados foram analisados a partir dos seus conteúdos, buscando identificar as opiniões dos participantes ou reforçar os fatos reportados na experiência. Os dados sintetizados a partir do questionário de avaliação, aplicado após o primeiro ano da pesquisa desenvolvida, dão legitimidade à proposta desenhada e realizada no contexto escolar, bem como fortalecem a proposta cíclica de ensino e aprendizagem descrita neste artigo.

Para discutir a proposta de ensino por meio do uso de *podcast*, ilustro as fases do ciclo de ensino a partir do material didático digital produzido para o projeto, mais especificamente, apresento exemplares das atividades propostas para promover a aprendizagem de ILE, a FT e o LD dos alunos.

3. Projeto “Podc@st na Escola”: em busca de uma abordagem para o ensino de produção oral pelo uso de *podcast*

Ao realizarmos o projeto Podc@st na Escola, nos inserimos na escola parceira, a qual localiza-se em uma zona de periferia da cidade. A fim de analisarmos o perfil dos alunos, bem como suas necessidades e interesses, aplicamos um questionário diagnóstico que ajudou a identificar o acesso às tecnologias e seu conhecimento prévio quanto a LI.

Após análise dos dados, constatamos que o acesso às tecnologias por esses alunos era restrito. Com isso, o desenvolvimento do projeto na escola tornou-se relevante para garantir a inclusão tecnológica desses alunos. Estudos prévios sobre o uso de tecnologias na educação (PRENSKY, 200) sugerem que alunos nessa faixa etária são considerados nativos digitais porque possuem facilidade para o uso de tecnologias em suas atividades diárias. No entanto, os dados coletados neste estudo evidenciam que o fato de os alunos pertencerem a essa faixa etária não garantiu a eles a classificação como nativos digitais, pois, embora tenham nascido em uma geração mais espontânea quanto ao acesso às tecnologias, no caso específico desses participantes, pouco deles possuíam experiências prévias ou, ainda, acesso às tecnologias digitais antes da participação no projeto.

² <http://projetopicmeljuliodocanto.blogspot.com.br/>.

³ Nessa plataforma (<http://www.podomatic.com>) é possível criar um endereço de *podcast* para disseminar episódios.

Com essa experiência, notamos também que o papel da escola vai além de disponibilizar equipamentos de informática aos alunos, pois se as escolas e os professores não facultarem o acesso e o letramento crítico dos alunos quanto ao uso de tecnologias, de nada adiantaria a inserção tecnológica no contexto escolar. O simples acesso à tecnologia não é garantia de aprendizagem nem de qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, reforço novamente a importância das universidades, em seus currículos dos cursos de Letras, ofertarem formação inicial para futuros professores de modo que possam vir a atuar com eficiência quanto ao uso de tecnologias no ensino (REIS, 2010), formando sujeitos que sejam aptos não só a usar tecnologias com eficiência em sala de aula, mas também capazes de analisar, criticar, criar e disseminar novos conteúdos e abordagens de ensino para uso de tecnologias em sala de aula. Assim sendo, enfatizo que é na universidade que precisamos capacitar e formar futuros professores com novas competências para ensinar e atuar no ensino mediado por tecnologias.

Com isso, entendo que promover a FT e o LD dos alunos em sala de aula é apenas o primeiro passo para que possamos garantir o sucesso das atividades e a aprendizagem significativa mediada por tecnologias diversas. Para ilustrar como exploramos *podcast* no contexto escolar, na sequência, descrevemos as fases desse processo.

3.1. Produção de *podcast* na perspectiva de gêneros e para o desenvolvimento de multiletramentos

Para efetivarmos a presente pesquisa, dividimos o planejamento das atividades do projeto em três fases, as quais são: Fase 1 – para a prática de FT e LD dos alunos; Fase 2 – para o consumo e produção de *podcast*; Fase 3 – para disseminação e interação com outros falantes na Internet. Na sequência, descrevo essas fases.

3.1.1. Fase 1 do Projeto – Fluência Tecnológica e Letramento Digital

Ao iniciarmos o projeto, foram realizadas diferentes atividades, nas modalidades presencial e a distância, a fim de possibilitar aos alunos o consumo, a elaboração e a distribuição de *podcast*, com o intuito de favorecer inicialmente a FT e o LD em sala de aula.

Conforme já reportado em estudo anterior (REIS et al., 2015), primeiramente, os alunos envolveram-se em atividades que viabilizaram a FT, pois nem todos conheciam as tecnologias que pretendíamos utilizar no projeto. Portanto, partimos de tarefas em que os alunos aprenderam a: 1) criar sua própria conta de *e-mail*; 2) escrever mensagens anexando documentos ou imagens, visando praticar as funcionalidades do recurso em estudo e a sua fluência digital. Nesse mesmo período, os alunos estudaram também o aplicativo *Google Drive*, pelo qual produziram textos colaborativos e praticaram o compartilhamento de arquivos com o grupo, elaboraram textos e gêneros multimodais a fim de explorar letramentos visuais e digitais na produção das tarefas, e executaram a postagem de suas atividades no blog do projeto (REIS et al., 2015).

Essas atividades reforçam a importância da prática e do uso de tecnologias em sala de aula para fomentar a FT, uma vez que nossos alunos, ainda que sejam considerados nativos digitais, muitas vezes, demonstram pouco conhecimento quando precisam preparar um

documento ou um *power point* para apresentar conteúdos, anexar um arquivo ou realizar pesquisa na Internet. Diante disso, favorecer a FT é essencial para avançar em trabalhos futuros e tornar-se letrado digitalmente, já que na sociedade contemporânea requer-se trabalhar eficientemente com tecnologias.

Além das atividades de FT, a primeira tarefa de produção oral realizada pelos alunos foi executada pela ferramenta *Voki* (<http://www.voki.com/>), por meio da qual elaboramos a autorrepresentação dos alunos pelo avatar, gravamos os áudios e, ainda, praticamos atividades de compreensão e a produção oral em LI. Nessa fase do projeto, iniciamos com o uso dessa ferramenta, partindo de exemplos de apresentações pessoais em Inglês, elaboradas pelas professoras do projeto. Para isso, os alunos aprenderam a manusear o *Voki*, ao receber instruções para construir o seu próprio avatar nesse recurso.

Após personalizarem seus avatares, os alunos postaram a sua produção nos seus *blogs* individuais e do projeto. No entanto, como os alunos eram iniciantes na aprendizagem da língua, alguns deles demonstraram muita dificuldade ao gravar o seu próprio áudio. Portanto, foi permitido que usassem um recurso de reprodução de voz existente no *Voki* para transformar o texto escrito em áudio. Isso serviu também como uma estratégia para que os alunos compreendessem a importância da pronúncia das palavras na língua-alvo, já que estavam inseguros quanto à produção oral, visto que em futuras atividades eles necessitariam produzir *podcast*.

Além dessas atividades, no projeto, os alunos manusearam e tiveram acesso a outros dispositivos, tais como filmadoras, *iPods*, pois, por meio destes, os alunos deveriam produzir *videocast* (KAY, 2012) e *podcast* sobre variados temas. Com isso, na fase 1 do projeto, instigamos os participantes ao aprimoramento da FT, uma vez que nessa etapa era importante auxiliá-los a se apropriarem das tecnologias para agir digitalmente.

Diante dos fatos reportados e vivenciados nesta fase do projeto, concebo que a primeira fase serviu como um momento de aperfeiçoamento tanto da FT quanto do LD dos alunos, já que, como sugerem Gillian e Barton (2010), é preciso promover o letramento crítico e digital dos alunos, para tanto, é significativo orientar o aluno a ler, selecionar e criar conteúdos com criticidade, bem como auxiliá-lo no manuseio de certas ferramentas na *web*. Com isso, favorecemos a prática de multiletramentos, garantindo aos alunos que se insiram em práticas sociais e discursivas que são virtualizadas para atuar com eficiência em contextos digitais.

3.1.2. Fase 2 – Compreensão e Produção oral de *Podcast*

A segunda fase do projeto iniciou quando apresentamos aos alunos *podcasts* e os colocamos em contato com episódios disponíveis em *sites* previamente selecionados pelas professoras participantes do projeto (por exemplo, <http://www.podcastsinenglish.com/>; <https://www.eslpod.com/website/>, entre outros).

Nesse momento, o uso exploratório de *podcast* (REIS; GOMES, 2014) foi iniciado, porque, conforme sugerem Rose e Martin (2012, p. 67), no processo de desconstrução de um gênero, efetivar a negociação de significados com o aluno, levando-o a ativar seu conhecimento prévio sobre a situação ou o gênero em estudo, parece ser o passo inicial para engajá-lo nas tarefas. Em nosso projeto, os alunos foram expostos a exemplares de episódios que trazem uma produção oral geralmente feita por um falante (nativo ou não) da LI.

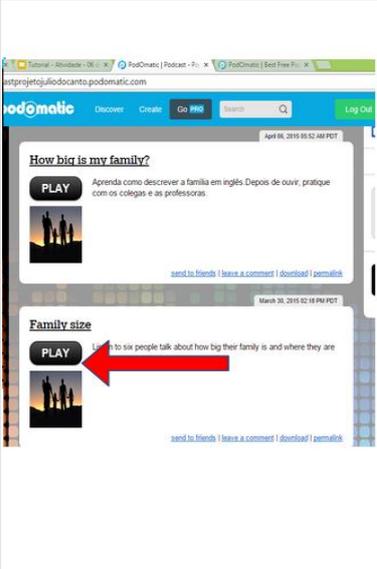
Portanto, tornou-se elementar negociar com os alunos os significados expressos nos áudios divulgados nos *podcast*, pois nem sempre essa compreensão é uma atividade simples. É importante ressaltar que foi extremamente difícil encontrar episódios que pudessem ser trabalhados com alunos em níveis básicos. Conseqüentemente, muitas vezes, optamos por adaptar os episódios disponíveis na *Internet*, selecionando partes dos áudios para que os alunos pudessem compreender os conteúdos em estudo.

Embora os episódios tenham sido editados e adaptados para uso em aula, a autenticidade dos áudios foi mantida, em razão de não deixamos de colocar os alunos em contato com materiais autênticos que geralmente são produzidos por falantes de diferentes lugares do mundo. A adaptação de materiais didáticos é uma prática comum no ensino de línguas, uma vez que é fundamental preparar atividades que se adequam ao contexto e aos objetivos de aprendizagem dos participantes envolvidos.

Nessa situação, destaco também o papel das professoras como mediadoras do conhecimento, pois, ao negociar com os alunos a compreensão oral dos episódios, foi necessário ofertar andaimes de conhecimento (WOOD et al., 1976; REIS, 2004; REIS; SILVA, 2005) e negociar com os alunos os significados inseridos nos áudios para que efetivamente compreendessem os episódios em estudo. Com isso, possibilitamos o trabalho colaborativo com os alunos ao levá-los a avançar e a aprimorar seus conhecimentos linguísticos quanto ao insumo recebido pelos áudios, já que, pela interação com o par (ou pares) mais capaz(es), puderam compreender os áudios, praticar o uso da linguagem e, conseqüentemente, reter novos conhecimentos.

Nessa fase, dependendo do nível linguístico dos alunos, elaborar atividades de *brainstorming* para que eles pudessem lembrar vocabulários já estudados previamente em sala de aula ou, ainda, para apreender novas palavras, é uma atividade significativa, principalmente para alunos em níveis iniciais. Durante a aplicação da Fase 1 do projeto, nossos alunos já haviam abordado um pouco sobre o tema família, portanto, recorremos a essa mesma temática para iniciar o uso exploratório de *podcasts* com vistas a oportunizar o contato com novas expressões ou vocabulários relacionados à temática que ainda era, de certo modo, desconhecida por eles.

A Figura 1 ilustra uma atividade com um episódio disponibilizado no *podcast* do projeto, bem como as primeiras instruções encaminhadas aos alunos no *Google Drive*. A integração e o uso de diferentes tecnologias também favoreceram a FT e o LD dos alunos, pois a partir do acesso dos alunos às atividades, instigamos não apenas a prática de tecnologias, mas também os levamos a identificar nos episódios o uso da linguagem.

	<p>Étapas da atividade</p> <p>Preparação</p>	<p>1-Abra um documento no Google Drive com o título</p> <p>“Atividade sobre o áudio- dia 6 de abril ” para realizar as atividades mencionadas aqui. Não esqueça de compartilhar com as professoras.</p> <p>2- Acesse o link abaixo http://podcastprojetojuliodocanto.podomatic.com Escute o podcast “Family size” uma vez.</p>
<p>Pre-listening - palavras-chave</p>	<p>3. Anote (no documento) as palavras em inglês que você consegue reconhecer.</p>	

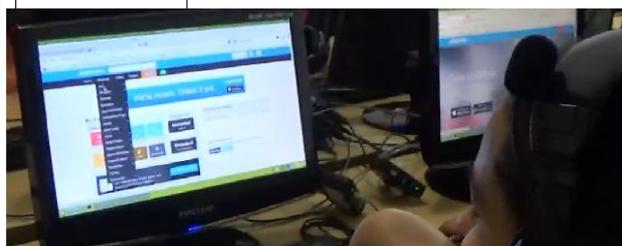


Figura 1 - Exemplo de atividade adaptada no *Podomatic* para uso exploratório de *podcast*

Na fase de desconstrução de episódios, elaborar atividades que envolvem estratégias de compreensão oral (tais como pré, durante e pós compreensão oral de episódios) (ver Figura 1) para melhor entender o tema do episódio e ativar conhecimento prévio sobre o assunto ou, ainda, para compreender conteúdos durante o contato com o áudio, são estratégias que contribuíram para tornar o contato do aluno com os episódios mais próximo, sem exigir deles amplo conhecimento linguístico ou cognitivo que geralmente se requer em atividades de compreensão oral.

Para tanto, a proposta de desconstrução da situação comunicativa em foco no áudio, identificando quem são os participantes envolvidos na interação, em que contexto acontece, investigando os papéis que os participantes desempenham no áudio, bem como o propósito da atividade, são questionamentos que guiam o aluno à compreensão oral do áudio em estudo. A atividade apresentada na Figura 2 mostra como conduzimos o aluno para interpretar a situação comunicativa ou o gênero disseminado por meio do episódio no *podcast*. Para isso, elaboramos perguntas que auxiliaram o aluno a inferir certas informações a partir do *podcast* e estudar a língua-alvo.

Após a fase de consumo de episódios de *podcast*, passamos para a fase de produção de *podcast*, em cujo momento os alunos começaram a elaborar seus próprios episódios, partindo da escrita de *scripts* para a elaboração dos áudios. Nesse momento, o trabalho colaborativo também foi incentivado, pois os alunos escreveram a primeira versão dos seus textos no *Google Drive*. Para tanto, iniciaram sua produção textual com base nos seus conhecimentos prévios e, sempre que possível, recorreram a ajuda das professoras e dos colegas para solucionar suas dúvidas.

Pre-Listening -Predição	4. Escolha <u>uma palavra</u> abaixo que representa o assunto principal do áudio . Essa palavra deve estar relacionada com as palavras que você anotou antes. () animais () comida () família () amigos () passatempo () esporte () países
Pre-listening - Contextualização da situação comunicativa	5. Responda as seguintes questões: a. É possível identificar o(s) nome(s) de quem está participando(falando) ? b. É possível identificar quantas pessoas participam do áudio? Indique o número. c. É possível identificar se a(s) pessoa(s) é(são) homem(ns) ou mulher(es)? Indique o número e o gênero. 6. Indique o que você acha que está acontecendo? Qual a interação? () entrevista (alguém está sendo entrevistado) () notícia (alguém noticia um acontecimento) () diálogo (alguém está conversando com outra pessoa) () relato (alguém relata/ descreve algo) () anúncio (alguém anuncia um produto)



Figura 2 - Exemplo de atividade de pré, durante e após compreensão oral de *podcast*

Nessa fase a produção de *scripts* torna-se uma atividade primordial para que o aluno consiga sistematizar seus pensamentos antes de exteriorizá-los por meio da fala em um gênero oral. Como nossos alunos são iniciantes, consideramos que seria importante eles passarem por essa experiência, visto que falar espontaneamente, gravando seus áudios, não é uma tarefa simples para aprendizes iniciais de uma LE. Para tanto, desafiamos-os a algumas situações comunicativas que envolvessem a produção de gêneros orais, por exemplo, apresentando um amigo, um familiar ou, ainda, reportando um acontecimento ou notícia por meio de *podcasts*.

Essas situações comunicativas configuraram-se também em atividades sociais ou, ainda, em formas de instanciação da linguagem que possibilitam aos alunos praticar a língua-alvo em estudo via *podcast*. Se entendemos que “Gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 350), ao potencializarmos a prática de LI por meio da produção de *podcast*, visamos, pelo uso dos gêneros, atingir determinados objetivos sociais (TRAVAGLIA et. al., 2013).

Após acesso a essas diferentes experiências, vivenciando atividades sociais e gêneros orais (tais como entrevistas, reportagens, etc.), bem como a discussão de temáticas variadas propostas no projeto, iniciamos a Fase 3 do projeto, a qual promoveu a interação entre alunos brasileiros e estrangeiros via *podcast*.

3.1.3. Fase 3 – Disseminação de *podcast* na Internet e interação *online* com alunos estrangeiros

Após a produção de *podcasts* de modo colaborativo e individual, entramos em contato com escolas no exterior a fim de aproximarmos nossos alunos de outros falantes de LI e, nessas condições, realmente tornar a aprendizagem significativa. A partir do contato com professores de escolas de ILE, em países estrangeiros, estabelecemos parceria com três

escolas. Para testarmos esta proposta de trabalho, achamos prudente estabelecermos um estudo piloto com uma escola chilena, sobre o qual relato a experiência neste artigo.

Ao iniciarmos o Projeto com a escola Chilena, primeiramente, identificamos o perfil do professor e dos alunos quanto ao uso de *podcast* e, nas primeiras interações notamos que nem o professor nem os alunos possuíam conhecimentos sobre o uso e a produção de *podcast*. Para tanto, abrimos um grupo restrito no *Facebook* para discutimos algumas diretrizes, trocas de informações e de materiais elaborados no projeto, tais como tutoriais e atividades, conforme ilustra a figura 3 com uma das postagens iniciais retiradas do *Facebook*



Figura 3 - Interação inicial no *Facebook* entre os professores do projeto⁴

Após negociações iniciais, delimitamos prazos e definimos temáticas que abordaríamos nessa interação *online* via *podcast* a ser estabelecida pela plataforma *podomatic*⁵ entre os alunos brasileiros e os chilenos, aprendizes de LI. Essas interações estão disponíveis no *blog* do projeto e podem ser ouvidas por qualquer pessoa (ver link <http://projetopicmeljuliodocanto.blogspot.com.br/p/chilean-school.html>). Portanto, é importante destacar que essas são produções autênticas realizadas pelos alunos, que demonstram ainda falhas, porém exemplificam situações genuínas de comunicação oral, por estudantes de LI em níveis iniciais.

A fase de disseminação das produções dos alunos e de interações via *podcast* também desvela a motivação dos alunos quanto à aprendizagem da LI, pois, ao produzirem seus

⁴ Para preservar a imagem dos participantes, editamo-las substituindo por avatares e os seus respectivos nomes substituímos pelas siglas T1, T2 e T3 para nos referirmos aos papéis desempenhados pelos diferentes professores envolvidos no projeto.

⁵ Podomatic – <http://www.podomatic.com> – é uma plataforma virtual para produção de *podcasts*.

episódios para que outros interactantes pudessem ouvi-los, os alunos brasileiros demonstram motivação em aprender mais e em fazer o melhor para serem ouvidos e compreendidos por seus interlocutores. Ficou evidente nos encontros de preparação dos áudios essa preocupação dos alunos em comunicar-se eficientemente com outros, compartilhando ideias e mostrando um pouco do seu mundo, de onde vivem, bem como de seus conhecimentos.

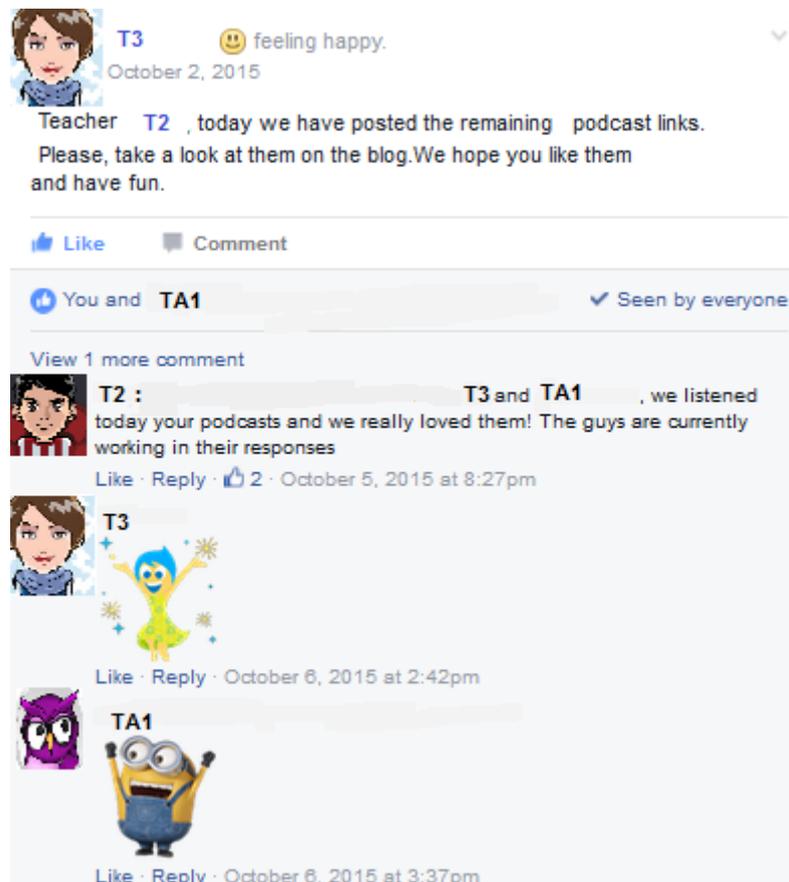


Figura 4 - Interações entre os professores no *Facebook* demonstrando a motivação dos alunos quanto ao andamento do projeto⁶

3.2. Avaliando a experiência e sistematizando a prática de produção oral via *podcast* na perspectiva de gêneros e multiletramentos

De acordo com os dados obtidos no questionário de avaliação, aplicado entre os alunos brasileiros e chilenos, podemos perceber que a experiência foi positiva para os participantes das duas escolas envolvidas. Como conseguimos acompanhar os alunos brasileiros desde sua primeira produção até o presente momento, foi possível observar o avanço desses alunos nas suas produções orais. Esse avanço é nítido ao compararmos as produções orais iniciais e finais realizadas durante o projeto, já que os alunos foram avaliados pelas atividades, que nos permitiram mensurar o desenvolvimento de sua competência comunicativa via *podcast*.

⁶ Nesta figura a sigla TA1 significa *Teacher assistant 1*

No entanto, não temos dados precisos ainda para afirmar sobre o impacto dessa experiência nas produções dos alunos estrangeiros. Embora, na opinião do professor estrangeiro (T2⁷), envolvido nessa experiência, os alunos também demonstraram entusiasmo em participar do projeto, conforme depoimento no *Facebook* (ver Figuras 4 e 5), não temos dados que comprovem o impacto da experiência na aprendizagem de línguas, ou ainda, do desenvolvimento de multiletramentos dos alunos estrangeiros envolvidos no projeto.



Figura 5 - Avaliação e interação entre os professores sobre o andamento do projeto piloto

Entendo que a prática pedagógica proposta neste estudo pode potencializar o desenvolvimento de multiletramentos no contexto escolar. No entanto, é preciso planejar atividades que explorem outros letramentos além do digital, principalmente levando o aluno a buscar estudar diferentes gêneros orais, que os permitam identificar discursos e outras semioses que se disseminam também pelo uso de podcast/videocast. Por outro lado, consideramos que a continuidade do projeto poderá evidenciar o avanço e a aprendizagem dos alunos, uma vez que, no primeiro ano de pesquisa preocupamo-nos com

⁷ O nome do participante estrangeiro encontrado nas figuras deste artigo foi substituído pela sigla T2

a interação *online*, o LD, a FT e, também, com a elaboração dos conteúdos via *podcast* para que os participantes praticassem a língua-alvo.

O trabalho com multiletramentos na escola pública requer paciência e testagem, pois são novas teorizações que ainda não foram totalmente internalizadas pelos professores que atuam no contexto escolar básico, o que demanda de nós pesquisadores pensar em mais alternativas de como disseminar e popularizar tais conhecimentos que ainda não estão efetivamente em foco no contexto escolar, especialmente no contexto local onde pesquisei. Com isso, considero que a proposta pedagógica desenhada para o projeto pode contribuir significativamente para orientar futuros trabalhos com *podcast* em sala de aula de LI, dando aos professores algumas orientações de como estruturar todo esse processo, com vista a prática de multiletramentos, especialmente do letramento digital, e da aprendizagem da produção oral em LI. Para tanto, sugerimos que as três fases desenhadas neste artigo são etapas essenciais à produção de gêneros orais por meio de *podcast* e indicamos essa abordagem a futuros professores (ou para professores em serviço) que testem e reapliquem essa experiência em sua prática pedagógica.

Assim, sintetizo as fases de ensino e de aprendizagem, desenhadas para o ensino de produção oral pelo uso de *podcast*, as quais estão representadas na Figura 6.

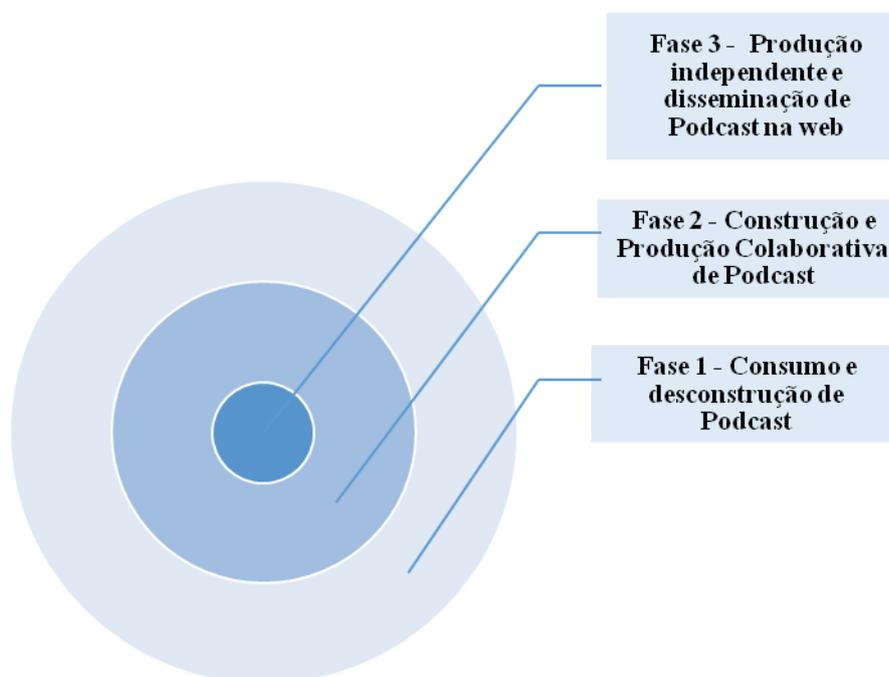


Figura 6 - Fases de ensino e de aprendizagem com *Podcast*

Fase 1 – Consumo e desconstrução de *podcasts* - Neste momento, o professor seleciona *sites* com *podcast* na Internet, seguindo critérios de seleção, conforme propõem Reis e Gomes (2014); selecionam-se temas relevantes para discussão em sala de aula e a partir de exemplares de episódios, conduz os alunos ao processo de desconstrução dos episódios, ao propor atividades de pré, durante e pós-compreensão oral para a construção de significados inertes nos episódios. É importante ressaltar ainda que entendo que episódios de *podcast* constituem-se como gêneros orais, os quais podem materializar, por exemplo, uma música, um poema, uma oração, uma entrevista, uma reportagem, uma palestra, uma aula, entre outros. Portanto, a desconstrução e a composição desse gênero oral, em relação a suas “ações discursivas, grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo (MOTTA-ROTH, 2008, p.351)”, é que devem ser estudadas e desconstruídas com os alunos em sala de aula, já que é

preciso entender sobre “como a linguagem funciona associada a objetivos e atividades para criar e recontextualizar interações sociais” (MOTTA-ROTH, 2008, p.352).

Fase 2 – Construção e Produção colaborativa de *podcast* - Após a desconstrução significativa de *podcasts*, pelas atividades planejadas, nesta fase os alunos devem iniciar sua produção colaborativa, junto com o professor e colegas, elaborando a primeira versão do *script* de seus episódios. Trabalho colaborativo deve ser previsto nesta fase, pois, para muitos alunos, essa é a hora de revisar vocabulário, aprender novas expressões e estruturar o pensamento que será exteriorizado pela oralidade ao produzir o gênero oral.

Fase 3 – Produção independente e disseminação de *podcast* na Web – Nesta fase, é que certificaremos se houve (ou não) a aprendizagem da língua-alvo em estudo, para isso desafiamos os alunos a produzir novos episódios independentemente, a partir dos conhecimentos vivenciados nas fases anteriores. Além disso, colocaremos nossos alunos em contato com outros falantes, a fim de interagir e comunicar-se via *podcasts* em LI.

Diante da descrição desse processo, em que na base está o processo de desconstrução, construção colaborativa e construção independente de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012), é que envolvemos os alunos para a produção de episódios, possibilitando assim um trabalho sistemático e, ao mesmo tempo, fundamentado em pressupostos da pedagogia de gêneros e multiletramentos.

Considerações finais

As atividades apresentadas neste artigo demonstram as principais ideias em desenvolvimento no Projeto *Podc@st na Escol@*, pelo qual buscamos promover a aprendizagem de LI pelo consumo, produção e disseminação de *podcast*. Diante desse relato, acredito que essa experiência reforça a necessidade de planejarmos atividades que envolvem tecnologias, porque não basta acessá-las na sala de aula, se não houver um material didático digital que explore as particularidades do contexto digital, bem como oriente-se por um planejamento sistemático e fundamentado teoricamente para que a aprendizagem se torne significativa no contexto escolar.

Tornar a escola em um espaço de pesquisa, ensino, extensão e inovação científica, possibilitando aos alunos vivenciarem em sala de aula competências tão essenciais no mundo contemporâneo, tais como o trabalho em equipe, a prática de multiletramentos e a fluência tecnológica, são alternativas que podem favorecer a aprendizagem de línguas, além de motivar o aluno na busca e expansão de seus conhecimentos. Com isso, ao colocarmos os alunos em contato com tecnologias, expressando suas ideias, usando diferentes semioses para comunicar, bem como sendo capazes de explorar multimodalidades em seus textos orais ou escritos, favorecemos que a prática de multiletramentos se torne efetiva, promovendo práticas de letramento digital e visual, de letramento crítico e escolar.

Em síntese, considero que ensinar Inglês como uma LE no contexto escolar, na atualidade, requer repensar práticas docentes, para que possamos guiar nossos alunos a vivenciarem outros contextos de interação que rompem com a estrutura tradicional da sala de aula. Para tanto, precisamos fornecer subsídios que tornem nossos alunos agentes, cidadãos críticos, autônomos na seleção e produção de conhecimentos na Internet, pelo desenvolvimento de pesquisa e avaliação criteriosa de conteúdos, bem como ao permiti-los que exponham suas opiniões e ideias, pelo uso da linguagem e de tecnologias variadas.

Diante disso, esperamos continuar nosso projeto, buscando aproximar mais a escola da universidade para que as experiências vivenciadas sejam replicadas em outros contextos de ensino e aprendizagem, tanto em escolas ou em cursos básicos de línguas na Universidade.

Title: Teaching oral production in English by using Podcast: reporting the experience with elementary students

ABSTRACT: This article reports a teaching experience with podcast in the English classroom and presents a proposal of teaching English as a Foreign Language (EFL) by using podcast, which is based on the genre pedagogy and multiliteracy approach and the concept of language as a social practice. To do it, students from elementary school were involved in a project in order to consume, produce and disseminate podcasts to other EFL learners on the Internet. The results of this study suggest the potentially use of this internet tool and the designed approach for the teaching practice, as the participants demonstrate progress in relation to digital literacy and language learning during the proposed activities.

Keywords: *podcast*; public school; multiliteracies; elementary school; English language.

Referências Bibliográficas

BORBA; M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p.223-240, jan./jul., 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTIZ, M. (Eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, 2000.

CATTO, N. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, abr./jun., 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n2p157>

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. A Prática de Multiletramentos no contexto escolar público: relatando experiências na produção de narrativas digitais em aulas de língua portuguesa. *RENOTE*. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 12, p.1-10, 2014.

DIAS, I.A.; ARAGÃO, R. Multiletramentos, Facebook e ensino de inglês na escola pública *Calidoscópio*, v. 12, n. 3, p. 380-389, set/dez, 2014. Doi: 10.4013/cld.2014.123.12.

DIAS, R. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.12, n.4,

2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012005000014>> Acesso em: out de 2015.

GILLEN, J.; BARTON, D. *Digital Literacies: A Research Briefing by the Technology Enhanced Learning phase of the Teaching and Learning Research Programme*. 2010. Disponível em: <<http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2012.

GILSTER, P. *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons, 1997.

KAY, R. H. Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, n. 28, p. 820–831, 2012.

HALLIDAY M.A.K. Part A. In: M.A.K. HALLIDAY; R. HASAN (Eds.) *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 3-49.

HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Caderno de Letras (UFRJ)*, n. 27, p. 101-116, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100v iviane.pdf>. Acesso em 25/10/2015.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A.; DANIELA, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A formação de professores de línguas: novos olhares*, v. 2, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

LAVE; J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 33-40.

MALLMAN, E. M.; TEIXEIRA, T. G.; SCHNEIDER, D.; TOEBE, I. C. D.; PEREIRA, G. S. F.; Fluência tecnológica na prática de tutores no Moodle. IX ANPED SUL 2012. *Anais... SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO SUL*. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/06_05_58_203-7516-1-PB.pdf> Acesso em: 04 nov. 2015.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, set/dez. 2006.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa da linguagem. *D. E. L. T. A.*, v. 24, n. 2, p. 341-383. 2008.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. *Rev. Letras*, v.20, n.40, p.43-66, jan./jun. 2010.

O'BRIEN, A.; HEGELHEIMER, V. Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, v.19, p.162-180, 2007.

REIS, S.C. *A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados: a oferta de andaimos na aula presencial e a distância*. 2004. 132 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, 2004.

REIS, S.C. *Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre o ensino de mediado por computador*. 2010. 242 p. Tese (Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

REIS, S.C; SILVA, V. Diferenças e semelhanças entre padrões de interação *online* em cursos de duas áreas distintas: Bioquímica da Nutrição e Língua Inglesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.5, n.1, Belo Horizonte, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982005000100011&script=sci_arttext> Acesso em: nov de 2015.

REIS, S.C; GOMES, A. F.; LINCK, A. J. M. Uso de podcast no ensino de língua inglesa: um estudo de caso. *Revista Escrita*, v. 15, 2012. p.1-18.

REIS, S.C.; BOTTON, L. A.; VARGAS, R. D. B. Iniciação científica em Letras com alunos da escola pública: letramento digital e produção de podcasts em língua inglesa no ensino fundamental. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 2, n.12, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53530> Acesso em: nov de 2015

REIS, S.C, GOMES, A. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. *Calidoscópio*. v. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.11>> Acesso em: 30 dez. 2014.

REIS, S. C.; BOTTON, L. A.; VARGAS, R. D. B.; RIBEIRO, A. G. M. Iniciação científica na escola pública: atividades e podcasts nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental.

In: IX Congresso Latino-Americano Interdisciplinar do Adolescente (CLIOA), 2015, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Instituto de Informática, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na Escola*. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSELL-AGUILAR, F. Podcasting for language learning: re-examining the potential. In: L. LOMICKA; G. LORD (Eds.) *The next generation: social networking and online collaboration in foreign language learning*. 8ª ed., Texas, USA: CALICO, 2009. p. 13-34.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, Reading to learn*. Equinox: UK, 2012.

SANTOS COSTA, G. Podcast: um gênero ou suporte? Emergente ou híbrido? Oral ou escrito? In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 29 a 31 de outubro de 2009, *Anais...* Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/podcast-um-genero-ou-suporte.pdf>. Acesso em: 5 de nov, 2015.

THE NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. 1996. Disponível em: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm> Acesso em: 30 de mar. 2015.

TRAVAGLIA, L. C. et al. Gêneros orais – conceituação e caracterização. In: SILEL - 2013. Uberlândia. 2013, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_generos_orais_conceituracao_caracterizacao.pdf> Acesso em: 05 nov 2015.

TOMÉ, I. Uso do podcast no ensino-aprendizagem: estudo de caso. In: BOTTENTUIT JUNIOR, J.B.; COUTINHO, C.P. (org.). *Educação On-line: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações*, 1ª ed., Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 147-164.

VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology & psychiatry*, v.17, 1976, p. 89-100.

Data de envio: 15/11/2015

Data de aceite: 06/07/2016

Data de publicação: 01/09/2017