

## O PRESENTE DIGITAL: O USO DE *PODCASTS* E DE *SHOWCASTS*

Ana Maria Marmeleira, Ana Maria Nobre

*Universidade Aberta*

[anamarmeleira@gmail.com](mailto:anamarmeleira@gmail.com) ; [ananobre@uab.pt](mailto:ananobre@uab.pt)

### Resumo

Com a valorização crescente da oralidade no ensino das línguas estrangeiras e a introdução de atividades de avaliação das competências orais, surge a necessidade de implementar uma prática sistemática da oralidade tanto no ensino online (mas garantindo a não presencialidade e a flexibilidade de horário) como no ensino presencial (contornando o constrangimento que muitos alunos sentem em expor-se oralmente, o imediatismo e a efemeridade da oralidade, e as limitações resultantes do número de alunos por turma). Nas unidades curriculares de Francês da Universidade Aberta são usados *podcasts* e *showcasts* para praticar e avaliar a oralidade dos estudantes. Fez-se, então, uma aplicação dessa metodologia a uma turma do ensino secundário presencial, verificando-se que o uso de *podcasts* e de *showcasts* permitiu a prática sistemática e avaliação da oralidade, contribuindo para a melhoria das competências de oralidade e de escrita de todos os alunos.

Palavras chave: *podcasts*, *showcasts*, oralidade, ensino online e presencial, línguas estrangeiras

### Abstract

The practice and assessment of oral skills in the teaching of foreign languages became more important recently. Therefore, it became necessary to implement a systematic practice of oral skills both in online teaching (but still ensuring a non presential teaching and time flexibility) and in classroom teaching (facing the embarrassment that many students feel about exposing themselves orally, the immediacy and ephemerality of oral speech, and the limitations caused by the number of students per class). In the courses of French at the Universidade Aberta, podcasts and showcasts are used to practice and evaluate the students' speaking skills. There was then an application of this methodology to a class of secondary school, which demonstrated that the use of podcasts and showcasts allowed the systematic practice and assessment of oral skills, helping to improve both the speaking and the writing skills of all students.

Keywords: *podcasts*, *showcasts*, oral skills, online and presential teaching, foreign languages

### INTRODUÇÃO

Desde o início do século XXI, tem-se assistido a várias iniciativas nacionais e estrangeiras que têm contribuído para uma crescente valorização das competências de oralidade no ensino das línguas estrangeiras. Em 2001, é publicado o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (doravante *QECR*), promovido pelo Conselho da Europa, que constitui uma base para a elaboração de programas, exames e manuais.

Neste documento valoriza-se o desenvolvimento da capacidade de fazer um uso não só escrito mas também oral da língua, em situações da vida real (Conselho da Europa, 2001), o que influenciou o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino das línguas estrangeiras. O próprio Ministério da Educação promoveu a partir de 2004, através do GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional – ações com vista a preparar professores para conceberem e aplicarem provas de expressão oral no ensino secundário. Nesse mesmo ano introduz a obrigatoriedade de incluir momentos formais de avaliação da oralidade nos critérios de avaliação das línguas estrangeiras (Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de maio), atribuindo-lhe, em 2007, um peso de trinta por cento na classificação final dos alunos (Portaria nº1322-2007, de 4 de outubro). Levanta-se, então, uma questão importante:

- como criar efetivas oportunidades para que todos os alunos consigam praticar a oralidade no ensino presencial e preparar-se para os momentos formais de avaliação, apesar da dimensão das turmas?

## **1. PRÁTICA E AVALIAÇÃO DA ORALIDADE: PRINCIPAIS DIFICULDADES**

Nesta apresentação, optámos por destacar as dificuldades sentidas no ensino superior *online* e no ensino secundário presencial.

O ensino *online*, por ser uma modalidade de ensino não presencial, recorre fundamentalmente à comunicação assíncrona escrita, o que não possibilita a interação oral existente no ensino presencial. Ferramentas de comunicação síncrona, como chats, videoconferências e ambientes virtuais como o Second Life, permitem promover momentos de comunicação oral, contudo torna-se difícil utilizá-las para trabalhar ou realizar atividades de avaliação simultaneamente com uma turma inteira. Além disso, a maioria dos estudantes dos cursos *online* exerce paralelamente uma atividade profissional, podendo ter horários de trabalho incompatíveis com a comparência sistemática de toda a turma ao mesmo tempo em aulas virtuais síncronas. Os estudantes podem ainda ser oriundos de países com fusos horários diferentes, daí o ensino online recorrer fundamentalmente à comunicação assíncrona assegurando que cada estudante acompanhe as atividades do curso ao seu próprio ritmo e no horário

mais conveniente (Paulsen, 1993). Assim, no que diz respeito ao ensino *online* levanta-se também uma questão importante:

- como implementar a prática e avaliação da oralidade nas línguas estrangeiras lecionadas em regime de *elearning*, garantindo a não presencialidade e a flexibilidade de horário inerentes ao ensino online?

O ensino presencial enfrenta também dificuldades na implementação dum trabalho sistemático ao nível da oralidade. Uma das razões tem a ver com a atitude dos próprios alunos. Ao intervir oralmente numa aula, o aluno sente-se mais exposto do que nas atividades escritas pois, para além do professor (a quem os alunos reconhecem a função de os ajudar a corrigir as suas falhas), existe um público mais vasto – a turma – que se aperceberá das suas dificuldades. Por isso, alunos mais tímidos ou inseguros receiam expor-se perante a turma e por vezes recusam-se simplesmente a realizar apresentações orais, mesmo as sujeitas a avaliação sumativa.

Outra dificuldade prende-se com o imediatismo da oralidade. Um texto escrito pode ser lido várias vezes, até se atingir um grau de compreensão satisfatório, e uma produção escrita pode ser reformulada até chegar à versão final a entregar ao professor, mas a oralidade é imediata. Quanto à compreensão, as produções orais do professor e dos colegas são emitidas de uma só vez, não havendo uma segunda hipótese para as compreender. No caso das produções orais do próprio aluno, os seus erros serão imediatamente ouvidos, não havendo como reformular o seu discurso antes que os outros o ouçam. Este imediatismo, associado à efemeridade da oralidade, dificulta a sua correção e avaliação. Uma vez produzido, o discurso oral perde-se, não ficando nenhum registo que permita ao aluno observar as falhas que cometeu, o que o impede de desenvolver um trabalho autónomo de autocorreção. Mesmo que o professor destaque os aspetos que registou durante a apresentação oral, não conseguirá mostrar-lhe concretamente essas falhas.

Além disso, esta ajuda do professor só teria resultados efetivos se este conseguisse dar atenção individualizada aos alunos, criando oportunidades para que cada um praticasse frequentemente a oralidade, assinalando-lhe as falhas de pronúncia e permitindo-lhe repetir o seu enunciado até atingir um nível mais satisfatório. No

entanto, este acompanhamento individualizado não é possível sem que haja dispersão do resto da turma. Ao passo que numa tarefa escrita todos os alunos podem estar a escrever ao mesmo tempo, oralmente essa simultaneidade não existe. Só pode participar um aluno de cada vez, o que reduz as oportunidades de participação de cada um, daí os alunos se sentirem pouco à-vontade nos momentos formais de avaliação da oralidade.

Assim, a prática sistemática da oralidade é um desafio para professores de língua estrangeira, tanto no ensino online como no ensino presencial.

## **2. UTILIZAÇÃO DE PODCASTS E DE SHOWCASTS NO ENSINO ONLINE**

Seguindo as recomendações do *QEER*, a partir de 2007 a Universidade Aberta, uma instituição de referência no ensino online, passou a integrar a oralidade nas unidades curriculares de língua estrangeira, neste caso de Francês, e em 2009 estabeleceu a obrigatoriedade de avaliar a compreensão e a produção orais.

Além de uma prova de avaliação presencial, no final do semestre, os estudantes têm de realizar com aproveitamento dois *e-fólios* ao longo do semestre, que são provas de avaliação feitas a distância, num horário comum a toda a turma. Estes *e-fólios* contemplam atividades de escrita e de oralidade realizadas com base em *podcasts* e de *showcasts*. *Podcasts* são ficheiros áudio, normalmente disponíveis online, que podem ser ouvidos e descarregados para dispositivos como o computador ou leitores de mp3, entre outros (Moura, 2006). Segundo a definição elaborada no projeto Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras Online, do LE@D (Laboratório de Educação a Distância e Elearning, da Universidade Aberta), *showcasts* são documentos *PowerPoint* com finalidades didáticas que integram texto, imagem e áudio/vídeo.

Em cada *e-fólio* é disponibilizado aos estudantes um *podcast*, que pode ser descarregado e ouvido o número de vezes que cada estudante precisar. São apresentadas por escrito questões relativas ao *podcast*, a que cada estudante deverá responder, também por escrito, o que permite avaliar a compreensão oral e a compreensão e produção escritas dos estudantes. Os *e-fólios* incluem também uma

questão de desenvolvimento sobre um tema proposto, a ser respondida num *showcast*, com as versões oral e escrita do texto produzido.

Como preparação para estas provas, os estudantes desenvolvem ao longo do semestre várias atividades assíncronas de prática da oralidade. Por exemplo, no ano letivo de 2009/2010, na unidade curricular de Francês IV (nível B2 do QECR) propuseram-se aos estudantes três atividades de compreensão e de produção orais a realizar com recurso a *podcasts* e *showcasts*, tendo a professora disponibilizado aos estudantes tutoriais com instruções sobre como criar *podcasts* e *showcasts*, além de um *showcast* criado por si própria, como modelo para os estudantes.

A primeira atividade consistiu no comentário a um filme, seguindo os tópicos fornecidos nas instruções. Esta atividade permitiu aos estudantes praticar a oralidade ao seu ritmo e receberem o *feedback* da professora, sobre os aspetos positivos e as falhas que de pronúncia, vocabulário ou construção frásica a corrigir.

Para a segunda e a terceira atividades, forneceu-se aos estudantes um *podcast* com a leitura de textos. As perguntas para verificação da compreensão oral foram dadas noutro *podcast*, mas sem qualquer versão escrita das mesmas. Os estudantes tiveram então de elaborar um *showcast* com a transcrição das perguntas e com as suas respostas, sendo estas últimas acompanhadas da respetiva locução oral. Foi-lhes ainda solicitado que, também num *showcast*, apresentassem uma opinião pessoal sobre temas inspirados nos textos analisados.

A estrutura destas duas últimas atividades é similar à dos *e-fólios*, tanto no que diz respeito à compreensão como à produção orais, pelo que constituíram momentos de prática da oralidade e de preparação para as provas de avaliação.

Esta utilização de *podcasts* e de *showcasts* permitiu ultrapassar os constrangimentos da não presencialidade inerentes ao ensino online, revelando que:

- é possível praticar e avaliar a oralidade em cursos a distância, fora do espaço habitual da sala de aula presencial;
- os estudantes podem praticar a oralidade ao seu próprio ritmo e no horário mais conveniente para si;

- a tecnologia permite um trabalho sistemático ao nível da compreensão e da produção orais, possibilitando um registo das produções orais dos estudantes para posterior consulta do professor e dos estudantes.

Trata-se, assim, de uma metodologia que permite implementar a prática e a avaliação da oralidade no ensino online das línguas estrangeiras.

### **3. UTILIZAÇÃO DE PODCASTS E SHOWCASTS NO ENSINO PRESENCIAL**

Ao longo da nossa investigação, fez-se uma aplicação ao ensino presencial da metodologia usada no ensino online com vista a aferir o seu potencial para ultrapassar as dificuldades referidas atrás. Pareceu-nos também pertinente fazer esta aplicação atendendo à apetência que os alunos, enquanto «nativos digitais» (Prensky, 2001), evidenciam pelas novas tecnologias.

A turma em causa é uma turma de vinte alunos do décimo ano de escolaridade, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, com Francês de Continuação como disciplina específica, estando a frequentar o quarto ano de aprendizagem da língua. A avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo revelou um fraco domínio da língua, tanto ao nível escrito como oral, havendo três alunos com uma avaliação entre dez e doze valores, doze alunos entre oito e nove, e cinco alunos abaixo de oito, sendo o desempenho oral inferior ao desempenho escrito.

Para a compreensão oral, usou-se um *podcast* como suporte às atividades de avaliação diagnóstica, tendo sido necessárias várias audições do mesmo, interrompidas a cada poucos segundos para que os alunos conseguissem compreendê-lo minimamente. Como principais dificuldades, os alunos apontaram o ritmo de fala rápido, as poucas pausas e a elisão fonética entre as palavras. Para ultrapassar essas dificuldades usou-se de forma sistemática diferentes tipos de *podcasts*, como fonte de informação sobre assuntos abordados na aula e como apoio às produções orais dos alunos, funcionando como exemplo do tipo de discurso a produzir (diálogos, apresentação de aspirações pessoais, simulações, entre outras), pelo que a qualidade do trabalho dependeria da boa compreensão de cada *podcast*. A exploração desses *podcasts* foi feita ora com toda a turma, ora a pares, ora individualmente (com o uso de fones), com exercícios

autocorrigidos de compreensão oral, de forma a promover a autonomia dos alunos e a respeitar os ritmos de cada um. O tempo necessário para a compreensão dos *podcasts* tornou-se gradualmente menor, permitindo passar dos *podcasts* construídos especificamente para aprendentes da língua, usados até então, para documentos autênticos, como noticiários radiofónicos e excertos de entrevistas. Inicialmente, a professora utilizou o *Audacity* para criar versões mais lentas destes *podcasts*, mas depois passou a usar-se a versão original, solicitando-se nos primeiros uma compreensão mais global e aumentando progressivamente o grau de pormenorização da compreensão.

Nenhuma destas atividades visou classificar os alunos, mas apenas praticar a compreensão oral, o que levou os alunos a participarem sem ter medo de ser penalizados pelos seus erros, mesmo os alunos com mais dificuldades. Contudo, também se recorreu a *podcasts* para a avaliação sumativa, integrando-os nos testes de avaliação, durante os quais os alunos tiveram de preencher um questionário de compreensão. No primeiro teste, o *podcast* foi ouvido na aula, de véspera, e novamente no dia do teste, para diminuir a ansiedade sentida pelos alunos, mas já não foi necessário fazê-lo no teste seguinte.

As atividades de produção oral consistiram fundamentalmente na criação de *podcasts* e de *showcasts*, o que agradou aos alunos por acharem que não teriam de se expor perante a turma. Foram realizadas atividades de familiarização com o processo de criação de *podcasts* e *showcasts*, elaborando a professora um tutorial para o efeito e um exemplo de *showcast*, tendo como modelo os materiais utilizados no ensino online. Para a gravação dos sons, utilizou-se os *headsets* existentes na escola, os fones com microfone dos alunos e os próprios telemóveis (Moura, 2009).

A primeira atividade foi a criação de um *podcast* a pares, que consistiu num diálogo escrito na aula anterior. O trabalho a pares permitiu que os alunos comesçassem a expor a sua oralidade a um colega e que se apoiassem mutuamente na correção da oralidade, pois o *podcast* só seria submetido no fórum criado para o efeito na plataforma *Moodle* quando cada par considerasse a sua qualidade satisfatória. Depois de submetidos, os alunos ouviram os *podcasts* dos colegas e fizeram um comentário

escrito no fórum, destacando os aspectos positivos e a melhorar em cada trabalho, tendo a professora também colocado os seus comentários.

Quanto aos *showcasts*, os alunos construíram vários ao longo do ano, individualmente ou a pares. Parte das gravações foram realizadas nas aulas, mas muitos alunos preferiram concluir os seus trabalhos em casa para poderem aperfeiçoar a sua oralidade e repetir as gravações até ficarem satisfeitos com a sua qualidade. Todos os *showcasts* foram exibidos nas aulas e sujeitos à apreciação escrita dos colegas, com comentários quanto à qualidade da oralidade e do produto em geral, o que contribuiu para um empenho crescente dos alunos. Os alunos com mais dificuldades quiseram familiarizar-se com o *software Text-to-Speech* (que converte texto escrito em áudio) de modo a poderem criar modelos para compararem a sua oralidade e autocorrigirem as suas falhas. Gradualmente, os alunos tornaram-se completamente autónomos na criação dos *showcasts*, recorrendo também espontaneamente à cooperação interpares para sugestões e críticas. Um dos *showcasts* foi construído a pares, fazendo-se diálogos de simulação de situações da vida real. Algumas semanas depois, os alunos apresentaram ao vivo os diálogos construídos e toda a turma pôde comparar o seu desempenho com essas gravações, verificando a evolução na qualidade da oralidade de todos os alunos nesse espaço de tempo.

Com os *podcasts* os alunos perderam o receio de exporem a sua produção oral, mas os *showcasts* contribuíram ainda mais para essa desinibição, especialmente dos alunos com maiores dificuldades ao nível da oralidade. Reconhecendo as suas dificuldades, estes esforçaram-se para construir um *showcast* visualmente apelativo. A boa reação dos colegas levou-os a se empenharem na superação das suas dificuldades, para que os seus *showcasts* tivessem qualidade também ao nível oral, mesmo que isso implicasse muitas horas de trabalho, com repetições sucessivas das suas gravações. Além disso, os alunos passaram a mostrar uma maior preocupação com a qualidade dos seus textos escritos, pois estes estariam visíveis para toda a turma (Menezes e Moreira, 2009).

No final do ano, todos os alunos referiram que a construção de *podcasts* e de *showcasts* os tinha ajudado a melhorar a sua oralidade e a sua escrita e expressaram o



desejo de continuar este trabalho no próximo ano letivo, pois tinham apreciado fazer gravações e construir recursos apelativos, como os *showcasts*.

#### **4. VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DE PODCASTS E SHOWCASTS NO ENSINO PRESENCIAL**

O trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2011/2012 com os alunos do curso presencial permitiu verificar que o uso de *podcasts* e de *showcasts* apresenta grandes potencialidades no âmbito da prática e da avaliação das competências de oralidade.

Quanto à compreensão, os alunos passaram a mostrar menos dificuldades e a precisar de menos tempo para compreender enunciados orais, mesmo os produzidos por falantes naturais de Francês, pois puderam ter um maior contacto com a língua (Oliveira e Cardoso, 2009). Esta melhoria foi sentida por todos os alunos, pois os seus ritmos de aprendizagem foram respeitados, podendo cada aluno ouvir os *podcasts* em causa o número de vezes que considerou necessário, visto que todos ficaram disponíveis na plataforma *Moodle*. Além disso, tornou-se possível que a professora usasse a língua francesa de forma mais sistemática ao comunicar com os alunos nas aulas, sem ter necessidade de traduzir quase tudo o que dizia, como acontecia no início do ano.

Quanto à produção oral, o uso dos *podcasts* e dos *showcasts* permitiu:

- **o desenvolvimento das competências de oralidade:** tanto a compreensão como a produção oral melhoraram significativamente, tendo os alunos criado um maior à-vontade no domínio da língua e cometendo menos falhas. O tempo necessário para concluir as gravações foi reduzindo gradualmente e os alunos desenvolveram confiança em si próprios, na sua capacidade de falar em público e sobretudo na sua capacidade de evoluir. Embora os alunos ainda cometam muitas falhas, todos conseguiram atingir uma classificação positiva na disciplina, o que é significativo, considerando os resultados da avaliação diagnóstica;

- **o desenvolvimento das competências de escrita:** a visibilidade dos *showcasts* levou os alunos a preocuparem-se com a qualidade da sua escrita, de modo a não apresentarem erros nos seus trabalhos, pelo que cada texto foi escrito e reformulado

várias vezes antes de ser incluído no *showcast*. Muitos alunos começaram a escrever mais e a prestar mais atenção à construção frásica e à ortografia, tendo a qualidade dos textos melhorado significativamente, incluindo as respostas escritas aos questionários nos testes de avaliação.

## CONCLUSÕES

A investigação desenvolvida permite concluir que a utilização de *podcasts* e de *showcasts* é uma boa metodologia para a prática e avaliação da oralidade quer no ensino online, quer no ensino presencial, possibilitando a produção de textos tão diversificados como leituras, comentários, diálogos, simulações diversas, criação de histórias digitais, entre outras.

No ensino online, permite ultrapassar os constrangimentos da não presencialidade, garantindo a flexibilidade de horário característica desta modalidade de ensino, visto que os *podcasts* e *showcasts* podem ser criados e partilhados de forma assíncrona. No ensino presencial, permite a participação de todos os alunos nas atividades de oralidade, inclusive dos mais tímidos e dos alunos com mais dificuldades, levando-os a criarem mais confiança em si próprios e a desenvolverem práticas de auto e heteroavaliação da oralidade.

Seja qual for a modalidade de ensino, a utilização de *podcasts* e de *showcasts* permite uma aprendizagem ativa, autorregulada, centrada nos aprendentes e respeitando os ritmos individuais de aprendizagem, promovendo assim o desenvolvimento das competências de comunicação oral e escrita.

## REFERÊNCIAS

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Porto. Asa. 1ª Edição.

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional. Provas de Expressão Oral. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html>. Acedido a 30/01/2012

- MENEZES, Célia; MOREIRA, Fernando (2009). Podcast – Enhancing Skills in the English Class. *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Org. Ana Amélia Amorim Carvalho. Braga: CIEd, 2009. ISBN 978-972-8746-69-8. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10052>. Acedido a 13/11/2011
- MOURA, Adelina (2009). O Telemóvel para ouvir e gravar Podcasts: exemplos no Ensino Secundário. *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Org. Ana Amélia Amorim Carvalho. Braga: CIEd, 2009. ISBN 978-972-8746-69-8. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10052>. Acedido a 13/11/2011
- MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia (2006). Podcast: Potencialidades na Educação. In Prisma.com. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/623/pdf>. Acedido a 13/11/2011
- OLIVEIRA, Susana; CARDOSO, Eduardo (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa - Blogues e Podcasts. Revista EFT – Educação, Formação e Tecnologias. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/66/55>. Acedido a 18/01/2012
- PAULSEN, Morten Flate (1993). *The Hexagon Of Cooperative Freedom: A Distance Education Theory Attuned to Computer Conferencing*. DEOSNEWS, Vol. 3, N.º 2. ISSN 1062-9416. Disponível em <http://home.nki.no/morten/index.php/english-menu/online-journals/deosnews/52-deosnews-volume-3-number-2.pdf>. Acedido a 26/03/2012
- PORTARIA n.º 550-D-2004. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2004/05/119B01/00380049.pdf>. Acedido a 18/12/2011
- PORTARIA nº1322-2007. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/10/19200/0710707123.pdf>. Acedido a 18/12/2011