

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas

Júlia Lisboa Ribeiro

**A percepção de professores e estudantes sobre o potencial dos podcasts
para a aprendizagem de espanhol**

São Paulo
2022

JÚLIA LISBOA RIBEIRO

**A percepção de professores e estudantes sobre o potencial dos podcasts
para a aprendizagem de espanhol**

Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado ao
Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Área de Concentração: Ensino e aprendizagem
de Língua Espanhola; Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghtons

São Paulo
2022

Dedico este trabalho aos professores brasileiros principalmente de escolas e universidades públicas – em especial a minha mãe, professora da educação básica – que lutam pela qualidade no ensino mesmo em meio à desvalorização da educação no país. Aos docentes que, sempre em movimento, buscam inteirar-se das novas práticas pedagógicas e incluir todos os alunos no permanente exercício de aprender.

AGRADECIMENTOS

Encarar o desafio de realizar uma pesquisa não é uma tarefa fácil, mas, hoje, ao finalizar este trabalho, olho para o caminho percorrido até aqui com gratidão pelas pessoas que foram essenciais ao longo dessa jornada. Contudo, primeiramente, agradeço a Deus por traçar o meu caminho de um modo muito bonito e por ter me dado forças para concluir mais uma etapa.

Algumas das pessoas fundamentais em minha vida não participaram da minha jornada escolar e acadêmica, mas certamente me deram forças para seguir sempre em frente, como a minha avó, Maria Ivone, que não me verá com o diploma em mãos, mas é a quem dedico minhas vitórias.

Agradeço a minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Mônica Ferreira Mayrink O'Kuingttons, que, ao direcionar um olhar gentil a seus alunos, sempre aberta ao diálogo e às novas ideias, me deu a oportunidade de desenvolver esta pesquisa. Sou grata pelos saberes partilhados que me fizeram conhecer perspectivas sobre as quais eu nunca havia refletido antes.

Também agradeço aos meus pais, Janaína e João Batista, que abraçaram o meu desejo de dar continuidade aos estudos, em especial meu sonho de estudar na Universidade de São Paulo e, com isso, ter de viver distante da minha cidade natal. Eles são minha fonte diária de inspiração, assim como meus avós, Célia e Alfredo, padrinhos, Camila e Clayton, e demais familiares, essenciais em minha vida, que sempre apoiaram a minha trajetória escolar e, agora, acadêmica.

Ao meu namorado, Luiz Eduardo, por ser um grande parceiro, com quem dividi dúvidas, medos e angústias, sou imensamente grata. Pude participar dos momentos de redação de sua Monografia e ele também acompanhou todo o percurso de escrita deste Trabalho de Graduação Individual. Nesses processos, aprendemos muito juntos.

Também não poderia deixar de agradecer a minha amiga, Isabelle, por me conceder a inspiração de que eu precisava para dar o primeiro passo que tornou esta pesquisa possível; as minhas amigas, companheiras de graduação e de habilitação, que tornam mais leve e significativo meu percurso na universidade; além de outras pessoas, já graduadas, do Espanhol da USP, nas quais me inspiro.

Aproveito para expressar minha eterna gratidão aos professores que fizeram e fazem parte da minha formação, porque muito de quem sou hoje, devo a eles. Agradeço, ainda, a todos os alunos e professores que participaram desta pesquisa, pois sem eles isso não seria possível.

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é
só a fazer outras maiores perguntas.

João Guimarães Rosa. **Grande Sertão: Veredas**

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar o uso de podcasts na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. A pesquisa privilegia o contexto individual de aprendizagem, não necessariamente relacionado ao ensino regular, e busca compreender o papel do podcast na aprendizagem do ponto de vista de alunos e professores. O referencial teórico que baseia esta pesquisa diz respeito às tecnologias na aprendizagem de línguas estrangeiras (MAYRINK; BAPTISTA, 2017d; MAYRINK, 2021; MORAN, 2015); ao conceito de autonomia (HUANG; BENSON, 2013; REINDERS, 2011; DEL MONTE, 2021); à definição de podcast e suas implicações na aprendizagem (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020; MOURA; CARVALHO, 2006a; BARROS; MENTA, 2007); ao desenvolvimento de competências e habilidades viabilizadas pelo uso de podcasts (JUNIOR; COUTINHO, 2007; CANELAS, 2012); ao gênero podcast (BAKHTIN, 2003 [1992]; OLIVEIRA; DIAS, 2021) e aos multiletramentos (ROJO, 2012). Participaram desta pesquisa alunos de Letras Espanhol da Universidade de São Paulo e professores da disciplina de Língua Espanhola dessa instituição. O trabalho se enquadra no paradigma da pesquisa qualitativa e é de natureza descritiva (ESTUPIÑÁN, 2006). A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de dois questionários, um dirigido aos alunos e o outro aos professores. Os resultados mostram que o podcast como recurso digital para aprendizagem é bastante difundido entre ambos grupos. No entanto, os dados sugerem que suas potencialidades ainda não são amplamente exploradas, no caso dos alunos, com criticidade e autonomia. Já os professores indicam ter maior reflexão sobre o uso de podcasts na aprendizagem, apresentando alternativas para inserir essa ferramenta nas atividades propostas ou indicadas aos alunos de forma a contribuir com sua aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem de espanhol; Podcast; Recurso digital; Autonomia.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es investigar el uso de podcasts en el aprendizaje del español como lengua extranjera. La investigación privilegia el contexto de aprendizaje individual, no necesariamente relacionado con la educación regular. De esta manera, se busca comprender el papel del podcast en el aprendizaje desde el punto de vista de estudiantes y docentes. El referencial teórico que fundamenta esta investigación se basa en los estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAYRINK; BAPTISTA, 2017d; MAYRINK, 2021; MORAN, 2015); el concepto de autonomía (HUANG; BENSON, 2013; REINDERS, 2011; DEL MONTE, 2021); la definición de podcast y sus implicaciones para el aprendizaje (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020; MOURA; CARVALHO, 2006a; BARROS; MENTA, 2007); el desarrollo de habilidades y destrezas posibilitado por el uso de podcasts (JUNIOR; COUTINHO, 2007; CANELAS, 2012); el género podcast (BAKHTIN, 2003 [1992]; OLIVEIRA; DIAS, 2021) y las *multiliteracidades* (ROJO, 2012). Participaron en esta investigación estudiantes de Letras Español de la Universidade de São Paulo y profesores de la disciplina Lengua Española de dicha institución. El trabajo se encuadra en el paradigma de la investigación cualitativa y es de carácter descriptivo (ESTUPIÑÁN, 2006). La reunión de datos se realizó mediante la aplicación de dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes y el otro a docentes. Los resultados muestran que el podcast como recurso digital para el aprendizaje está muy difundido entre ambos grupos. Sin embargo, los datos sugieren que sus potencialidades aún no son ampliamente exploradas, en el caso de los estudiantes, con criticidad y autonomía. Los docentes, por su parte, indican que tienen más reflexión sobre el uso de los podcasts en el aprendizaje, presentando alternativas para insertar esta herramienta en las actividades propuestas o indicadas a los estudiantes para contribuir con su aprendizaje.

Palabras-clave: Aprendizaje de español; Podcast; Recurso digital; Autonomía.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Estágios no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.....	26
QUADRO 2	Reflexões dos estudantes que não escutam podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola sobre as possíveis contribuições da escuta de podcasts para a aprendizagem do espanhol.....	62
QUADRO 3	Reflexões dos estudantes que não escutam podcasts em geral sobre as possíveis contribuições da escuta de podcasts para a formação em Letras com habilitação em espanhol.....	63
QUADRO 4	Reflexões dos estudantes sobre as razões que os motivam a escutar podcasts em espanhol ou relacionados à língua espanhola.....	64
QUADRO 5	Relação entre a escuta de podcasts em espanhol ou relacionados à língua espanhola e as disciplinas que os alunos estão cursando na faculdade.....	69
QUADRO 6	Comparação entre o podcast e outros recursos digitais que podem ser usados em contextos de aprendizagem.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Faixa etária dos estudantes.....	50
GRÁFICO 2	Disciplina(s) da habilitação em espanhol que está(ão) sendo cursada(s) pelo estudante.....	51
GRÁFICO 3	A escuta de podcast em geral pelos estudantes.....	52
GRÁFICO 4	Frequência de escuta de podcasts em geral pelos estudantes.....	52
GRÁFICO 5	Dispositivo utilizado pelos estudantes para escutar podcasts.....	53
GRÁFICO 6	Disciplina(s) lecionada(s) pelos docentes.....	54
GRÁFICO 7	Contextos de escuta de podcast pelos estudantes.....	59
GRÁFICO 8	A escuta de podcast em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola pelos estudantes.....	60
GRÁFICO 9	Frequência de escuta de podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola pelos estudantes.....	60
GRÁFICO 10	Ações realizadas pelos estudantes ao ouvirem um podcast em espanhol ou que trata de assuntos relacionados à língua espanhola.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 Aprender uma língua estrangeira no século XXI.....	14
1.2 Autonomia.....	20
1.3 Podcast.....	29
1.4 O podcast e o desenvolvimento de competências e habilidades.....	36
1.5 O gênero Podcast.....	40
1.6 Os multiletramentos.....	44
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	48
2.1 Abordagem da pesquisa.....	48
2.2 Contexto e participantes.....	49
2.3 Instrumentos de coleta de dados	54
2.4 Procedimento de coleta de dados.....	56
2.5 Procedimento de análise dos dados.....	56
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	58
3.1 A perspectiva dos estudantes.....	58
3.2 A perspectiva dos professores.....	75
3.3 A perspectiva dos estudantes e dos docentes em diálogo.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
APÊNDICE A – Questionário 1.....	90
APÊNDICE B – Questionário 2.....	95

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas relações de ensino e aprendizagem contemporâneas. No século XXI, diversas são as formas de aprender e tornam-se necessárias metodologias que compreendam o universo digital e suas implicações na vida cotidiana. Uma vez que o acesso à informação é diferente quando comparado a séculos passados, a ideia de transmissão de conhecimento por meio da figura do professor já não faz mais tanto sentido (MORAN, 2015).

Esse cenário múltiplo e diverso que corresponde ao aprender na contemporaneidade se estende ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras (no caso deste trabalho, o espanhol).

Ao considerar o vasto universo das novas tecnologias que apoiam o ensino e a aprendizagem, a autonomia torna-se ainda mais imprescindível aos aprendizes, dada a importância de assumirem o controle de sua própria aprendizagem (BENSON, 2006). Essa habilidade (HOLEC, 1981) está relacionada a uma série de ações, como a identificação de necessidades e objetivos de aprendizagem, a seleção de recursos e estratégias e a monitoração do progresso (REINDERS, 2010 apud DEL MONTE, 2021), que, ao serem praticadas, tendem a culminar em uma aprendizagem mais significativa. Diversos autores (CANELAS, 2012; REINDERS, 2011; MOURA; CARVALHO, 2006a) também chamam a atenção para a importância da motivação para que o aprendiz insista no processo educativo, que pode ser permeado de obstáculos.

Pensando na união entre aprendizagem de línguas com apoio de tecnologias digitais e desenvolvimento da autonomia do aprendiz, o podcast se revela como um recurso interessante cujas potencialidades didático-pedagógicas podem ser exploradas em contextos distintos. O termo podcast foi utilizado pela primeira vez em 2004 pelo jornalista Bem Hammersley, ao referir-se a programas gravados em áudio e disponibilizados na internet (BARROS; MENTA, 2007). Apesar do foco deste trabalho recair sobre programas de áudio, há também outros formatos de podcasts, a depender do conteúdo, como o chamado *videocast*, que, além do áudio e da imagem, também inclui o vídeo (CANELAS, 2012).

Contudo, o que há de inovador no podcast enquanto recurso que pode ser utilizado no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, se já existem outros meios de escutar áudios, como o rádio? Em primeiro lugar, como definição, o podcast deve estar hospedado em um *feed*, capaz de congrega uma comunidade de seguidores. Dessa forma, é possível que o

aprendizado aconteça em contato com outros aprendizes e que o ouvinte-aprendiz se sinta membro de um grupo com o qual possivelmente compartilha gostos e interesses. Além disso, o podcast é considerado uma evolução dos programas de rádio (MOLINA, 2021), já que pode possibilitar aos aprendizes uma aprendizagem muito mais autônoma, pois eles podem escolher os temas e assuntos que desejam escutar e realizam essa atividade segundo sua vontade, sem a necessidade de seguir uma ordem de episódios, por exemplo (AMORIM; ARAÚJO, 2021). Outros fatores interessantes são a liberdade e a flexibilidade que o podcast oferece já que, por meio da realização do *download* dos episódios, é possível escutá-los onde e quando o ouvinte-aprendiz desejar, com ou sem acesso à internet, o que auxilia na difusão de conteúdos, minimizando as limitações de acesso.

Como aprendiz de língua espanhola, meu interesse pelo tema surgiu quando comecei a ter contato com podcasts que eram veiculados nesse idioma ou que se dedicavam ao seu ensino, a partir de indicações de outros colegas, também estudantes de Letras com habilitação em Espanhol, na Universidade de São Paulo (USP). Assim, tive curiosidade em saber se outros de meus colegas também escutavam podcasts com o intuito de aprender a língua e a cultura espanhola e hispano-americana e de que maneira eles realizavam essa atividade, a fim de pensar sobre a minha própria atividade de escuta. À medida que a pesquisa avançou, percebi que seria também interessante conhecer a percepção dos professores de língua espanhola do curso, com relação à pertinência de indicar aos alunos o uso dessa ferramenta como um recurso de aprendizagem.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é compreender o papel ocupado pelo podcast na aprendizagem de língua espanhola do ponto de vista dos aprendizes (neste caso, graduandos em Letras com habilitação em Espanhol na USP) e dos professores (docentes de língua espanhola do curso de Letras da USP). Pretendo conhecer, portanto, as perspectivas, principalmente dos alunos, mas também dos docentes, para, então, estabelecer relações entre elas e perceber qual é a recepção do podcast como recurso de aprendizagem para ambos grupos (quais os usos possíveis, qual sua função na aprendizagem e no ensino, entre outras questões). Esse objetivo se traduz na seguinte pergunta de pesquisa:

Qual é o papel do podcast, atualmente, na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, na perspectiva de alunos e professores de Letras?

Para atingir o propósito da investigação, este trabalho está dividido em três capítulos. Inicia-se pela **Fundamentação Teórica**, com uma discussão sobre: 1) aprender uma língua estrangeira no século XXI, apresentando um panorama geral das implicações das tecnologias

digitais no ensino e na aprendizagem; 2) o conceito de autonomia; 3) a definição de podcast e seu aspecto pedagógico; 4) o desenvolvimento de competências e habilidades a partir do podcast; 5) o podcast como gênero; 6) a necessidade dos multiletramentos no uso de podcasts e outras ferramentas digitais. O capítulo **Metodologia da pesquisa** descreve a natureza do estudo, contexto e participantes e instrumentos e procedimentos de coleta de dados (questionários aplicados aos alunos e aos professores). O capítulo **Análise dos dados** se dedica à interpretação das respostas coletadas nos questionários, começando com a perspectiva dos alunos, depois, a dos professores e, por fim, ambas perspectivas em diálogo. As **Considerações finais** encerram o estudo, com ponderações sobre a pesquisa e reflexões adicionais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo central deste capítulo é refletir sobre a aprendizagem de língua espanhola com o apoio de podcasts. Para isso, discuto, em primeiro lugar, as múltiplas formas que propiciam o aprendizado de uma língua estrangeira no século XXI, considerando a presença inegável das tecnologias digitais na vida de inúmeros aprendizes.

Posteriormente, reflito sobre o conceito de autonomia na aprendizagem e o relacionamento com o uso de podcasts, as possibilidades de desenvolvimento de competências e habilidades que eles podem promover e sua classificação como gênero. Por fim, articulo essas reflexões com a questão dos multiletramentos a fim de evidenciar a importância da formação crítica do aprendiz, principalmente no contexto digital, onde há excesso de informações e muitas oportunidades relacionadas à aprendizagem.

1.1. Aprender uma língua estrangeira no século XXI

O ritmo de vida do século XXI é radicalmente diferente daquele observado em séculos anteriores. É possível perceber mudanças abruptas no estilo de vida atual, se comparado ao modo de viver de décadas e até mesmo anos passados. Essas transformações, em contínua sucessão, acontecem pois a tecnologia se impõe, mais do que nunca, nas mais diversas esferas de nossa existência.

Em realidade, para Buzato (MAYRINK; BAPTISTA, 2017a), não seria adequado considerar os “impactos” da tecnologia na sociedade ou que ela seria uma imposição à vida humana. Isso porque o pesquisador não considera a tecnologia – enquanto “tecido orgânico de princípios científicos, soluções técnicas e forças sociais e políticas” (p. 241) – como “algo externo às relações entre grupos sociais, às ideologias e aos conflitos sociais, mas surgem justamente nessa rede de relações” (p. 241). Nesse sentido, a tecnologia digital, com todas as suas nuances, integraria as relações humanas contemporâneas, também complexas.

As discussões sobre tecnologia e educação têm sido bastante frequentes. Segundo Kenski (MAYRINK; BAPTISTA, 2017c), que apresenta uma visão outra sobre a tecnologia, apesar de as mudanças incorporadas às sociedades pelas tecnologias digitais chegarem lentamente à educação formal, “a educação informal - aberta e livre - tem, nos usuários conectados nos mais diferenciados dispositivos digitais, a sua principal *tribo*” (p. 225). Nota-

se, portanto, que os recursos tecnológicos aplicados em alguns contextos de ensino e aprendizagem têm multiplicado as possibilidades educativas na contemporaneidade. Kenski (MAYRINK; BAPTISTA, 2017c, p. 225) ainda evidencia que a maioria das iniciativas educacionais que têm o apoio de tecnologias são gratuitas, o que contribui para o aumento dos possíveis percursos educacionais que o aprendiz pode trilhar.

Portanto, observa-se que a literatura tem se expandido tanto no sentido de compreender a própria tecnologia, apresentando convergências e divergências sobre o tema, quanto no de apontar caminhos a serem explorados no que diz respeito a sua utilização em contextos de ensino e aprendizagem.

Apesar das discordâncias encontradas nesse campo de estudos, somos testemunhas da presença das tecnologias digitais no cotidiano de inúmeros alunos, inclusive nos processos de ensino-aprendizagem contemporâneos dos quais eles participam. Partindo dessa evidência, torna-se cada vez mais necessária a aplicação consciente dessas tecnologias no campo da educação, a fim de que, utilizadas como instrumentos mediadores de saberes (COSTA et al., 2015), suas potencialidades sejam exploradas de forma a contribuir para a aprendizagem de sujeitos nas mais diversas situações.

Nos casos de aprendizagem de língua estrangeira com o apoio de tecnologias, inúmeros podem ser os desafios enfrentados pelos estudantes. Um deles é o estresse e a ansiedade que o uso de novas ferramentas pode gerar, em um primeiro momento, somado à dificuldade de assimilar o volume extenso de informações veiculado a determinados recursos tecnológicos. Um outro ponto relevante é a possível frustração que pode surgir a partir do uso desses recursos sem planejamento ou clareza de objetivos, por exemplo.

Apesar disso, os caminhos que visam o aprendizado nesses contextos também podem proporcionar inúmeros benefícios aos aprendizes, uma vez que se caracterizam por oferecer liberdade e flexibilidade, além de tornarem o processo de aprendizagem personalizado, de modo que o tempo disponível e o ritmo do aluno sejam respeitados. Ademais, a tecnologia empregada em situações de aprendizagem de língua estrangeira amplia os espaços nos quais é possível aprender, não mais restritos à sala de aula ou vinculados rigorosamente à figura do professor. Nesse sentido, Moran (2015, p. 24) considera que

as tecnologias permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas). Elas facilitam como

nunca antes múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada.

Sendo assim e no sentido de integrar as tecnologias e suas vantagens à educação, a adoção de novas práticas de ensino e aprendizagem tornam-se necessárias, pois, ainda conforme o autor (MORAN, 2015, p. 16), “os métodos tradicionais que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”. Assim, há maior viabilidade para o surgimento de novos métodos com a intenção de suprir as necessidades dos aprendizes contemporâneos, conectados à era digital. Sobre o papel do professor frente aos novos desafios dessa era, Kenski (MAYRINK; BAPTISTA, 2017c, p. 232) enfatiza que

(...) todos os professores precisam considerar a formação e capacitação dos docentes não apenas para uso das mídias digitais atuais. Isso eles já sabem e usam em seus tempos livres. É preciso que eles sejam formados para uma nova didática, uma nova pedagogia, que considere as alterações disruptivas ocasionadas pela internet na maneira de ensinar, de se relacionar com os alunos e com o próprio conhecimento. Requer a compreensão das possibilidades das redes para chegar a todos os estudantes, indiscriminadamente e, dessa forma, alcançar a desejável universalização e democratização do acesso a uma educação de qualidade.

Dessa maneira, não parece fazer mais sentido proibir, por exemplo, o uso de celulares em sala de aula – algo que ainda acontece em muitas escolas – mas sim explorar ao máximo as potencialidades desse instrumento em contexto educacional, segundo as considerações de M. Freire (MAYRINK; BAPTISTA, 2017b, p. 258-259). Conforme Moran, Kenski e M. Freire, nas entrevistas concedidas à Mayrink e Baptista, é importante, portanto, considerar os benefícios das tecnologias digitais e explorar suas potencialidades em contextos educacionais – com foco no âmbito escolar –, promovendo mudanças pois elas são (e serão) necessárias haja vista a construção de relações bem consolidadas de ensino e de aprendizagem no presente e no futuro.

Desse modo, nas novas práticas educacionais que são delineadas a partir do apoio de tecnologias, observa-se que a condução do processo educativo tem extrema importância, seja pela figura de um professor, seja pelo próprio aluno, a partir do reforço de sua autonomia, a fim de que a experiência educacional seja realmente significativa. Diferente do que se pode

pensar, a aprendizagem com o apoio de tecnologias não exclui ou reduz o papel do professor (MAYRINK, 2021). No entanto, quando inserido nesses contextos educacionais, o professor atua mais como orientador e curador, tal qual papel observado por Moran (2015) pelo docente em casos de ensino por meio de metodologias ativas. Dessa forma, apesar de o aluno receber destaque e vivenciar uma experiência educacional favorável ao desenvolvimento de sua autonomia, o professor também é peça fundamental que guia a aprendizagem, apoia os alunos e gerencia problemas de diversas ordens (MORAN, 2015, p. 24). A atuação do professor ainda pode ir além e englobar situações de aprendizagem posteriores, das quais ele não faz parte diretamente, visto que as práticas proporcionadas por ele podem perpetuar na vida do aluno.

Acerca das diferentes modalidades de ensino, Furtoso e Gomes (2011, p. 1036) consideram que

a diversificação crescente de serviços de comunicação e de publicação e acesso à informação associada à expansão da Web 2.0 tem contribuído para o aumento da oferta formativa em modalidade a distância mas também para a progressiva integração das TIC no apoio ao ensino presencial ou como “extensão virtual da sala de aula presencial (Gomes, 2005, p.232)”.

Dessa forma, é possível observar uma tendência de aumento da adoção das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) em contextos pedagógicos, tanto na educação a distância, quanto no apoio ao ensino presencial. Conforme aclarado por Mayrink e Albuquerque-Costa (2017), no caso da combinação entre as duas modalidades de ensino – presencial e virtual –, é imprescindível que cada uma delas “preservem suas especificidades sem o risco de uma eventual duplicação e sobreposição, com a reprodução no virtual do que pode ser realizado no presencial e vice-versa” (p. 10). Essa questão pôde ser observada no Ensino Remoto Emergencial (ERE), instalado durante a pandemia da Covid-19 pelas escolas e universidades, que antes adotavam o ensino presencial, devido à necessidade de cumprimento do isolamento social. Nesse sentido, pode-se observar que houve dificuldade de transposição das atividades presenciais às virtuais por parte dos professores e de adaptação pelos alunos, uma vez que a tecnologia utilizada foi “menos uma escolha e mais uma imposição” (GERVAZ, 2022, p. 105). Dessa maneira, as particularidades do ensino presencial, previstas por Mayrink e Albuquerque-Costa, não se realizaram, o que evidencia o

cuidado que deve ser tomado ao mobilizar diferentes formatos de ensino no caso de situações não emergenciais.

O panorama traçado no âmbito da educação se estende para contextos de aprendizagem de língua estrangeira, nos quais também é verificada considerável amplitude de caminhos que proporcionam o aprendizado. Diversos estudos têm se concentrado nas contribuições das tecnologias digitais para o desenvolvimento de novos métodos de ensino, que tornam viáveis outras formas de aprender um idioma (ver, por exemplo, o trabalho de Albuquerque-Costa et al. (2020)). Para além disso, diversos são os recursos a serem utilizados para aprender uma nova língua – em contexto individual ou coletivo – o que garante a multiplicidade nos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.

Contudo, a escolha crítica de ferramentas tecnológicas que estabelecem pontes entre os indivíduos e os saberes parece não ser uma tarefa simples. O uso de aplicativos, por exemplo, para aprender uma língua estrangeira não implica necessariamente em uma aprendizagem inovadora ou “otimizada”. De acordo com Leffa (MAYRINK; BAPTISTA, 2017d, p. 238),

(...) aplicativos voltados para o ensino de línguas, como o Duolingo e o Memrise, por exemplo, são extremamente tradicionais do ponto de vista pedagógico, e representam um recuo metodológico de mais de 100 anos. Acho que este é o principal desafio: reaprender a ensinar línguas nos suportes digitais.

Dessa forma, quando o intuito é aprender, é preciso certo cuidado ao selecionar uma ferramenta ou avaliá-la como superior às demais somente pelo fato de ser “tecnológica”. A demanda por criticidade no momento da seleção da ferramenta a ser utilizada envolve fatores como a intenção de aprendizagem do estudante, haja vista um contexto de aprendizagem individual. Outro fator que deve ser considerado é mencionado por Canelas (2012, p. 48): “(...) na sociedade tecnológica em que vivemos, torna-se necessário pensar em ferramentas de ensino-aprendizagem que sejam eficazes e, simultaneamente, apresentem um fator motivacional acrescido”. Assim sendo, a escolha da ferramenta também deve considerar o fato de que, para haver um bom aproveitamento do recurso tecnológico empregado e de angariar resultados no sentido do aprendizado, os aprendizes devem sentir-se estimulados. Devido a essa questão, há uma necessidade constante tanto de inovação tecnológica quanto de

reflexão por parte dos aprendizes e de outros possíveis mediadores dessas inúmeras ferramentas aplicadas às variadas situações educativas.

O trabalho de Mayrink (2021) discute os resultados de uma tarefa proposta aos alunos (neste caso, futuros docentes de língua espanhola) da disciplina Língua Espanhola III do curso de Letras da USP, que tinha como objetivo desenvolver sua capacidade reflexiva sobre o uso de ferramentas digitais. Os estudantes deveriam elaborar uma atividade para a prática de um dos conteúdos linguísticos trabalhados em sala de aula, utilizando um dos aplicativos ou ferramentas digitais sugeridos pela docente ou outro de sua escolha. Dessa forma, puderam não somente reforçar e revisar o conteúdo aprendido, como também ocupar o papel do docente “que precisa estabelecer um objetivo didático, pesquisar e selecionar ferramentas e recursos condizentes com esse objetivo e desenvolver uma atividade alinhada com o propósito traçado” (MAYRINK, 2021, p. 51). Além disso, conforme a autora, foi possível estimular o exercício da autonomia dos aprendizes e promover um maior engajamento em seu próprio processo de aprendizagem, o que contribuiu, também, para o seu empoderamento.

Os caminhos propostos por Mayrink (2021) também podem ser interessantes para graduandos que não têm interesse pela docência, bem como para estudantes de outros níveis de ensino. Isso porque, em contextos de aprendizagem individual, toda a reflexão atribuída ao professor, deve, agora, ser realizada pelo aprendiz, pois ele será responsável pelas tarefas previstas por Mayrink (2021) de estabelecer objetivos para a aprendizagem, pesquisar e selecionar ferramentas e recursos condizentes com o objetivo determinado. À diferença de outras situações de aprendizagem, em contextos individuais nos quais apenas o aprendiz está envolvido, se ele não realizar tais tarefas, ninguém o fará, e isso poderá comprometer a aprendizagem com um todo.

Segundo Furtoso e Gomes (2011, p. 1036),

o acesso facilitado às redes e serviços de comunicação a distância através da internet amplia os recursos pedagógicos disponíveis a professores e alunos, facultando o acesso facilitado a informação multimídia/hipermídia disponível em sites da mais variada natureza, permitindo que sejamos não apenas consumidores mas também produtores de informação e conhecimento e que encontremos parceiros e interlocutores em qualquer outra parte do mundo.

Dado que, atualmente, todo internauta pode assumir papel não somente de consumidor de conteúdos, mas também de produtor de materiais a serem compartilhados na internet, segundo Furtoso e Gomes (2011) e também Canelas (2012), a cautela na seleção das ferramentas de aprendizagem é primordial, a fim de minimizar os riscos que o contato com recursos e materiais pouco confiáveis podem causar na formação do indivíduo.

Além dessa questão, é, também, imprescindível que o aprendiz possa estabelecer e manter contato com ferramentas e conteúdos que façam sentido de acordo com sua realidade e suas demandas, de maneira individualizada. Por isso, a (re)avaliação ao longo do processo educacional, em especial quando há o apoio de tecnologias, é tão importante.

Essas reflexões fazem pensar, mais aprofundadamente, a necessidade da autonomia na aprendizagem e dos multiletramentos na era digital, assuntos que serão abordados nas próximas seções.

1.2. Autonomia

Segundo Del Monte (2021), o conceito de autonomia se tornou mais relevante no final dos anos 1960 com o desenvolvimento sócio-político dos países ocidentais. De acordo com Benson (2008), o conceito de autonomia pessoal tem uma longa história no campo da filosofia política. Segundo o autor, essa concepção resulta da valorização da *participação ativa*¹ e do *individualismo* no Ocidente (BENSON, 2006). O linguista também relaciona a autonomia com as concepções de uma sociedade democrática baseada no exercício da autonomia individual e no respeito da autonomia do outro.

Se ocidental, o conceito de autonomia poderia ser estranho a aprendizes de outras culturas. No entanto, estudos (Aoki; Smith, 1999; Littlewood, 2001 apud Little, 2003) comprovam que a questão da autonomia do aluno transcende a diferença cultural. Além disso, Huang e Benson (2013) afirmam que o conceito de autonomia também tem raízes profundas no pensamento oriental.

Holec (1981) define a autonomia como “a habilidade de assumir o controle de sua própria aprendizagem” (p. 3)². Conforme Benson (2006), o conceito de autonomia começou a ser pensado em contexto de ensino e aprendizagem de línguas em meados da década de 1970.

¹ Grifo do autor.

² Minha tradução do original: “the ability to take charge of one’s own learning.”.

Mas como seria possível *assumir o controle*³ da própria aprendizagem? Segundo Huang e Benson (2013), essa habilidade se relaciona com a gestão da aprendizagem, ou seja, com aprender por meio de práticas diárias o “onde”, “como” e “quando” da aprendizagem. Para os autores, fazer um plano de estudos é um exemplo relativamente simples de controle sobre a gestão da aprendizagem. Além disso, “os alunos que não planejam podem gerenciar sua aprendizagem de outras maneiras, por exemplo, incorporando o estudo da língua em suas rotinas diárias ou colocando-se regularmente em situações em que precisam usar a língua-alvo” (HUANG; BENSON, 2013, p. 10)⁴.

Ainda de acordo com Huang e Benson (2013), o controle sobre o conteúdo de aprendizagem⁵ implica uma correspondência entre o que é aprendido e os propósitos dos aprendizes. Nesse sentido, é interessante que, a partir de reflexões críticas, estejam claros para os aprendizes seus objetivos e expectativas com relação à aprendizagem. Segundo os autores, a “habilidade” dita por Holec (1981) está relacionada à habilidade de fazer escolhas e agir a partir delas, para que a aprendizagem se torne pessoalmente relevante. Para Huang e Benson (2013, p. 10)⁶, “como uma língua estrangeira não é um corpo de conhecimento pré-definido ou fixo, é preciso tomar decisões sobre o que aprender”. Em outras palavras, para que o aprendizado seja significativo e o aprendiz se sinta motivado durante o processo educativo, é necessário que escolhas sejam feitas com relação à aprendizagem. Essa questão se torna ainda mais relevante nas situações de ensino e aprendizagem de línguas, pois, como as línguas estrangeiras envolvem uma vastidão de conteúdos que podem ser aprendidos, a tomada de decisões pelo aprendiz e/ou pelo professor, caso ele também esteja envolvido na situação de aprendizagem, faz-se ainda mais indispensável.

De acordo com Benson (2013), com o advento do novo século, a teoria e a prática do ensino de línguas adquiriu novas dimensões e a importância em auxiliar os alunos a se tornarem mais autônomos ficou mais evidente. Conforme o autor, ainda existem muitos equívocos relacionados ao conceito de autonomia e a sua implementação, já que, muitas vezes, assume-se que autonomia implica aprender isoladamente, sem professor ou fora da sala de aula.

³ Grifo meu.

⁴ Minha tradução do original: “students who do not plan may manage their learning in other ways, for example by incorporating language study into their daily routines or regularly putting themselves in situations where they need to use the target language”.

⁵ Para os autores, o conteúdo de aprendizagem está relacionado a “o quê” e ao “quanto” de uma língua é aprendida, o que concerne ao “porquê” da aprendizagem da língua.

⁶ Minha tradução do original: “As a foreign language is not a pre-defined or fixed body of knowledge, decisions have to be made about what to learn.”.

Nessa mesma perspectiva, Little (2003) defende que o termo “autonomia do aluno” é problemático porque é frequentemente confundido com autoinstrução. Dessa maneira, é preciso compreender que a autonomia do aluno pode estar presente não apenas em situações de aprendizagem individuais, mas também quando o aprendiz está em contato com um professor ou com outros aprendizes, em contexto de aprendizagem colaborativa.

Nesse sentido, ao introduzir seu livro *Teaching and Researching Autonomy*, Benson (2013) comenta que ainda existem divergências entre os pesquisadores quanto à conceituação de autonomia, devido a sua essência multidimensional e pelo fato de assumir diferentes formas de acordo com o contexto de aprendizagem. No entanto, segundo o autor, há unidade em relação à autonomia referir-se à “abordagem ampla do aluno ao processo de aprendizagem, e não a um modo particular de ensinar ou aprender” (BENSON, 2013, p. 1)⁷.

No âmbito da educação linguística, Benson (2013, p. 2) considera a autonomia um objetivo *legítimo*⁸ e *desejável*. Também destaca três premissas importantes acerca da autonomia, tanto para a teoria quanto para a prática:

- O conceito de autonomia baseia-se em uma tendência natural dos aprendizes de assumirem o controle de sua própria aprendizagem. Dessa forma, a autonomia está disponível para todos, ainda que se apresente de formas distintas e em diferentes graus a depender do aluno e do contexto de aprendizagem.
- Os aprendizes que carecem de autonomia podem desenvolvê-la com condições e preparação adequadas. Para que o desenvolvimento da autonomia aconteça, é preciso oferecer ao aprendiz oportunidades para que exerça controle sobre a aprendizagem.
- A aprendizagem autônoma é mais eficaz que a aprendizagem não-autônoma, ou seja, o desenvolvimento da autonomia implica em melhora na aprendizagem linguística.

Depreende-se, pois, que, embora os aprendizes sejam predispostos a serem sujeitos autônomos em seus processos de aprendizagem, alguns ainda estão distantes de assumir essa postura, o que pode prejudicar o aprendizado de maneira geral. Por essa razão, é necessário que os alunos tenham condições para desenvolver essa habilidade e, nesse sentido, a

⁷ Minha tradução do original: “autonomy refers to the learner’s broad approach to the learning process, rather than to a particular mode of teaching or learning.”.

⁸ Grifos meus.

organização das práticas pedagógicas pode auxiliar, apontando caminhos para o exercício da autonomia na educação.

Segundo Little (2003), o desafio da teoria sobre a autonomia é compreender o aluno em suas dimensões cognitiva, metacognitiva, afetiva e social em contexto de aprendizagem de línguas. A essa concepção relaciona-se o pensamento freiriano. Na relação entre professor e aluno, Freire (2021 [1996]) apresenta o respeito à autonomia do educando como necessário à prática educativa. Nesse sentido, o autor relaciona a autonomia do aluno a sua curiosidade e liberdade. Ele ainda equipara a necessidade do respeito à autonomia do educando com a imprescindibilidade do respeito a sua dignidade e identidade, considerando essas demandas como imperativos éticos e não favores a serem ou não concedidos ao outro.

De acordo com Freire (2021 [1996], p. 105),

ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. (...) A autonomia enquanto amadurecimento do *ser para si* é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Desse modo, ao propor a pedagogia da autonomia, Freire (2021 [1996]), assim como Little (2003), julga importante que as variadas dimensões do aprendiz sejam consideradas. Esse pensamento é relevante especialmente para as formas de educação contemporâneas, pois, dadas as múltiplas possibilidades de ensino e os diversos assuntos concebidos como importantes de serem aprendidos, revela que o aluno não deve ser enxergado como uma “máquina” de aprender e assimilar conteúdos. Essa concepção do aluno como “depósito” de saberes fere, portanto, sua subjetividade, que, segundo os autores, não deve ficar alheia aos processos educativos dos quais o indivíduo participa. Assim, a individualidade do sujeito deve ser considerada nas relações de ensino e aprendizagem, bem como sua forma de estar no mundo, em interação com a sociedade.

Nesse sentido, Reinders (2011, p. 46)⁹ discorre sobre o que seria o aprendiz de línguas ideal:

⁹ Minha tradução do original: “It could be said that the perfect language learner (who, of course, does not exist), is at the very least completely conscious of his or her learning, and all aspects related to the learning process.”

Pode-se dizer que o perfeito aprendiz de línguas (que, é claro, não existe), está no mínimo completamente consciente de sua aprendizagem, e de todos os aspectos relacionados ao processo de aprendizagem. Então, o aluno perfeito tem o potencial de usar todos os recursos internos e externos disponíveis. Os filtros afetivos e sociais influenciarão o desempenho real, mas todas as habilidades potenciais disponíveis são empregadas ao máximo. O aprendiz de língua perfeito, então, não seria aquele que aprende mais rápido, ou o aprendiz mais preciso, mas é aquele que usa todas as suas capacidades da maneira mais eficiente, e que lida com os aspectos sociais e afetivos do processo de aprendizagem para a melhor vantagem através da auto-regulação e automotivação. Em outras palavras, os aprendizes de línguas totalmente autônomos são aqueles que se desenvolvem ao máximo, e representam um conceito psicológico idealizado.

Assim, percebe-se que, embora reconheça que essas expectativas sobre o aprendiz de línguas não serão exatamente cumpridas, o autor já considera os aspectos sociais e afetivos como parte do processo de aprendizagem, inclusive do “aprendiz perfeito”. Essa perspectiva dialoga com as concepções de Little (2003) e Freire (2021 [1996]), que também não concebem o aprendiz como um mero “depósito” de conteúdos a serem ensinados.

Além disso, Reinders (2011) destaca a importância de o aprendiz utilizar todos os recursos dos quais dispõe, de maneira reflexiva, e considera as habilidades de auto-regulação e automotivação como essenciais para o aprendiz autônomo. Para o autor, essas habilidades podem (e devem) ser impulsionadas por fatores sociais e afetivos, e geram benefícios para a aprendizagem. O autor define a automotivação, mais especificamente, como quando os alunos “estão conscientes da necessidade de assumir a responsabilidade por esse aspecto afetivo de sua aprendizagem” (REINDERS, 2011, p. 47)¹⁰. Para tanto, faz-se importante a prática de auto-observação em relação ao processo de aprendizagem do qual faz parte e no qual ocupa papel central. Entretanto, o autor também considera que motivadores externos, como professores e materiais, podem ser suportes importantes para que a motivação (fator

The perfect learner then has the potential to use all the internal and external resources available. Affective and social filters will influence actual performance, but all the available potential skills are employed to the fullest. The perfect language learner, then, would not be the one who is the fastest learner, or the most accurate learner, but is the one who uses all of his or her capacities in the most efficient way, and who handles the social and affective aspects of the learning process to the best advantage through self-regulation and self-motivation. The fully autonomous language learners in other words are the ones who develop themselves maximally, and represent an idealistic, psychological concept.”

¹⁰ learners are aware of the need to take responsibility for this affective aspect of their learning.

imprescindível, segundo o pesquisador) se faça presente durante todo o movimento de aprender.

Então, pensando nos papéis ocupados por professor e aluno rumo à aprendizagem autônoma desse último indivíduo, Reinders (2011, p. 48)¹¹ propõe: “em vez de falar de autonomia como uma espécie de entidade bastante abstrata, podemos vê-la como um processo dinâmico que professores e os alunos colaboram para alcançar”. Além disso, considera que o aumento da autonomia tem o potencial de tornar os aprendizes mais engajados no processo de aprendizagem, para ajudá-los a gerenciar melhor sua própria aprendizagem fora da sala de aula e prepará-los para a aprendizagem ao longo da vida (BENSON, 2011 apud REINDERS, 2018).

Sendo assim, ainda que Reinders (2011) discorra sobre o papel do professor como colaborador na busca pela autonomia do aluno em situações nas quais ambos fazem diretamente parte da aprendizagem, esse horizonte no qual o educador produz interferências no aprendizado autônomo do estudante pode ser ampliado e se fazer presente ao longo de toda a vida do aprendiz. Isso porque o professor participa, pelo menos, do início da vida do estudante em processo de formação escolar, de modo que as ações por ele propostas em sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes inclusive em situações de ensino posteriores, nas quais não há necessariamente a presença de um docente. Dessa forma, seria possível dizer que os impactos gerados pelas escolhas dos professores em sala de aula, bem como pelas decisões que envolvem as atividades propostas fora dela, ambas tendo em vista a autonomia de seus alunos, serão sentidos durante toda a trajetória intelectual desses aprendizes.

É possível, portanto, operacionalizar a aprendizagem autônoma, já que pode-se identificar quando um aluno consegue perceber suas necessidades e se automonitorar, por exemplo (REINDERS, 2010, p. 6 apud DEL MONTE, 2021, p. 24). Dessa forma, Reinders (2010) propõe os seguintes estágios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz:

¹¹ Tradução minha para: “Instead of talking about autonomy as some kind of fixed and rather abstract entity, we can see it as a dynamic process that teachers and learners collaborate to achieve”.

QUADRO 1 - Estágios no desenvolvimento da autonomia do aprendiz

Estágio de aprendizagem	Orientado pelo professor	Definido pelo aprendiz
Identificar necessidades	Testes de nível, comentários do professor	Aprendiz apresenta dificuldades no uso da língua
Determinar objetivos	Determinado pelo curso, relativamente fixo	Determinado contextualmente, relativamente flexível
Planejar aprendizagem	Determinado pelo professor, pouco flexível	Determinado contextualmente, bastante flexível
Selecionar recursos	Oferecido pelo professor	Selecionado pelos aprendizes
Selecionar estratégias de aprendizagem	Modelos e instruções dados pelo professor	Selecionado pelos aprendizes
Descrever a prática	Exercícios e atividades fornecidos pelo professor	Implementação da língua em uso e experimentação
Monitorar o progresso	Comentários feitos em sala de aula e comentários deixados nos trabalhos e tarefas pelo professor	Automonitoramento e feedback por pares
Avaliação e revisão	Testes e mudanças curriculares	Autoavaliação e reflexão

Fonte: Reinders (2010, p. 6-7 apud DEL MONTE, 2021, p. 24)

Os estágios apresentados por Reinders (2010) consideram a importância não apenas do professor (coluna central do quadro acima) na orientação do aluno para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas e de sua autonomia, mas também do aluno (coluna da direita), capaz de fazer escolhas que conduzem sua própria aprendizagem a fim de obter uma experiência significativa e de acordo com seus objetivos.

Destaco, aqui, os estágios de seleção de recursos (quarto estágio do Quadro 1) e de seleção de estratégias de aprendizagem (quinto estágio do Quadro 1). Conforme Reinders (2010) retomado por Del Monte (2021, p. 25), o estágio de seleção de recursos pressupõe que o aprendiz se envolva na seleção e preparação dos materiais e recursos de aprendizagem. Mesmo em situações de aprendizagem orientadas pelo professor, é importante que os aprendizes tenham a oportunidade de fazer escolhas em relação às tarefas que realizarão com o apoio de recursos, a fim de que assumam o controle, ainda que parcial, de sua aprendizagem.

Já no estágio de seleção de estratégias de aprendizagem, é fundamental que os aprendizes desenvolvam habilidade de utilizar ampla gama de estratégias e escolher aquelas consideradas adequadas para cada tipo de tarefa. Cabe ao professor fornecer modelos e instruções que auxiliem os alunos a efetuar as tarefas propostas ou as que forem por ele definidas, de modo que seus alunos aprendam o máximo da língua estrangeira alvo enquanto estiverem em sala de aula. Para isso, é fundamental que conheçam as estratégias cognitivas (formas de memorização de vocabulário, por exemplo), as metacognitivas (autoavaliação e monitoramento) e as socioafetivas (oportunidade de utilizar a língua e as formas para se motivar a aprender etc.) (REINDERS, 2010 apud DEL MONTE, 2021, p. 25-26).

Essas duas etapas são fundamentais nos contextos contemporâneos de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente devido ao extenso universo de possibilidades de recursos tecnológicos disponíveis para serem empregados nesse sentido. O primeiro estágio destacado refere-se, justamente, à seleção desses múltiplos recursos, que podem ser interessantes para determinadas tarefas e objetivos de aprendizagem. Essa decisão é essencial para uma aprendizagem efetiva e exige do professor e do aluno capacidade de reflexão crítica a fim de que a ferramenta escolhida seja a que traga mais vantagem para aquele momento e aquele contexto de aprendizagem.

Contudo, a seleção de recursos, de acordo com Reinders (2010 apud DEL MONTE, 2021), não é suficiente para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Há outros estágios posteriores a esse e igualmente importantes, sendo que o estágio subsequente está relacionado às estratégias de aprendizagem que envolvem o(s) recurso(s) escolhido(s). Assim como o anterior, as decisões relacionadas à escolha dessas estratégias demandam análise do contexto, dos objetivos de aprendizagem e das formas de aproveitar ao máximo todas as possibilidades oferecidas pelo recurso em uso. Essa fase não é simples, mas a prática, a auto-observação (se a seleção for realizada pelo aluno) e a observação de casos anteriores (tanto pelo professor quanto pelo aluno) podem ajudar nesse sentido.

Conforme visto até aqui, as tecnologias digitais têm afetado as formas de ensino e aprendizagem contemporâneas, devido ao fato de oferecerem, por exemplo, ao professor e ao aprendiz, uma infinidade de recursos para que o aprendizado ocorra. Nesse sentido, Reinders (2018, p. 1)¹² nos ajuda a pensar a relação entre tecnologia e aprendizagem autônoma quando argumenta que

¹² Tradução minha para: “Technology has the potential to facilitate many aspects of autonomous learning, for example by providing access to language learning resources or by facilitating learner choice, and a vast range of technology-mediated opportunities for learning is now available. However, in practice the successful use of

a tecnologia tem o potencial de facilitar muitos aspectos da aprendizagem autônoma, por exemplo, fornecendo acesso a recursos de aprendizagem de línguas ou facilitando a escolha do aprendiz, além de uma vasta gama de oportunidades de aprendizagem mediadas por tecnologia que está agora disponível. No entanto, na prática, o exitoso uso da tecnologia demonstrou exigir um grau de autonomia e há evidências de que muito da aprendizagem mediada por tecnologia (pelo menos sem o apoio direto do professor) é limitada em seu escopo e qualidade.

Ainda sobre esse assunto, Reinders (2018, p. 1-2)¹³ afirma que

a aprendizagem autônoma bem-sucedida para a maioria dos alunos requer um investimento significativo para desenvolver a capacidade necessária para identificar as necessidades de aprendizagem, desenvolver um plano de aprendizagem, monitorar o progresso e refletir sobre os resultados, entre muitas outras habilidades. Programas (mediados por tecnologia ou não) que incentivam ou facilitam a aprendizagem autônoma sem preparar os aprendizes para essas experiências e sem apoiá-los no processo provavelmente falharão: “Os alunos que entram nesses programas sem ter aprendido as habilidades da investigação autogerida experimentarão ansiedade, frustração e, muitas vezes, fracasso, assim como seus professores” (KNOWLES, 1975, p. 15).

Nesse sentido, quando o autor discorre sobre a necessidade de um plano de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, remete aos estágios de desenvolvimento da autonomia por ele listados e descritos (citados por Del Monte, 2021). Dessa forma, atenção deve ser dada à necessidade de preparação dos alunos para uma aprendizagem autônoma, a fim de que o processo educativo não gere frustração e ansiedade nos aprendizes.

technology has been shown to require a degree of autonomy and there is evidence that much technology-mediated learning (at least that without direct teacher support) is limited in its scope and quality.”

¹³ Tradução minha para: “Successful autonomous learning for most learners requires significant investment to develop the ability needed to identify learning needs, develop a learning plan, monitor progress, and reflect on outcomes, amongst many other skills. Programs (whether technology-mediated or not) that encourage or facilitate autonomous learning without preparing learners for such experiences, and without supporting them in the process, are likely to fail: “Students entering into these programs without having learned the skills of self-directed inquiry will experience anxiety, frustration, and often failure, and so will their teachers” (Knowles, 1975, p. 15).”

Reinders e Hubbard (2013 apud REINDERS, 2018) descrevem vantagens organizacionais ou práticas da tecnologia para a aprendizagem autônoma e vantagens pedagógicas. Na primeira categoria, eles incluem o acesso como um dos principais benefícios da tecnologia, ao permitir que os alunos usem recursos em qualquer lugar/a qualquer hora e para reduzir a dependência da educação formal. Outra vantagem é a possibilidade de fácil armazenamento e recuperação de registros de aprendizagem, para o benefício de professores e aprendizes. Além disso, o fácil compartilhamento e reciclagem de materiais significa que professores e aprendizes podem facilmente criar, revisar e compartilhar recursos de aprendizagem, oferecendo aos aprendizes mais controle sobre os recursos que utilizam. A tecnologia também pode implicar em eficiência de custos, principalmente para alunos que podem acessar recursos mais facilmente e aprender fora da educação formal (paga).

As vantagens pedagógicas incluem a autenticidade dos recursos aos quais os alunos têm acesso, bem como as oportunidades de interação na língua-alvo (REINDERS; HUBBARD, 2013 apud REINDERS, 2018). Além disso, Reinders (2018) chama a atenção para o fato de que o uso de multimídia e de novos tipos de atividades oferecem aos aprendizes a possibilidade de acomodarem seus estilos e preferências de aprendizagem, além de, devido a característica de não-linearidade, poderem trabalhar com os materiais da maneira como preferirem, em vez de terem que seguir o professor.

Dessa forma, o autor destaca que as inúmeras possibilidades de ensino-aprendizagem oferecidas pelos recursos tecnológicos digitais podem contribuir para a autonomia do indivíduo de forma que possa reconhecer o poder que tem sobre os caminhos de sua própria aprendizagem. As considerações de Reinders (2018) e dos outros autores aqui citados são fundamentais para a compreensão do conceito de autonomia, habilidade essencial aos aprendizes contemporâneos, inseridos em processos de aprendizagem com o apoio de tecnologias digitais, como é o caso do podcast.

1.3. Podcast

De acordo com Coutinho e Alves (2010, p. 217), “o podcast é uma das mais recentes e promissoras ferramentas da nova geração Web 2.0”. Trata-se de um gênero presente no mundo digital que pode ser construído a partir de textos, vídeos ou áudios, em que predomina, no entanto, a postagem de áudios em diversos formatos. Para ser considerado um *podcast*, é

necessário que a postagem esteja hospedada em um *feed*¹⁴ de uma página em um ambiente digital no qual é possível congrega uma comunidade de seguidores daquela página e daquele *feed* (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020).

Estudos como os de Moura e Carvalho (2006a) e Barros e Menta (2007) apontam que o nome *podcast* surgiu da combinação entre *iPod* (aparelho produzido pela empresa norte-americana Apple, que reproduz mp3) e *broadcast* (transmissão, em inglês). O termo foi utilizado pela primeira vez em fevereiro de 2004 pelo jornalista Bem Hammersley, em um artigo de sua autoria para o jornal britânico The Guardian, ao referir-se a programas gravados em áudio e disponibilizados na internet que podem ser “assinados” por meio da tecnologia *feed* existente nos sites (BARROS; MENTA, 2007).

Nos últimos tempos, os podcasts têm tido notável adesão entre o público internauta. Nas plataformas digitais de *streaming*¹⁵, como *Spotify* e *Deezer*, é possível notar um aumento tanto do número de programas quanto do volume de episódios regularmente disponibilizados pelos incontáveis programas existentes. Possivelmente, esse crescimento deve-se ao aumento do público interessado por esse gênero.

De acordo com Amorim e Araújo (2021), a pandemia do coronavírus afetou a forma dos indivíduos se relacionarem e também de preencherem seu tempo ocioso. Com isso, as pessoas passaram a buscar mais opções de entretenimento e informação, seja nos tradicionais veículos de comunicação, como o rádio e a TV, seja nas plataformas e gêneros digitais mais recentes, como é o caso do podcast. Um estudo realizado pela Rede Globo em parceria com o Ibope (BARBOSA, 2021) divulgou que, em 2020, ano do início da pandemia, o número de pessoas que escutavam podcasts regularmente aumentou trinta e três por cento. Enquanto em 2019, 21 milhões de brasileiros maiores de 16 anos apresentavam o hábito de escutar podcasts, em 2020, esse número subiu para 28 milhões.

Além disso, a pesquisa¹⁶ também mostrou que o consumo de podcasts acontece em paralelo a outras atividades cotidianas: 44% dos entrevistados ouvem podcasts enquanto realizam atividades domésticas, 38% enquanto navegam na internet, 25% quando se preparam para dormir, 24% enquanto trabalham ou estudam, 24% quando estão no trânsito rumo ao trabalho ou à faculdade, entre outras atividades elencadas.

¹⁴ Feed RSS (Real Simple Syndication) é um recurso de distribuição de informações em tempo real que agrega conteúdos a serem acessados pelo internauta por meio de um software, website ou browser agregador.

¹⁵ Tecnologia que possibilita a transmissão de áudio e vídeo de modo contínuo, sem que haja necessidade de o usuário realizar o *download* do conteúdo para acessá-lo (SILVE; LEMOS, 2021).

¹⁶ Pandemia provoca aceleração do consumo de podcasts no Brasil, revela pesquisa. **Extra**, 27 jul. de 2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia-e-financas/pandemia-provoca-aceleracao-do-consumo-de-podcasts-no-brasil-revela-pesquisa-25120095.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Nesse sentido, é possível intuir que os podcasts em língua estrangeira, mais especificamente em espanhol, escutados por aprendizes que buscam conhecer melhor a língua ou ampliar o contato com o idioma, também seguem esse mesmo fluxo observado de aumento de produção, que pode ser explicado pelo crescimento do público interessado em acessar conteúdos ligados aos podcasts. Porém, não se trata de uma conclusão, mas de uma provável tendência ainda a ser estudada, já que a pandemia alterou e continua promovendo modificações de diversos níveis no que diz respeito à relação humana com o universo digital.

Como dito anteriormente, os podcasts começaram a fazer parte do cotidiano de inúmeras pessoas em momentos de ócio e lazer. Em contexto de aprendizagem de espanhol por brasileiros com o apoio de tecnologias digitais, realizar a escuta de podcasts como uma opção de entretenimento parece ser uma experiência positiva, que contribui para o aprendizado dessa língua estrangeira, pois é possível que o aprendiz incorpore a utilização dessa ferramenta em sua rotina de estudos, por exemplo, e, a partir disso, amplie seu contato com a língua estrangeira.

Contudo, assim como com qualquer outra ferramenta (digital ou não) empregada em contextos educativos, é importante considerar os objetivos pretendidos e as possíveis estratégias a serem mobilizadas concomitantemente à escuta do podcast, para que sua utilização faça sentido dentro da realidade do ouvinte-aprendiz e contribua para um aprendizado efetivo. Um processo crítico e reflexivo permanente pode ser a chave para atingir esse objetivo. Essa perspectiva é defendida por Mayrink e Albuquerque-Costa (2017, p. 5), que, ao discutir o uso de tecnologias em contextos de aprendizagem mediada pelo professor, apontam que

é preciso, então, que o professor se pergunte sempre: qual é o real potencial desta ferramenta tecnológica como recurso didático? Que ganhos ela pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem? Uma reflexão desse tipo permite avançar na efetiva transformação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC), aumentando o grau de autenticidade da aprendizagem, potencializando a interação, o trabalho colaborativo e a construção de comunidades virtuais, dentre outras vantagens assinaladas por Sancho (2008).

Ao transferir o foco desse pensamento relacionado à atuação do professor e adotá-lo a partir da perspectiva individual do estudante em contexto de aprendizagem com o apoio de

tecnologias, a importância desses questionamentos permanece, pois é necessário que o aprendiz possa perceber, ao realizar reflexões em diferentes momentos do processo, a real efetividade dos recursos tecnológicos empregados em seu aprendizado.

Para Amorim e Araújo (2021, p. 25805-25806),

(...) o *podcast* apresenta nítidas características de ruptura em relação ao rádio: no ambiente da cibercultura, são vozes independentes a emitir conteúdo (LEMOS, 2003); não está inserido em uma programação, nem segue os padrões de formato, periodicidade, linguagem e recursos sonoros, embora os utilizem quando necessário; é sob demanda, dialoga com nichos de audiência e propicia autonomia ao seu ouvinte, que pode fazer o download e ouvir os episódios quando lhe convier.

Dessa forma, é possível depreender que a escuta de podcasts possibilita aos ouvintes maior liberdade e autonomia em comparação ao rádio, por exemplo, conforme citam as autoras. Nesse sentido, tais características também abrangem o uso de podcasts para fins de aprendizagem individual, especialmente em relação ao estudo de línguas estrangeiras, quando comparado ao uso de outras ferramentas disponíveis, haja vista esse mesmo objetivo. No entanto, a ampliação da liberdade e da autonomia do aprendiz acarretam em maior responsabilidade, por sua parte, em relação à tomada de atitudes frente ao uso da tecnologia em questão, uma vez que assume papel ativo no próprio processo de aprendizagem.

Para Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 37), “o *podcast*, que surge sem um intuito pedagógico inicial, cedo já começa a ser utilizado, fora de um contexto escolar/acadêmico, para relações de ensino e aprendizagem”. Canelas (2012, p. 52) também apresenta um ponto de vista similar:

Os podcasts deixaram, no entanto, de estar ligados apenas ao entretenimento. Na era global onde o tempo é um bem precioso, o podcast surge como uma tecnologia alternativa, que apresenta imensas mais-valias e que deve ser utilizada ao serviço do processo de ensino e aprendizagem, quer no ensino à distância (e-learning), quer como complemento ao ensino presencial (Harris & Park, 2008; Junior & Coutinho, 2007).

Sendo assim, observa-se que a relação entre podcast e educação logo foi estabelecida e, com isso, seus potenciais pedagógicos já puderam começar a ser explorados no âmbito educativo. No entanto, como existem muitos percursos a serem seguidos nesse sentido, há ainda uma infinidade de avaliações e discussões possíveis a partir do uso do podcast com um “intuito pedagógico”, conforme apontam Villarta-Neder e Ferreira (2020).

Quanto à relação mais específica entre os podcasts e o aprendizado de línguas estrangeiras, objeto primário deste trabalho, Moura e Carvalho (2006a, p. 90) afirmam que “a utilização de podcast na aprendizagem de línguas estrangeiras pode tornar-se num recurso com grandes potencialidades, quer pedagógicas, quer motivacionais, visto ser uma tecnologia que anda no bolso de um grande número de jovens”. Dessa forma, o podcast tornou-se um recurso tecnológico acessível, de certa maneira, pois pode ser escutado facilmente pelo celular, o qual Leffa (MAYRINK; BAPTISTA, 2017d) considera como “provavelmente a mais inclusiva de todas as tecnologias” (p. 236). Apesar de os aplicativos que disponibilizam podcasts e utilizam a tecnologia dos *streamings* demandarem, muitas vezes, uma assinatura paga por parte do usuário, ainda é possível reproduzir músicas e podcasts de maneira gratuita em alguns deles, como é o caso do Spotify, por exemplo. Além disso, essa tecnologia permite que os podcasts sejam escutados sem a necessidade do *download* (eles podem ser baixados e reproduzidos de forma *offline*, isto é, sem uma conexão com a internet). Logo, essa característica amplia as possibilidades de escuta e de inserção dessa ferramenta no cotidiano de muitas pessoas, com destaque para os jovens, geralmente mais habituados a novos recursos tecnológicos.

Com base na análise do estudo realizado em uma universidade australiana que buscou compreender os usos de podcast e a concepção/attitudes sobre ele por parte dos estudantes, em um contexto no qual os professores gravavam áudios de suas aulas para que fossem disponibilizados aos alunos¹⁷, Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 47) concluíram que

se a pessoa dispõe de pouco tempo, pode aproveitar o tempo de deslocamento em um ônibus, táxi ou metrô para ouvir essas informações. Não costuma ser algo agradável, que a maioria das pessoas aprecie (o que talvez se reflita na pequena porcentagem de estudantes que usam o *podcast* por essa razão), mas, de qualquer maneira, há uma relação entre as condições de vida, trabalho, transporte, moradia que alteram as práticas desses sujeitos.

¹⁷ CHESTER, A.; BUNTINE, A.; HAMMOND, K.; ATKINSON, L. Podcastings in Education: Students Attitudes, Behaviour and Self-Efficacy. *Educational technology & Society*, v. 14, n. 2, p. 236-247, 2011.

Nesse mesmo sentido, Moura e Carvalho (2006b, p. 156) também pontuam: “A flexibilidade espacial e temporal, a nível da gestão individual dos momentos e espaços de aprendizagem, é um dos contributos que o podcast vem a trazer ao cenário educativo”. Ambas constatações corroboram, portanto, a ideia de Amorim e Araújo (2021) de que o podcast é um gênero que promove a autonomia do ouvinte. Isso se deve ao fato de que as diversas possibilidades de acesso a essa ferramenta (é possível reproduzir um podcast a partir da ausência ou não de conexão com a internet, em diferentes dispositivos eletrônicos, diversas plataformas ou websites, entre outros fatores) permitem sua inserção na vida do aprendiz nos mais variados momentos e locais que façam parte de sua rotina, ainda que muitas vezes o cenário não seja exatamente cômodo ou ideal para a realização dessa atividade de escuta.

Além do ouvinte poder escolher em que momento deseja escutar o podcast, ele também pode selecionar o episódio a partir de seus gostos e preferências, não apenas pela busca por assuntos de interesse, mas também por meio da tecnologia de conteúdo sob demanda (SILVE; LEMOS, 2021). Essa questão pode ser um grande atrativo para aprendizes de língua estrangeira que buscam um contato frequente com o idioma a ser aprendido, sem que a prática se torne cansativa e o processo seja abandonado. Para os aprendizes da sociedade contemporânea, cercados por diversos e ininterruptos estímulos que costumam interferir na capacidade de concentração durante os processos de aprendizagem, aliar interesses próprios às práticas de aprendizagem parece ser crucial.

No entanto, conforme mencionado anteriormente, apesar de os podcasts já alcançarem um público considerável, pode não ser completamente satisfatório que os ouvintes de podcasts para fins educativos apenas tenham contato com essa ferramenta tecnológica haja vista uma aprendizagem beneficiada por todas suas potencialidades. Para isso, seria preciso que os aprendizes dela se apropriassem a fim de que, com autonomia e criticidade, fosse possível utilizá-la de maneira consciente, de modo a contribuir com maior intensidade para a formação linguística, intelectual e cultural do indivíduo em comparação ao uso de podcasts sem nenhum tipo de reflexão envolvida.

Segundo Mayrink e Albuquerque-Costa (2017, p. 11), “no ensino de línguas estrangeiras, o uso de ferramentas e recursos inovadores tem um alto potencial para facilitar a ampliação dos espaços de aprendizagem, possibilitando a imersão dos alunos em contextos autênticos de informação, comunicação e interação”. Sendo assim, haja vista o contexto

altamente digital no qual estamos inseridos¹⁸, faz-se necessária a constante reflexão sobre as tecnologias aliadas à educação. Tal demanda se deve ao fato de que essas tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano de muitos aprendizes, dado seu alto grau de disseminação, de forma que negá-las nesse contexto não parece ser a melhor opção, pois significaria excluir também todas as suas contribuições para os processos de aprendizagem contemporâneos.

Entretanto, a utilização dessas ferramentas tecnológicas impõe diversos desafios ao aprendiz, dado seu caráter amplamente dinâmico, por exemplo. Sua incorporação no âmbito pedagógico, ainda que individual, deve ser revista a todo momento para que não sejam apenas reproduzidas práticas tradicionais insuficientes de aprendizagem, mas que, ao contrário, seu caráter inovador e suas potencialidades sejam exploradas. Para Leffa (2005), é importante que o aprendiz tenha completo domínio sobre o instrumento — neste caso, o dispositivo eletrônico no qual é possível reproduzir os podcasts, como o celular e o computador — para que o contato com o conteúdo seja realmente eficaz. Se isso não ocorre, o instrumento torna-se também um conteúdo a ser aprendido, o que não seria vantajoso, já que o objetivo principal do aprendiz é o aprendizado da língua estrangeira e não o conhecimento ou aperfeiçoamento de alguma técnica.

Quanto a essa questão, o uso de podcasts não parece impor grandes desafios ao ouvinte-aprendiz. Isso porque, além dos celulares, tablets e computadores (onde os podcasts geralmente são reproduzidos) já fazerem parte da vida de muitas pessoas, as plataformas digitais ou os websites nos quais os programas e episódios de podcasts estão hospedados parecem ser de uso intuitivo e de funcionamento semelhante ao de outros reprodutores de áudio presentes em ambientes digitais com os quais os internautas já estavam habituados.

Em contrapartida, para alguns, pode ser mais difícil explorar todos os recursos que essa ferramenta oferece, a exemplo da transcrição do áudio que pode acompanhar o podcast ou de links clicáveis que possivelmente auxiliem o entendimento ou aprofundem o conteúdo de algum episódio. Nesse sentido, o uso pode ficar comprometido e é possível que o processo de aprendizagem, de modo geral, também fique.

A aprendizagem da língua estrangeira a partir de podcasts pode proporcionar ao aprendiz um considerável desenvolvimento socioeducativo, uma vez que esse recurso pode expor contextos socioculturais distintos daqueles nos quais os ouvintes estão inseridos, ao mesmo tempo em que apresenta também questões linguísticas. Tal característica de podcasts

¹⁸ Importante considerar que existem realidades outras, nas quais, devido às desigualdades sociais inerentes ao sistema capitalista, pessoas são menos privilegiadas e, por isso, não possuem acesso ou têm acesso insatisfatório às tecnologias mencionadas neste estudo.

produzidos para esse fim possibilita o desenvolvimento ou aprimoramento de diversas competências e habilidades por parte do ouvinte-aprendiz, tema que será tratado na próxima seção.

1.4. O podcast e o desenvolvimento de competências e habilidades

Kenski (2008) discute as interconexões e convergências entre educação e comunicação e de que forma as práticas educacionais podem ser viabilizadas pelas tecnologias. Pensando o elo entre comunicação e educação, a autora afirma:

A relação biunívoca em que se entrelaçam educação e comunicação (...) abrange a autonomia para a produção e a realização de conteúdos midiáticos contextualizados, as próprias inovações, as interconexões possíveis entre processos e produtos comunicacionais; as montagens e edições como aprendizagens e descobertas, refletindo o sentido de aprender, os desejos de ir além e ultrapassar as fronteiras de si em múltiplas dimensões pessoais e sociais. (KENSKI, 2008, p. 649)

Dessa forma, pode-se notar que as interconexões entre essas duas áreas que, a princípio, podem parecer muito distintas, não apenas são possíveis, mas esses campos se mesclam de forma natural e produzem interferências um no outro. Paulo Freire (2021 [1996]) também ajuda a compreender as relações existentes entre educação e comunicação. Segundo o autor,

Não há inteligência — a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido — que não seja também *comunicação* do inteligido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. (FREIRE, 2021 [1996], p. 38-39)

Freire (2021 [1996]) considera ainda que ensinar não deve ser transferir a inteligência do objeto ao educando, mas sim instigá-lo, para que, como sujeito cognoscente, seja capaz de entender e de *comunicar*¹⁹ o entendido.

No contexto do uso educativo de podcasts para a aprendizagem de línguas, o ato de comunicação ocorre em torno da intenção de aprender (por parte do ouvinte) e, muitas vezes, de ensinar (por parte do autor do podcast ou de um professor, como eventual mediador da atividade de escuta do aluno). Assim, educação e comunicação atuam juntas a partir de um propósito comum ou compartilhado daqueles que anseiam conhecer e dos que buscam ter seus conteúdos compreendidos.

A partir dos apontamentos de Kenski (2008) e de Freire (2021 [1996]), o podcast pode ser considerado um recurso eficiente para o ouvinte-aprendiz, no que diz respeito à promoção de um ambiente cibernético capaz de contribuir para a sua formação individual, integrada à sociedade, privilegiando o desenvolvimento ou o aprimoramento de determinadas competências linguísticas em uma língua estrangeira. Por meio dessa ferramenta digital, é possível que isso ocorra de forma espontânea, e também que o aprendiz sinta-se envolvido e motivado durante o processo de aprendizagem.

Conforme Furtoso e Gomes (2011, p. 1036),

a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser suportada pelo contacto com falantes da língua, quer através da escrita, quer através da oralidade. Neste domínio, quer da escrita quer da oralidade, as TIC e os múltiplos serviços que as mesmas possibilitam vieram ampliar em muito a possibilidade de contactos entre os falantes da língua em causa.

Conforme dito anteriormente, o fato de todo internauta não ser apenas um consumidor de conteúdos, mas também um potencial produtor desses, requer maior cuidado na seleção de ferramentas e conteúdos para os estudos em geral. No entanto, nesse sentido, há também o aspecto positivo de que o contato com a língua estrangeira pode ocorrer de maneira facilitada, pois muitas são as possibilidades de conexões entre aprendizes de uma mesma língua e também entre aprendizes e falantes nativos, algo importante na aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme pontuam Furtoso e Gomes (2011).

¹⁹ Grifo meu.

Nesse mesmo sentido, em resposta à pergunta “Que vantagens e desafios as novas tecnologias trazem para o ensino de língua materna e de língua estrangeira?”, durante entrevista à revista *Palimpsesto*, Rojo (VICENTINI; ZANARDI, 2015, p. 335-336) discorre:

Hoje, navegando pela internet, pode-se mostrar ao aluno o inglês de Liverpool e o de Londres, a fala do Texas e a da Califórnia, bem como a própria língua padrão, com materiais muito mais ricos e mais interessantes. Então, eu diria que o acesso ao que se tem chamado de *translanguagem* atualmente é muito interessante para línguas estrangeiras, pela possibilidade de interação com os nativos.

O podcast é um bom exemplo nesse sentido. Por ser um recurso de áudio, em sua maior parte, a oralidade é privilegiada e é possível que o ouvinte entre em contato com a diversidade linguística do idioma de estudo. No caso do espanhol, foco deste estudo, podemos citar como exemplo o podcast *Charlas Hispanas*²⁰. Nesse programa, os *podcasters*²¹ são falantes de espanhol provenientes de países hispânicos distintos (Colômbia, México, Peru e Argentina), que se revezam para produzir os episódios. Com isso, é possível não apenas conhecer ou identificar algumas variedades linguísticas existentes na língua espanhola, mas também aprender sobre as culturas colombiana, mexicana, peruana e argentina do ponto de vista de falantes nativos.

Nas vantagens relacionadas ao uso de podcasts em contexto pedagógico apontadas por Junior e Coutinho (2007 apud CANELAS, 2012, p. 54), é possível observar competências e habilidades que podem ser desenvolvidas pelo ouvinte-aprendiz:

- a motivação e interesse pela aprendizagem podem ser aumentados devido ao fator novidade;
- é um recurso que se ajusta aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes ouvir inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado;
- a aprendizagem pode ter lugar tanto dentro como fora da sala de aula;
- falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato de ler.

²⁰ Disponível em: <https://charlashispanas.com/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

²¹ Produtores de conteúdo de áudio em formato de podcast; pessoas que dão voz ao programa ou episódio de podcast.

- os trabalhos no *podcast* são geralmente realizados em grupo e a investigação mostra que a aprendizagem colaborativa tem vantagens sobre a individualizada;
- se os alunos forem estimulados a gravar os seus próprios episódios, aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto e coerente para os colegas.

Junior e Coutinho (2007 apud CANELAS, 2012, p. 54) focalizam, portanto, não somente a escuta, como também a gravação de podcasts como boas oportunidades para os aprendizes desenvolverem habilidades relacionadas à fala, por exemplo. Além disso, os autores ajudam a esboçar cenários nos quais é possível trabalhar o podcast em sala de aula, como é o caso do último tópico listado, que destaca a possibilidade de os alunos serem estimulados a gravar seus próprios episódios. A gravação de um podcast pelos aprendizes pode ser interessante, principalmente se for pensada como uma atividade colaborativa, a ser realizada em interação com outros alunos, pois também envolve a preparação de materiais prévios ao áudio, o que pode ajudar o aluno a revisar e reforçar conteúdos.

Em contexto educativo, o recurso digital podcast chama a atenção, portanto, pelo aspecto da oralidade. Quanto às habilidades que podem ser desenvolvidas, pensamos, de início, na compreensão auditiva, mas ele também pode estimular a fala, ou seja, a produção oral em espanhol (pronúncia de sons, uso do vocabulário e expressão de ideias na língua-meta) tanto em contextos individuais quanto em situações coletivas de aprendizagem. No caso de contextos formais e compartilhados de aprendizagem, o desenvolvimento dessas habilidades pode ser inserido em atividades propostas pelo professor em sala de aula presencial ou virtual, a exemplo do exercício listado por Junior e Coutinho (2007 apud CANELAS, 2012, p. 54). Já nas situações individuais de aprendizagem, ao escutar o podcast em espanhol, é possível que o aprendiz repita ou produza, oralmente, alguma palavra, frase ou expressão, guiado pelo próprio *podcaster* a fazê-lo, ou que simplesmente sinta-se motivado pela escuta a desenvolver uma prática oral autônoma.

De acordo com Rosell-Aguilar (2007 apud Canelas 2012, p. 50), o uso de podcasts pode se inserir em diferentes contextos de aprendizagem de línguas, entre eles, a aprendizagem informal e ao longo da vida. Para Canelas (2012, p. 50) “a aprendizagem pode ocorrer a todo o momento e, dependendo da intenção do aprendente, pode ser intencional ou acidental”. Desse modo, segundo a autora, “a aprendizagem deixa de estar presente apenas na sala de aula, para poder acontecer em qualquer local e a qualquer hora” (p. 50).

Com base nessa perspectiva, o uso de podcast em contexto de aprendizagem torna-se mais amplo, pois o aprendiz pode experienciá-lo com grande flexibilidade, a partir de um ponto de vista subjetivo, ou seja, guiado por suas preferências, objetivos e opiniões. A partir do podcast é possível, portanto, que o aprendiz estabeleça contato com variedades linguísticas e realidades culturais distintas (a partir da escuta de áudios produzidos por falantes nativos de diferentes origens, por exemplo), e desenvolva habilidades que não dizem respeito somente à compreensão auditiva em língua estrangeira. Há diversas perspectivas para seu uso tanto no âmbito da aprendizagem individual quanto em contato com outros aprendizes, formal ou informalmente, conforme indica Canelas (2012).

1.5. O gênero Podcast

De acordo com Bakhtin (2003 [1992]), a questão dos gêneros do discurso ainda não havia sido verdadeiramente colocada e, por isso, parecia não haver um plano único para seu estudo. Isso se dava pois, segundo o linguista e historiador russo, estudava-se, desde a Antiguidade, os gêneros literários mais que tudo no âmbito da arte e da literatura e não do ponto de vista linguístico, considerando o enunciado e suas especificidades.

Segundo Bakhtin (2003 [1992], p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Sendo assim, o autor identifica três elementos que compõem os enunciados de forma interconectada:

Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional — estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003 [1992], p. 261-262)

Dessa forma, conforme Bakhtin, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são elementos que se relacionam à completude do enunciado e, por conseguinte, do gênero discursivo. São inúmeros os gêneros do discurso, além de heterogêneos e infindáveis, pois atendem às diversas e alteráveis necessidades comunicativas dos seres humanos:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003 [1992], p. 262)

Brandão (2003) também partilha desse ponto de vista ao afirmar que “(...) um gênero não é uma forma fixa, cristalizada de uma vez por todas e que deve ser tratado como um bloco homogêneo” (p. 38). De volta às considerações de Bakhtin, o autor diferencia os gêneros primários (simples) dos secundários (complexos) e, em relação ao segundo grupo, considera que “No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.” (BAKHTIN, 2003 [1992], p. 263).

Na contemporaneidade, novas necessidades comunicativas surgem aos seres humanos, principalmente devido ao avanço das tecnologias digitais. Nesse contexto, há distintas formas de conceber o podcast. Lenharo e Cristovão (2016) consideram-no uma mídia e determinam que o arquivo de formato MP3 seria o suporte necessário, pois, a partir dos apontamentos de Bonini (2011 apud LENHARO; CRISTOVÃO, 2016), as autoras acreditam que

o podcast pode ser classificado como uma tecnologia cuja função é mediar a interação linguageira; o gênero, por sua vez, é a unidade linguageira em si; e o suporte, por fim, é o componente material da mídia, responsável por concretizá-la em um arquivo de MP3, por exemplo. (LENHARO; CRISTOVÃO, 2016, p. 311)

Entretanto, neste trabalho, tomo por base a classificação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) de podcast como gênero. Segundo esse documento de caráter normativo que orienta o que deve ser aprendido pelos alunos brasileiros ainda na Educação Básica²²,

²² Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2022.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 68)

Além disso, a BNCC enquadra o podcast no *Eixo da Oralidade* que “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2018, p. 79) e considera:

Como já destacado, as práticas que têm lugar nas redes sociais têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc.). Textos, vídeos e *podcasts* diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses. (BRASIL, 2018, p. 503)

Além dessa referência, estudos recentes (VILLARTA-NEDER e FERREIRA, 2020; MOLINA et al., 2021) reforçam a ideia do podcast como gênero discursivo a partir das definições de Bakhtin, previamente apresentadas neste trabalho. Oliveira e Dias (2021) delimitam, mais especificamente, o podcast como um gênero oral digital.

De volta às ponderações de Bakhtin que fundamentam esta subseção e ajudam a compreender o podcast como um gênero do discurso, o autor destaca:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003 [1992], p. 266)

Nesse sentido, compreende-se que a heterogeneidade do gênero discursivo podcast pode ser percebida em diversos níveis, já que é possível encontrar programas com conteúdos temáticos distintos (sobre cultura, esportes, idiomas, educação em geral, ciência, política, etc.), estilos variados (registros diferentes, como o uso da linguagem formal ou informal) e construções composicionais diversas (quanto à duração dos episódios, desencadeamento/sequência de falas, etc.). Assim, o podcast corresponde, mais especificamente, a um gênero secundário e, portanto, complexo.

Bakhtin (2003 [1992], p. 268) ainda considera:

Quando recorremos às respectivas camadas não literárias da língua nacional estamos recorrendo inevitavelmente também aos gêneros do discurso em que se realizam essas camadas. Trata-se, na maioria dos casos, de diferentes tipos de gêneros de conversação e diálogo; daí a dialogização mais ou menos brusca dos gêneros secundários, o enfraquecimento de sua composição monológica, a nova sensação do ouvinte como parceiro-interlocutor, as novas formas de conclusão do todo, etc.

Nesse sentido, chama a atenção o aspecto notado pelo autor de atenuação da estrutura monológica nos gêneros secundários, o que precisamente pode ser percebido no caso do podcast. Há, na comunicação com o ouvinte, uma intenção de integrá-lo à fala, assim como é comum encontrar programas de podcast em que existem pelo menos dois *podcasters* que interagem entre si, o que também afasta o podcast em geral da composição monológica.

Furtoso e Gomes (2011) corroboram a ideia de que o podcast, além de herdar as características do rádio, não se configura exatamente como uma inovação quanto ao seu formato – auditivo –, mas sim em suas potencialidades educativas diante das novas perspectivas contemporâneas. Nesse sentido, também consideram que “já em 2005, Godwin-Jones, apontava o Skype e o podcast como tecnologias que rompiam com o que já existia na indústria tradicional de comunicação, permitindo novas e diferentes maneiras de se fazer coisas que já nos eram familiares” (FURTOSO; GOMES, 2011, p. 1044).

Assim, dadas as mais recentes demandas comunicativas e educacionais surgidas e viabilizadas pelas dinâmicas da cultura digital (considerando que o surgimento do podcast

data do início do século XXI²³), esse gênero, conforme previamente conceituado, configura-se como uma possibilidade de os indivíduos atuarem e se integrarem ao contexto social em que estão inseridos por meio da linguagem.

Ao considerar essa hipermodernidade que possibilita e evidencia o surgimento de novos gêneros, tem-se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)²⁴ como suporte para os gêneros do discurso digitais, como é o caso do infográfico, da *fanfiction* e do *vlog*, para além do podcast, segundo a BNCC.

Conforme Oliveira e Dias (2021, p. 3),

(...) devido à propagação das tecnologias, há uma reconfiguração dos gêneros discursivos, que assumem essas novas modalidades e semioses (ícones, cores, sons, ruídos, diagramação, movimentos, entre outros), requisitando do leitor/ouvinte novas habilidades para a compreensão dos sentidos.

Com essas novas habilidades, observadas por Oliveira e Dias (2021) e relacionadas aos gêneros discursivos que surgem em meio à tecnologia digital, dialoga o conceito dos multiletramentos, que será discutido mais aprofundadamente na próxima seção.

1.6. Os multiletramentos

O conceito de “multiletramentos” originou-se em 1996, por meio da publicação do manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”) pelo Grupo de Nova Londres, formado por pesquisadores dos letramentos (ROJO, 2012). O manifesto foi publicado a partir da necessidade observada pelo grupo de as escolas assumirem a responsabilidade de ensino frente aos novos letramentos contemporâneos, surgidos, principalmente, a partir dos avanços tecnológicos. Além disso, caberia à escola incluir, nas práticas pedagógicas, a pluralidade cultural característica de um mundo já globalizado.

²³ Segundo Moura e Carvalho (2006a), o primeiro podcast foi produzido em 2004 pelos estadunidenses Adam Curry e Dave Winer.

²⁴ Segundo Lottermann e Molin (2021, p. 1) “Assume-se TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (BRASIL, 2018) em referência às tecnologias de suporte e veiculação de parte das práticas linguísticas da contemporaneidade.”.

Sobre a necessidade da pedagogia dos multiletramentos e em resposta à pergunta “O termo “multiletramento” é uma palavra-chave do seu trabalho. O que são os multiletramentos? Em que medida eles ampliam o conceito de letramento?”, feita em ocasião de entrevista à revista *Palimpsesto*, Rojo (VICENTINI; ZANARDI, 2015, p. 330) discorre:

a partir de meados dos anos 90, no mundo inteiro, os letramentos sofrem uma modificação acentuada, em que já não bastam mais os letramentos da letra do Estado-Nação, ou seja, dos textos unidirecionais de um para muitos sem possibilidade de resposta, com valores muito fortes de autoria, porque já não são mais assim os textos a partir do surgimento do digital. Os textos passam a ser multissemióticos e hibridizam culturas muito diferenciadas. A partir disso, o grupo faz uma nova análise dos objetos e dos contextos e assim conclui que já não basta mais o letramento da letra: é preciso também saber ler e traduzir imagens e sons, articular imagens em movimento etc., porque assim são os textos contemporâneos. Além disso, os textos hibridizam várias culturas. Então, o conceito de multiletramentos é uma referência a dois “multi”, que o grupo chama – na minha opinião, não muito adequadamente – de multiculturalidade e de multimodalidade dos textos.

Dessa forma, a linguista chama a atenção para o fato de que, na era digital, saber ler e escrever já não mais é suficiente para compreender as diversas modalidades de textos e situações nas quais a linguagem está inserida cotidianamente; daí a importância dos multiletramentos. Nesse sentido, o letramento digital, por exemplo, torna-se imprescindível, pois, de acordo com Costa et al. (2015, p. 607), “usar as tecnologias digitais para aprender a conhecer e aprender a fazer, bem como se comunicar com amigos para aprender a conviver e aprender a ser, implica em ter letramento digital”.

Segundo Rojo (VICENTINI; ZANARDI, 2015), os multiletramentos, incluindo o letramento digital, devem ser trabalhados nas escolas, porque as redes sociais, da maneira como são configuradas atualmente, não são ambientes que contribuem para suprir essa demanda. Para a autora, as redes sociais são um exemplo de democratização no meio digital, mas também revelam a necessidade de saber utilizá-las com criticidade. Dessa forma, a pesquisadora também chama a atenção para os letramentos críticos aos quais se refere como “outro espaço de atuação escolar: transformar o “consumidor acrítico” – se é que ele de fato existe – em analista crítico” (ROJO, 2012, p. 28).

Rojo (2012) considera, portanto, que a multiculturalidade, bem como a multimodalidade exigem multiletramentos. A autora considera a *multiculturalidade* como a

hibridização de culturas em que não haveria mais espaço para o pensamento firmado em pares antitéticos como cultura erudita/popular, central/marginal, etc. Já *multimodalidade* refere-se à multiplicidade de linguagens dos textos em circulação, nos quais as imagens e a diagramação, por exemplo, atuam de modo a construir o significado do texto contemporâneo (ROJO, 2012).

Ao comentar sobre o funcionamento dos multiletramentos, Rojo (2012, p. 23) considera que “uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.)”. Conforme a autora, a interação também pode ser realizada entre humanos. Nesse sentido, esses novos textos e letramentos pressupõem um usuário agente e não mero receptor, já que a interação é um atributo fundamental dos elementos em questão.

Sendo assim, a perspectiva de letramento que considera a variedade de culturas (identidades, sociedades, etc.) e a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, entre outras) parece ser a mais compatível com as demandas do mundo contemporâneo, no sentido de contemplar a todos no âmbito da educação, promover vínculos entre indivíduos e a formação de seres críticos e capazes de atribuir sentidos aos textos na era digital.

É nessa direção que, no contexto deste estudo, a perspectiva dos multiletramentos se relaciona com o uso dos podcasts na aprendizagem de espanhol. Considerando o podcast um gênero digital, os multiletramentos são necessários, para que os ouvintes-aprendizes saibam utilizá-lo e o utilizem com criticidade. O desenvolvimento do multiletramento crítico pode ser apoiado por professores, a fim de fornecer o suporte que os alunos necessitam.

Em muitos podcasts é comum encontrar outros links (hiperligações) que direcionam a outras ações possíveis além da escuta, os quais Salmon et al. (2008 apud FURTOSO; GOMES, 2011, p. 1040) classificam como *enhanced podcast*. Apesar de todos os podcasts, entendidos como recursos digitais, evidenciarem a importância dos multiletramentos a fim de que seu uso em contextos de aprendizagem aconteça de forma crítica, o *enhanced podcast* pode ser um bom exemplo da necessidade de saber articular os diversos recursos (textuais, auditivos, visuais ou audiovisuais) disponíveis, de forma que seja possível acessá-los conscientemente, caso seja interessante fazê-lo, de acordo com os objetivos e as expectativas individuais de aprendizagem.

Conforme será visto no capítulo de análise, embora a escuta de podcasts, em si, seja interessante no âmbito da aprendizagem de língua estrangeira, é importante que o aprendiz conheça outras possibilidades que a ferramenta pode oferecer se fizerem o uso de estratégias

específicas que permitam explorar todo seu potencial (o acesso à transcrição dos áudios, por exemplo, pode contribuir para aprimorar sua habilidade de leitura, o reconhecimento de palavras e expressões desconhecidas etc.). Para tanto, é crucial que o aprendiz assuma uma postura crítica e, com autonomia, poderá tomar decisões relacionadas ao seu processo de aprendizagem.

Tendo apresentado a fundamentação teórica na qual este estudo está embasado, discutirei sobre a metodologia de pesquisa a seguir.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é expor a metodologia de pesquisa para o desenvolvimento da investigação, com o propósito de esclarecer a natureza da pesquisa, o contexto em que se insere e os participantes envolvidos, bem como aclarar o mecanismo de coleta de dados utilizado e os procedimentos de análise dos dados.

2.1. Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa se enquadra, majoritariamente, no padrão de pesquisa qualitativa, uma vez que há interesse pela interpretação dos dados com a finalidade de buscar compreender o papel do podcast enquanto recurso de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Para isso, serão analisados dados obtidos a partir de questionários respondidos por alunos e professores desse idioma, conforme será detalhado mais adiante.

Apesar de os dados analisados também serem quantitativos, a metodologia empregada será predominantemente qualitativa, pois, de acordo com Sampieri et al. (2013, p. 376), “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”. Ainda a respeito da pesquisa qualitativa, os autores explicam:

O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. Também é recomendável selecionar o enfoque qualitativo quando o tema do estudo foi pouco explorado, ou que não tenha sido realizada pesquisa sobre ele em algum grupo social específico. (SAMPIERI et al., 2013, p. 376)

Dessa forma, a adoção desta metodologia de pesquisa também se explica pelo foco deste estudo, que recai sobre a experiência dos aprendizes de espanhol com a ferramenta podcast. Nesse sentido e para atingir os objetivos de pesquisa estabelecidos, o trabalho também se ajusta nos moldes da investigação descritiva. Essa definição se explica conforme

os critérios de Estupiñán (2006), pois os instrumentos de análise consistem em questionários aplicados e, além disso, a presente pesquisa não pretende manipular ou transformar nenhuma variável, mas se limita somente a descrever e analisar os fenômenos.

2.2. Contexto e participantes

A presente investigação foi realizada entre os anos de 2021 e 2022, durante a pandemia do coronavírus. Participaram da pesquisa aprendizes e docentes de língua espanhola do curso de Bacharelado em Letras com habilitação em Espanhol da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

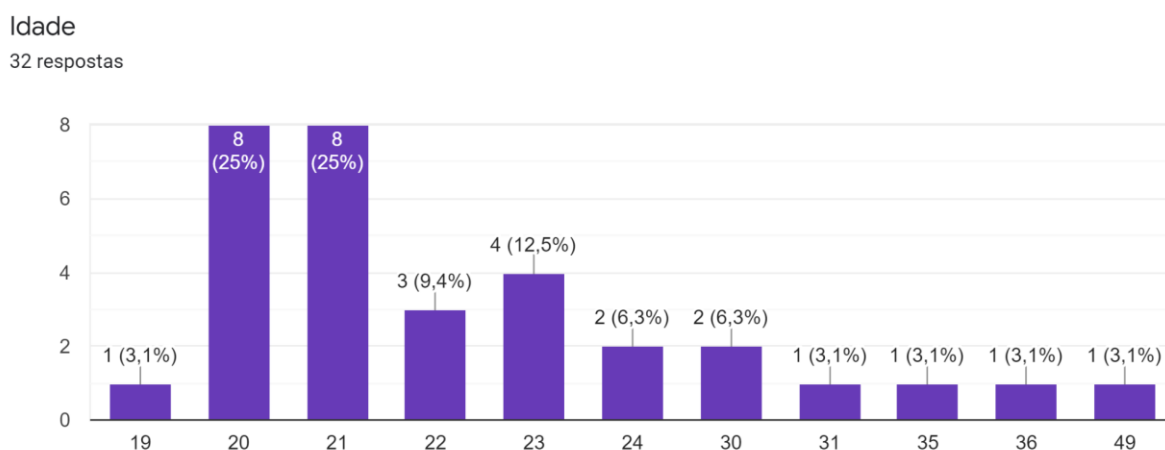
A coleta de dados foi realizada durante o primeiro mês do semestre de retorno às aulas presenciais (março de 2022), findada a adoção da modalidade de Ensino Remoto Emergencial pelo curso de Letras e demais cursos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo devido à pandemia de COVID-19.

A ideia de trabalhar com esse público surgiu a partir de meu interesse, como aprendiz da língua espanhola que estava descobrindo podcasts em espanhol, em entender qual o lugar ocupado pelo podcast como ferramenta de aprendizagem dessa língua estrangeira, tanto no cotidiano de meus colegas quanto no exercício da prática docente, já que também estudo para ser professora.

Dessa forma, para atender os dois públicos (alunos e professores), foram aplicados dois questionários compostos por distintas perguntas. Nesse contexto, obtive 32 respostas ao questionário direcionado aos estudantes (Apêndice A) e 4 respostas ao questionário direcionado aos docentes (Apêndice B), número que totaliza quase 100% dos professores que estão lecionando disciplinas de Língua Espanhola na universidade neste semestre.

As perguntas iniciais de ambos questionários foram centradas em traçar o perfil dos participantes e investigar se eles escutam ou não podcast, a fim de que fosse estabelecido um primeiro contato com o tema da pesquisa. Nesse sentido, o Gráfico 1 apresenta a faixa etária dos estudantes, conforme pode ser observado a seguir:

GRÁFICO 1 - Faixa etária dos estudantes

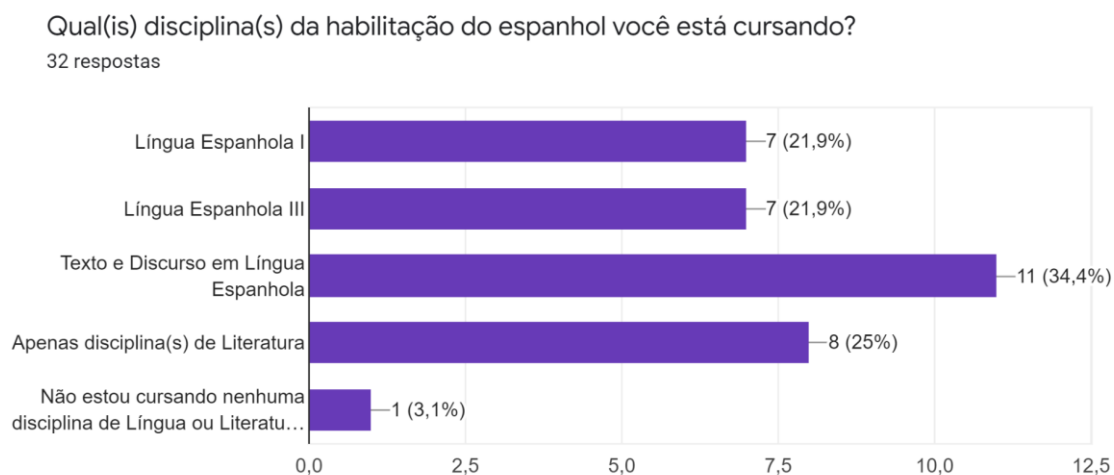


Fonte: Google Forms; dados coletados pela pesquisadora.

No caso do questionário dos estudantes, a idade dos participantes oscilou entre 19 e 49 anos. Foi possível observar que a maioria significativa dos alunos (28 dos 32 participantes) tem até 30 anos de idade, sendo que somente as três primeiras faixas etárias indicadas – 19, 20 e 21 anos – já correspondem a 17 estudantes, mais da metade dos alunos que responderam o questionário.

Além disso, nota-se que os discentes participantes já estão avançados no curso de Letras com habilitação em espanhol. Essa informação pode ser deduzida a partir dos dados demonstrados pelo Gráfico 2:

GRÁFICO 2 - Disciplina(s) da habilitação em espanhol que está(ão) sendo cursada(s) pelo estudante



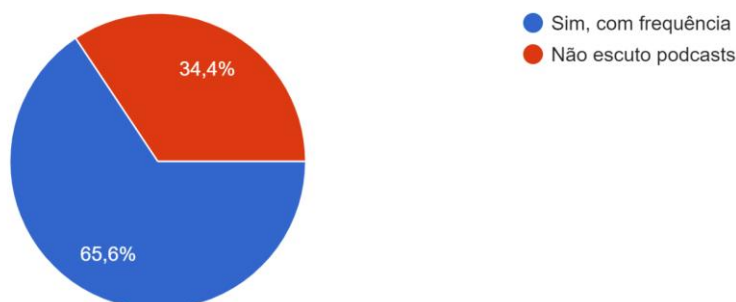
Fonte: Google Forms; dados coletados pela pesquisadora.

Dos 32 participantes, 11 responderam que estão cursando a matéria “Texto e Discurso em Língua Espanhola”, uma disciplina obrigatória do sétimo semestre do curso. O segundo maior número de ocorrências (8) corresponde à opção “Apenas disciplina(s) de Literatura”, o que provavelmente indica que o aluno está cursando o oitavo semestre da graduação ou semestres subsequentes, nos quais não há mais disciplinas obrigatórias de língua espanhola previstas pela grade curricular do curso.

Ainda na primeira seção do questionário, foi possível observar, também, quantos estudantes escutam podcasts, conforme explicitado pelo gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 - A escuta de podcast em geral pelos estudantes

Você escuta podcasts em geral (sobre assuntos variados, em português ou outro idioma)?
32 respostas

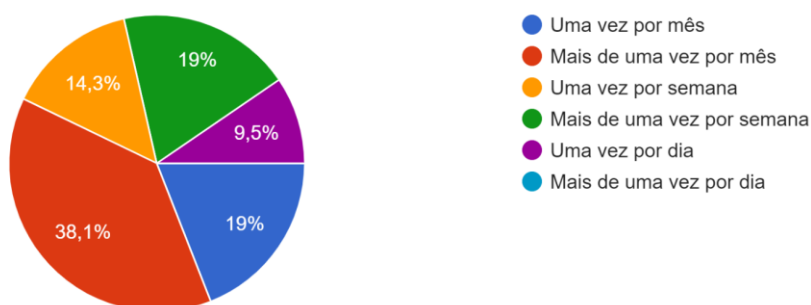


Fonte: Google Forms; dados coletados pela pesquisadora.

Nota-se, portanto, que 65,6% ou 21 participantes escutam podcasts em geral (sobre assuntos variados, em português ou outro idioma). Os estudantes que responderam “Sim, com frequência” a essa pergunta (“Você escuta podcasts em geral (sobre assuntos variados, em português ou outro idioma)?”) foram direcionados à Seção 2 do questionário, iniciada com a pergunta “Com que frequência você escuta podcasts em geral (sobre assuntos variados, em português ou outro idioma)?”, cujas respostas estão indicadas no gráfico abaixo:

GRÁFICO 4 - Frequência de escuta de podcasts em geral pelos estudantes

Com que frequência você escuta podcasts em geral (sobre assuntos variados, em português ou outro idioma)?
21 respostas



Fonte: Google Forms; dados coletados pela pesquisadora.

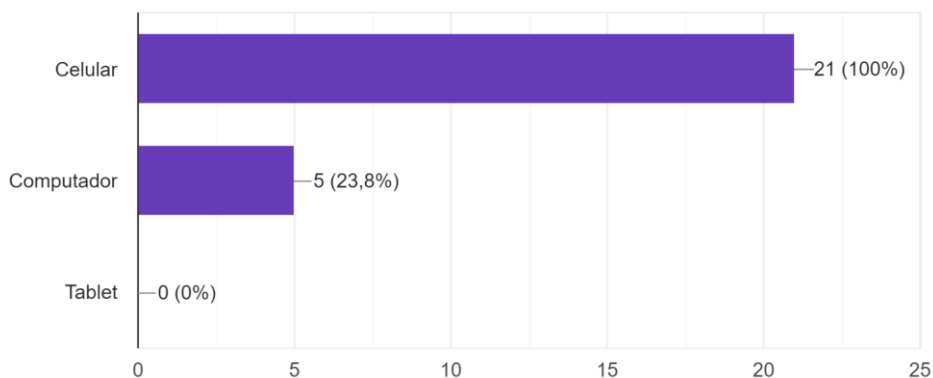
A partir da análise do Gráfico 4, percebe-se que a maior parte das respostas (38,1% ou 8 alunos) corresponde à frequência “Mais de uma vez por mês” e, em sequência, as outras duas com maior número de ocorrências (19% ou 4 alunos) referem-se às respostas “Mais de uma vez por dia” e “Mais de uma vez por semana”.

Ainda na segunda seção do questionário, buscou-se saber qual o dispositivo utilizado pelos estudantes para ouvir podcasts:

GRÁFICO 5 - Dispositivo utilizado pelos estudantes para escutar podcasts

Que dispositivo(s) você utiliza para ouvir podcasts? Caso seja necessário, selecione mais de uma opção.

21 respostas



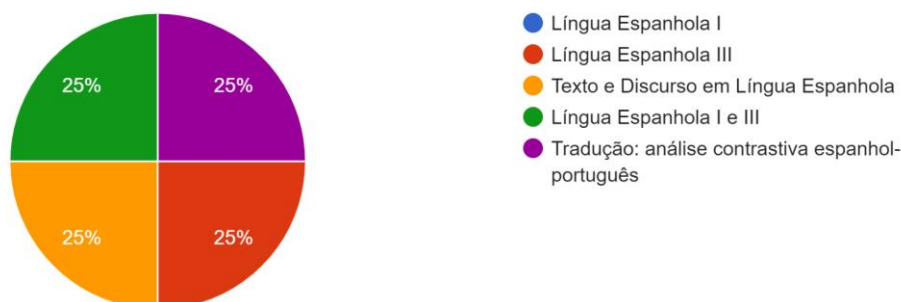
Fonte: Google Forms; dados coletados pela pesquisadora.

Ao observar o Gráfico 5, foi possível notar que todos os estudantes que responderam a pergunta utilizam o celular para escutar podcasts. Desses 21 alunos, 5 também escutam podcasts pelo computador.

Já no caso do questionário direcionado aos professores, cada um dos 4 docentes participantes está lecionando pelo menos uma disciplina de Língua Espanhola neste semestre:

GRÁFICO 6 - Disciplina(s) lecionada(s) pelos docentes

Qual(is) disciplina(s) da habilitação do espanhol você está lecionando neste semestre?
4 respostas



Fonte: Google Forms; dados coletados pela pesquisadora.

Além disso, ainda na primeira seção do questionário, é possível notar que 3 dos 4 professores participantes escutam podcasts em geral e, quando questionados sobre a frequência de escuta de podcasts, as três respostas obtidas foram distintas e corresponderam às alternativas: “Uma vez por mês”, “Mais de uma vez por mês” e “Uma vez por semana”.

Sendo assim, as perguntas iniciais dos questionários permitiram traçar o perfil dos participantes, bem como conhecer sua relação geral com o podcast, de uma forma ainda não relacionada ao contexto específico de aprendizagem de língua espanhola.

2.3. Instrumentos de coleta de dados

Conforme já foi pontuado, considerando o contexto e os participantes desta investigação, dois questionários distintos foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, a fim de que fosse possível incluir os dois públicos diferentes. Enquanto o primeiro questionário foi direcionado aos estudantes (Apêndice A), o segundo foi voltado aos professores (Apêndice B), ambos elaborados pelo aplicativo de gerenciamento de pesquisas Google Forms.

Os questionários foram divididos em seções compostas por perguntas abertas e fechadas, em português. Cada seção levava a uma seção seguinte, a depender da resposta do aluno ou do professor, a fim de que o questionário como um todo fizesse sentido,

considerando as experiências do participante, e para que as perguntas não se tornassem repetitivas. O Questionário 1 (Apêndice A) foi composto por cinco seções, enquanto o Questionário 2 (Apêndice B) foi formado por quatro seções.

Apesar de as perguntas serem distintas, os questionários assemelham-se em relação às duas primeiras seções. Na primeira seção de ambos, objetivou-se traçar o perfil do participante (com a diferença de que no Questionário 1, foi solicitado ao estudante um pseudônimo, para garantir a preservação de sua identidade) e saber se ele escuta ou não podcasts. A partir dessa resposta, abrem-se dois caminhos possíveis: se o aluno ou o docente escuta podcasts, será encaminhado para a Seção 2 do questionário, na qual responderá perguntas acerca de sua experiência com a escuta de podcasts (sobre a frequência da escuta, por exemplo). Ao final dessa segunda seção, o participante responderá se escuta podcasts que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola (no caso dos professores) ou se escuta podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola (no caso dos alunos). Caso a resposta seja afirmativa, o aluno será direcionado à Seção 4 e o docente à Seção 3, nas quais responderão outras perguntas acerca de sua experiência individual de escuta de podcast em espanhol/que trate de gramática e outros assuntos da língua espanhola.

Outro caminho possível é o seguinte: se o estudante não escuta podcasts em geral, será encaminhado da Seção 1 à Seção 5, na qual responderá somente uma questão aberta em que poderá supor qual seria a contribuição possível da ferramenta podcast para sua formação. No caso dos docentes, aqueles que não escutam podcasts também serão direcionados à última seção do questionário (desta vez, a Seção 4), para a qual também serão dirigidos os professores que escutam podcast, porque em ambos casos as perguntas da Seção 4 são relevantes, já que não se referem à experiência pessoal do docente, mas ao uso de podcasts como ferramenta de ensino. Sendo assim, nessa seção, busca-se compreender se os docentes recomendam podcasts como recursos complementares às aulas, quais estratégias indicariam aos alunos ao escutarem podcasts, no que essa escuta poderia contribuir para a aprendizagem dos discentes e qual a diferença entre o podcast e outros recursos digitais existentes.

Se o estudante não escuta podcasts em espanhol ou que tratam sobre assuntos relacionados à língua espanhola, será direcionado à Seção 3 do questionário. Nela, responderá uma única questão aberta, presumindo qual poderia ser a contribuição da escuta específica de podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola para sua aprendizagem do idioma. No caso do Questionário 2, se o professor não escuta podcasts que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola, será direcionado para a Seção 4 do

questionário, em que não responderá perguntas relacionadas a sua experiência pessoal com esses podcasts (já que ela seria inexistente), mas somente questões sobre sua percepção sobre os podcasts em contextos de aprendizagem, pensando em seus alunos.

Dessa forma, os questionários configuram-se de distintas maneiras, a fim de contemplar as experiências e perspectivas individuais relacionadas ao podcast em contextos de aprendizagem de língua espanhola. A preocupação no que concerne à composição dos questionários teve o intuito de fazer com que os participantes o preenchessem até o final, evitando repetições de perguntas ou questões que não fariam sentido de acordo com a experiência pessoal (não faria sentido, por exemplo, responder, na Seção 2, com que frequência escuta podcasts se o participante respondeu na Seção 1 que não escuta podcasts).

2.4. Procedimento de coleta de dados

O questionário direcionado aos estudantes foi difundido, majoritariamente, em grupos do *WhatsApp* e do *Facebook* formados por estudantes de Letras com habilitação em Espanhol da Universidade de São Paulo. Já o questionário dirigido aos professores foi enviado via *e-mail* pela orientadora, Prof^a Dr^a Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons.

O uso do Google Forms possibilitou a coleta e registro das respostas em tempo real e facilitou, também, a organização dos dados e a geração de gráficos.

2.5. Procedimento de análise dos dados

Para a análise, busquei relacionar os dados à bibliografia consultada e apresentada na primeira seção do trabalho, com o objetivo de responder a pergunta central: Qual é o papel do podcast, atualmente, na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, na perspectiva de alunos e professores de Letras?

No decorrer da análise, foram selecionadas as respostas mais relevantes de acordo com o propósito da pesquisa e com a teoria aqui mobilizada. O foco central é entender, portanto, o papel ocupado pelo podcast na aprendizagem do espanhol a partir das experiências dos discentes e também da perspectiva dos docentes que já tiveram ou mantêm contato com esses aprendizes, ou seja, fazem parte do mesmo contexto de ensino-aprendizagem.

Tendo apresentado a metodologia de pesquisa adotada neste estudo, passarei a descrever e interpretar os dados no próximo capítulo.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, busco apresentar e discutir os dados obtidos por meio da coleta de respostas aos questionários aplicados. A fim de organizar melhor a análise, inicialmente, discutirei os dados obtidos pelos questionários dos alunos, depois, dos professores para, então, realizar uma comparação entre as perspectivas apontadas por ambos grupos.

3.1. A perspectiva dos estudantes

O questionário permitiu traçar um perfil dos estudantes participantes e também reunir informações a respeito de sua visão sobre o papel dos podcasts, a partir de experiências ou de pressuposições acerca do uso dessa ferramenta inserida em contextos de estudo da língua espanhola.

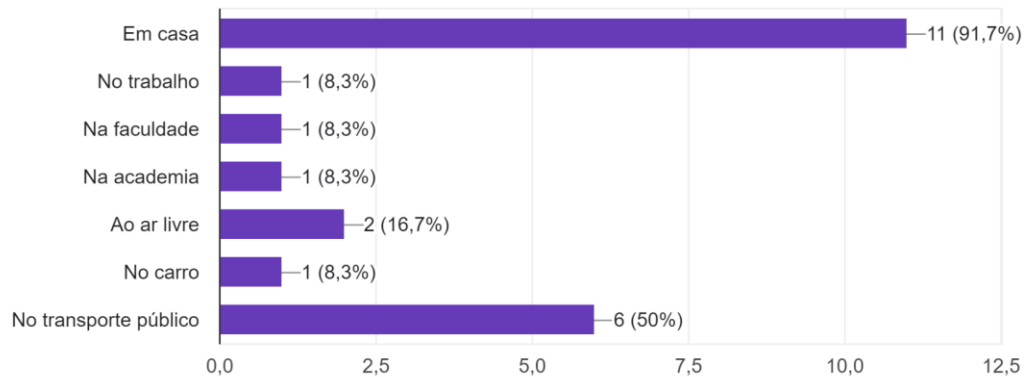
As respostas obtidas às perguntas referentes à faixa etária dos estudantes, se escutam ou não podcasts e qual dispositivo utilizam para escutá-los (vistas na subseção “Contexto e Participantes”) corroboram a afirmação de Moura e Carvalho (2006a) de que o podcast é uma tecnologia que pode ser facilmente acessada por jovens. Essa constatação deve-se à soma das seguintes evidências: a maioria dos participantes são jovens (28 dos 32 participantes têm menos de 30 anos), escutam podcasts (21 alunos) e todos os que escutam podcasts realizam essa atividade por meio do uso do celular, um dispositivo inclusivo, segundo Leffa (2017), e que vem se apresentando como uma ferramenta de aprendizagem com muito potencial, conforme aponta Leite (2019).

A flexibilidade proporcionada pelo uso do celular amplia os contextos de escuta de podcasts (e, neste caso, de podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola, foco deste trabalho), manifestada nas respostas da seguinte pergunta:

GRÁFICO 7 - Contextos de escuta de podcast pelos estudantes

Onde você costuma ouvir podcast(s) em espanhol ou que trata(m) de assuntos relacionados à língua espanhola? Caso seja necessário, selecione mais de uma opção.

12 respostas



Fonte: Google Forms. Dados coletados pela pesquisadora.

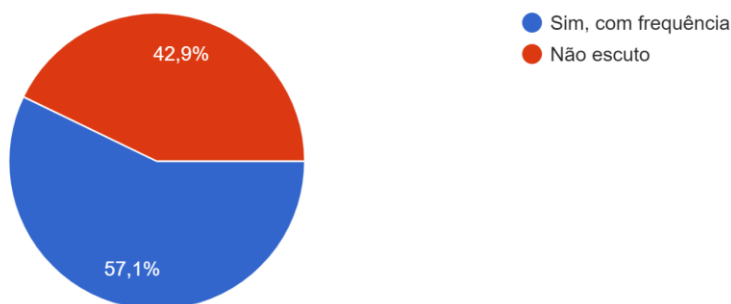
As respostas obtidas remetem ao pensamento de Moura e Carvalho (2006b) ao pontuarem a flexibilidade espacial e temporal como uma das vantagens do podcast, do ponto de vista da gestão individual da aprendizagem. A partir do Gráfico 7, é possível notar que a escuta de podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola ocorre, majoritariamente, no ambiente doméstico. No entanto, um outro contexto muito considerado foi o do transporte público. Essa opção corrobora a visão de Villarta-Neder e Ferreira (2020), que apontam que o tempo de deslocamento para o trabalho ou para a faculdade é aproveitado por alguns alunos para escutar podcasts, pois, ainda que não seja tão confortável como escutar em casa, se configura como uma opção de acordo com a realidade de muitos aprendizes.

Para ajudar a compreender a questão central acerca do papel ocupado pelo podcast na aprendizagem de língua espanhola, a pergunta retomada no Gráfico 8, a seguir, foi importante:

GRÁFICO 8 - A escuta de podcast em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola pelos estudantes

Você escuta podcasts em espanhol (sobre conteúdos variados, como: atualidades, política, sociedade, arte, etc.) ou que tratam de assuntos rel...gramática, uso da língua, cultura, literatura etc.)?

21 respostas



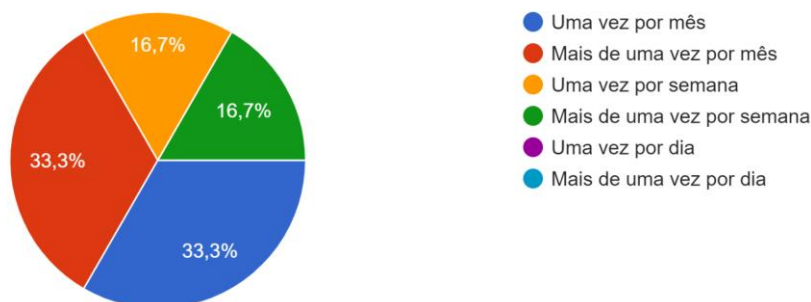
Fonte: Google Forms. Dados coletados pela pesquisadora.

Os dados indicam que boa parte dos estudantes (12 dos 21 participantes que escutam podcast em geral), escutam podcast em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola, como gramática, cultura e literatura. Com relação à frequência com que escutam esse tipo de podcasts, há variedade nas respostas fornecidas pelos estudantes:

GRÁFICO 9 - Frequência de escuta de podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola pelos estudantes

Com que frequência você escuta esse(s) podcast(s)?

12 respostas



Fonte: Google Forms. Dados coletados pela pesquisadora.

Os gráficos 7 e 8 sugerem que, apesar de não ser uma unanimidade, o podcast já tem um espaço considerável na vida dos estudantes, como uma ferramenta que possibilita o contato com a língua espanhola. No entanto, também é possível notar que ele ainda não é tão presente no cotidiano de estudos da maioria dos aprendizes, o que pode ser deduzido a partir do Gráfico 9, em que a frequência de escuta de podcasts em espanhol ou que tratam sobre essa língua estrangeira pela maior parte dos alunos (8 dos 12 participantes que escutam esse tipo de podcast) corresponde às opções “Uma vez por mês” ou “Mais de uma vez por mês”. Com essa periodicidade, infere-se que o uso dessa ferramenta pelos estudantes acontece em meio a grandes intervalos de tempo sem contato, o que pode indicar que ela não está introduzida efetivamente na rotina diária de estudos dos aprendizes, uma das formas previstas por Huang e Benson (2013) de gestão da aprendizagem em direção à autonomia. Contudo, podemos supor que os estudantes também buscam, além do podcast, outras formas de desenvolver suas competências linguísticas, já que existem inúmeros meios de praticá-las e aprimorá-las, inclusive com o apoio de outros recursos viabilizados pelas tecnologias digitais, como vídeos no YouTube²⁵, materiais disponibilizados no Instagram²⁶ etc.

Os dados também revelam que, mesmo os estudantes que não escutam podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola, conseguem conjecturar as possíveis contribuições dessa atividade para a aprendizagem do idioma, conforme sinalizam as respostas de alguns estudantes, expostas no Quadro 2:

²⁵ Consultar Santos e Mayrink (2022).

²⁶ Ver, por exemplo: <https://www.instagram.com/p/CM0fySajDK0/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em 22 jul. 2022.

QUADRO 2 - Reflexões dos estudantes que não escutam podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola sobre as possíveis contribuições da escuta de podcasts para a aprendizagem do espanhol

Questionário 1 - Seção 3	
Pergunta: Em que você imagina que a escuta de podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola poderia contribuir para a sua aprendizagem do idioma?	
<u>Estudantes</u>	<u>Respostas</u>
Clara	“Acredito que escutar podcasts em espanhol, como estudante do idioma, pode contribuir com a aprendizagem pois nos coloca em contato com a fala do dia a dia de um nativo, não de uma maneira que a aprendemos no curso, e também nos aproxima da realidade de países hispanohablantes, de sua cultura, política, atualidades.”
Fernanda	“acredito que possam contribuir com o entendimento de sotaques e ganho de vocabulário”
Regina	“Imagino que com a pronúncia, vocabulário e desenvoltura da língua em um geral, acho que ajuda a se soltar mais”
Nina	“Acredito que a escuta de podcasts em espanhol aumentem o contato com a língua e ajudem na aquisição de vocabulários dos mais variados temas. Eu já tentei escutar alguns, mas a maioria dos que encontrei eram no modelo de aula para brasileiros. Para mim, a escuta de podcasts com diferentes focos é mais interessante. A versão chilena de “Paciente 63”, por exemplo, traz várias falas do discurso informal que contribuíram para o meu aprendizado.”
Evelyn	“Imagino que ajuda no contato com o idioma, se familiarizando com ele e descobrindo diversas palavras e expressões. Além disso, o ouvir é uma das partes mais importantes para se aprender algum idioma, então podcast auxilia demais nisso.”
Mila Vanila	“Ajudam muito para melhorar a compreensão auditiva e oral, porém não tenho o hábito de ouvir podcast, ouço raramente. Gostaria de ouvir mais justamente por achar que é muito útil”
Luca	“Familiaridade com a língua em uso.”
Giuliana	“Melhorar a escuta e expressões do cotidiano”
Carol	“Melhorar a habilidade auditiva, conhecer novas palavras e sotaques.”

Fonte: Elaboração própria

As considerações são semelhantes às dos aprendizes que não escutam podcasts em geral, observadas no quadro a seguir, nas respostas consideradas mais relevantes para fins de análise:

QUADRO 3 - Reflexões dos estudantes que não escutam podcasts em geral sobre as possíveis contribuições da escuta de podcasts para a formação em Letras com habilitação em espanhol

Questionário 1 - Seção 5	
Pergunta: Em que você imagina que a escuta de podcasts poderia contribuir para a sua formação em Letras com habilitação em espanhol?	
<u>Estudantes</u>	<u>Respostas</u>
Bia Correa	“Acho que é um bom momento para ter contato com a fala de diversas variantes do espanhol e para aprender mais sobre a língua, cultura em geral e literatura.”
Djow	“Poderia contribuir na imersão na língua/cultura hispanohablante. O curso de Letras é muito bom, mas como são muitos países e muitas culturas, cabe ao estudante desenvolver os caminhos de pesquisa para entender melhor as particularidades de cada lugar.”
Passarim	“Conhecer diferentes pronúncias, palavras e expressões novas, além de ampliar minha biblioteca cultural pessoal com novos temas sobre assuntos variados.”
Giovanna	“Contribuiria para o aumento do vocabulário e para a familiarização da língua em uso.”
Taís	“Creio que a escuta deste tipo de mídia contribua para o desenvolvimento da fluência na língua, pois através de podcasts podemos ter contato com a forma informal e formal da língua, sendo a forma coloquial a mais utilizada entre os falantes nativos e a menos trabalhada na universidade, logo, urge a importância da imersão na língua em seus diversos contextos de uso.”
Zu	“Na pronúncia, no entendimento da fala natural e orgânica em espanhol e para manter o contato com a língua.”
Fabricia	“A escuta, a pronúncia, é memorização de vocabulário”
Hudson de Lima	“Melhora na capacidade de compreensão da língua oral, engajamento político e sociocultural etc.”
Beatriz	“Ajudaria a ampliar o vocabulário, a ter maior contato com a língua e com a cultura e ajudaria no maior entendimento.”

André	“Pronúncia e audição”
-------	-----------------------

Fonte: Elaboração própria

Do mesmo modo, os alunos que escutam podcasts em espanhol ou relacionados à língua espanhola observam, no exercício da escuta, benefícios semelhantes aos pontuados nas questões expostas anteriormente:

QUADRO 4 - Reflexões dos estudantes sobre as razões que os motivam a escutar podcasts em espanhol ou relacionados à língua espanhola

Questionário 1 - Seção 4	
Pergunta: Por que razão você escuta esse(s) podcast(s) em espanhol ou relacionados à língua espanhola?	
<u>Estudantes</u>	<u>Respostas</u>
Juan	“Para treinar a escuta e a pronúncia”
Morata	“Para acostumar com o ouvido com o idioma ao mesmo tempo que conheço uma nova cultura.”
Luna	“Para aprender vocabulário e conhecer mais da língua espanhola”
Gabriel	“Para auxiliar na aprendizagem da língua”
Carol	“Para ter mais contato com o idioma no dia a dia”
M.L	“Para manter contato com o idioma e principalmente para poder utilizar trechos em aulas e/ou criar atividades. E até mesmo para poder indicar para os meus alunos, pois trazem bastante conteúdos interessantes e necessários.”
Joana	“Para manter o contato com o espanhol (principalmente) ao mesmo tempo que aprendo mais sobre literatura e outros temas. Geralmente, procuro podcasts que tenham a ver com o que tô estudando nas disciplinas da faculdade, pra fixar ou expandir os conhecimentos.”
Bruna	“Para melhorar compreensão auditiva”
Lu	“Para estar em contato com o idioma”
Flávia	“Para melhorar o vocabulário e compreensão auditiva”

Caio Fernando Abreu	“Para praticar minha escuta do Espanhol ao mesmo tempo em que ouço assuntos que me interessam ou me informam.”
---------------------	--

Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas obtidas às perguntas evidenciadas pelos Quadros 2, 3 e 4, percebe-se que os alunos possuem alguma reflexão sobre o podcast como ferramenta de aprendizagem. Isso pode ser relacionado à constatação de Villarta-Neder e Ferreira (2020) de que o aspecto pedagógico do podcast rapidamente começou a ser explorado, apesar de este não ser, necessariamente, seu intuito. Assim, é possível que a associação entre podcast e educação seja realizada de forma espontânea e até mesmo intuitiva pelos aprendizes, o que sugere que mesmo aqueles que não escutam podcasts (como é o caso dos alunos que responderam à pergunta do Quadro 3) não se mostram alheios a esse recurso. Para além disso, esses estudantes podem fazer conjecturas semelhantes às elaboradas pelos que possuem algum contato com o podcast (Quadro 2) e, inclusive, às que foram desenvolvidas por aprendizes que escutam podcasts em espanhol (Quadro 4), já que, provavelmente, há uma assimilação geral do aspecto educativo e formativo relacionado a esse gênero digital.

Mais especificamente com relação ao Quadro 3, nota-se que, como a pergunta é focada nas possíveis contribuições do podcast na formação dos estudantes, é provável que os alunos tenham compreendido o aspecto formativo de uma maneira mais ampla, não restrito apenas aos conhecimentos linguísticos, priorizados ao longo do curso de Letras. Isso pode explicar a valorização do aspecto cultural observado pelos aprendizes nos podcasts, que aparece em diversas respostas, como as de Bia Correa, Djow, Passarim, Hudson de Lima e Beatriz.

A resposta de Taís evidencia o acesso ao uso informal da língua como um dos contributos do podcast, pois, segundo a estudante, na universidade a coloquialidade não é priorizada e, por isso, os alunos que se preocupam com uma formação múltipla buscam outras formas de conhecer contextos mais diversos de uso da língua. As respostas de Djow e Passarim (Quadro 3) e a de Clara (Quadro 2), apontam para essa mesma necessidade de encontrar materiais para além dos que são propostos pelos professores e trabalhados em aula, a fim de obter uma formação mais sólida, contínua, variada e autônoma:

“Poderia contribuir na imersão na língua/cultura hispanohablante. O curso de Letras é muito

bom, mas como são muitos países e muitas culturas, cabe ao estudante desenvolver os caminhos de pesquisa para entender melhor as particularidades de cada lugar.” (Djow)

“Conhecer diferentes pronúncias, palavras e expressões novas, além de ampliar minha biblioteca cultural pessoal com novos temas sobre assuntos variados.” (Passarim)

“Acredito que escutar podcasts em espanhol, como estudante do idioma, pode contribuir com a aprendizagem pois nos coloca em contato com a fala do dia a dia de um nativo, não de uma maneira que a aprendemos no curso, e também nos aproxima da realidade de países hispanohablantes, de sua cultura, política, atualidades.” (Clara)

Já no caso de Joana (Quadro 4), o podcast é utilizado para reforçar os conteúdos vistos em aula:

“Para manter o contato com o espanhol (principalmente) ao mesmo tempo que aprendo mais sobre literatura e outros temas. Geralmente, procuro podcasts que tenham a ver com o que tô estudando nas disciplinas da faculdade, pra fixar ou expandir os conhecimentos.” (Joana)

Assim como Taís, Djow, Passarim e Clara, diversos outros estudantes também parecem valorizar a característica do podcast de permitir que o ouvinte estabeleça contato com a língua em uso. Isso pode ser observado na relação que fazem dos podcasts com o discurso informal e com a compreensão da língua oral e da fala natural em espanhol²⁷:

“Acredito que a escuta de podcasts em espanhol aumentem o contato com a língua e ajudem na aquisição de vocabulários dos mais variados temas. Eu já tentei escutar alguns, mas a maioria dos que encontrei eram no modelo de aula para brasileiros. Para mim, a escuta de podcasts com diferentes focos é mais interessante. A versão chilena de “Paciente 63”, por exemplo, traz várias falas do **discurso informal** que contribuíram para o meu aprendizado.” (Nina, Quadro 2)

“Melhorar a escuta e **expressões do cotidiano**” (Giuliana, Quadro 2)

“Contribuiria para o aumento do vocabulário e para a **familiarização da língua em uso.**” (Giovanna, Quadro 3)

“Na pronúncia, no **entendimento da fala natural e orgânica em espanhol** e para manter o contato com a língua.” (Zu, Quadro 3)

“Melhora na capacidade de **compreensão da língua oral**, engajamento político e sociocultural etc.” (Hudson de Lima, Quadro 3)

²⁷ Grifos meus.

O fato de o podcast evidenciar a língua em uso está relacionado, na concepção desses estudantes, com a coloquialidade, que pode ser manifestada pelo uso de expressões do dia a dia, vocabulário menos formal em comparação à linguagem acadêmica, uso de interjeições etc. Além disso, o ritmo da fala também pode contribuir para essa interpretação de uso cotidiano da língua, conforme evidencia Zu, ao discorrer sobre o “entendimento da fala natural e orgânica em espanhol” como uma das contribuições possíveis da escuta de podcasts.

Nos três quadros apresentados acima, chama a atenção que, ao refletirem sobre o uso do podcast em contexto de aprendizagem de língua espanhola, os estudantes destacam como uma contribuição o fato de esse gênero digital permitir a eles “estar em contato” ou “manter o contato” com a língua estrangeira. Para Carol (Quadro 4), ter contato com o espanhol por meio de podcasts seria uma atividade rotineira²⁸:

“Para ter mais contato com o idioma **no dia a dia**” (Carol)

Em relação às habilidades que podem ser desenvolvidas pela escuta de podcasts e que foram identificadas pelos aprendizes, destacam-se, além da compreensão auditiva, a pronúncia e a ampliação de vocabulário. Além disso, diversos estudantes perceberam no podcast a possibilidade de conhecer e aprender a identificar os diferentes sotaques do espanhol, uma língua tão heterogênea:

“acredito que possam contribuir com o entendimento de sotaques e ganho de vocabulário” (Fernanda, Quadro 2)

“Melhorar a habilidade auditiva, conhecer novas palavras e sotaques.” (Carol, Quadro 2)

“Acho que é um bom momento para ter contato com a fala de diversas variantes do espanhol e para aprender mais sobre a língua, cultura em geral e literatura.” (Bia Correa, Quadro 3)

Estar em contato com falantes nativos de uma língua e poder, assim, conhecer

²⁸ Grifo meu.

diferentes sotaques é uma das grandes contribuições da internet em geral para o aprendizado de línguas estrangeiras, segundo Furtoso e Gomes (2011) e Rojo (VICENTINI; ZANARDI, 2015). É possível perceber que os estudantes reconhecem esse aspecto positivo no podcast enquanto um dos recursos digitais disponíveis na *web*.

Em contraposição às habilidades mencionadas pelos estudantes e comentadas previamente, a leitura e a escrita não apareceram nas respostas dos quadros 2, 3 e 4. No caso da leitura, isso pode indicar que os estudantes não costumam consultar as transcrições dos áudios dos podcasts, que são muitas vezes disponibilizadas. Elas podem ser úteis em inúmeros contextos, como quando algum ruído externo – tanto do momento da gravação quanto no momento da escuta – atrapalha a audição, quando alguma palavra ou expressão não foi identificada pelo ouvinte ou quando se deseja saber como ela é escrita exatamente. No entanto, muitas transcrições não podem ser lidas integralmente de forma gratuita, o que pode dificultar o acesso a elas. Além disso, alguns aprendizes também podem não saber acessar esse recurso, já que nem sempre ele é tão intuitivo.

O motivo pelo qual a escrita não foi mencionada pelos estudantes possivelmente deve-se ao fato de que a grande maioria dos aprendizes participantes da pesquisa não realiza qualquer tipo de anotação durante ou após a atividade de escuta de podcasts, conforme será comentado adiante.

No sentido do ensino, ainda no questionário dirigido aos estudantes, a resposta da aluna M.L. (Quadro 4) chama a atenção:

“Para manter contato com o idioma e principalmente para poder utilizar trechos em aulas e/ou criar atividades. E até mesmo para poder indicar para os meus alunos, pois trazem bastante conteúdos interessantes e necessários.” (M.L.)

A opinião de M.L. aponta para um cenário possível de como os podcasts podem ser utilizados não apenas em contextos de aprendizagem, mas também de ensino. A estudante foi a única a fazer essa relação, o que sugere que ela já tenha alguma experiência com o ensino de língua espanhola, de forma que já se encontra envolvida em questões de natureza didático-pedagógica. Além disso, a partir de sua resposta, é possível conjecturar também que a aprendiz possui algum tipo de interesse em seguir a carreira docente.

Conforme visto anteriormente, Joana (Quadro 4) utiliza os podcasts para reforçar os conteúdos vistos em sala de aula, para, segundo ela, “fixar ou expandir os conhecimentos”.

Contudo, essa atitude não é unânime entre os alunos que escutam podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola, como é possível perceber no Quadro 5 a seguir:

QUADRO 5 - Relação entre a escuta de podcasts em espanhol ou relacionados à língua espanhola e as disciplinas que os alunos estão cursando na faculdade

Questionário 1 - Seção 4	
Pergunta: Você costuma procurar algum podcast em função dos conteúdos das disciplinas que está cursando? Comente.	
<u>Estudantes</u>	<u>Respostas</u>
Morata	“Não”
Juan	“Não”
M.L.	“Não costumo. Na verdade, escolho mais com base nos meus interesses como por exemplo o podcast “Las Raras” que fala sobre feminismo, movimentos sociais, meio ambiente, que são assuntos que me interessam bastante.”
Joana	“Sim. Mesmo que sejam disciplinas do português, todo assunto eu jogo no Spotify para achar podcasts em espanhol. Realmente uso essa ferramenta pra praticar a língua em si.”
Bruna	“Sim, principalmente de gramática ou parte histórica dos países hispanohablantes.”
Lu	“Não. Procuo mais vídeos no YouTube sobre esses conteúdos.”
Gabriel	“Geralmente não, mas sim de assuntos cotidianos”
Caio Fernando Abreu	“Às vezes, principalmente em Literatura.”
Flávia	“Não tinha pensado nisso antes”
Luna	“Atualmente não”
Carol	“Não costumo”
Fernanda	“Raramente”

Fonte: Elaboração própria

No entanto, essa postura assumida por boa parte dos estudantes de não alinhar os conteúdos pesquisados para serem acessados por meio dos podcasts com as disciplinas que estão cursando não é necessariamente negativa. Ao contrário, pode indicar que eles utilizam essa ferramenta para expandir seu repertório linguístico, temático e cultural para além daqueles que integram seus cursos. É o que revela este comentário de M.L.:

“Não costumo. Na verdade, escolho mais com base nos meus interesses como por exemplo o podcast “Las Raras” que fala sobre feminismo, movimentos sociais, meio ambiente, que são assuntos que me interessam bastante.” (M.L.)

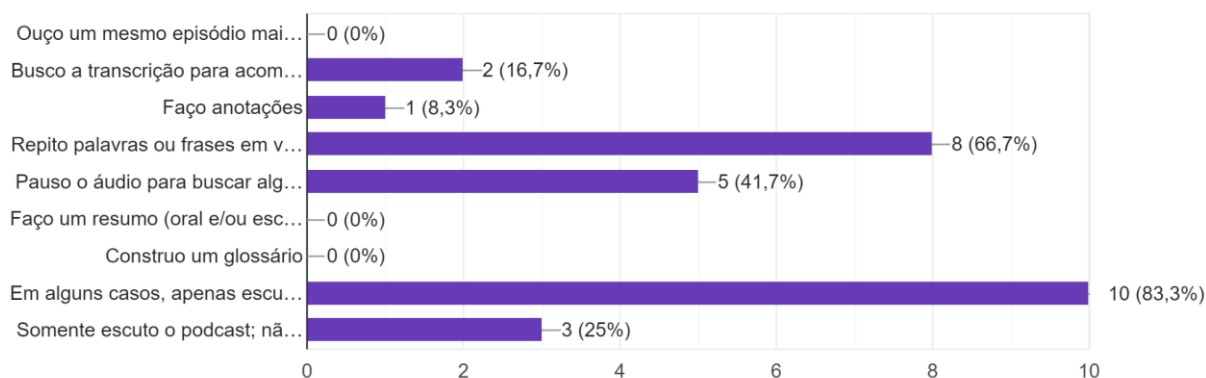
Esse tipo de atitude remete à aprendizagem autônoma, que, segundo Benson (2013), implica em melhora na aprendizagem linguística. As escolhas feitas pelos aprendizes, como M.L., são responsáveis por tornar a aprendizagem pessoalmente relevante, conforme aponta Holec (1981). M.L. nos mostra que toma decisões acerca de sua aprendizagem com base em gostos e interesses pessoais, o que pode ser muito interessante para manter o fator motivação, que é essencial, segundo Canelas (2012), para manter as relações de aprendizagem na sociedade tecnológica em que vivemos.

Com relação às ações realizadas pelos estudantes ao escutarem um podcast em espanhol ou que trata de assuntos relacionados à língua espanhola (foco de uma pergunta que compõe a Seção 4 do questionário), observa-se certa heterogeneidade nas respostas:

GRÁFICO 10 - Ações realizadas pelos estudantes ao ouvirem um podcast em espanhol ou que trata de assuntos relacionados à língua espanhola

Selecione a(s) ação(ões) que você pratica ao ouvir um podcast em espanhol ou que trata de assuntos relacionados à língua espanhola:

12 respostas



Fonte: Google Forms. Dados coletados pela pesquisadora.

A partir da análise do Gráfico 10, é possível afirmar que as habilidades de escuta e fala são as mais mobilizadas pelo uso de podcast pelos estudantes, já que as opções mais selecionadas foram “Em alguns casos, apenas escuto o podcast; não realizo nenhuma outra ação”, “Repito palavras ou frases em voz alta”, “Pauso o áudio para buscar alguma palavra ou expressão desconhecida” e “Somente escuto o podcast; não realizo nenhuma outra ação”. As outras duas opções menos selecionadas, “Busco a transcrição para acompanhar o áudio junto com o texto” e “Faço anotações”, envolvem, para além da habilidade de escuta, a habilidade de leitura, no primeiro caso, e de escrita, no segundo. No entanto, essas últimas ações têm baixa adesão pelos aprendizes.

No caso da leitura, esse dado corrobora algo já observado nos quadros 2, 3 e 4 e mencionado anteriormente acerca das possíveis limitações de acesso às transcrições dos áudios dos podcasts. Percebe-se que as práticas de escrita também não são comuns entre os estudantes, já que somente dois assinalaram a opção “Faço anotações” e nenhum deles assinalou as opções “Faço um resumo oral e/ou escrito do que entendi” e “Construo um glossário”, que também mobilizariam a habilidade em questão.

É importante que os aprendizes saibam selecionar recursos e estratégias de aprendizagem (REINDERS, 2010 apud DEL MONTE, 2021) seja em casos individuais de

aprendizagem, seja em situações educativas nas quais há mediação do professor. O discernimento nesse sentido é importante para que os aprendizes escolham, entre a ampla gama de recursos e estratégias disponíveis, as que fazem mais sentido de acordo com suas experiências e contexto, considerando, por exemplo, as estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas apontadas por Reinders (2010 apud DEL MONTE, 2021). Dessa forma, é possível que o aluno assuma o controle – ainda que parcial, quando também há interferência das decisões do professor – de sua aprendizagem.

A pergunta seguinte, que encerra a Seção 4 do questionário e pode ser observada no quadro abaixo, foi primordial para que fosse possível compreender se há, por parte dos estudantes, reflexão sobre o uso do podcast enquanto ferramenta de aprendizagem. Nela, os alunos foram direcionados a pensar nas diferenças entre o podcast e outros recursos digitais disponíveis que também podem ser utilizados para fins pedagógicos.

QUADRO 6 - Comparação entre o podcast e outros recursos digitais que podem ser usados em contextos de aprendizagem

Questionário 1 - Seção 4	
Pergunta: Considerando o podcast como potencial ferramenta de aprendizagem, em que ele se diferencia de outros recursos digitais (vídeos no YouTube, músicas, etc.)?	
<u>Estudantes</u>	<u>Respostas</u>
Joana	“Como é só auditivo, acredito que um bom podcast é bem redondo na sua proposta, concatena bem os conteúdos e mantém a atenção com efeitos sonoros e diversidade de vozes, sons, conteúdos. Diferente de música, se preocupa em apresentar os temas teoricamente ou academicamente, no caso dos que eu ouço, dando bastante exemplo e com frequência fazendo analogias com outras referências. Ao contrário dos vídeos, não exige atenção às imagens, o que permite a gente a escutar enquanto caminha, está no ônibus/metrô, lavando a louça, etc. Para mim, é uma forma adicional de estudo, claro. Funciona principalmente quando preciso entrar em contato com algum tema e quero aproveitar o tempo em que não posso ler/parar pra ver nada, então coloco meu fone e escuto enquanto faço outras coisas. Mas muitas vezes tenho parado e focado somente no podcast. Porém nunca costumo fazer resumo nem nada, geralmente repito algumas coisas, faço anotações no whatsapp mesmo ou pesquiso mais profundamente depois sobre algo que ouvi.”
M.L	“Para mim, diferencia-se no quesito de que apenas focamos em um sentido que é a audição e é diferente de uma música porque não envolve

	outras vibrações de ritmo e sim, a percepção da oralidade, em contextos diversos e reais da comunicação.”
Carol	“Ele é muito prático por não ter vídeo, gastando pouca bateria. E podcasts costumam ser longos, o que é bom para passar mais tempo em contato com a língua. Muitos tem transcrição, o que também pode ajudar, mas eu não uso.”
Luna	“O podcast é prático e dá pra ser escutado em muitos momentos, além de que, para mim, é mais fácil estar atenta à pronuncia das palavras e ao contexto no qual estão sendo utilizadas.”
Caio Fernando Abreu	“A abundância de temas, a presença em plataformas digitais de streaming, o controle da velocidade e o fato de não precisar ficar olhando para a tela.”
Gabriel	“No podcast as falas geralmente são mais informais, cotidianas e, de certo modo, as pessoas falam da maneira que falam no dia a dia.”
Juan	“Acho que a impessoalidade, por parecer uma conversa (num ritmo mais pausado) com uma outra pessoa”
Lu	“Poder escutar fazendo outras atividades, não cansar a visão”
Morata	“A praticidade de ouvi-los enquanto fazemos outras coisas”
Bruna	“Não sei, eu gosto, mas sinto falta do visual às vezes.”
Fernanda	“Ele ajuda no treinamento da compreensão oral”

Fonte: elaboração própria

Analisando o Quadro 6, algumas respostas chamam mais a atenção. Em primeiro lugar, muitos aprendizes reconhecem que uma das diferenças entre o podcast e outras ferramentas de aprendizagem é a ausência do componente visual, como vídeos ou imagens. Essa questão foi vista por vários deles como algo positivo: Joana, por exemplo, destaca que, além da flexibilidade espacial que o podcast possibilita – o que ajuda a reduzir a dependência da educação formal, segundo Reinders e Hubbard (2013 apud REINDERS, 2018) –, é também viável escutar podcast executando outras tarefas, como a de lavar a louça, um exemplo de atividade doméstica. Outros alunos, como Luna, Lu e Morata também comentam essa possibilidade de poder realizar outras atividades concomitantemente à escuta de podcasts. Além disso, Luna, Carol e Morata destacaram a praticidade de utilizar essa ferramenta, o que pode sugerir que o uso do podcast pode ser mais intuitivo quando comparado a outros recursos digitais disponíveis.

Outro ponto positivo dos podcasts construídos apenas por áudio, observados por Caio Fernando Abreu e Lu, é que não é preciso olhar continuamente para a tela do computador, celular ou tablet enquanto realizam a atividade de escuta. Esse é um ponto a ser notado considerando que, principalmente durante a pandemia do coronavírus que nos acomete, o uso desses dispositivos eletrônicos tornou-se mais frequente, e o podcast pode, então, configurar-se como uma alternativa à exposição excessiva às telas. Ainda sobre a construção desse gênero, um outro fator positivo observado por Carol é que a reprodução dos áudios demanda pouca bateria (provavelmente do celular), o que seria diferente se o podcast também fosse composto por vídeos e imagens. Já para Bruna, a construção do podcast apenas por áudios é, por vezes, limitante, pois ela afirma sentir falta da imagem.

Também é possível que a composição do podcast apenas por áudio facilite a concentração dos ouvintes-aprendizes, proporcionando uma experiência mais imersiva relacionada somente à escuta, conforme apontam as respostas de Luna e M.L.

Volta a aparecer, nas respostas de M.L. e Gabriel, a questão da oralidade e da informalidade, valorizadas por muitos estudantes e percebidas por eles nos podcasts. Além disso, Juan destaca o ritmo de fala presente no podcast, que pode ser considerada mais íntima, e remonta a uma conversa, na qual é possível que o ouvinte sinta-se incluído – ponto de vista análogo ao enfraquecimento da composição monológica analisado por Bakhtin (2003 [1992]) nos gêneros secundários.

Com relação às habilidades linguísticas que podem ser desenvolvidas por meio do uso do podcast, a compreensão auditiva é, novamente, destacada, nas respostas de M.L. e Fernanda. Além disso, Carol afirma que, apesar de saber que muitos podcasts disponibilizam transcrições (o que também poderia contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura) não as utiliza, por uma opção pessoal.

Nesse sentido, no que concerne às estratégias de estudos, a resposta de Joana chama a atenção. A aprendiz considera o podcast uma “forma adicional de estudo”, ou seja, que não está atrelado necessariamente aos estudos que realiza na universidade, e afirma que, muitas vezes, tem apenas escutado o podcast, sem realizar outra atividade concomitantemente. Além disso, ela repete palavras e faz anotações no *WhatsApp* ou pesquisa, de forma mais aprofundada, algo que ouviu e considera interessante. A resposta da aluna sugere que ela tenta encontrar caminhos e utilizar estratégias distintas; por exemplo, algumas vezes escuta podcasts enquanto realiza outras atividades, em outros momentos foca apenas na atividade de escuta, provavelmente buscando dedicar atenção maior a essa ação. Essa atitude está

relacionada precisamente à constituição de autonomia segundo Freire (2021 [1996]), uma vez que essa *habilidade*²⁹ (HOLEC, 1981) somente pode ser conquistada por meio de experiências e tomadas de decisão diversas.

Joana também apresenta uma outra utilidade do podcast que pode ser relevante: a de apresentar ou introduzir algum tema, o que pode despertar o interesse do aprendiz em se aprofundar nele posteriormente. Embora não mencionado pela aluna, também é possível que o podcast prepare o estudante para determinada situação, por exemplo, escutar um podcast em espanhol antes de uma aula de língua espanhola pode ser positivo para que ele vá se familiarizando com a língua estrangeira, seus sons, pronúncias possíveis, vocabulário etc.

Tendo apresentado a perspectiva dos alunos sobre o uso de podcasts na aprendizagem de língua espanhola, apresentarei, na próxima seção, o ponto de vista dos professores sobre esse mesmo uso (para a aprendizagem), ao qual se soma, desta vez, o olhar do ensino, dadas as experiências advindas da docência.

3.2. A perspectiva dos professores

O questionário permitiu traçar um perfil dos docentes e reunir informações a respeito de suas considerações e perspectivas relacionadas ao uso do podcast em contextos de ensino e de aprendizagem. A fim de preservar a identidade dos docentes participantes da investigação, foram criados pseudônimos para identificá-los.

A análise do questionário respondido pelos docentes revela que o podcast também tem tido grande adesão entre esse grupo, já que 3 dos 4 professores participantes afirmaram que escutam podcasts em geral, conforme apresentado na seção “Contexto e Participantes”.

No momento de escolher qual podcast escutar, os docentes, enquanto consumidores de conteúdo, parecem ser guiados por gostos e interesses pessoais, a exemplo da resposta do professor Armando à questão “Comente sobre os assuntos que são de seu interesse ao selecionar um podcast para escutar” (Seção 2): “Não procuro especificamente podcasts, mas quando aparece algum que me interessa, escuto. Pelo geral é lendo jornais on line, ou pelo Facebook. Então, eles tratam sobre os assuntos que costumo indagar nesses meios: política, cultura, espetáculo.”.

²⁹ Grifo meu.

No entanto, apenas o professor Gustavo escuta podcasts que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola, como gramática, uso da língua, cultura e literatura. O docente também assinalou que realiza essa atividade apenas uma vez por mês, o que indica uma frequência baixa. Dessa forma, é possível deduzir que os professores consultados não estabelecem contato amplo com podcasts que tratam sobre assuntos relacionados à língua espanhola.

Apesar de ser o único a escutar esse tipo de podcast, é interessante perceber as relações que o professor faz entre sua escuta e as situações pedagógicas das quais participa. Depois de indicar alguns podcasts que costuma escutar, Gustavo responde à pergunta “Por que razão você escuta esse(s) podcast(s)?” da seguinte maneira: “A abordagem que se faz dos temas são interessantes, profundas; a linguagem utilizada; a dimensão pedagógica que possuem”. Logo após, quando questionado se costuma procurar algum podcast em função dos conteúdos das disciplinas que está lecionando, o professor responde afirmativamente: “Sim. As temáticas e os conteúdos (léxico e estruturas gramaticais) se fazem presentes e, por isso, é possível utilizá-los (os podcasts supracitados) como recurso didático.”.

Dessa maneira, é possível notar, primeiramente, que o docente reconhece uma função pedagógica no próprio podcast, mesmo ainda sem ter sido direcionado a pensar em seu uso para fins didáticos. Além disso, afirma que busca podcasts conforme as disciplinas que está lecionando e acredita ser possível utilizá-los como recurso didático. Pensando nisso, ao responder se costuma indicar podcasts em espanhol para seus alunos, o professor informa que sim, pois sempre busca comentar com os aprendizes que os podcasts “são ferramentas de prática da língua”, segundo o docente.

Posteriormente, quando questionado sobre as possíveis contribuições da escuta de podcasts para a aprendizagem de seus alunos, Gustavo responde:

“Primeiramente, são bastante motivadores, porque é um suporte textual-discursivo atual e presente na realidade dos alunos. Logo, usar elementos do cotidiano deles para a imersão na língua e na cultura funciona como uma excelente estratégia que extrapola a metodologia tradicional que usamos em sala de aula, como livros, apostilas e exercícios”.

Dessa forma, é possível relacionar o comentário do professor com a aprendizagem autônoma. Apesar de a automotivação ser uma habilidade do aprendiz autônomo (REINDERS, 2011), o docente entende que os podcasts são, em si, motivadores, o que pode

ser um fator adicional para que o estudante se sinta estimulado a estudar espanhol por meio desse recurso, sem deixar de lado sua autonomia enquanto estudante.

O docente também comenta sobre o podcast fazer parte da realidade e do cotidiano de inúmeros estudantes e sobre o fato de poder ser, portanto, um aliado na aprendizagem de língua espanhola, uma vez que, supõe-se, que os aprendizes já consomem podcasts em português. Além disso, a resposta do professor nos permite relacionar as tecnologias digitais com o desenvolvimento de novas metodologias que buscam, além de inovar, promover experiências eficazes de ensino e aprendizagem (ALBUQUERQUE-COSTA et al., 2020, p. 188).

Com relação às estratégias de aprendizagem, a partir da pergunta “Qual(is) destas ações você indicaria aos alunos ao escutarem um podcast?”, todos os professores assinalaram as seguintes alternativas: “Ouvir um mesmo episódio mais de uma vez”, “Fazer anotações” e “Fazer um resumo (oral e/ou escrito) do que entendeu”. A professora Helena complementou sua resposta a essa pergunta da seguinte forma:

“Entendo que várias das estratégias podem ser aplicadas pelos alunos e eu recomendaria. Especificamente neste início do curso de LE1 tenho explicado que ouvir espanhol diariamente é uma estratégia para familiarizar o cérebro com os sons da língua, sejam vídeos do YouTube, podcasts, seriados, etc., e que isso pode ser feito mesmo enquanto realizam outras atividades, sem necessariamente estar tomando notas, repetindo ou mesmo prestando atenção no que ouvem. Também aconselhei, para pronúncia, a estratégia de “sombra” e de ler a transcrição acompanhando o áudio como se dublassem, o que pode ser feito com podcasts, mas também com outro tipo de material auditivo, como áudios de audições realizadas em aula, que estão sendo disponibilizadas. no e-disciplinas”.

As estratégias de aprendizagem indicadas podem ser formas de estudo e de fixação de conteúdos que orientam e auxiliam os alunos para um uso mais eficiente do podcast, de acordo com suas realidades e seus objetivos de aprendizagem. Segundo Benson (2013), apenas é possível desenvolver a autonomia do aprendiz quando ele tem condições e preparação adequada para atingi-la. Por isso, ao indicar ações relacionadas à escuta de podcasts, o professor, além de se configurar como um motivador externo (REINDERS, 2011), ainda pode colaborar com o aluno, dando o suporte que muitas vezes ele necessita para alcançar a autonomia desejável.

Contudo, conforme observa a professora Helena, nem sempre essas estratégias são indispensáveis. Muitas vezes, basta que os alunos tenham contato com o podcast ou outros

recursos, em especial quando ainda estão começando a aprender a língua, mesmo que realizem outras atividades simultaneamente – algo muito comum no consumo de podcasts, conforme evidencia a pesquisa realizada pela Rede Globo em parceria com o Ibope em 2020 (BARBOSA, 2021).

A professora também relata que indica aos alunos a atividade de ler a transcrição do podcast ou outro material de áudio e dublar aquele áudio. É uma atividade que pode estimular habilidades que vão além da compreensão auditiva, como a leitura e a fala. Essa ação pode ser um bom exemplo de como explorar mais profundamente as potencialidades do podcast enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem, além de fornecer uma possibilidade de proposta de atividade pelo professor utilizando esse recurso em questão, nesse caso, como atividade extra-aula.

Outro possível uso do podcast no âmbito do ensino é apresentado pelo professor Bernardo:

“Nos últimos dois anos trabalhei com a página radioambulante.org como ponto de partida para as avaliações orais de Língua Espanhola I e Língua Espanhola IV. Também recomendo que os alunos escutem esse podcast porque traz amostras de falantes de variedades diferentes do espanhol.”

O podcast *Radio Ambulante*, trabalhado com os alunos pelo professor, conforme sua descrição, remete ao podcast *Charlas Hispanas*, mencionado anteriormente, já que em ambos é possível que o ouvinte estabeleça contato com variedades distintas do espanhol.

As contribuições do podcast para a aprendizagem dos alunos são, segundo os professores, bem amplas. Destaco, aqui, as considerações de Bernardo e Helena, nessa ordem:

“Pode contribuir para ampliar os conhecimentos acerca da diversidade e heterogeneidade da língua espanhola, uma vez que o aluno passa a ter mais contato com a variação linguística em diversos níveis (fonético/fonológico, sintático, semântico, discursivo). Além disso, os podcasts possibilitam o contato dos alunos com outros âmbitos além do linguístico (político, econômico, cultural, etc.).”

“Familiarização com os sons da língua (o que contribui com a pronúncia e a produção oral), familiarização com formas de dizer próprias da língua, ampliação de vocabulário, ampliação de tempo de contato com a língua para fora do ambiente de sala de aula, apoio para práticas de escrita e de produção oral.”

Em relação às diferenças observadas entre o podcast e outros recursos de aprendizagem como vídeos do YouTube e músicas, destaco as respostas dos professores Helena e Gustavo, respectivamente:

“Considero o material audiovisual (vídeos de YouTube, seriados, filmes) especialmente interessantes pelo apoio visual, que tem maior potencial de contextualização, permitem observar movimentos articulatórios, gestualidades, enfim, são mais abrangentes sensorialmente. Podcasts são mais econômicos no uso de dados da internet, podem ser mais discretamente e facilmente ouvidos paralelamente a outras atividades (enquanto a pessoa está no ônibus ou metrô, enquanto realiza alguma tarefa doméstica, como cozinhar, sem necessidade de estar prestando atenção) e tendem a envolver mais entrevistas e interações orais espontâneas do que, por exemplo, vídeos de YouTubers ou notícias, que tendem a ser monólogos. A concentração exclusiva no sentido da audição de um podcast também pode ser suas vantagens (...).”

“(...) O sucesso dessa ferramenta, desse suporte está justamente na dimensão sociocomunicativa da linguagem, ou seja, são situações reais de interação e comunicação. São pessoas falando e se expressando espontaneamente, como em uma conversa, um diálogo (formal, informal, coloquial). Um vídeo do YouTube não é somente auditivo, é também visual (tem suas riquezas e funcionalidades), o podcast se concentra na fala e na audição, unicamente, logo a atenção ao que se escuta é maior, ou seja, o foco na compreensão oral é ainda maior do que no suporte audiovisual.”

Ao responderem a essa pergunta, alguns professores pontuam particularidades (situações informais de uso da língua, espontaneidade etc.) e também limitações (implicações do fato de os ouvintes não terem acesso a imagens e vídeos, por exemplo) do podcast. Assim sendo, foi possível perceber que todos os professores conseguem, em algum nível, distinguir o podcast de outros recursos, mesmo digitais, que podem auxiliar a aprendizagem no século XXI.

Portanto, os docentes, em geral, são favoráveis ao uso de podcasts em contextos de ensino e aprendizagem, haja vista não apenas o estímulo à compreensão auditiva em língua espanhola por parte dos alunos, mas também o possível aprimoramento de outras habilidades, como o apoio a práticas de escrita e à produção oral. Ainda que todos sejam adeptos, de alguma forma, ao uso dessa tecnologia digital, três professores (Helena, Bernardo e Gustavo) afirmaram que já utilizaram-na em sala de aula ou já indicaram podcasts aos alunos como atividade extra-aula, enquanto o professor Armando, apesar de também escutá-los, parece não diferenciá-los de outros materiais de áudio, como áudios da rádio, conforme ele mesmo

exemplifica. Esse dado sugere que, embora alguns professores não tenham um conhecimento técnico (ou de outra ordem) aprofundado sobre o podcast, ele ainda pode ser utilizado e pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, dependendo das escolhas realizadas pelos docentes e pelos aprendizes, e não só das possibilidades que a ferramenta digital, em si, oferece.

3.3. A perspectiva dos estudantes e dos docentes em diálogo

A partir das análises dos dois questionários, realizadas separadamente, foi possível concluir que há pontos de convergência e também discordâncias entre as perspectivas apresentadas pelos estudantes e pelos docentes no que tange ao papel do podcast na aprendizagem de língua espanhola.

Foi possível notar que muitos estudantes ainda não haviam dirigido um olhar crítico ao uso de podcasts como ferramenta de aprendizagem, a exemplo da resposta de Flávia (Quadro 5), “Não tinha pensado nisso antes”. Contudo, a grande maioria foi capaz de pensar em perspectivas ou descrever como utiliza o podcast na aprendizagem de espanhol.

Os professores, por sua vez, demonstram maior criticidade nas respostas. O professor Gustavo, ainda nas respostas iniciais, indicou o uso didático do podcast como uma possibilidade, provavelmente porque é um dos professores que mais tem contato com essa ferramenta, já que ele também é um ouvinte de podcasts em espanhol. Entretanto, os demais professores também fizeram reflexões pertinentes, inclusive reflexões que extrapolaram o âmbito da aprendizagem e se direcionam ao ensino. Isso ocorreu, presumivelmente, porque os docentes já costumam pensar nas possibilidades didático-pedagógicas que os diversos materiais acessíveis aos alunos têm a oferecer, sejam eles digitais ou não.

Como “consumidores de conteúdos”, tanto alunos quanto professores demonstraram que, em geral, costumam escolher os podcasts a serem escutados a partir de seus gostos e interesses pessoais, o que corrobora, principalmente no caso dos estudantes, a perspectiva Reinders (2018), que considera que esse e outros recursos digitais têm a característica de acomodar estilos e preferências individuais no momento da aprendizagem. No entanto, os aprendizes não costumam ter um contato frequente com podcasts em espanhol ou que tratam sobre a língua espanhola, o que não significa necessariamente que eles não têm uma rotina de estudos para aprender essa língua estrangeira. A baixa frequência de escuta de podcasts

poderia ser prejudicial se essa fosse a única ação possível no sentido de estabelecer contato com a língua estrangeira, o que sabemos que não é o que acontece, pois, além da aprendizagem formal na universidade, os alunos também parecem utilizar outras ferramentas digitais para estudo individual, como os vídeos do YouTube, mencionados nas respostas.

O uso da língua também é um fator que chama a atenção de ambos os grupos: diversos alunos mencionaram o uso informal da língua como um fator que parece ser atrativo e motivacional. Isso ocorre tanto porque a informalidade nos contextos linguísticos não parece ser tão comumente abordada nas aulas da graduação em Letras, como também porque essa linguagem parece aproximar os alunos de situações pelas quais eles demonstram interesse, como a fala cotidiana de pessoas nativas, por exemplo. Esses elementos podem ser considerados diferenciais e importantes no momento de o aprendiz escolher o podcast como recurso que o auxiliará em seus estudos, assim como evidenciam as diferenças de seu uso individual quando comparado às situações formais de aprendizagem.

Os professores também notam no podcast essa característica de evidenciar a oralidade e a espontaneidade da fala, bem como de proporcionar o contato dos alunos com as diferentes variedades do espanhol, dada sua heterogeneidade. Além disso, os docentes enxergam possibilidades no uso dessa ferramenta que extrapolam a ordem da compreensão auditiva, uma vez que também envolvem a produção escrita e oral.

A questão da imersão na língua também foi notada por ambos grupos que enxergaram, em sua maioria, a composição auditiva dos podcasts como um fator que proporciona maior foco, uma vez que o ouvinte direciona sua atenção para apenas um sentido, a audição. Além disso, o enfraquecimento da composição monológica, previsto por Bakhtin (2003 [1992]) e percebido tanto por professores como por alunos, também pode contribuir para a imersão na língua uma vez que o ouvinte-aprendiz se sente mais próximo do *podcaster*, que, diversas vezes, amplia as oportunidades de diálogo com o interlocutor.

Outra possibilidade apreendida por professores e alunos relacionada ao uso de podcasts para aprendizagem é a de escutá-lo enquanto se realiza outras atividades. A princípio, desempenhar multitarefas poderia ser prejudicial à aprendizagem. Contudo, essa não é uma regra, como bem pontua a professora Helena, quando caracteriza apenas a escuta do podcast, para assimilação dos sons da língua, por exemplo, como uma atividade que pode contribuir para a familiarização com o espanhol. Isso vai depender, portanto, do estágio de aprendizagem em que o aprendiz se encontra rumo ao desenvolvimento de sua autonomia, pois é importante que ele próprio possa encarregar-se da responsabilidade pela sua

aprendizagem, sabendo qual a melhor forma de aprender segundo suas experiências. Dessa maneira, será possível que o aluno descubra se é melhor apenas ouvir um podcast e não realizar outras atividades simultaneamente, ouvir um podcast realizando outras atividades ao mesmo tempo ou combinar a escuta com outras estratégias de aprendizagem, por exemplo.

Portanto, podemos concluir, a partir das análises realizadas, que docentes e alunos visualizam as contribuições e as perspectivas que envolvem o uso de podcasts na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira; alguns, apenas conseguem elencá-las, mas não praticam ou indicam a escuta (nem outras atividades relacionadas a ela), enquanto outros elaboram respostas a partir de suas experiências. Apesar de os docentes tenderem a pensar nas situações formais de ensino, eles reconhecem, tal qual os estudantes, as oportunidades que os alunos têm, por meio da escuta de podcasts em contexto individual de aprendizagem, de aproveitarem a diversidade temática que esse gênero digital oferece para que ampliem não somente seu repertório linguístico, mas também histórico, político e sociocultural, escutando conteúdos sobre temas com os quais possuem afinidade, têm curiosidade ou sentem mais prazer em aprender.

Conforme citado por ambos grupos, há limitações relacionadas ao uso do podcast, assim como acontece com qualquer outro recurso, seja ele digital ou não. Por isso, o ideal é que docentes e alunos possam selecionar com criticidade a ferramenta que apoiará o estudo ou o ensino da língua estrangeira, considerando seus benefícios e suas limitações, e continuem monitorando o uso dela ao longo do processo (REINDERS, 2010 apud DEL MONTE, 2021), de modo que suas potencialidades sejam aproveitadas em maior grau, haja vista os objetivos e os contextos diversos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi entender o lugar ocupado pelo podcast nas relações de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Para tanto, considerei a pergunta inicial: *Qual é o papel do podcast, atualmente, na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, na perspectiva de alunos e professores de Letras?* Os participantes e o contexto escolhidos para a coleta dos dados foram alunos e professores do curso de Letras com habilitação em Espanhol da Universidade de São Paulo.

O foco na aprendizagem explica-se pelo fato de que, enquanto aluna, busquei estabelecer relações entre minhas experiências com podcasts para aprender a língua espanhola, e as experiências de outros discentes com esse mesmo recurso digital. Além disso, também busquei conhecer a perspectiva dos professores sobre o uso de podcasts para aprendizagem de espanhol por seus alunos.

Apesar do foco do trabalho ter sido a aprendizagem, como um dos questionários aplicados foi direcionado aos docentes, houve também reflexões sobre o ensino. Isso pode apontar para novos desdobramentos desta pesquisa, a partir da elaboração de outras perguntas relacionadas ao ensino para compor os questionários, por exemplo, ou da ampliação do contexto e dos participantes da pesquisa para professores de outras universidades, a fim de conhecer outras perspectivas influenciadas pelo exercício da docência.

A descrição e a análise dos dados mostraram que o podcast é um gênero bastante difundido entre os alunos e os professores, pois a grande maioria dos participantes demonstrou que conhece suas características e já estabeleceu algum contato com ele. Além disso, muitos alunos afirmam que escutam podcasts em espanhol ou que tratam especificamente de assuntos relacionados a essa língua. No entanto, os dados sugerem que o uso ainda é incipiente, pois, embora muitos estudantes tenham ideia das características dos podcasts e de suas possíveis vantagens para a aprendizagem, ainda não desenvolveram uma reflexão profunda sobre o tema, não incorporaram a escuta em sua rotina de estudos ou utilizam outras estratégias associadas à escuta.

Sendo assim, esses indícios podem apontar para a necessidade de os professores auxiliarem os estudantes no desenvolvimento de uma postura autônoma, que os leve a um posicionamento crítico tanto no momento da escolha da ferramenta como também ao longo de seu uso. Conforme discutimos na fundamentação teórica deste trabalho, Reinders (2010 apud DEL MONTE, 2021) propõe estágios para a construção da autonomia do aprendiz, que

podem ser aplicados ao contexto deste estudo. Assim, à seleção crítica do podcast enquanto recurso precederia a identificação das necessidades, a determinação de objetivos e o planejamento da aprendizagem. Essas e as etapas posteriores à escolha do recurso são igualmente importantes para que o dinâmico processo de desenvolvimento da autonomia aconteça.

Como alunos e professores elencaram pontos positivos no uso de podcasts para a aprendizagem (contato com a língua estrangeira, flexibilidade relacionada à escuta, apreensão de conhecimentos sobre a cultura etc.), isso pode sugerir que, com um planejamento adequado, esse recurso pode contribuir para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Portanto, este estudo busca ampliar as discussões sobre o uso de podcasts e propõe um olhar atento quanto a seu uso em contextos individuais de aprendizagem extraclasse (que foram privilegiados aqui), mas sem deixar de considerar seus usos possíveis em sala de aula e como atividades propostas pelos professores para serem realizadas em casa. Nesse sentido, acredito que é possível que o próprio questionário possa ter sido um ponto de partida, um convite para que, docentes e, principalmente, discentes que ainda não haviam pensado criticamente sobre o uso de recursos digitais na aprendizagem, possam começar a refletir sobre a utilização desta e de outras ferramentas na aprendizagem de espanhol.

Os próprios docentes ajudam a compreender que a espontaneidade no uso de podcasts também pode ser algo positivo. Contudo, frente a inúmeras formas de aprender na contemporaneidade – muitas delas viabilizadas pelas tecnologias digitais – a criticidade no aprender faz-se necessária, principalmente na aprendizagem de uma língua estrangeira, que, por ser um objeto de estudo muito vasto, demanda tomadas de decisões frequentes sobre o que e como aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MAYRINK, M. F.; OLIVEIRA, R. D. de. REPENSANDO A RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIA, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUAS. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 45, p. 198-212, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50454>. Acesso em: 03 jul. 2022.

AMORIM, A. de L. T. de; ARAÚJO, M. J. da C. G. Como o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 impactou o consumo de podcasts no Brasil: uma análise de matérias jornalísticas nacionais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 25802-25815, mar. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/26323/20875>. Acesso: 26 out. 2021.

BAKHTIN, M. [1992]. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-281.

BARBOSA, M. Audiência de podcasts no Brasil registra aumento de 33% em ano de pandemia. **O globo**, 2021. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/capital/post/audiencia-de-podcast-cresce-33-em-ano-de-pandemia.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

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, p. 74-89, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/epic/article/view/217/186>. Acesso em: 23 out. 2021.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2022.

BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning. **Language teaching**, v. 40, n. 1, p. 21-40, 2006. Disponível em: https://www.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BENSON, P. Teacher's and learner's perspectives on autonomy. In: LAMB, T.; REINDERS, H. (Ed.). **Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and response**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2008, p. 15-33. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Eaw5AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=learner+and+teacher+autonomy&ots=-J07cd6vYs&sig=uOskqjhtW3ZeBVHCM-7EzjGbx48#v=onepage&q=learner%20and%20teacher%20autonomy&f=false>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BENSON, P. **Teaching and researching: Autonomy in language learning**. Londres: Routledge, 2013. Disponível em: api.taylorfrancis.com. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____ (Org.). 4. ed. **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-45.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 11 mai. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

CANELAS, R. Potencialidades da utilização de podcasting em língua estrangeira para a aprendizagem da oralidade: uma revisão da literatura. **Indagatio Didactica**, v. 4, n. 3, p. 45-64, 2012. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4199/3158>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CHESTER, A.; BUNTINE, A.; HAMMOND, K.; ATKINSON, L. Podcastings in Education: Students Attitudes, Behaviour and Self-Efficacy. **Educational technology & Society**, v. 14, n. 2, p. 236-247, 2011.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 603-610, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwwLwRTRTdBDmXWW4Nq7ByS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2022.

DEL MONTE, S. C. S. **A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto Teletandem Institucional Integrado**: um estudo longitudinal. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215606>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ESTUPIÑÁN, M. C. **Cómo elaborar trabajos de grado**. 2. ed. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021 [1996].

FURTOSO, V. B.; GOMES, M. J. Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online: o potencial dos serviços de podcasting. **CIEd - Textos em volumes de actas de encontros científicos nacionais e internacionais**, Braga, p. 1035-1052, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12854>. Acesso em: 31 mar. 2022.

GERVAZ, C. L. Revisitando a Prática Docente: Reflexões sobre um curso de Língua Espanhola desenvolvido em Contexto Pandêmico. In: MAYRINK, M. F; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias**: percursos reflexivos e metodológicos. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 105-132.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon press, 1981.

HUANG, J. P.; BENSON, P. Autonomy, Agency and Identity in Foreign and Second Language Education. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 36, n. 1, p. 7-28, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285853599_Autonomy_Agency_and_Identity_in_Foreign_and_Second_Language_Education. Acesso em: 20 abr. 2022.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 647- 665, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nxvgnTWLSXhgNjZrydx7sHK/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2022.

LEFFA, V. J. **Interação virtual versus interação face a face**: o jogo de presenças e ausências. Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

LEITE, A. M. P. **En la palma de la mano**: o uso do WhatsApp como recurso interacional nas aulas de Espanhol no Ensino Médio. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-03122019-165730/publico/2019_AnaMariaPiresLeite_VCorr.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L. **PODCAST, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307-335, jan-mar 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00307.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

LINGVERSO. **¿Cómo es tu rutina en la mañana?** 24 mar. 2021. Instagram: @lingverso_. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CM0fySajDK0/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em 22 jul. 2022.

LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. *In: The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies*. CIEL Language Support Network, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259874624_Learner_autonomy_and_secondforeign_language_learning. Acesso em: 20 abr. 2022.

LOTTERMANN, G. F.; MOLIN, B. D. O GÊNERO **PODCAST** APLICADO À EDUCAÇÃO. *In: Anais do EVIDOSOL/CILTec – Online* n. 1, v. 10. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/CILTecOnline/article/view/757/300>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The ESPECIALIST**, v. 38, n. 1, jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32218/22253>. Acesso em: 26 out. 2021.

MAYRINK, M. F.; BAPTISTA, L. M. T. R. Entrevista a Marcelo El Khouri Buzato. **Caracol**, n. 13, p. 240-254, 2017a. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i13p240-254. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123437>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MAYRINK, M. F.; BAPTISTA, L. M. T. R. Entrevista a Maximina Maria Freire. **Caracol**, n. 13, p. 256-265, 2017b. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i13p256-265. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123431>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MAYRINK, M. F.; BAPTISTA, L. M. T. R. Entrevista a Vani Moreira Kenski. **Caracol**, n. 13, p. 224-233, 2017c. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i13p224-233. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123433>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MAYRINK, M. F.; BAPTISTA, L. M. T. R. Entrevista a Vilson Leffa. **Caracol**, n. 13, p. 234-239, 2017d. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i13p234-239. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123436>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MAYRINK, M. F. TECNOLOGIA E EMPODERAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo**. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 45-65.

MOLINA, M. A. G.; LOBÃO, I. L. D.; COELHO, P. M. A. G. ESTUDO DO GÊNERO *PODCAST*. In: CATAPAN, B. L. S. B. (Org.). **O papel da educação no desenvolvimento da sociedade**. Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica, 2021, v. 1, p. 130-152. Disponível em: <https://reflexaoacademica.com.br/assets/ebooks/V23TM4y897eEqLYI713iPx64KRac0v6m.pdf#page=138>. Acesso em: 07 jan. 2022.

MONTEIRO, L. Excesso de tecnologia afeta o cérebro. **Estado de Minas**, 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/bem-viver/2019/05/27/interna_bem_viver,1056461/excesso-de-tecnologia-afeta-o-cerebro.shtml. Acesso em: 07 mar. 2022.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; TORRES-MORALES, O. E. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v. 2. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

MOURA, A. M. C.; CARVALHO, A. A. A. Podcast: Potencialidades na Educação. **Prisma.com**, Braga, n. 3, 2006a, p. 88-110. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/2112>. Acesso em 23 out. 2021.

MOURA, A. M. C.; CARVALHO, A. A. A. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In: JOSÉ, R.; BAQUERO, C. (Ed.). **Proceedings of the Conference on Mobile and Ubiquitous Systems**. Universidade do Minho, Guimarães, 2006b, p. 155-158. Disponível em: https://www.inf.ufpr.br/alex/d/ARTIGOS_MOBILIDADE/Moura_Carvalho_2006_resumido.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

OLIVEIRA, L. F. da S.; DIAS, A. V. M. DO GÊNERO CONTO AO GÊNERO *PODCAST*: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36377>. Acesso em: 11 jan. 2022.

Pandemia provoca aceleração do consumo de podcasts no Brasil, revela pesquisa. **Extra**, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia-e-financas/pandemia-provoca-aceleracao-do-consumo-de-podcasts-no-brasil-revela-pesquisa-25120095.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

REINDERS, H. From autonomy to autonomous language learning. *In*: AHMED, A.; CANE, G.; HANZALA, M. (Ed.). **Teaching English in Multilingual Contexts: Current Challenges, Future Directions**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2011, p. 37-52. Disponível em: <https://innovationinteaching.org/docs/Reinders-From-autonomy-to-autonomous-learning.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

REINDERS, H. Technology and autonomy. *In*: LIONTAS, J. I. (Ed.). **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc, 2018, p. 1-5. Disponível em: <http://innovationinteaching.org/docs/chapter-2018-autonomy-and-technology.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

REINDERS, H. Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 35, n. 5, 2010, p. 40-55.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-30.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, R. dos S.; MAYRINK, M. F. O USO DE VIDEOAULAS DO YOUTUBE NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL: O OLHAR AVALIATIVO DE USUÁRIOS APRENDIZES. *In*: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias: percursos reflexivos e metodológicos**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores: 2022, p. 153-182.

SILVE, I. M.; LEMOS, A. B. Além da escuta: estudo de caso sobre os aspectos visuais do podcast “Mamilos. *In*: **44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, 2021. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2021/resumos/ij05/isabelle-marie-silve.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

VICENTINI, L.; ZANARDI, J. K. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 21, jul.-dez. 2015, p. 329-339. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118/24830>. Acesso em: 28 mar. 2022.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. O PODCAST COMO GÊNERO DISCURSIVO: ORALIDADE E MULTISSEMIOSE AQUÉM E ALÉM DA SALA DE AULA. **Letras**, Santa Maria, n. 1, 2020, p. 35-55. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579>. Acesso em: 23 out. 2021.

APÊNDICE A – Questionário 1

SEÇÃO 1 – CONHECENDO O(A) APRENDIZ

Questionário - Estudante

Prezado/a/e colega,

Meu nome é Júlia e sou aluna da Letras, com habilitação em português e espanhol. Estou desenvolvendo uma pesquisa de iniciação científica cujo tema é o uso de podcasts em contexto de aprendizagem de língua espanhola. Peço a sua colaboração para preencher este breve questionário, que me ajudará a coletar os dados para a minha pesquisa.

Para preservar sua identidade, você pode indicar um pseudônimo, o que vai me ajudar na organização das informações. Os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa e divulgação de trabalho científico.

Desde já agradeço sua colaboração.

Júlia Lisboa Ribeiro

Pseudônimo: _____

Idade: _____

Concordo em que os dados aqui registrados sejam utilizados para fins de pesquisa e divulgação de trabalho científico.

Sim

Não

1. Qual(is) disciplina(s) da habilitação do espanhol você está cursando?

Língua Espanhola I

Língua Espanhola III

Texto e Discurso em Língua Espanhola

Apenas disciplina(s) de Literatura

Não estou cursando nenhuma disciplina de Língua ou Literatura Espanhola / Hispano-Americana

2. Você escuta podcasts em geral (sobre assuntos variados, em português ou outro idioma)?

Sim, com frequência

Não escuto podcasts

SEÇÃO 2 – EXPERIÊNCIA DO(A) ALUNO(A) COM A ESCUTA DE PODCAST(S)

3. Com que frequência você escuta podcasts em geral (sobre assuntos variados, em português ou outro idioma)?

Uma vez por mês

Mais de uma vez por mês

Uma vez por semana

Mais de uma vez por semana

Uma vez por dia

Mais de uma vez por dia

4. Que dispositivo(s) você utiliza para ouvir podcasts? Caso seja necessário, selecione mais de uma opção.

Celular

Computador

Tablet

5. Você escuta podcasts em espanhol (sobre conteúdos variados, como: atualidades, política, sociedade, arte, etc.) ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola (gramática, uso da língua, cultura, literatura etc.)?

Sim, com frequência

Não escuto

SEÇÃO 3 – SUPOSIÇÃO DO(A) ALUNO(A) QUE NÃO ESCUTA PODCAST(S) EM ESPANHOL QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DESSA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

6. Em que você imagina que a escuta de podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola poderia contribuir para a sua aprendizagem do idioma?

SEÇÃO 4 – EXPERIÊNCIA DO(A) ALUNO(A) COM A ESCUTA DE PODCAST(S) EM ESPANHOL

6. Com que frequência você escuta esse(s) podcast(s)?

- Uma vez por mês
- Mais de uma vez por mês
- Uma vez por semana
- Mais de uma vez por semana
- Uma vez por dia
- Mais de uma vez por dia

7. Qual(is) podcast(s) em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola você costuma escutar?

- Notícias ONU
- TED en español
- Entiende tu mente
- Nada que ver
- Hoy Hablamos
- Hoy Hablamos Gramática
- Charlas Hispanas
- Outro: _____

8. Por que razão você escuta esse(s) podcast(s) em espanhol ou relacionados à língua espanhola?

9. Você costuma procurar algum podcast em função dos conteúdos das disciplinas que está cursando? Comente.

10. Onde você costuma ouvir podcast(s) em espanhol ou que trata(m) de assuntos relacionados à língua espanhola? Caso seja necessário, selecione mais de uma opção.

- Em casa
- No trabalho
- Na faculdade
- Na academia
- Ao ar livre
- No carro
- No transporte público
- Outro: _____

11. Selecione a(s) ação(ões) que você pratica ao ouvir um podcast em espanhol ou que trata de assuntos relacionados à língua espanhola:

- Ouço um mesmo episódio mais de uma vez
- Busco a transcrição para acompanhar o áudio junto com o texto
- Faço anotações
- Repito palavras ou frases em voz alta
- Pauso o áudio para buscar alguma palavra ou expressão desconhecida
- Faço um resumo (oral e/ou escrito) do que entendi
- Construo um glossário
- Em alguns casos, apenas escuto o podcast; não realizo nenhuma outra ação
- Somente escuto o podcast; não realizo nenhuma outra ação
- Outro: _____

12. Considerando o podcast como potencial ferramenta de aprendizagem, em que ele se diferencia de outros recursos digitais (vídeos no YouTube, músicas, etc.)?

**SEÇÃO 5 – SUPOSIÇÃO DO(A) ALUNO(A) QUE NÃO ESCUTA PODCAST(S)
QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DESSA FERRAMENTA PARA SUA FORMAÇÃO**

3. Em que você imagina que a escuta de podcasts poderia contribuir para a sua formação em Letras com habilitação em espanhol?

APÊNDICE B – Questionário 2

SEÇÃO 1 – CONHECENDO O(A) DOCENTE

Questionário - Docente

Prezado(a) professor(a),

Meu nome é Júlia e sou aluna da Letras, com habilitação em português e espanhol. Estou desenvolvendo uma pesquisa de iniciação científica cujo tema é o uso de podcasts em contexto de aprendizagem de língua espanhola. Peço a sua colaboração para preencher este breve questionário, que me ajudará a coletar os dados para a minha pesquisa. Os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa e divulgação de trabalho científico. Desde já agradeço sua colaboração.

Júlia Lisboa Ribeiro

Nome: _____

Concordo em que os dados aqui registrados sejam utilizados para fins de pesquisa e divulgação de trabalho científico.

- Sim
 Não

1. Qual(is) disciplina(s) da habilitação do espanhol você está lecionando neste semestre?

- Língua Espanhola I
 Língua Espanhola III
 Texto e Discurso em Língua Espanhola
 Outro: _____

2. Você escuta podcasts em geral (sobre assuntos variados, em espanhol, português ou outro idioma)?

- Sim, com frequência

Não escuto podcasts

SEÇÃO 2 – EXPERIÊNCIA DO(A) DOCENTE COM A ESCUTA DE PODCAST(S)

3. Com que frequência você escuta podcasts em geral (sobre assuntos variados, em português ou outro idioma)?

Uma vez por mês

Mais de uma vez por mês

Uma vez por semana

Mais de uma vez por semana

Uma vez por dia

Mais de uma vez por dia

4. Comente sobre os assuntos que são de seu interesse ao selecionar um podcast para escutar.

5. Você escuta podcasts que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola (gramática, uso da língua, cultura, literatura etc.)?

Sim, com frequência

Não escuto

SEÇÃO 3 – EXPERIÊNCIA DO(A) DOCENTE COM A ESCUTA DE PODCAST(S) QUE TRATAM SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA

6. Com que frequência você escuta podcasts que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola?

Uma vez por mês

Mais de uma vez por mês

Uma vez por semana

Mais de uma vez por semana

Uma vez por dia

Mais de uma vez por dia

7. Indique qual(is) podcast(s) que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola você costuma escutar.

8. Por que razão você escuta esse(s) podcast(s)?

9. Você costuma procurar algum podcast em função dos conteúdos das disciplinas que está lecionando? Comente.

10. Você costuma indicar podcasts em espanhol ou que tratam sobre assuntos relacionados à língua espanhola para seus alunos como recurso complementar às aulas? Comente.

11. Qual(is) destas ações você indicaria aos alunos ao escutarem um podcast?

Ouvir um mesmo episódio mais de uma vez

Buscar a transcrição para acompanhar o áudio junto com o texto

Fazer anotações

Repetir palavras ou frases em voz alta

Pausar o áudio para buscar alguma palavra ou expressão desconhecida

Fazer um resumo (oral e/ou escrito) do que entendeu

Construir um glossário

Apenas escutar o podcast; não realizar nenhuma outra ação relacionada à sua escuta

Outro: _____

12. Em que a escuta dos podcasts em espanhol ou que tratam de assuntos relacionados à língua espanhola pode contribuir para a aprendizagem de seus alunos?

13. Considerando o podcast como potencial ferramenta de aprendizagem, em que ele se diferencia de outros recursos digitais (vídeos no YouTube, músicas, etc.)?

SEÇÃO 4 – EXPERIÊNCIA E EXPECTATIVAS DO(A) DOCENTE EM RELAÇÃO AO USO DE PODCAST(S) COMO FERRAMENTA DE ENSINO

6. Você costuma indicar podcasts em espanhol ou que tratam sobre assuntos relacionados à língua espanhola para seus alunos como recurso complementar às aulas? Comente.

7. Quais destas ações você indicaria aos alunos ao escutarem um podcast?

- Ouvir um mesmo episódio mais de uma vez
- Buscar a transcrição para acompanhar o áudio junto com o texto
- Fazer anotações
- Repetir palavras ou frases em voz alta
- Pausar o áudio para buscar alguma palavra ou expressão desconhecida
- Fazer um resumo (oral e/ou escrito) do que entendeu
- Construir um glossário
- Apenas escutar o podcast; não realizar nenhuma outra ação relacionada à sua escuta
- Outro: _____

8. Em que a escuta dos podcasts em espanhol ou relacionados à língua espanhola pode contribuir para a aprendizagem de seus alunos?

9. Considerando o podcast como potencial ferramenta de aprendizagem, em que ele se diferencia de outros recursos digitais (vídeos no YouTube, músicas, etc.)?
