

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS: PORTUGLÊS-INGLÊS

HANNE RAFFAELA TUREK LÚCIO

**O PAPEL DOS *PODCASTS* NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL: EXPERIÊNCIA DE ALUNOS CEGOS E DE
BAIXA VISÃO EM UM CURSO DE EXTENSÃO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA
2015

HANNE RAFFAELA TUREK LÚCIO

**O PAPEL DOS *PODCASTS* NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL: EXPERIÊNCIA DE ALUNOS CEGOS E DE
BAIXA VISÃO EM UM CURSO DE EXTENSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português e Inglês do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação - DALIC e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas - DALEM, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Miriam Sester Retorta

CURITIBA
2015



TERMO DE APROVAÇÃO

O PAPEL DOS *PODCASTS* NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: EXPERIÊNCIA DE ALUNOS CEGOS E DE BAIXA VISÃO EM UM CURSO DE EXTENSÃO

por

HANNE RAFFAELA TUREK LUCIO

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em primeiro de dezembro de dois mil e quinze como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado no curso de Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Miriam Sester Retorta
Professora orientadora

Diego Addan Gonçalves
Membro titular

Jamile Cristina Ajub Bridi
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

À minha família,
em especial aos passarinhos que
embelezam e alegam minha vida,
Ana Beatriz e Leonardo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que essa etapa tão importante de minha vida fosse concluída. A elas destino minha mais profunda gratidão.

Agradeço também a Deus que me sustentou e amparou em todos os momentos. Que foi meu guia e minha luz, tornando possível a realização dessa pesquisa.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Miriam Sester Retorta, por todo encorajamento e incentivo recebidos, pelas conversas esclarecedoras, pelos sábios conselhos e, principalmente, pela amizade e parceria construída. A você que muitas vezes foi amiga, mãe, conselheira, ouvinte, meu mais sincero obrigada.

Aos professores participantes da banca, Prof^a. Dr^a. Jamile Cristina Ajub Bridi e Prof^o. Dr^o. Diego Addan Gonçalves, que com seus comentários me ajudaram a aperfeiçoar esse trabalho.

À coordenação do curso de Letras pela dedicação e atenção direcionadas ao aprimoramento do curso.

Aos professores do DALEM e do DALIC pelos ensinamentos recebidos e pelas ideias e ideais compartilhados.

Aos amigos do *Dumbledore Army* pela companhia, apoio e carinho. Sem vocês esses quatro anos teriam sido tristes e solitários.

Aos participantes do curso “Inglês básico para deficientes visuais” que mais do que alunos foram mestres ao me ensinarem a perceber e compreender o mundo sob uma nova e brilhante perspectiva.

Aos meus pais por serem meus eternos incentivadores, meus portos seguros, sempre dispostos a me ouvirem e aconselharem.

Aos meus irmãos por terem aceitado e compreendido meus momentos de isolamento, estando dispostos e presentes sem que eu os precisasse chamar.

Aos meus sobrinhos por terem iluminado esses dias de muito estudo e dedicação.

Nós só podemos ver perfeitamente com o coração;
o que é essencial é invisível aos olhos.
(SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, 2013 [1943])

Eu não perdi a visão,
só aprendi a enxergar com o coração.
(VINICIUS, Davyd, 2014)

RESUMO

LÚCIO, Hanne Raffaella Turek. *O papel dos podcasts na aprendizagem do inglês como língua adicional: Experiência de alunos cegos e de baixa visão em um curso de extensão*. 83 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Curitiba, 2015.

A criação da internet e a disponibilização de aplicativos, programas e aparatos tecnológicos contribuíram imensamente para a formação (cultural, social, econômica, política, linguística e tecnológica), emancipação e autonomia dos deficientes visuais. Com base nesse contexto, este trabalho, inserido na área de Linguística Aplicada, tem como objetivo investigar o papel dos *podcasts* na aprendizagem da língua inglesa por parte de alunos cegos e de baixa visão, participantes do curso “Inglês Básico para Deficientes Visuais”. Durante o período de Fevereiro a Junho de 2015 aplicamos um questionário, efetuamos entrevistas e observamos as aulas, no intuito de verificar se e como os alunos deficientes visuais aprendem a língua inglesa a partir da utilização de *podcasts*. Fundamentam essa pesquisa os conceitos de letramento e letramento digital; multiletramentos e uso de *podcasts* no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, além das concepções do sociointeracionismo vygotskiano e das representações sociais. Os resultados demonstram que os alunos cegos e de baixa visão ao utilizarem os *podcasts* para estudar, têm seu processo de aprendizagem da língua alvo significativamente afetado, uma vez que de receptores passivos passam a serem agentes ativos na elaboração, reelaboração e apropriação de sentidos, significados e conhecimentos. Para resumir, é possível concluir que os *podcasts* são recursos de grande relevância na aprendizagem da língua inglesa por deficientes visuais, pois possibilita que eles aprendam o idioma de maneira ativa, dinâmica, interativa, inclusiva e crítica.

Palavras-chave: Multiletramento. Letramento digital. Ensino de língua inglesa. *Podcasts*. Alunos cegos e de baixa visão.

ABSTRACT

LÚCIO, Hanne Raffaella Turek. *The role of podcasts in English learning as an additional language: Experience of blind and impaired students in an extension course*. 83 pages. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Federal University of Technology of Paraná – UTFPR. Curitiba, 2015.

The emergence of the Internet and the availability of applicatives, devices and technological programs have contributed immensely to the formation (cultural, social, economic, political, linguistic and technological), emancipation and autonomy of the visually impaired people. Based on this context, this research paper, inserted in Applied Linguistics area, aims to investigate the role of podcasts in English language learning by blind and visually impaired students, who were participants of the "Basic English for the Visually Impaired" course. During the period from February to June 2015 we applied a questionnaire, conducted interviews and observed classes in order to verify if and how the visually impaired students learn the English language from the use of podcasts. This research is grounded on the concepts of literacy and digital literacy; multiliteracies and the use of podcasts in the foreign languages teaching-learning process. Besides that, the concepts of Vygotskian's social interactionism and social representations were also considered to support this investigation. The results demonstrates the fact that when the blind and visually impaired students use podcasts to study, they have their target language learning process significantly affected, since as passive recipients they become active agents in the design, redesign and appropriation of meaning, signification and knowledge. To summarize, it is possible to conclude that podcasts are very important resources in English language learning for visually impaired people, as it allows them to learn the language in an active, dynamic, interactive, inclusive and critical way.

Keywords: Multiliteracy. Digital literacies. English Language teaching. Podcasts. Blind and impaired students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Processo de design de sentidos	19
Figura 2 - Aprendizagem e transformação	20

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conhecimento prévio sobre o manuseio de recursos tecnológicos	49
Gráfico 2 - Aparatos tecnológicos utilizados pelos participantes do curso	50
Gráfico 3 - Aparelhos aprendidos a serem usados no curso	50
Gráfico 4 - Programas e/ou aplicativos aprendidos a serem usados no curso	51
Gráfico 5 - Utilização dos podcasts para estudo	52
Gráfico 6 - Local de acesso aos podcasts	53
Gráfico 7 - Aparato tecnológico utilizado para acesso aos podcasts	53
Gráfico 8 - Ambiente de acesso aos podcasts	53
Gráfico 9 - Frequência de acesso aos podcasts	55
Gráfico 10 - Importância do acesso aos podcasts	57
Gráfico 11 - Eficiência dos podcasts	58
Gráfico 12 - Razões para serem eficientes	58
Gráfico 13 - Importância do estudo da língua inglesa	61
Gráfico 14 - Importância e influências dos recursos tecnológicos na vida cotidiana do deficiente visual	62
Gráfico 15 - Influências da tecnologia na aprendizagem da língua inglesa	63

LISTA DE SIGLAS

ADEVIPAR - Associação dos Deficientes Visuais do Paraná

L2 - Segunda língua

LE - Língua estrangeira

NEE - Necessidades educacionais especiais

NUAPE - Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil

NVDA - *NonVisual Desktop Access*

MP3 - MPEG Audio Layer 3

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

TIC(s) - Tecnologia(s) da Informação e Comunicação

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL	14
2.2 E O MULTILETRAMENTO?	17
2.3 MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	21
2.4 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE PODCAST	23
2.5 APRENDIZAGEM POR INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO: A TEORIA VYGOTSKIANA	26
2.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	29
2.7 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	31
3 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	34
3.1 O DESENHO DA PESQUISA: A ESCOLHA METODOLÓGICA	34
3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	37
3.2.1 <i>Podcasts</i>	37
3.2.2 Mídias sociais	39
3.2.2.1 <i>Facebook</i>	39
3.2.2.2 <i>WhatsApp</i>	42
3.2.3 Observação em sala de aula	43
3.2.4 Questionário.....	44
3.2.5 Entrevista	45
3.3 CENÁRIO DA PESQUISA.....	45
3.4 PARTICIPANTES.....	47
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
4.1 APRENDENDO A LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA TECNOLOGIA	48
4.2 APRENDENDO A LÍNGUA INGLESA POR MEIO DOS PODCASTS	52
4.2.1 Utilidade	55
4.2.2 Eficiência	57
4.2.3 Autonomia e empoderamento	58
4.2.4 Representação social.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa	71
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	73
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Produção do Podcast	74
ANEXO A – Questionário Competências de comunicação	75
ANEXO B – Questionário TCC2: O uso do Facebook como AVA no ensino de Inglês para Cegos	78

1 INTRODUÇÃO

É amplamente reconhecido que a tecnologia e seus aparatos tecnológicos estão cada dia mais presentes em nosso cotidiano. Não passamos um dia sem verificar nossos *e-mails*; acessar as redes sociais nas quais temos conta; enviar mensagens para nossos contatos no *WhatsApp*, no *Facebook messenger* e/ou outros aplicativos da categoria; pesquisar ou confirmar alguma informação no *Google*, criar e editar planilhas e documentos de trabalho, entre outras atividades. Vivemos em uma era em que a existência humana está essencialmente pautada na criação, implantação, desenvolvimento e utilização de novas tecnologias como meio de aprimorar nossas potencialidades, de resolver nossos problemas e situações de conflito e, assim, de facilitar e melhorar nossas vidas.

Nesse sentido ainda, a tecnologia permite que distâncias sejam diminuídas; limites sejam superados; barreiras sejam ultrapassadas e conhecimentos sejam ampliados. Em outras palavras, a tecnologia transforma a vida humana, alterando as maneiras como percebemos, concebemos e agimos sobre o mundo, atingindo as diversas áreas do nosso atuar, tais como a esfera trabalhista; a econômica; a social; a educacional; a comportamental, entre outras.

Atrelado a essas mudanças, a tecnologia possibilita que as pessoas com necessidades especiais sejam efetivamente incluídas e integradas nessa sociedade cada vez mais tecnológica e globalizada, visto que elas podem facilmente, por meio dos vários aparatos tecnológicos disponíveis, trabalharem; comunicarem-se com familiares e amigos; assistirem filmes e séries; lerem livros, revistas, notícias e quaisquer outros documentos disponibilizados na rede; fazerem pesquisas; estudarem e, inclusive, aprenderem uma nova língua.

No intuito de possibilitar que tais indivíduos tenham acesso ao ensino formal de uma língua estrangeira, pautado na utilização de recursos tecnológicos, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, na pessoa da Professora Doutora Miriam Sester Retorta em parceria com o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil da instituição, desenvolveram o projeto de extensão “Inglês Básico para Deficientes Visuais”, no qual alunos do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês atuam como alunos-guia assessorando as pessoas cegas e de baixa visão, provenientes da Associação dos Deficientes Visuais do Paraná – ADEVIPAR e do Instituto Paranaense de Cegos, na aprendizagem da língua.

O curso é dividido em módulos, cada um tendo duração de um semestre e as aulas são ministradas aos sábados das 09:30 às 12:00 horas sob a regência da professora Retorta. Os

deficientes visuais organizam-se em duplas ou trios e cada pequeno grupo é auxiliado por um aluno-guia que tem como funções principais, ajudar os estudantes cegos e de baixa visão a desenvolverem as atividades propostas pela regente e sanar as eventuais dúvidas que esses alunos venham a ter.

Todas as aulas, os materiais utilizados (escritos e orais) e os exercícios realizados em sala são planejados e preparados pelos discentes de Letras em conjunto com a professora regente, sendo disponibilizados ao alunado por meio de cópia digital via *pendrive*, *bluetooth* ou aparelho de *mp3*, de postagens de *podcasts* e arquivos de textos nas páginas do grupo no *Facebook* e no *WhatsApp*, além do envio, quando necessário, para o e-mail pessoal do participante, de forma que todos os estudantes possam revisar e estudar os conteúdos ministrados em sala.

A partir da prática didático-pedagógica desenvolvida no curso, o objetivo desta pesquisa foi investigar o papel dos *podcasts* no processo de aprendizagem da língua inglesa por parte do alunado deficiente visual. Para tanto, três objetivos específicos foram considerados de maneira a atingi-lo, sendo estes a descrição de como os especialistas da área relacionam o uso das tecnologias da informação e comunicação ao multiletramento no ensino de língua inglesa; a análise da utilização dos aparatos tecnológicos no acesso aos *podcasts* e a averiguação das representações sociais dos alunos cegos e de baixa visão a respeito do uso e eficiência dos *podcasts* no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Como aporte teórico esse trabalho baseou-se nas concepções de letramento, Kleiman (2005, 2007), letramento digital, Lankshear e Knobel (2006, 2008), multiletramentos, Cope e Kalantzis (2001, 2003, 2012), e multiletramentos no ensino de línguas, Monte Mór (2008, 2010, 2012), vinculados aos conceitos teóricos sóciointeracionistas de Vygotsky (1991[1934]) e a teoria das representações sociais de Moscovici (2007). A investigação foi realizada nas aulas do terceiro módulo do curso, ocorridas entre fevereiro e julho de 2015 e teve como etapas de desenvolvimento, a revisão bibliográfica, a aplicação de questionário, entrevistas e observação das aulas ministradas e, por fim, a análise e avaliação dos resultados obtidos sob a perspectiva da pesquisa etnográfica, de viés qualitativo e interpretativo.

A presente pesquisa justifica-se pela imperiosa necessidade das pessoas estarem integradas e habilitadas a viver em uma sociedade cada dia mais tecnológica e globalizada como a do mundo contemporâneo. Segundo Borges (2000) e Rodrigues, Filho e Borges (2001), pessoas que não conhecem, que não sabem usar, conviver e aproveitar da melhor forma possível as diversas linguagens, mídias, artefatos tecnológicos e culturais disponíveis em suas comunidades, não são e/ou estão, de fato, pertencentes e participantes dela. Logo, não

são bem vistos e aceitos socialmente, não interagem, influenciam e alteram o meio em que vivem, não estão aptos a mudarem suas condições de vida e têm dificuldades para serem bem sucedidos em suas atividades profissionais, educacionais e sociais. São pessoas que estão à deriva.

Assim, se nos dias atuais é imensamente complicado para as pessoas “comuns” serem multiletradas, para aqueles identificados como portadores de necessidades especiais a luta é ainda mais árdua e desgastante. Isoladas, desmoralizadas e até renegadas pelo sistema que lhes enxerga como seres incapazes, falhos, imperfeitos e incompletos, essas pessoas podem encontrar na educação as ferramentas necessárias para lhes tirar dessa penosa e insalubre situação.

Contudo, como pessoas com necessidades especiais, neste caso, pessoas cegas e de baixa visão, que precisam efetivamente ser incluídos no sistema educacional, encontram muitos empecilhos e dificuldades ao tentarem aprender uma segunda língua, no caso dessa pesquisa, a língua inglesa. Não só faltam investimentos por parte de prefeituras e governos, mas os professores são despreparados; não há um método de ensino, materiais didáticos, equipamentos e aparatos tecnológicos e até mesmo espaço em sala de aula adaptados a realidade desses alunos. Além disso, o processo de ensino/aprendizagem desse novo idioma não é pensado de maneira personalizada, levando em conta as necessidades e habilidades desses alunos, o que compromete todo o processo educativo.

Desse modo, por meio de uma educação de qualidade, pensada e organizada para os alunos cegos e de baixa visão, essas pessoas podem não só manter e aprimorar suas atividades profissionais, educacionais e sociais, mas podem modificar excepcionalmente suas vidas, uma vez que por meio da aprendizagem da língua inglesa estarão habilitadas para interagir e agir no mundo em que vivem, alcançando patamares nunca antes esperados.

Logo, a pertinência dessa pesquisa encontra-se no fato de que a partir da investigação do papel dos *podcasts* no processo de aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos cegos e de baixa visão, teremos um conhecimento mais aprofundado a respeito das acepções que peritos da área têm sobre a utilização de tecnologias da informação e comunicação vinculadas ao multiletramento no ensino da língua alvo, o que nos propiciará mais e melhores subsídios para problematizar, discutir e estudar o assunto, aperfeiçoando assim o processo de aprendizagem da língua adicional por parte desse público em específico.

Além disso, ao identificarmos e demonstrarmos as maneiras em que os alunos do curso de extensão Inglês Básico para Deficientes Visuais utilizam os aparatos tecnológicos para acessar os *podcasts* quando em estudo da língua alvo, teremos ciência das melhores e

mais eficazes decisões a tomar a fim de que o processo de aprendizagem desse alunado seja potencializado.

Da mesma forma, ao conhecermos as representações sociais dos alunos participantes do curso sobre o uso e a eficiência dos *podcasts* no processo de aprendizagem da língua adicional, teremos informações significativas a respeito das percepções desses discentes sobre a maneira em que o curso vem sendo construído e dirigido, o que nos ajudará a rever e corrigir os pontos vulneráveis, bem como a fortalecer os aspectos positivos.

Ainda, esse trabalho é relevante, visto que poderá subsidiar não só o aprofundamento de pesquisas em desenvolvimento, mas também o embasamento de pesquisas futuras.

Neste capítulo introdutório expusemos o objeto, o objetivo geral e os específicos, o aporte teórico, bem como a metodologia utilizada e os motivos que justificam a pesquisa. No capítulo 2, faremos a revisão bibliográfica, abordando os conceitos de letramento, letramento digital e multiletramentos vinculados às tecnologias da informação e comunicação e a aprendizagem da língua inglesa. Na sequência, trataremos dos *podcasts* e da sua utilização nas aulas de língua estrangeira. Além disso, abordaremos a concepção sóciointeracionista vygotskiana e os conceitos relativos à teoria das representações sociais. Finalmente, apresentaremos o levantamento bibliográfico de artigos que discorrem sobre projetos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira por alunos cegos e de baixa visão. Em seguida, no capítulo 3, descreveremos a organização metodológica desse trabalho, sendo que a análise e a interpretação dos dados coletados serão apresentadas no capítulo 4, e por fim, no capítulo 5, apontaremos às considerações finais resultantes da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentaremos um panorama do aporte teórico que sustenta a pesquisa. Para tanto, discutimos a questão do letramento e do letramento digital, posteriormente abordamos os multiletramentos e os multiletramentos no ensino de línguas estrangeiras. Em seguida, discorremos sobre os *podcasts*, sobre a teoria sociointeracionista de Vygotsky e a concepção de representação social. Por fim, comentamos alguns estudos efetuados no Brasil e no exterior referentes à nossa área de investigação.

2.1 LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL

Nesta seção trataremos a questão do letramento e letramento digital e a maneira como tais concepções fundamentam, organizam e gerem o processo educativo atual.

Vivemos na era da globalização, do digital, do acesso rápido, *on-line*, no qual milhões de informações viajam a velocidade da luz. Para participarmos efetivamente desse mundo precisamos ser mais do que alfabetizados, precisamos ser letrados. Mas, existe diferença entre esses dois conceitos?

De acordo com Soares e Kleiman existe sim diferença entre alfabetizar e letrar. Soares (2003, p. 3), por exemplo, pontua que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Isso quer dizer que mais do que conhecer e dominar a técnica do ler e escrever, o estudante deve saber fazer uso delas, de forma a envolver-se e participar das/nas mais diferenciadas práticas de leitura e escrita possíveis, tornando-se assim, integrante ativo no processo de produção de conhecimento.

Kleiman, por sua vez, define letramento como o processo de ensino e aprendizagem pautado em uma “concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 2), no qual o alunado contemporâneo não mais aprende somente a ler e escrever de maneira mecânica, mas tem desenvolvidas as capacidades de interpretar, compreender e criticar as informações a que tem acesso, podendo interagir sob/no mundo em que vive, alterando e aperfeiçoando as práticas que o cercam.

Para que esse aluno autônomo e crítico exista, entretanto, é necessário que a escola, além de alfabetizá-lo, providencie as condições necessárias para que o letramento aconteça

(SOARES, 2003). Isto é, disponibilize o acesso a materiais diversos – livros literários, gibis, revistas, jornais, internet – e promova as mais variadas situações discursivas – preparo de um bolo a partir da leitura de uma receita, escrita de uma carta de apresentação e de um currículo a partir da leitura e análise da página dos classificados de um jornal, por exemplo.

Com base nessa perspectiva, o trabalho do professor torna-se ainda mais importante, uma vez que passa a ser agente social – agente de letramento – capaz de “mobilizar sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 53).

Ele consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada (KLEIMAN, 2005, p. 53-54).

Desse modo, conforme Lopes (2010, p. 6), “o posicionamento do educador diante de sua classe deve ser o de orientar e produzir seres capazes de processar, adaptar e empregar o transmitido em seu cotidiano”.

Corroborando essa forma de pensar, Lankshear e Knobel (2006, p. 2), percebem o letramento como “a relação entre a prática humana e a produção, distribuição, troca, refinamento, negociação e contestação de significados¹”. Nesse sentido, “entender letramentos como práticas sociais é necessariamente reconhecê-los como formas socialmente reconhecidas de fazer as coisas²” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 3).

Pautados na concepção sociocultural de Scribner e Cole de que o letramento “é mais do que apenas saber codificar e decodificar um determinado tipo de escrita”, mas “a aplicação desse conhecimento para fins específicos em contextos específicos³” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5 *apud* SCRIBNER; COLE, 1981, p. 236), Lankshear e Knobel entendem que o processo de “letramento – leitura e escrita – abrange sempre determinados tipos de textos e determinados modos de leitura e escrita que variam enormemente⁴” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 5). Isso quer dizer que as práticas de leitura e escrita mudam conforme o tipo de texto que se vai ler/escrever; o objetivo e a função social do texto; o contexto e as condições de produção; as estratégias linguístico-discursivas utilizadas e, principalmente, as características particulares (visão, concepção e conhecimento de mundo) do leitor e/ou autor

¹ Tradução livre.

² Tradução livre.

³ Tradução livre.

⁴ Tradução livre.

do texto. Logo, não há um único modo apenas de ler/escrever/compreender um texto e sim muitas e diversas maneiras.

Essa maneira de pensar atrelada à tecnologia resulta no letramento digital, que segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 5), trata-se das “inúmeras práticas sociais e concepções de engajar-se na construção de significados mediados por textos produzidos, recebidos, distribuídos e trocados através da codificação digital⁵”. Assim, há a utilização de “tecnologias digitais para codificação e acesso a textos pelo quais produzimos/comunicamos/negociamos significados em maneiras socialmente reconhecíveis⁶” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 258).

Ainda, o letramento digital é um “fenômeno plural composto por muitos letramentos digitais⁷” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 14), do qual fazem parte, por exemplo, “blogs, videogames, mensagens de texto, páginas de redes sociais on-line, fóruns de discussão, memes de internet, e assim por diante⁸” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5). Nesse sentido, é preciso que o indivíduo não só tenha acesso a todos os tipos de textos que circulam no ambiente cibernético, mas, principalmente, que sejam letrados para lerem, escreverem e compreenderem cada um deles, reconhecendo e entendendo as características e regularidades que os constituem, de maneira a utilizá-los e produzi-los de maneira crítica e eficiente.

Da mesma forma, segundo os autores é importante perceber que as pessoas podem ler e compreender um mesmo texto de maneiras diferentes. Enquanto umas podem facilmente apreender o sentido do texto, para outras ele pode não fazer sentido algum – mesmo que esses indivíduos sejam completamente capazes de decodificar o texto – código –com precisão. Desse modo, o uso de diferentes tecnologias, aparatos tecnológicos e suportes subtendem a utilização de diferentes e específicas práticas de leitura e escrita. Assim, não se pode ler uma propaganda que exige a participação e interação do leitor na construção do sentido, como, por exemplo, a da mistura para bolo gelado da Fleischmann⁹, da mesma forma que se leria tal texto publicado na versão impressa de uma revista. Para cada uma das situações é necessário à ativação de práticas leitoras distintas.

O que fica claro é que “as maneiras de ler e escrever hoje são acompanhadas de novas formas de ver e entender o mundo, de novas práticas de letramento exercidas no ciberespaço e por ele possibilitadas” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2002 *apud* LIMA; DE

⁵ Tradução livre.

⁶ Tradução livre.

⁷ Tradução livre.

⁸ Tradução livre.

⁹ Para assistir o vídeo acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=INM9aJZSfME>

GRANDE, 2013, p. 38). Logo, ser letrado e digitalmente letrado, portanto, significa não só saber como utilizar as tecnologias da informação e comunicação e seus aparatos em favor do processo do conhecimento, ou seja, saber ler as informações e conteúdos que nos são apresentados, mas sim apreender, analisar e julgar criticamente essas informações e conteúdos, construindo e reconstruindo novos saberes a partir deles. Tem-se então aprendizagem em caráter interativo, no qual há “uma colaboração ativa, participação e mobilização de inteligência coletiva via práticas digitais” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007 *apud* LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 43).

Além disso, como apontado por Braga; Ricarte (2005, p. 38), “o ‘letramento digital’, ao lado do letramento tradicional, é tido hoje, unanimemente, como uma necessidade. Da mesma maneira que o analfabetismo exclui, desconhecer completamente os usos e funções do computador também passa a ser sinônimo de exclusão. A inclusão digital passa a ser, portanto, um dos imperativos dos novos tempos.

Assim, é importante que o indivíduo não só conheça, mas domine e faça uso das práticas de leitura e escrita digitais, bem como das práticas sociais mediadas pela tecnologia e seus diversos aparatos.

Nesta seção expusemos os conceitos de letramento, distinguindo-o de alfabetização, e de letramento digital, salientando que não basta apenas saber usar as tecnologias de informação e comunicação, mas sim compreender e produzir novos conhecimentos e saberes a partir da utilização de tais tecnologias. Além disso, discutimos como as concepções de letramento e letramento digital organizam e orientam as práticas contemporâneas, principalmente no concernente à educação.

2.2 E O MULTILETRAMENTO?

Nesta seção discorreremos sobre o multiletramento e a relação desse com a criação de significados, bem como as implicações dessa teoria no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo a linha de raciocínio do letramento digital, Cope e Kalantzis (2001, 2003, 2012), aprofundam a discussão e desenvolvem o conceito de Multiletramento, o qual leva em consideração dois aspectos principais na produção de sentidos, a diversidade cultural e a multimodalidade. A diversidade cultural está relacionada com a produção/leitura/reprodução cada vez maior de diferentes textos – orais e escritos – utilizando diversas e diferentes linguagens, provenientes de contextos e espaços sociais vários, oriundos de autores com experiências, percepções, concepções e conhecimento de mundo distintos. Essas diferenças

compõem e regem nossa vida cotidiana, uma vez que interagimos e participamos das muitas situações de criação e recriação de sentido de maneiras diversas, cada uma adequada ao seu momento/lugar/contexto/linguagem específico. Todavia, justamente por transitarmos nesse universo plural, é necessário que estejamos sempre negociando e renegociando sentidos e significações, de forma a ajustar nossas compreensões à situação/prática/contexto/linguagem requerida. Por isso é tão importante sermos multiletrados, visto que vivemos em um mundo no qual precisamos ser capazes de ler, escrever, refletir, criticar e agir em toda e qualquer situação que se apresente.

A multimodalidade, segunda dimensão constituinte do multiletramento, refere-se à imensa gama de possibilidades de/na construção de sentidos e significados. Assim, as significações deixam de basear-se somente no escrito e passam a relacionar-se com o oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial (COPE; KALANTZIS, 2012).

Além disso, conforme os autores, a teoria do multiletramento compreende o processo de criação de sentido/significação como design, no qual design é “estrutura e função e também uma atividade, processo humano no qual nós criamos e recriamos as condições da nossa existência¹⁰” (COPE; KALANTZIS, 2003, p. 203). Nesse sentido, de acordo com os teóricos, no processo de design a cultura e o indivíduo coexistem, uma vez que são inseparáveis.

Para os autores ainda, o processo de design desenvolve-se em três fases, a saber:

- 1ª: Modelos disponíveis, nos quais estão os recursos para criação de significados (artefatos de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser reformulados como uma nova mensagem);
- 2ª: Planejamento/projeção, no qual há o trabalho da construção dos sentidos/significados (reconstrução de recursos disponíveis para a construção de sentidos e para efeitos de representação e de comunicação) e,
- 3ª: Replanejamento/reprojeção, no qual há a criação de novos modelos disponíveis (vestígios de significados que transformam não só o indivíduo, mas o mundo em que ele habita)¹¹ (COPE; KALANTZIS, 2012, p. 183).

Todas as etapas devem ser desenvolvidas para que um sentido/significação seja criado, isto é, as três fases são interdependentes, dependendo umas das outras para a finalização do processo.

A figura a seguir mostra como o processo de criação de sentido/significado ocorre na prática.

¹⁰ Tradução livre.

¹¹ Tradução livre.

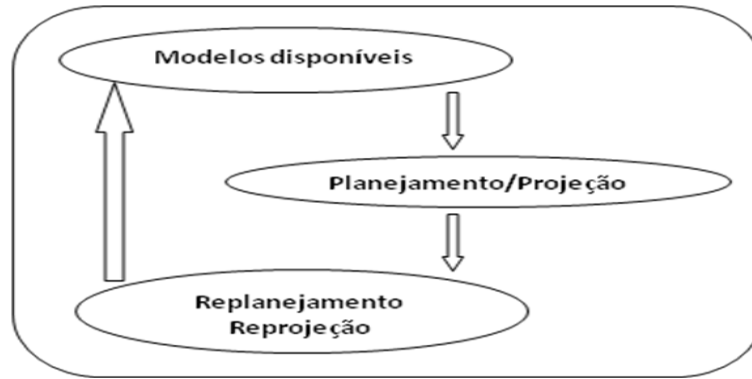


Figura 1 – Processo de design de sentidos
Fonte: COPE; KALANTZIS (2012) – adaptado.

Como representado na imagem, a atividade de criar sentidos/significados é cíclica, ininterrupta, no qual o indivíduo necessita dos recursos disponíveis no mundo para a partir deles criar e recriar novos sentidos/significados, seja por meio da leitura, escuta e visão ou pelas respostas de outras pessoas as suas mensagens (textos orais e escritos, pinturas e desenhos, entre outros). Independente da maneira que for efetuada, todo e cada novo sentido/significado criado e/ou recriado carrega em si a voz, a interpretação, os interesses, as experiências, o conhecimento de mundo, a identidade e a subjetividade, a marca pessoal daquele que o criou/recriou. Trata-se então de um processo que é continuamente alimentado pela transformação do mundo (COPE; KALANTZIS, 2012).

Conforme os autores, o contínuo processo de transformação é a base da aprendizagem, uma vez que “o ato de representar o mundo e as representações de mundo dos outros, transforma o aluno¹²” (COPE; KALANTZIS, 2012, p. 186), visto que esse passa a conceber e perceber o ambiente em que vive de forma expandida, levando em consideração não somente as suas experiências, percepções e expressões, mas, principalmente, as dos seus semelhantes.

A figura a seguir exemplifica bem a relação entre a criação de sentidos/significados, a transformação da sociedade e a aprendizagem dos indivíduos que estão implicados no processo, pois retrata como esses estão interligados, como alimentam e são alimentados uns pelos outros, de maneira a possibilitar que todo o processo – etapa por etapa – funcione eficientemente, oportunizando assim a utilização de linguagens, ferramentas e tecnologias diversas, a criação de novos saberes, a otimização da aprendizagem e, conseqüentemente, a transformação sócio-econômico-cultural mundial.

¹² Tradução livre.

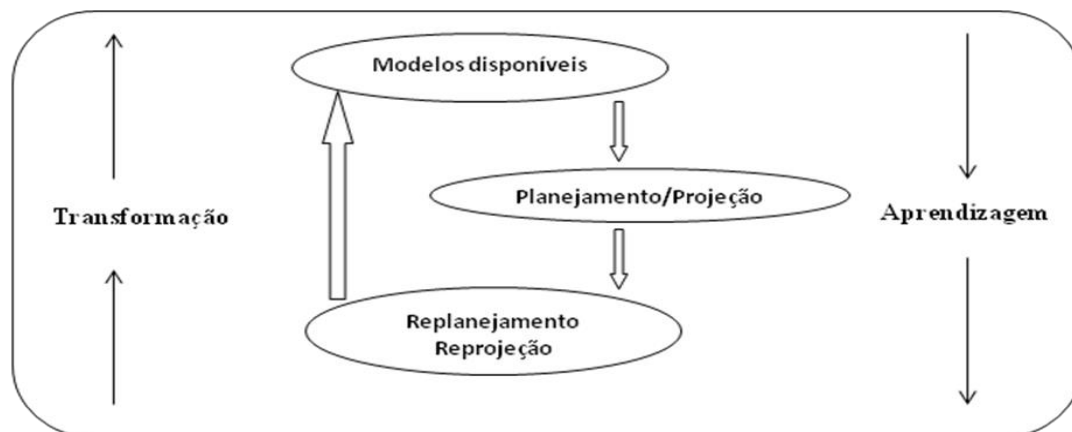


Figura 2 – Aprendizagem e transformação
Fonte: COPE; KALANTZIS (2012) – adaptado.

Trabalhar sob a orientação de design, segundo Cope e Kalantzis (2004, p. 38), é proporcionar “ambientes de aprendizagem que poderiam ser mais relevantes para o mundo contemporâneo, em constante mudança, mais eficazes na resposta às expectativas da comunidade e mais eficientes na geração de recursos educativos¹³”. É possibilitar uma “aprendizagem que leve o alunado a novos lugares, e que ao longo dessa viagem, eles atuem como agentes de transformação pessoal e cultural”¹⁴ (COPE; KALANTZIS, 2004, p. 44).

Em síntese, o multiletramento tem como premissa a construção e reconstrução de sentidos/significados multimodalmente, ou seja, ultrapassa-se a barreira da escrita e torna-se essencial o visual, o auditivo, o tátil, o gestual e o espacial na construção e reconstrução desses significados e sentidos. Logo, os sentidos/significações que criamos estão diretamente relacionados com as maneiras pelas quais nos comunicamos, diferindo “de acordo com a cultura e contexto, e tendo efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos¹⁵” (COPE; KALANTZIS, 2003, p. 05).

Assim sendo, em uma pedagogia de multiletramento, todas as formas de significado, incluindo a linguagem, são consideradas como processos de transformações dinâmicas em vez de processos de reprodução. Ou seja, aqueles que criam os significados não os replicam simplesmente, mas os constroem e os transformam de forma ativa, [...] tomando o processo mais produtivo, relevante, inovador, criativo e até mesmo emancipatório¹⁶ (COPE; KALANTZIS, 2012, p. 188).

Nesse sentido, os autores afirmam que os indivíduos multiletrados são pessoas capazes não só de perceberem as mudanças, mas de conviverem amigavelmente, adaptando-se a elas, comunicando-se de maneira eficaz a partir de uma vasta gama de situações. São pessoas de pensamento flexível, que conseguem enxergar um mesmo objeto sob múltiplas

¹³ Tradução livre.

¹⁴ Tradução livre.

¹⁵ Tradução livre.

¹⁶ Tradução livre.

perspectivas diferentes, tendo um amplo repertório comunicativo, o qual possibilita-lhes construir e participar da construção e reconstrução de sentidos nos mais diversos contextos sociais e culturais.

Sob essa perspectiva, Cope e Kalantzis (2012) ressaltam que no ambiente escolar os alunos são vistos como construtores de significados singulares, capazes de transformarem o mundo em que vivem. São indivíduos que compreendem a vida em sua máxima multiplicidade e, que por isso, são ativos, críticos e engajados, que não só percebem as realidades em que vivem, mas que tentam mudá-las e aperfeiçoá-las.

Além disso, são estudantes que se sentem responsáveis por seu aprendizado, atuando de maneira autônoma e autocontrolada, que continuam a estudar além dos muros da escola, usando as mídias sociais para continuar suas práticas de leitura e escrita, aprendendo em qualquer lugar e em qualquer momento (COPE; KALANTZIS, 2012).

Dessa maneira, quando multiletrados, esses indivíduos passam a ser efetivamente reconhecidos como cidadãos, uma vez que têm o poder de influenciar e mudar suas vidas, suas famílias, suas escolas, suas comunidades, enfim, a sociedade como um todo.

A partir desse entendimento depreende-se que as concepções de letramento, letramento digital e multiletramento estão intrinsecamente relacionados e que perpassam todas as esferas da atividade humana, incluindo as áreas de ensino e aprendizagem.

Nesta seção apresentamos a concepção de multiletramento atrelada às ideias de diversidade cultural e multimodalidade, e a criação e recriação de sentidos/significados a partir do processo de design, assim como as implicações que essa forma de pensar traz para o processo educacional.

2.3 MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesta seção trataremos dos multiletramentos no ensino de línguas estrangeiras e as principais propostas que esse novo modo de conceber o processo de ensino-aprendizagem trouxe para a sala de aula de língua estrangeira.

Como visto nas seções anteriores, o processo de letramento-letramento digital-multiletramento traz implicações para todas as áreas da vida humana, social, cultural, econômica, política, e, principalmente, educacional. Assim sendo, o indivíduo deve dominar e fazer uso das práticas de leitura e escrita, criando e recriando sentidos/significados em suas

práticas sociais e comunicativas não só em sua língua materna, mas também em língua estrangeira.

A esse respeito, mais especificamente sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, Monte Mór (2012) aponta que “as teorias dos letramentos defendem uma perspectiva de ensino de línguas que leve em conta a heterogeneidade, a língua/linguagem em sua diversidade, a visão multicultural, a relevância da visão global e local” (MONTE MÓR, 2012, p. 47-48).

Além disso, a autora assinala que é importante que os objetivos do ensino de línguas estrangeiras sejam redefinidos, de maneira que haja efetivamente um trabalho voltado para a cidadania, a pluralidade e a diversidade (MONTE MÓR, 2007).

Em concordância a essa perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), desenvolvidas por Monte Mór e Menezes de Souza em 2004, propõem um ensino de línguas estrangeiras construído a partir da teoria de multiletramentos, no qual o ensino da língua estrangeira deve

“possibilitar o desenvolvimento do senso de cidadania, desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar”, além de “ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira (relação identidade-alteridade)” e “expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens e modalidades)” (MONTE MÓR, 2012, p. 45-46).

Assim, de acordo com a pesquisadora, “num projeto de letramentos, as línguas estrangeiras contribuem para o desenvolvimento linguístico e, ao mesmo tempo, para a promoção ou expansão da visão de mundo e para a percepção crítica sobre o ensino de idiomas” (MONTE MÓR, 2012, p. 47). Nesse sentido, os projetos educacionais devem considerar as diversas e intensas mudanças ocorridas ao longo dos séculos, de modo “a realizar uma educação mais próxima das contingências e dinamicidade da sociedade com as características que esta apresenta” (MONTE MÓR, 2012, p. 44).

Desse modo, para a escritora (2010, p. 475) o processo de interpretar a realidade deve ampliar o conhecimento/percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definitivo sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado. Acresce-se, também, a necessidade de se trabalhar a visão de autoria, na qual os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro de relações de poder. Essas perspectivas resumiriam o que se entende por educação crítica, em que se enfatiza o desenvolvimento de consciência/ percepção crítica.

Isto posto, é inadequado e pouco eficiente utilizar-se das práticas e conhecimentos tradicionais para se estudar e explicar as práticas e necessidades da sociedade contemporânea,

que encontra-se totalmente pautada no meio digital. Logo, segundo Cope e Kalantzis (2003, p. 18), “o papel da pedagogia [voltada para o multiletramento] é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás as suas diferentes subjetividades”. Isto é, já que vivemos em um mundo plural, sendo os habitantes deste, seres multimodais, que percebem e compreendem o mundo de diversas e diferentes formas, que são dotados de várias intenções, desejos e vontades, que têm experiências e conhecimentos de mundo distintos, além de necessidades específicas, é extremamente importante que o ensino, não só de língua estrangeira, mas de língua materna também, seja múltiplo e diversificado, possibilitando o pleno acesso desses estudantes ao mundo digitalmente globalizado em que vivemos, sem que percam sua essência, aquilo que lhes faz únicos.

Assim, uma proposta de multiletramento que também pode ser caracterizada como letramento crítico, uma vez que concebe os indivíduos como construtores de significados e não mais somente reprodutores, e, por isso, pessoas ativas, autônomas, críticas e engajadas, “propõe um trabalho de escuta que não busque reduzir o ‘eu’ nem o ‘outro’, mas estabelecer relações de significação onde as diferenças sejam espaços para a reinterpretação, releitura de mundo e renegociação de sentidos” (TAKAKI; SANTANA, 2014, p. 61).

Nesta seção apontamos as perspectivas de ensino de línguas estrangeiras pautadas na teoria do multiletramento, bem como as consequências e contribuições que essa teoria pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

2.4 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE *PODCAST*

Nesta seção explanaremos a respeito do *podcast*, sua funcionalidade no espaço escolar e as vantagens oriundas da utilização desse recurso em sala de aula no processo de aprendizagem da língua inglesa.

A cada dia cresce o número de aplicativos, programas e aparatos tecnológicos criados para suprir a necessidade da sociedade contemporânea em produzir conhecimentos, interagir e fazer parte do mundo globalizado de forma rápida, dinâmica e eficiente. Consequentemente, é cada vez maior também a importância das pessoas serem capacitadas a utilizarem adequada e competentemente tais recursos, ocasionando então mais uma demanda para a escola.

Tal cenário é o pano de fundo para a investigação, cada vez mais intensa, das implicações da utilização das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Assim, ao trabalho com blogues, rede sociais, ambientes de aprendizagem virtual, entre outros, acrescenta-se o *podcast*, que pode ser definido como

um “[...] programa de rádio personalizado gravado nas extensões *mp3*¹⁷, *ogg*¹⁸ ou *mp4*¹⁹, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio [...] podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet” (BARROS; MENTA, 2007, p. 2).

Segundo especialistas, Foschini e Taddei (2006), Moura e Carvalho (2006), Bottentuit Júnior e Coutinho (2007) e Luiz e Assis (2009), dentre outros, o termo *podcast*, surgido em 2004, deriva da palavra *podcasting*, combinação dos vocábulos *iPod* (dispositivo de reprodução de áudio e vídeo da *Apple*) e *broadcasting* (método de transmissão/distribuição de dados). Entretanto, atualmente o *podcast* extrapolou os limites dos aparelhos da *Apple* e passou a ser acessado em qualquer aparelho compatível com a extensão *mp3*, mais comumente utilizada para a produção dos episódios.

Nesse sentido, *podcasting* é a forma de transmitir um arquivo de áudio via internet para ser ouvido em um *iPod* ou outro aparelho que reproduza ou receba esse arquivo, sendo que o *podcast* é tanto o arquivo de áudio transmitido via *podcasting* quanto o coletivo desses arquivos (FRANCO, 2009 *apud* LUIZ; ASSIS, 2009, p. 2).

Em síntese, “*podcasting* é um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na internet” (PRIMO, 2005, p. 17), sendo “o *podcast*, a página, site ou local onde os áudios estão disponibilizados para carregamento” (BOTTENTUIT JÚNIOR; COUTINHO, 2008, p. 128), no qual é possível “disponibilizar aulas, muitas vezes em forma de edições continuadas, semelhantes aos antigos fascículos de cursos de línguas que eram vendidos nas bancas de revistas” (MEDEIROS, 2006, p. 5).

Além disso, conforme Shamburg (2009), o *podcast* apresenta as seguintes características: áudios gravados em episódios, podendo ser facilmente acessados no momento e no espaço geográfico que o usuário quiser, através de computadores, *tablets*, *smartphones*, aparelhos de *Mp3* e *Mp4*, a partir da página ou ainda por meio de um “arquivo de informação

¹⁷ “MPEG Audio Layer 3 – formato para compressão de áudio que elimina as frequências de som inaudíveis ao ouvido humano, criado em 1991 nos laboratórios de pesquisa da Universidade de Hannover, Alemanha” (FOSCHINI; TADDEI, 2006, p. 16).

¹⁸ “Padrão aberto de arquivo livre de direitos autorais de áudio, vídeo e metadados mantido pela fundação Xiph Org Codec” (SABBAG, 2010).

¹⁹ “É um padrão que tem arquivos exclusivamente de áudio (.m4a) e outros que trazem vídeo (.m4v, .m4p) em boa resolução. É mais moderno e os arquivos são menores do que os do mp3” (BURGOS, 2007).

(*feed RSS*²⁰) do site, que permite que se assine os programas recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor” (BARROS; MENTA, 2007, p. 2-3).

Assim sendo, o usuário recebe automática e gratuitamente a informação de que um novo *podcast* de seu interesse foi inserido e pode então acessá-lo quando, onde e como quiser, ouvindo um mesmo arquivo quantas vezes achar necessário, parando, recuando e avançando conforme julgar conveniente.

Tais particularidades, segundo Bottentuit Júnior e Coutinho (2007, p. 837) fazem com que o *podcast* seja encarado “como uma tecnologia alternativa extremamente potente para ser utilizada ao serviço do processo de ensino e aprendizagem tanto na modalidade a distância ou como complemento ao ensino presencial”, apresentando inúmeras vantagens para diversos públicos, em especial para o aluno deficiente visual, tais como:

- Maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula (para além das aulas e recursos disponíveis através da utilização dos recursos em Braille);
- É um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado;
- A possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola;
- Se os alunos forem estimulados a gravar episódios aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto e coerente para os colegas;
- Falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que a leitura em Braille (BOTTENTUIT JÚNIOR; COUTINHO, 2009, p. 2122).

Fernandes e Alves (2009, p. 204), acrescentam a essa lista, o fato de que quando um “aprendiz de língua estrangeira – aqui a língua inglesa – entra em contato com exemplos de *podcasts* gravados no idioma que ele estuda, surge um leque de possibilidades de aprendizado através do desenvolvimento de sua capacidade auditiva”. Assim, o estudante tem sua habilidade de compreensão auditiva aperfeiçoada, uma vez que escuta diálogos, entrevistas, músicas e exercícios na língua que está estudando, facilitando então a percepção de sotaques, pronúncias, acentuações, inflexões e entonações diferentes.

Ainda, conforme Carvalho, Aguiar e Maciel (2009, p. 100), os *podcasts* podem ser “recursos valiosos na economia de sessões mais teóricas, pois os alunos podem ouvir os conteúdos previamente, havendo mais tempo nas aulas para o debate, a pesquisa, a negociação do saber e/ou para a elaboração de trabalhos organizados de forma colaborativa”.

O *podcast* proporciona uma oportunidade de aprendizagem ativa, dinâmica, interativa e crítica, visto que o alunado torna-se coparticipante na elaboração e reelaboração

²⁰ *RSS – Really Simple Syndication* – trata-se basicamente de um “tipo de arquivo que ‘nutre’ o computador do assinante. Isto é, o usuário escolhe os conteúdos e assuntos que mais lhe interessam, os sites que deseja assinar e recebe automaticamente somente aquilo que selecionou” (FOSCHINI; TADDEI, 2006, p. 18).

de sentidos/significados. Ele “auxilia ainda na comunicação nos ambientes virtuais de aprendizes” (BOTTENTUIT JÚNIOR; COUTINHO, 2008, p. 136), possibilitando a inclusão e participação de pessoas cegas e de baixa visão nesse ambiente, além da “personalização do processo de aprendizagem desse alunado que pode parar, recuar e avançar” na escuta dos *podcasts* sempre que achar necessário (CARVALHO; AGUIAR; MACIEL, 2009, p. 98).

Além disso, conforme Jobbings (2005 *apud* OLIVEIRA, CARDOSO, 2009, p. 89) os “*podcasts* promovem também o desenvolvimento das competências dos alunos para se concentrarem nas suas capacidades de estudo e a capacidade de se apropriarem do seu próprio progresso”.

Nesse sentido, ao serem utilizados no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, os *podcasts* trazem consideráveis vantagens para o alunado, principalmente para os deficientes visuais, uma vez que os torna conscientes e responsáveis por seu aprendizado e, por conseguinte, parte ativa e integrante do processo.

Logo, como já dito por Silva (*et all*, 2003 *apud* Fernandes; Alves, 2009, p. 203), “as tecnologias de informação e comunicação (TIC) oferecem potencialidades imprescindíveis à educação e formação, permitindo um enriquecimento contínuo de saberes”.

Nesta seção explicamos o conceito de *podcast*, a sua funcionalidade e utilidade na esfera educacional e os benefícios advindos da aplicação e uso dessa ferramenta no processo de aprendizagem da língua inglesa.

2.5 APRENDIZAGEM POR INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO: A TEORIA VYGOTSKIANA

Nesta seção abordaremos a teoria sociointeracionista de base vygotskiana a fim de explicitar o fundamental papel que o aspecto social tem sob o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, discutimos a ideia de deficiência e aprendizagem concebida e defendida pelo teórico russo e os resultados que esse olhar traz para a sala de aula.

Atrelado às concepções apresentadas nas seções anteriores está o conceito sociointeracionista vygotskiano de aprendizagem mediada, no qual a aprendizagem encontra-se fundamentada na interação da criança com outros indivíduos e com o meio. Conforme o autor, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1991[1934], p. 24). Assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança está “rotundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”

(VYGOTSKY, 1991[1934], p. 24). Logo, o infante só aprende quando em contato com um indivíduo que possa servir de mediador entre ele e o conhecimento.

Nesse sentido, os aspectos sociais têm um papel essencial no desenvolvimento intelectual e cognitivo dos indivíduos, uma vez que é por meio das relações interpessoais e o ambiente que a criança percebe e compreende a realidade que a cerca, que formula conceitos e hipóteses, e que refuta e reformula hipóteses e conceitos já estabelecidos. Além disso, a aprendizagem também ocorre pela interação entre a linguagem e a ação, sendo que a linguagem é peça fundamental na construção e internalização de conceitos, visto que é por meio dela que ocorre a mediação entre o indivíduo e os objetos e a formação das funções intelectuais superiores. Deste modo, a linguagem é o elo de ligação entre o homem, o ambiente e o conhecimento.

A partir dessas ideias Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que segundo ele,

é a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 1991[1934], p. 86).

Desse modo, conforme o autor, “a ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 2007[1934], p. 98).

Em outras palavras, a ZDP é a distância entre o que o indivíduo consegue fazer sozinho e o que ainda não é capaz de realizar por si só, tendo que contar com o apoio dos demais membros do seu grupo de convívio. Logo, “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, (2007[1934], p. 98).

No espaço escolar, o professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias, técnicas e recursos diversos de maneira a levar o alunado a tornar-se autônomo, independente, autossuficiente, estimulando-lhe o conhecimento potencial, de modo a criar novas e novas ZDPs a todo momento.

Assim sendo, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991[1934], p. 24). Isto é, para que haja desenvolvimento é necessário que o aprendizado seja organizado de forma que o professor medie a interação entre a classe e os diferentes conteúdos por ele apresentados, fazendo com que seus alunos tenham acesso a diversos saberes. Entretanto, esse docente deve

permitir que seus estudantes construam seus próprios conhecimentos, desenvolvam suas próprias ideias e conceitos, e que questionem, refutem e reformulem suas maneiras de pensar.

Em concordância a essa forma de pensar, Vygotsky desenvolveu a teoria da *dysontogenesis*²¹, que “implica uma visão social favorável sobre crianças com deficiência, dando preferência ao fortalecimento e a capacitação das habilidades desses indivíduos, em vez do estresse sobre as fraquezas, dificuldades e desvios de tais alunos” (RODINA, 2006, p. 4).

Partindo da concepção de que o autor considera a deficiência e/ou incapacidade como uma espécie de ‘aberração social’, uma vez que ocasiona uma série de distúrbios no comportamento social da criança, fazendo com que muitas vezes esse infante seja excluído da comunidade em que vive, Vygotsky estabelece uma diferenciação primordial entre três níveis de deficiência, a saber, a primeira de viés orgânico/biológico; a segunda relacionada as distorções culturais socialmente condicionadas e a terceira ligada as funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1993[1934] *apud* RODINA, 2006).

Segundo ele (VYGOTSKY, 1993[1934] *apud* RODINA, 2006), os transtornos primários (auditivo e visual, os relacionados a linguagem e à fala, e à coordenação motora) levam a ‘exclusão’ da criança do tradicional ambiente sócio-cultural e educacional, causando, por sua vez, a incapacidade secundária (sócio-cultural). Devido às desordens primárias, a criança apresenta uma ligação distorcida à cultura como uma fonte para o desenvolvimento de funções mentais superiores. Logo, os três níveis de deficiência estão interligados e são interdependentes, sendo que qualquer influência e/ou alteração que o nível primário sofra, os demais também serão afetados.

É a partir da diferenciação desses níveis que o autor explica que as “crianças com deficiência tendem a ter uma necessidade especial de ‘adaptações’”, sendo que o ambiente educacional adaptado pode “proporcionar as condições necessárias para a ‘introdução cultural’ desses discentes e a realização da experiência sócio-cultural inerente à humanidade” (VYGOTSKY, 1993[1934] *apud* RODINA, 2006, p. 11). Isto quer dizer que a escola, bem como a família, os amigos, a igreja, o trabalho e os demais espaços sociais devem fornecer e subsidiar situações que possibilitem todas as interações sociais possíveis, de modo a promover e estimular a aprendizagem por parte desse alunado.

Vinculadas a tais adaptações, Vygostky assinala que algumas funções compensatórias são requeridas do indivíduo deficiente, de maneira que ele consiga interagir com as demais pessoas e assim desenvolver-se de maneira eficiente.

No concernente as pessoas cegas e de baixa visão, o autor comenta que a fala, o tato e a audição são os sentidos mais apurados, uma vez que segundo ele (VYGOTSKY, 1993-

²¹ “Anomalia do ser em desenvolvimento – desenvolvimento da criança deficiente comparado ao desenvolvimento de uma criança sem deficiência” (RODINA, 2006, p. 3, tradução livre).

1994[1934] *apud* Dantas, 2014, p. 169), “as palavras são como janelas para o mundo e a fala o principal compensador da ausência da visão”.

Da mesma forma, “o tato e a audição passam a ser mais estimulados, tornando-se mais refinados sob a pressão de impulsos para compensar as dificuldades estabelecidas na ausência de visão (MEDRADO; DANTAS, 2014, p. 237). Assim sendo, o indivíduo cego passa a utilizar mais intensamente seus outros sentidos que não a visão, de modo a construir sentidos/significações e interagir socialmente – através da linguagem –, superando então suas limitações.

Logo, como compreendido por Medrado; Dantas (2014, p. 243), a interação social no contexto escolar, como em qualquer outro contexto, configura-se como uma condição essencial para a construção de conhecimento por parte do aluno cego, já que é através da negociação, troca de ideias, cooperação, discussão e divisão de tarefas que o aluno socializa e desenvolve seu ser integral.

Nesta seção dissertamos sobre o sociointeracionismo vygotkiano e o quão relevante é a interação social no processo de ensinar e aprender. Discorreremos também sobre a percepção do autor sobre a deficiência, em especial a deficiência visual, as consequências psíquicas e sociais provenientes dela e as atitudes que a família, a escola e outros espaços sociais devem adotar para potencializar a aprendizagem do indivíduo cego e de baixa visão.

2.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta seção exporemos a teoria das representações sociais e como ela constitui o pensar do alunado contemporâneo, permeando assim o processo de aprendizagem da língua estrangeira, em especial, a língua inglesa.

Desde a criação do mundo, a sociedade vem sofrendo inúmeras transformações ao longo dos anos. De sociedade primitiva, alicerçada na busca e coleta de alimentos, na cultura oral e figurativa e na vivência nômade, na qual o fator predominante era a mão de obra, passou-se para a sociedade agrícola, baseada na produção agrícola e no comércio, de cultura e informações transmitidas via oral e manuscrita, cujo elemento preeminente era os recursos naturais. A sociedade agrícola, por sua vez, deu lugar a industrial, fundamentada na produção em série, na propagação de informações por meio da imprensa, do rádio e dos livros, na qual o princípio que importava e imperava era o capital. Por fim, da sociedade industrial passou-se a do conhecimento, cuja principal atividade e interesse é criar, recriar e difundir conhecimento, utilizando para tanto o espaço virtual e todos os dispositivos tecnológicos possíveis (TOFLER, 1987).

É a partir dessas transformações e das consequências políticas, sociais, culturais e econômicas ocasionadas por elas que Moscovici em 1961 desenvolve a teoria das representações sociais, “cuja essência está nos fenômenos observáveis e em ação na vida social” (LUSTOSA; SALES, 2004, p. 2). Trata-se de representações da vida cotidiana, as quais integram e refletem todas as situações e práticas sociais possíveis, uma vez que são sempre “produtos da interação e comunicação” (MOSCOVICI, 2007, p. 21), servindo “como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (MOSCOVICI, 2007, p. 8).

Nesse sentido, segundo o autor, representação social pode ser compreendida como

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2007, p. 21).

Assim sendo, todas as percepções, interpretações, atribuições, intenções, atitudes, expectativas e saberes de um ser humano são organizados e sustentados a partir do contexto social no qual ele está inserido e do que lhe é socialmente propagado. Logo, a partir dessas circunstâncias e das diversas relações possíveis entre sujeito-objeto-sujeito, o indivíduo elabora e reelabora seus conhecimentos, transformando seu contexto inicial e as relações anteriormente existentes em outras novas, organizadas de acordo com as particularidades próprias de seu grupo social (JOVCHELOVITCH, 2001; LUSTOSA; SALES, 2004).

Dessa forma, nós construímos e desconstruímos nossas representações sociais a partir dos momentos e situações que vivemos, das percepções e compreensões que temos do mundo que nos cerca e das pessoas com as quais interagimos.

Nesse sentido, o “esquema” de representações sociais serve para compreender toda e qualquer situação da vida humana, visto que tais representações orientam e até determinam as maneiras em que o sujeito irá agir e reagir à determinada circunstância.

No âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, da língua inglesa, por exemplo, as representações sociais esclarecem os sentidos que os aprendizes atribuem ao idioma (valoração, valorização e funcionalidade); ao processo de aprendizagem dessa língua; as relações e interações sociais, dentro e fora da sala de aula, possibilitadas e permeadas por essa língua; as atitudes e práticas requeridas e promovidas pelo idioma, bem como as implicações que esses sentidos trazem ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (LUSTOSA; SALES, 2004).

Portanto, compreender as representações sociais que os alunos elaboram sobre a língua inglesa, é entender como, porque e quando o indivíduo aprende, assim como as interferências que tais representações ocasionam ao processo de aprendizagem do idioma. Ainda, a partir da observação das atitudes, experiências, práticas e expectativas manifestadas em sala de aula, o professor pode melhor entender seu alunado, sendo capaz de auxiliá-lo de maneira mais efetiva, a elaborar e reelaborar significações, por meio da utilização de recursos e estratégias diversas.

Nesta seção explicitamos a teoria das representações sociais e como ela organiza, sustenta, orienta e determina o processo de aprendizagem da língua inglesa nos dias atuais.

2.7 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Nesta seção apresentaremos brevemente três pesquisas efetuadas no Brasil e duas no exterior que versam sobre a aprendizagem da língua inglesa por alunos cegos e de baixa visão a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação.

Diversos estudos a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por alunos com deficiência visual vêm sendo desenvolvidos no Brasil ao longo dos últimos anos. Santos e Fontes (2010), Monteiro (2013), Reis e Gomes (2014) são alguns dos autores que têm se debruçado em refletir e discutir as problemáticas envolvidas nesse processo vinculadas à utilização das TICs.

No artigo “O ensino de língua inglesa para pessoas cegas, um desafio para a inclusão digital”, Santos e Fontes (2010), dissertam sobre a possibilidade do computador ser utilizado nas aulas de língua inglesa de alunos deficientes visuais como ferramenta didático-pedagógica-inclusiva no processo de ensino-aprendizagem da língua alvo. A partir de pesquisa bibliográfica e da apresentação de recursos didáticos e tecnológicos possíveis de serem aplicados em sala de aula, as autoras pontuam que para que um aluno cego e de baixa visão efetivamente aprenda uma língua estrangeira é necessário que estratégias, metodologias e procedimentos sejam repensados e adaptados a realidade desse alunado.

Em “As TIC como recurso pedagógico no ensino do inglês a crianças com NEE”, Monteiro (2013), questiona e reflete a respeito da influência que as TICs têm ou podem ter como recurso pedagógico no processo de aprendizagem da língua inglesa por crianças com necessidades educacionais especiais. Além disso, a pesquisadora averigua a opinião dos professores da disciplina sobre o uso das TICs nas aulas voltadas a esse alunado em específico,

sobre os fatores que impedem a utilização desses recursos em sala de aula e também sobre os benefícios que esses meios podem trazer para o desenvolvimento das aprendizagens do corpo discente cego, sendo os dados utilizados advindos da aplicação de um questionário e da realização de três entrevistas com professores de língua inglesa, os quais demonstraram que os professores de Inglês pouco utilizam as TICs com seus alunos com necessidades educacionais especiais, apesar de acharem que essas são ferramentas importantes para a aprendizagem desse alunado.

No texto “*Podcasts para o ensino de língua inglesa: análise e prática de letramento digital*”, Reis e Gomes (2014), analisam por meio do mapeamento, da seleção e da análise de *sites* que disponibilizam *podcasts* para seus usuários, o uso do *podcast* como um recurso digital que possibilita que o professor planeje, desenvolva e teste atividades e exercícios que envolvam compreensão e produção oral em língua inglesa; debatendo como e quanto esse recurso pode contribuir no processo de letramento digital de alunos e professores. Como resultado as autoras indicam que é necessário haver um “planejamento sistemático para a produção de materiais didáticos digitais para o ensino com tecnologias” (REIS; GOMES, 2014, p. 377), para que a utilização de recursos tecnológicos contribua positivamente para o “ensino da língua e também para o letramento e fluência tecnológica de professores e alunos” (REIS; GOMES, 2014, p. 377).

Em âmbito internacional, Quatraro e Paiano (2010) no artigo “New ways of language learning for blind or visually impaired children and teenagers”, discutem o aprendizado da língua inglesa por alunos cegos e de baixa visão mediado pela tecnologia, neste caso tecnologia baseada no uso de voz sintética, por meio da implantação e do desenvolvimento do programa ELLVIS (English Language Learning programme for Visually Impaired Students), que atuava de forma a agenciar o acesso desses alunos às informações disponibilizadas na rede; a facilitar e mediar o contato entre o corpo discente e a língua alvo e também a criar novas oportunidades e perspectivas de trabalho, de viagem, de pesquisas, de atuar e agir no/sobre o mundo.

Em “Educational impacts of structured podcasts on blind users”, Buzi *et all* (2011) investigam, a partir da aplicação de um questionário de satisfação, os impactos que a utilização de *podcasts* estruturados (aqueles que trabalham não só a compreensão auditiva e as questões relacionadas ao conteúdo dos áudios, mas trabalham a estrutura do documento) na navegação e busca de conteúdos causam aos usuários cegos. Como resultado, os participantes da pesquisa mostraram-se favoráveis à utilização de *podcasts* estruturados, visto que efetuaram as atividades requeridas em menos tempo e de maneira mais prática, focada e detalhista.

É necessário destacar que, apesar de todas as pesquisas já realizadas e as que ainda estão sendo desenvolvidas, ainda há grande necessidade de que estudos sejam efetuados nessa área, uma vez que somente com muita discussão teremos o aprofundamento de tais temas e assim, maiores e melhores condições de oferecer não só uma educação de qualidade as pessoas com deficiência visual, mas uma educação efetivamente inclusiva.

Neste capítulo discorreremos sobre o letramento e o letramento digital; os multiletramentos; os multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras; o uso de *podcasts* como recurso didático na aprendizagem da língua inglesa; o sociointeracionismo vygotskyano e as representações sociais dos indivíduos cegos e de baixa visão sobre a aprendizagem da língua inglesa por meio das TICs. Ainda, apresentamos o levantamento bibliográfico (pesquisas nacionais e internacionais) compatíveis ao nosso objeto de estudo. No próximo capítulo, trataremos do desenho e organização metodológica da pesquisa, no qual discutiremos a escolha metodológica, os recursos, instrumentos e métodos utilizados na coleta de dados, bem como as especificidades e características componentes do cenário e dos participantes da análise.

3 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo versaremos sobre a escolha, organização metodológica e desenho da pesquisa. Para tanto, inicialmente exporemos os motivos que justificam a escolha metodológica, bem como as características que compõem o tipo de pesquisa desenvolvida. Na sequência, apontaremos e explicaremos os procedimentos e instrumentos usados na coleta de dados. Por fim, apresentaremos os atributos e particularidades constituintes do cenário e dos participantes da análise.

3.1 O DESENHO DA PESQUISA: A ESCOLHA METODOLÓGICA

Nesta seção, abordaremos as questões relativas à escolha, organização e desenho da pesquisa, justificando e conceituando a pesquisa etnográfica, de caráter qualitativo, base metodológica deste trabalho.

Este estudo tem como organização metodológica o conceito de pesquisa qualitativa, já que procurará “entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 34), buscando então “o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31), neste caso o dos alunos cegos e de baixa visão participantes do curso “Inglês Básico para Deficientes Visuais”.

Assim, têm-se como caracterizadores do paradigma qualitativo a forma ontológica – como essas ciências percebem o mundo –, a forma epistemológica – como teorizam sobre o mundo social – e a forma metodológica – como observam e interpretam a realidade social. Na visão ontológica (a teoria de mundo), a realidade é construída, dinâmica e contextualizada; na epistemológica (a teoria do conhecimento), a teoria do mundo social é o relativismo, visto que a realidade é construída na dinâmica dos fatos sócio-históricos; e, por fim, na visão metodológica, o pesquisador procura entender a realidade do ponto de vista do participante, sendo a observação e a entrevista os métodos privilegiados para realização da investigação (REES; MELLO, 2011, p. 31).

Com base nessa caracterização, os dados coletados foram analisados indutivamente por meio da “interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70) às situações vivenciadas em sala de aula. Assim, os dados coletados têm como objetivo “retratar e descrever o maior número possível de elementos existentes na realidade” (PRODANO; FREITAS, 2013, p. 70) da sala de aula de língua inglesa para estudantes deficientes visuais.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa existentes, este estudo pertence ao grupo de pesquisa etnográfica, caracterizando-se como etnografia de sala de aula. Trata-se de pesquisa

etnográfica, pois busca “entender a comunidade através do ponto de vista de seus membros, e descobrir as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam” (NEVES, 2006, p. 4). Esse modelo de pesquisa “examina o fenômeno em relação à cultura e ao comportamento dos participantes no contexto social, entendendo-se por cultura o que as pessoas precisam saber ou fazer para serem aceitas como membros de uma dada comunidade” (REES; MELLO, 2011, p. 32).

Incorporando e aprofundando essa maneira de pensar e fazer pesquisa etnográfica, a etnografia de sala de aula

ênfatisa a natureza sociocultural dos processos de ensino e aprendizagem, incorporando as perspectivas dos participantes a respeito de seus próprios comportamentos, e oferece uma análise holística sensível aos níveis de contexto em que as interações e as salas de aulas estão situados (WATSON-GECEO, 1997, p. 135)²².

Desse modo, o pesquisador levou em consideração todos os aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, tanto os concernentes ao espaço de sala de aula (metodologia, didática, técnicas, estratégias, sistema avaliativo e material didático usado pelo professor, por exemplo) quanto os externos à sala de aula (relacionamento entre os alunos e suas famílias, discursos e ideologias que permeiam as relações dos alunos, situação econômico-financeira da família, doenças e problemas de saúde, dependência química, entre outros). Ainda, todos os envolvidos no processo educativo devem ser ouvidos (alunos, pais, professores, coordenadores pedagógicos e diretores), de maneira a melhor compreender o processo.

Nesse sentido, segundo Watson-Geceo (1997, p.136), a pesquisa etnográfica de sala de aula deve observar “os princípios subjacentes à organização social da sala de aula e [...] as normas sociais que orientam o comportamento dos participantes e que moldam suas interpretações das interações específicas²³”.

Isso quer dizer que pesquisador e objeto pesquisado estão em constante interação, as observações são realizadas de “maneira sistemática, intensiva e detalhada, como as pessoas se comportam e como as interações são socialmente organizadas no contexto – quais são as normas sociais, os valores culturais e as expectativas interacionais” dos indivíduos participantes da comunidade (REES; MELLO, 2011, p. 32), há o uso contínuo da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos e o foco encontra-se no processo e não nos resultados finais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

²² Tradução livre.

²³ Tradução livre.

Além disso, no contexto da sala de aula de L2/LE, a pesquisa etnográfica de sala de aula é uma alternativa para o estudo do processo de ensino-aprendizagem porque ela permite tratar de questões teóricas e práticas sobre o que está acontecendo no momento em que a L2/LE está sendo ensinada e aprendida, além de poder compreender vários aspectos do contexto institucional da escola, entre eles as pressões sociais que os professores e alunos sofrem, as políticas de ensino e uso da(s) língua(s), os fatores sociais que afetam o planejamento educacional, os discursos concorrentes (REES; MELLO, 2011, p. 35).

Com base nessas especificações metodológicas esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas, a saber, 1) revisão bibliográfica, 2) aplicação de questionário, entrevistas e observação das aulas ministradas no terceiro módulo do curso, ocorridas entre Fevereiro e Julho de 2015, e 3) análise e avaliação dos resultados obtidos.

É importante destacar que a triangulação²⁴ dos dados obtidos por meio de “registros de diferentes naturezas” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 61) colaborou para garantir “maior confiabilidade a este estudo, uma vez que a subjetividade da interpretação de uma única fonte dá lugar à intersubjetividade das interpretações possíveis sobre as várias fontes investigadas” (RETORTA, 2007, p. 94).

A primeira etapa consistiu na revisão bibliográfica que versa sobre as concepções de letramento e letramento digital, multiletramentos no ensino de língua estrangeira atrelados ao uso de tecnologias da informação e comunicação ao processo de ensino, em especial os *podcasts*, bem como os conceitos teóricos sóciointeracionistas de Vygotsky e a teoria das representações sociais de Moscovici, no intuito de refletir, discutir e ampliar a temática estudada.

A segunda etapa baseou-se nas observações das aulas ministradas ao longo do terceiro módulo do curso, nas entrevistas realizadas com os alunos, bem como da elaboração e aplicação de um questionário que se desdobrou em duas vertentes: primeira, a verificação da maneira que os participantes do curso utilizam os aparatos tecnológicos (*mp3s*, *smartphones*, *tablets* e *notebooks*) para acessar os *podcasts* a fim de aprender e estudar a língua inglesa. Segunda, o conhecimento das representações sociais dos discentes sobre o uso e a eficácia dos *podcasts* no processo de aprendizagem da língua adicional.

A terceira e última etapa serviu para analisarmos e avaliarmos os resultados obtidos nas observações das aulas, nas entrevistas e na aplicação do questionário, focalizando o papel dos *podcasts* e a eficácia de tal recurso no processo de aprendizagem da língua inglesa por parte do alunado pesquisado. Ainda, contribuiu para descrevermos as facilidades e

²⁴ “Recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 61).

dificuldades encontradas pelos estudantes no manuseio e utilização dos aparatos tecnológicos durante o processo de aprendizagem.

Nesta seção tratamos da escolha metodológica do estudo, pesquisa etnográfica de sala de aula, justificamos e conceituamos a pesquisa. Na seção seguinte indicaremos e esclareceremos os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados.

3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesta seção, dividida em três subseções, falaremos sobre os procedimentos e os instrumentos utilizados no desenvolvimento do trabalho. Inicialmente falaremos sobre os *podcasts*, explicando como foram desenvolvidos e utilizados no curso. Em seguida, comentaremos sobre as redes sociais *Facebook* e *WhatsApp*, e como elas eram usadas nas aulas como recursos didáticos. Por fim, discorreremos sobre os dispositivos de *feedback*, questionário, entrevista e observação em sala de aula, utilizadas para investigar as percepções e opiniões do alunado a respeito da aprendizagem da língua inglesa a partir do uso dos *podcasts*.

3.2.1 *Podcasts*

Nesta seção explanaremos sobre o processo de elaboração, gravação, edição e disponibilização dos *podcasts* utilizados no curso.

Conforme explicitado anteriormente, *podcasts* são arquivos de áudio, normalmente na extensão mp3, no qual são disponibilizados músicas, notícias, entrevistas, narrativas e também materiais educativos, tais como apostilas, livros, palestras e aulas. Trata-se de um recurso que potencializa e flexibiliza o processo de aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que o usuário pode acessar seus áudios quando, como, onde e quantas vezes quiser, tendo a opção de seguir linearmente ou não os episódios disponibilizados pelo *podcaster*²⁵.

Essas características aliadas ao fato de que o alunado deficiente visual tem o sentido da audição mais aguçado, apresentando assim mais facilidade em compreender e assimilar conteúdos narrados e descritos, foram as razões pelas quais optamos por incorporar os *podcasts* no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

²⁵ Pessoa que produz e disponibiliza os *podcasts*.

Assim sendo, além de disponibilizarmos os materiais em Braille e em letras ampliadas, eles também são disponibilizados em arquivos de áudio, gravados em extensões mp3.

Todo o processo de elaboração, gravação e postagem dos arquivos é desenvolvido pelos alunos-guias²⁶ em parceria com a professora regente, sendo esse dividido em seis fases. A primeira etapa constitui-se da divisão das tarefas e da preparação de um roteiro de gravação, fundamentado na aula escrita, no qual os alunos-guias organizam quem será o apresentador da unidade, responsável por indicar os temas e assuntos abordados, bem como os tópicos em que a unidade está dividida; quem será a voz de cada personagem; quem fará a leitura-gravação de cada episódio; quais serão as duplas e/ou trios que lerão-gravarão os diálogos; quem ficará responsável pelo manuseio dos equipamentos e dispositivos para a gravação da aula e quem fará a edição e postagem dos arquivos. Na segunda fase, os alunos-guia incumbidos de dar voz à aula pesquisam os conteúdos que lhe são estranhos, tiram dúvidas quanto à pronúncia e entonação com a professora regente e, por fim, ensaiam. Na terceira etapa, os alunos-guia e a professora gravam os episódios, regravando cada áudio sempre que uma correção é necessária. Para as gravações são usados gravadores de voz portáteis²⁷ ou aplicativos de gravação²⁸ disponibilizados pelos *smartphones*. A quarta fase consiste na edição (corte e colagem de trechos, apagamento e diminuição de ruídos, entre outros) e postagem dos *podcasts* nas páginas do curso. A quinta etapa compreende na resolução, pelos alunos cegos e de baixa visão, dos exercícios propostos e na posterior postagem nas redes sociais das atividades realizadas por eles. Finalmente, na sexta e última etapa, a professora regente faz a análise, avaliação e comentários sobre os exercícios desenvolvidos pelos alunos deficientes visuais.

As postagens são normalmente realizadas semanalmente, sendo que a cada semana é abordado um novo tópico daqueles que compõem a unidade que está sendo estudada, ou então um conteúdo que já foi discutido, mas que não foi plenamente assimilado pelos alunos é revisado. Ainda, enquanto a postagem no *WhatsApp* é efetuada utilizando o arquivo original (mp3), no *Facebook*, os arquivos são convertidos da extensão mp3 para a *wma*, compatível

²⁶ Estudantes do curso de Letras Português-Inglês, participantes do curso de extensão.

²⁷ O aparelho utilizado no curso é o Panasonic RR-XS450 | +4Gb. Para maiores informações acessar: <http://www.panasonic.com/afrika/pt/consumer/audio-video/audio/ic-recorders/rr-xs450.specs.html>

²⁸ Gravador de voz avançado. Maiores informações em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.enlightment.voicerecorder&hl=pt_BR

com o sistema da rede social, sendo as conversões realizadas pelos alunos-guias a partir de programas e sites²⁹ de conversão gratuitos.

É importante destacar que devido a não operacionalidade e à incompatibilidade entre os leitores de tela utilizados pelos alunos (Dosvox e NVDA) e os sites específicos para postagem de *podcasts* (PodOmatic) não foi possível que disponibilizássemos os episódios criados na rede a partir do uso do *feed de notícias* (agregadores de conteúdo) para distribuir automaticamente os arquivos criados, conforme norteia a estrutura basilar dos *podcasts*. Assim sendo, tal como muitos outros recursos incorporados na sala de aula inclusiva, tivemos de adaptar os *podcasts* elaborados e utilizados no curso, de forma que esses não perdessem seu caráter registrável. Para tanto, escolhemos por disponibilizar os arquivos nas páginas do grupo no *Facebook* e *WhatsApp*, nossos agregadores de conteúdo adaptados, chamadas *English for Us*, de modo que todos os participantes do curso eram avisados via e-mail ou mensagem, de que um novo *podcast* havia sido inserido na página e, assim, podiam acessá-lo quando, onde e como quisessem.

Nesta seção elucidamos como os *podcasts* usados no curso são desenvolvidos.

3.2.2 Mídias sociais

Nesta seção trataremos das mídias sociais *Facebook* e *WhatsApp*, esclarecendo os motivos dessas terem sido escolhidas e usadas como ferramentas didático-pedagógicas na aprendizagem da língua inglesa pelos alunos cegos e de baixa visão participantes do curso.

3.2.2.1 *Facebook*

Apesar da existência de inúmeras redes sociais, duas têm se mostrado mais populares entre os usuários, o *Facebook* e o *WhatsApp*, ambas propriedades do mesmo grupo, *Facebook*. O motivo de tamanha popularidade, segundo especialistas³⁰, diz respeito à possibilidade, quase que instantânea, de comunicação e interação entre um grande e diverso público de massa que pode enviar e receber conteúdos multimídias (imagens, vídeos, áudios, arquivos, entre outros), via computador, mas principalmente, plataformas *mobile*, o que promove a facilidade e praticidade no/do acesso.

²⁹ O site www.zamzar.com é um dos sites utilizados para conversão dos arquivos.

³⁰ Para maiores informações acessar: <http://imasters.com.br/midia-e-marketing-digital/conheca-as-vantagens-e-as-desvantagens-das-midias-sociais/?trace=1519021197&source=single>

Criada em 2004 por Mark Zuckerberg e mais três estudantes da Universidade de Harvard, a rede social tinha como objetivo inicial promover a interação entre o corpo discente da instituição, todavia, depois de poucos anos em funcionamento, a mídia extrapolou os limites da universidade e passou a ser utilizada por milhares de pessoas em todo o mundo, atingindo a marca de 1,4 bilhões de usuários no primeiro trimestre de 2015³¹.

A partir de computadores e dispositivos móveis, tais como *smartphones* e *tablets*, o *Facebook* possibilita que pessoas de diferentes localidades interajam e se comuniquem umas com as outras por meio do envio e recebimento de mensagens de texto, áudio e vídeo; do compartilhamento de textos, áudios, fotos, vídeos e links; da participação em grupos e páginas diversas; do convite e agendamento de festas e eventos; da exibição da localização do usuário; do aviso de datas especiais, aniversários, por exemplo, e da atualização das atividades dos amigos.

De maneira a atender o maior público possível e assim garantir acesso à sua página, a empresa criou a versão *Facebook mobile*³², a qual permite que indivíduos cegos e de baixa visão utilizem a rede social tão eficientemente quanto os demais usuários. Por questões de operacionalização e de compatibilidade com os leitores de tela usados pelo público deficiente visual, nessa versão muitos recursos são ocultados, como publicidades e ações de marketing, de modo que somente as informações mais importantes são apresentadas em primeiro plano, facilitando a navegação do usuário.

Essa é uma versão inicialmente configurada para ser utilizada em dispositivos móveis, os quais disponibilizam outras ferramentas de acessibilidade, tais como *TalkBack*, para aparelhos com sistema operacional *Android*, e *VoiceOver*, para aparelhos com sistema operacional *IOS*. Todavia, apesar desses recursos operacionalizarem e assim facilitarem a utilização da mídia pelo público deficiente visual, possibilitada pela leitura em voz alta dos itens constantes na tela do aparelho, pela descrição oral das ações realizadas, pela possibilidade de ajustes na velocidade da fala/leitura e o reconhecimento da voz do usuário, muitos deles ainda utilizam seus computadores via plataforma móvel para acesso a rede social, conforme informações dos participantes do curso “Inglês para deficientes visuais”.

³¹ Para maiores informações acessar: <http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/facebook-alcanca-144-bilhao-de-usuarios-no-mundo-15950412>

³² A versão *Facebook mobile* pode ser acessada em: m.facebook.com

Tais dados foram coletados a partir de conversas e da aplicação de um questionário no início e de outro no final do primeiro módulo do curso, anexos A e B³³, respectivamente, nos quais praticamente todos os alunos comentaram que não só tinham conta no *Facebook*, mas que a utilizavam diariamente para conversar com amigos e parentes por meio de seus computadores via plataforma móvel. Assim, partindo de que os estudantes já tinham bom domínio dessa ferramenta e que se sentiam confortáveis em usá-la, optamos por criar um grupo fechado, *English for Us*, a fim de possibilitar que todos os integrantes do curso, alunos cegos e de baixa visão, estudantes de Letras e a professora regente, pudessem estar em constante interação. Além disso, o grupo funciona como um ambiente de aprendizagem virtual (AVA), cujos materiais utilizados em sala (textos, áudios, vídeos e atividades), *podcasts* de explicação e fixação e exercícios de fixação são postados semanalmente no intuito de que os discentes continuem estudando, revendo e praticando o que já aprenderam, mesmo fora da sala de aula.

Em consonância com nossa proposta de usar a rede social como recurso didático-pedagógico, criamos um segundo grupo fechado, *Teaching languages to students with special education needs*, no qual os estudantes de Letras e a professora regente discutem questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem do alunado deficiente visual. Trata-se, portanto, de um espaço para organização das aulas, para o debate e troca de ideias e opiniões, para elaboração de atividades, para questionamentos sobre conteúdos, práticas teórico-metodológicas, para a organização e elaboração dos *podcasts* a serem postados posteriormente no grupo dos alunos, para o compartilhamento de artigos e outros textos teóricos que abordem a inclusão e para a discussão de quaisquer outros assuntos concernentes à sala de aula.

Nesse sentido, o *Facebook* demonstra ser um eficiente recurso didático, tanto para o planejamento e elaboração das aulas, quanto como ambiente de aprendizado, uma vez que possibilita que videntes e não videntes interajam, compartilhando conhecimentos e saberes, aprendendo uns com os outros.

É importante destacar que além das ferramentas de acessibilidade já disponibilizadas pela mídia, a equipe de acessibilidade do *Facebook* está desenvolvendo um novo instrumento

³³ O primeiro questionário foi aplicado no intuito de conhecermos o público ao qual o curso se destinava e também para selecionarmos a metodologia e práticas que seriam utilizadas em sala. O segundo questionário faz parte do trabalho de conclusão de curso de Cinthia da Cruz Czarneski (2014), intitulado “O uso do *Facebook* como AVA no ensino de língua inglesa para cegos”, desenvolvido enquanto a discente atuava como aluna-guia no curso de extensão. Para maiores informações acessar: repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/.../1/.../CT_COLET_2014_2_06.pdf.

capaz de ajudar ainda mais os usuários deficientes visuais a utilizarem a mídia. Trata-se de um recurso que permitirá a visualização, o reconhecimento e a compreensão das imagens compartilhadas na rede social³⁴, o que garantirá ainda mais a participação dos usuários não videntes no mundo digital contemporâneo.

3.2.2.2 *WhatsApp*

Criado em 2009 por Jam Koum e Brian Acton sob as premissas de manter a privacidade de seus usuários, somente o número de telefone é suficiente para que o indivíduo tenha acesso ao serviço, e por impedir a exibição de anúncios publicitários, de modo que o que importa é que a comunicação pessoal seja sempre priorizada, o *WhatsApp Messenger* é um aplicativo de mensagens instantâneas, multiplataforma que permite que o usuário troque mensagens de conteúdos multimídias (imagens, vídeos, áudios, textos, fotos, entre outros) pelo celular sem pagar pela mensagem enviada³⁵. O aplicativo propicia também que o usuário ligue gratuitamente para seus contatos, sendo então uma atraente alternativa as ligações via operadoras de celular.

Adquirida em 2014 pelo *Facebook*, a rede social contava em abril deste ano com mais de 800 milhões de usuários mensalmente ativos³⁶. Entretanto, esses números vêm crescendo diariamente, uma vez que o *WhatsApp* é compreendido como uma ferramenta barata, prática, flexível, eficiente e confiável, podendo ser manipulada por qualquer um.

Em conformidade com o que é disponibilizado pelo *Facebook*, plataforma *web* e plataforma *mobile*, o *WhatsApp* lançou em janeiro deste ano sua versão para computadores. A versão *web* espelha as conversas e mensagens do aparelho em que o aplicativo está instalado, possibilitando que o usuário acesse-as tanto pelo dispositivo móvel quanto pelo computador³⁷. Além disso, mesmo que o usuário esteja usando a versão *desktop* ele pode continuar a conversa por meio do *smartphone*, sem perda de dados e informações. O serviço só não está disponível para aparelhos com sistema operacional *IOS*, devido a problemas e limitações da plataforma *Apple*.

³⁴ Para maiores informações acessar: <http://www.forbes.com.br/negocios/2015/10/facebook-trabalha-em-ferramenta-para-ajudar-deficientes-visuais-a-verem-imagens/>

³⁵ Informações disponíveis em: https://www.whatsapp.com/?l=pt_br

³⁶ Informações disponíveis em: <http://info.abril.com.br/noticias/mercado/2015/04/whatsapp-atinge-800-milhoes-usuarios-mensalmente-ativos.shtml>

³⁷ Informações disponíveis em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/tecnologia/noticia/2015/01/whatsapp-lanca-versao-para-computadores-4685394.html>

Ao percebermos que muitos de nossos alunos já utilizavam o *WhatsApp* para se comunicarem com a família e amigos, compreendemos que esse recurso poderia ser uma excelente oportunidade para ampliarmos as possibilidades de aprendizado deles. Assim sendo, a professora regente decidiu por integrar essa rede social ao sistema de ensino adotado no curso, criando o grupo *English for Us*. Desse modo, os alunos recebem os *podcasts* de todos os conteúdos (explicações teóricas, diálogos, jogos, exercícios e músicas), estudados em sala, bem como as atividades a serem desenvolvidas em casa, sendo que muitas delas, principalmente as relacionadas a habilidade de *speaking*, devem ser realizadas por meio do *podcasting*. Além disso, os estudantes podem interagir, compartilhar informações e saberes, sanar dúvidas, aprender e ensinar uns aos outros, visto que a rede social oportuniza que todos os participantes do grupo recebam e acessem os mesmos conteúdos.

Dessa maneira, tal como evidenciado pelo *Facebook*, o *WhatsApp* revela ser um valioso aliado no processo educativo, pois proporciona que os estudantes elaborem e reelaborem, individual e coletivamente, as significações e conceitos importantes para seu aprendizado, tornando-os mais participativos e críticos.

3.2.3 Observação em sala de aula

Como este trabalho caracteriza-se como pesquisa etnográfica de sala de aula, a parte vital para o desenvolvimento deste fundamenta-se na observação do ambiente educacional. Logo, observamos as aulas do e terceiro módulo do curso, ocorridas entre fevereiro e julho de 2015, registrando em um caderno de apontamentos as informações relevantes de cada aula observada. Procuramos contemplar não só questões relativas à prática didático-pedagógica, tais como seleção, organização e sequenciação dos conteúdos e assuntos ministrados; técnicas, estratégias e metodologias aplicadas em classe; habilidades trabalhadas; atividades desenvolvidas; formas e critérios de avaliação e materiais e aparatos tecnológicos utilizados em sala, mas também as opiniões e comentários; representações sociais; discursos; ideologias; atitudes; comportamentos; expectativas; dificuldades; intenções; percepções; experiências e práticas do alunado deficiente visual sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa a partir do uso do *podcast*.

Nesse sentido, a observação das aulas permitiu que elaborássemos um painel detalhado das condições significativas para o aprendizado da língua pelos participantes do curso. Além disso, em associação com os demais instrumentos de coleta de dados, pudemos

identificar tanto pontos positivos e que estão funcionando bem, quanto aspectos necessários de reflexão e reconstrução.

3.2.4 Questionário

Objetivando recolher informações a respeito do processo de aprendizagem da língua inglesa mediado pela tecnologia, mais especificamente pelos *podcasts*, elaboramos um questionário (Apêndice A) contendo quinze questões, sendo seis perguntas fechadas e nove abertas.

As primeiras cinco perguntas dizem respeito ao acesso e uso dos *podcasts* em si, local, frequência, ambiente e modo de acesso. A sexta questão refere-se à eficiência dos aparatos tecnológicos e dos aplicativos utilizados no decorrer do curso, e a sétima sobre dificuldades e problemas em acessar os *podcasts*. A oitava, nona e décima perguntas fazem referência ao manuseio e utilização de recursos tecnológicos vários. Por fim, as cinco perguntas finais dizem respeito às representações que o alunado tem sobre a importância da aprendizagem do Inglês associada à importância e eficiência da utilização de dispositivos tecnológicos, em especial os *podcasts*, como mediadores da aprendizagem da língua alvo.

Como nossa intenção era que os participantes respondessem o questionário via tecnologia, preparamos uma versão oral e outra escrita, as postamos nas páginas do grupo no *Facebook* e no *WhatsApp* e também as enviamos por e-mail para os alunos. Assim, os participantes podiam escolher por responder o questionário da maneira que se sentissem mais confortáveis, usando a versão e o meio que lhes fosse mais conveniente, além de terem todo o mês de Setembro para fazê-lo.

Com a aplicação do questionário, organizado da maneira em que foi, queríamos coletar não somente informações pertinentes à aprendizagem da língua inglesa, mas também verificar se e como os alunos estavam colocando em prática as habilidades e práticas relacionadas ao universo tecnológico requeridas e utilizadas em sala de aula.

Nesse sentido, o questionário assumiu dois papéis importantes, primeiro, em proporcionar dados para a análise dos pesquisadores e, segundo, em possibilitar e promover a autorreflexão dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, no qual estão imbricados.

3.2.5 Entrevista

A primeira entrevista (Apêndice B) foi realizada no dia 04 de julho deste ano e ocorreu em forma de reunião, tendo como tópico de debate “O que deu certo e o que deu errado: Ideias para melhoria do curso”, no qual o alunado deficiente visual, os estudantes de Letras e a professora regente, em atmosfera de parceria, delinearão e analisaram os pontos positivos e os necessários de mudança no curso.

A entrevista foi gravada em áudio enquanto a professora regente fazia anotações e apontamentos do que estava sendo discutido.

A segunda entrevista foi efetuada com um dos estudantes cegos que, devido a questões pessoais, não conseguiu responder o questionário disponibilizado para a turma. Assim sendo, o questionário foi aplicado em forma de roteiro de entrevista oral, sendo gravado em áudio e também em versão escrita, no qual as repostas foram reproduzidas na página do próprio questionário.

A terceira entrevista (Apêndice C) foi efetuada no final do mês de Julho e teve como tópico a criação de um *podcast* sobre a biografia dos alunos. Nessa atividade cada estudante tinha que elaborar um *podcast* em Inglês, falando sobre a sua história de vida, postá-lo nos grupos da turma e comentar as postagens dos colegas.

A entrevista foi gravada em áudio enquanto a pesquisadora anotava comentários e apontamentos levantados pelos participantes do curso.

As entrevistas trouxeram elementos importantes para a análise, enriquecendo assim o trabalho de pesquisa.

3.3 CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como cenário a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), localizada na Rua Sete de Setembro, nº 3165, bairro Rebouças, Curitiba-Paraná.

Fundada em 1910 como Escola de Aprendizizes Artífices, a instituição passou por diversas transformações. De Escola de Aprendizizes Artífices passou a ser Liceu Industrial do Paraná em 1937, depois Escola Técnica de Curitiba em 1942, Escola Técnica Federal do Paraná em 1959, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em 1978 e, por fim, Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2005.

As mudanças sofridas pelo estabelecimento foram tanto de caráter estrutural quanto de localização, sendo que o mesmo só veio a se estabelecer no endereço atual no ano de 1936³⁸.

A UTFPR, primeira universidade tecnológica do Brasil, em seus 13 campus espalhados pelo estado, oferta à população cursos técnicos integrados ao ensino médio; cursos técnicos subsequentes; cursos técnicos PROEJA; cursos de graduação (tecnologias, bacharelados e licenciaturas); pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados), cursos de extensão e cursos de línguas estrangeiras modernas nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Além disso, a instituição promove ações, programas e projetos de extensão direcionados à melhoria da formação acadêmica, profissional e social não só de alunos, professores e demais funcionários, mas também da comunidade, uma vez que preza sempre “pela ética, pelo desenvolvimento humano, pela inovação, pela sustentabilidade, pela integração social e pela qualidade e excelência³⁹”.

Em concordância aos valores e atividades promovidas pela UTFPR, o projeto de extensão *English for the blinds*, parte integrante do projeto “Tecnologia assistiva no ensino de língua inglesa como língua adicional para deficientes visuais”, idealizado e desenvolvido pela professora doutora Miriam Sester Retorta em parceria com o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil – NUAPE, objetiva associar as tecnologias disponíveis no mercado ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Iniciado em março de 2014, o curso já teve três edições, tendo o terceiro módulo, objeto de observação desta pesquisa, sido concluído em julho deste ano. As aulas ocorrem sempre aos sábados das 09:30 às 12:00 horas, na sala E-107, sob a regência e supervisão da professora Retorta e acompanhamento dos estudantes de Letras.

Todo o trabalho é desenvolvido de maneira colaborativa, desde a seleção dos conteúdos a serem ministrados, a organização sequencial do trabalho a ser desenvolvido, a definição das habilidades e competências a serem trabalhadas, a eleição das atividades e exercícios a serem realizados, dos exemplos a serem apresentados e dos materiais didáticos (escritos e orais) a serem elaborados até o estabelecimento dos instrumentos e métodos avaliativos a serem utilizados nas aulas. Tudo é discutido, planejado e desenvolvido pelos alunos-guia e a professora regente.

³⁸ Dados retirados de <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico>.

³⁹ Informações retiradas de <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/missao>.

Ainda, a atuação colaborativa estende-se para o trabalho em sala de aula, uma vez que cada aluno-guia acompanha e auxilia um ou dois estudantes não-videntes, explicando e comentando os conteúdos ministrados, apresentando exemplos de situações uso, sanando eventuais dúvidas e ajudando na realização das atividades propostas pela professora regente. Logo, os conhecimentos e saberes são elaborados em conjunto, por meio da interação e colaboração mútua.

3.4 PARTICIPANTES

O alunado participante do curso é bastante heterogêneo, tanto em faixa etária, quanto em formação acadêmica, experiência profissional, vida social-afetiva, situação financeira, doenças e problemas de saúde. São quatorze estudantes, sete homens e sete mulheres, com idades variando entre treze e cinquenta e cinco anos, todos escolarizados, alguns com ensino fundamental e médio completos, outros com ensino superior concluído e um em processo de escolarização. Todos têm conhecimento básico em informática e sabem manusear os aparatos tecnológicos utilizados no curso. Quase todos trabalham e vivem com a família.

Dentre os 14 alunos, 3 possuem baixa visão, variável de 5% a 30%, e, portanto, precisam que os materiais usados nas aulas sejam impressos com letras ampliadas (fonte 45) e que seus aparelhos tecnológicos sejam configurados para exibirem letras ampliadas, além de disponibilizarem o aplicativo lupa. Os demais estudantes, 11 no total, são cegos de nascença ou que ficaram cegos no decorrer da vida, por causa de algum problema de saúde ou acidente. Para esses discentes as apostilas, textos e outros materiais utilizados em classe são impressos em Braille. Entretanto, todos os alunos, cegos e de baixa visão, têm acesso aos *podcasts* dos conteúdos estudados em sala disponibilizados nas páginas do curso no *Facebook* e no *WhatsApp*.

Neste capítulo relatamos os aspectos referentes à escolha metodológica, o desenho da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados e, finalmente, as características constituintes do cenário e dos partícipes do estudo. No próximo capítulo faremos a análise e interpretação dos dados recolhidos, bem como a discussão de tais informações.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo faremos a análise dos dados coletados e a discussão dos resultados obtidos no intuito de compreender o papel desempenhado pelos *podcasts* no processo de aprendizagem da língua inglesa por parte do alunado deficiente visual. Para tanto, o capítulo será dividido em duas seções, sendo que na primeira versaremos sobre a aprendizagem da língua inglesa por meio da tecnologia e, na segunda, focaremos na utilização dos *podcasts*, discorrendo sobre o aprendizado da língua alvo a partir do uso desse recurso. Nessa seção em especial, discutiremos questões relacionadas à utilidade, eficiência, autonomia e empoderamento e representações sociais imbricadas no processo educativo via *podcast*.

4.1 APRENDENDO A LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA TECNOLOGIA

Nesta seção falaremos sobre a análise dos resultados obtidos enfocando o uso da tecnologia como agente propulsor e integrador do processo de multiletramento e como esse processo ocorre na sala de aula de língua inglesa para estudantes deficientes visuais.

A partir das observações das aulas, das conversas em sala, das entrevistas realizadas e também da aplicação do questionário foi possível perceber que os participantes do curso utilizam as TICs em seu dia-a-dia para realizar muitas tarefas, desde as mais simples, como mandar e receber mensagens para familiares e amigos, até as mais complexas, como efetuar operações bancárias. Logo, assim como acontece com as demais pessoas, a tecnologia é parte importante da vida do indivíduo deficiente visual, uma vez que possibilita que ele execute várias atividades que sem o auxílio da tecnologia lhe seriam muito difíceis ou até mesmo impossíveis. Todavia, para que a pessoa cega ou de baixa visão possa usar adequada e satisfatoriamente os vários recursos tecnológicos disponíveis, é necessário que ela seja instruída, tendo plena possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em suas práticas sociais cotidianas, produzindo cada vez mais conhecimento.

Em outras palavras, na sociedade plural em que vivemos não é mais suficiente que o sujeito saiba ler, compreender e produzir somente um tipo de texto, usar um tipo de linguagem ou analisar e interpretar as informações que recebe de uma única maneira. É necessário, de acordo com Cope e Kalantzis (2001, 2003, 2012), que ele seja multiletrado, capaz de utilizar as várias linguagens (oral, escrita, corporal, auditiva e imagética), mídias e

recursos tecnológicos disponíveis associados aos mais diferentes contextos e situações de produção.

Esse é o verdadeiro processo de letramento defendido por Soares (2003), Kleiman (2007) e Lankshear e Knobel (2008) e de multiletramento proposto por Cope e Kalantzis (2012), visto que o sujeito não somente aprende a utilizar as TICs em benefício próprio, mas passa, por meio do uso delas, a modificar sua vida, transformando o ambiente e a comunidade em que vive, elaborando e reelaborando criticamente conhecimentos, práticas e situações diversas.

Observamos esse processo ocorrer em sala de aula, uma vez que os estudantes cegos e de baixa visão tinham contato direto e intenso com as TICs, sendo que todos eles sabiam utilizar e faziam uso de algum recurso tecnológico em seus afazeres diários. Valendo-se dessa informação organizamos o curso de modo que inicialmente os discentes pudessem usar os aparatos tecnológicos que lhes fossem mais conhecidos, aprofundando os conhecimentos já assimilados para gradativamente aprenderem a utilizar novos dispositivos.

Tal escolha comprovou ser eficiente, já que, conforme os gráficos abaixo demonstram, os alunos aprenderam a utilizar outros artefatos além daqueles que já conheciam, o que possibilitou que o aprendizado da língua inglesa fosse aprendido mais efetivo e eficiente.

O gráfico abaixo mostra que 72% dos alunos já sabiam usar os recursos tecnológicos (computadores, *tablets*, aparelhos de *mp3* e/ou *smartphones*) utilizados no curso, o que evidencia que nosso alunado já estava inserido, alguns mais profundamente, outros menos, no processo de multiletramento.

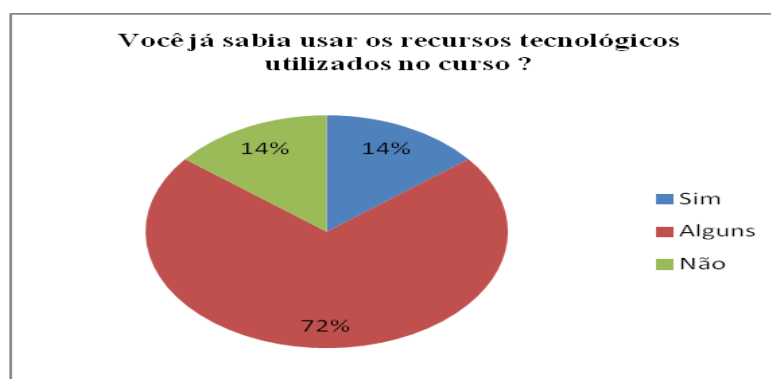


Gráfico 1 – Conhecimento prévio sobre o manuseio de recursos tecnológicos

Fonte: Autoria própria

O gráfico a seguir, por sua vez, especifica os aparelhos que o alunado já sabia utilizar quando do início do curso, sendo que metade da classe fazia uso quase que exclusivamente do computador, muito provavelmente o equipamento mais acessível para eles até então.

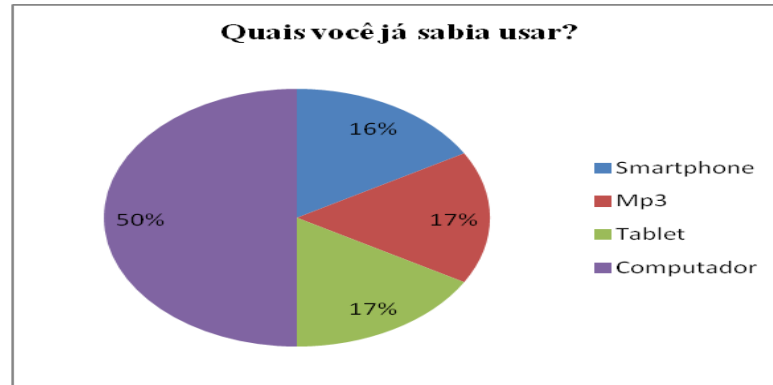


Gráfico 2 – Aparatos tecnológicos utilizados pelos participantes do curso
Fonte: Autoria própria

Por fim, os gráficos 3 e 4 detalham quais aparelhos, programas e/ou aplicativos os estudantes aprenderam a utilizar ao longo do curso.

Note-se que 100% dos discentes, inclusive aqueles que inicialmente alegaram já saberem usar seus aparelhos, disseram terem aprendido a manusear seus *smartphones*, conhecendo, entendendo e empregando satisfatoriamente as várias funções, operações e recursos disponibilizados pelo dispositivo.



Gráfico 3 – Aparelhos aprendidos a serem usados no curso
Fonte: Autoria própria

Com relação a programas e/ou aplicativos mais especificamente, 34% dos alunos afirmaram terem aprendido a utilizar o *Google Drive* e 17% o *Skype* e o *WhatsApp*. De acordo com os relatos dos estudantes o conhecimento e a utilização desses mecanismos auxiliaram o desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa, uma vez que permitiu que eles praticassem o que aprenderam em sala, pois puderam contatar e conversar uns com os outros usando a língua alvo através das redes sociais anteriormente citadas. Além disso, para alguns

o *Google Drive*, serviço de armazenamento virtual de arquivos, serviu como opção de acesso aos materiais didáticos manuseados no curso.

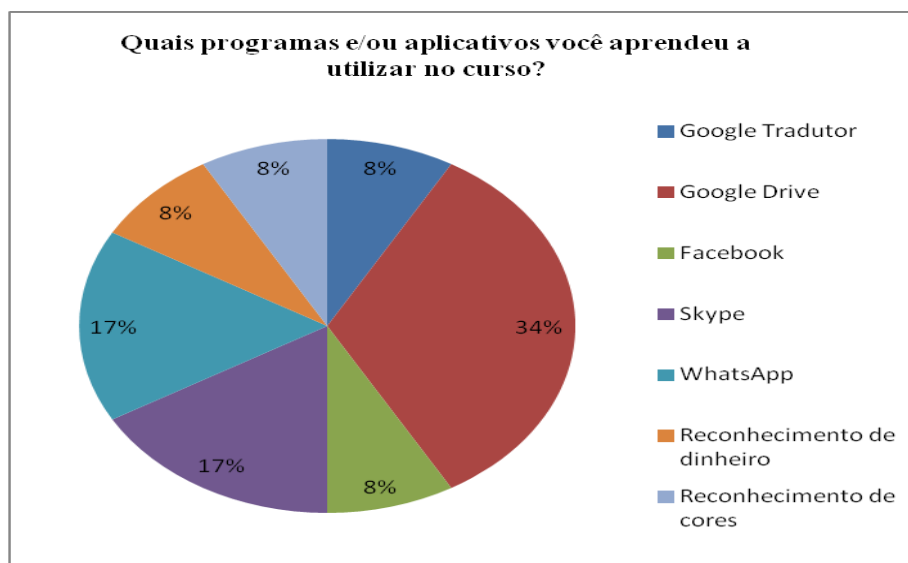


Gráfico 4 – Programas e/ou aplicativos aprendidos a serem usados no curso

Fonte: Autoria própria

Esses dados atestam que conforme novas tecnologias vão surgindo também vão sendo desenvolvidas novas maneiras de aplicá-las no processo educacional a fim de torná-lo mais dinâmico, crítico e eficiente, condizente com as “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Tais informações refletem ainda, como já apontado por Cope; Kalantzis (2012), as constantes transformações de sentidos, significações, percepções, valores, interesses e situações que permeiam nossas vidas, corroborando a ideia de que novas tecnologias propõem e pressupõem novos aprendizados e novas e distintas maneiras de elaborar e reelaborar conhecimento.

É importante observar que muito mais do que aprenderem somente questões relacionadas à língua inglesa, o alunado deficiente visual aprendeu a usar diferentes ferramentas em prol de seu desenvolvimento educacional e pessoal.

Nesta seção expomos e elucidamos os resultados da pesquisa no tocante ao uso das TICS enquanto ferramentas estimuladoras e orientadoras do processo do multiletrar imbricado na aprendizagem da língua inglesa pelos estudantes cegos e de baixa visão.

4.2 APRENDENDO A LÍNGUA INGLESA POR MEIO DOS *PODCASTS*

Nesta seção exporemos e discutiremos as análises efetuadas sobre o uso dos *podcasts* em prol da melhoria do aprendizado da língua inglesa na turma de cegos e de baixa visão.

Após constatarmos que nossos alunos deficientes visuais transitam bem pelo espaço cibernético e que manuseiam satisfatoriamente seus aparatos tecnológicos e, tendo em vista o caráter tecnológico inclusivo do curso, resolvemos utilizar os *podcasts* na tentativa de aprimorar o processo de aprendizagem da língua inglesa desse alunado. Essa medida, de acordo com relatos da turma, provou ser acertada, visto que eles passaram a ter maior contato com o idioma, sendo então capazes de criar e recriar sentidos e significados pertinentes à língua inglesa.

Ainda, por meio das observações das aulas, das conversas com a classe, das entrevistas efetuadas e também da aplicação do questionário, pudemos perceber que os *podcasts*, quando usados como ferramenta didático-pedagógica, contribuem significativamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do aprendizado da língua, tal como ilustram os gráficos a seguir.

Quando perguntamos se os discentes utilizam os *podcasts* para estudarem fora do ambiente de sala de aula, todos responderam que sim, que costumam acessar os áudios para revisarem e praticarem os conteúdos ministrados em sala, conforme explicitado no gráfico abaixo.



Gráfico 5 – Utilização dos *podcasts* para estudo
Fonte: Autoria própria

Além disso, segundo o gráfico 6, os participantes do curso costumam acessar os *podcasts* e estudar o idioma em suas casas, visto que, no ambiente familiar eles dispõem de maior conforto e tranquilidade, podendo ouvir os episódios da unidade em estudo quantas vezes quiserem e pelo tempo que quiserem.

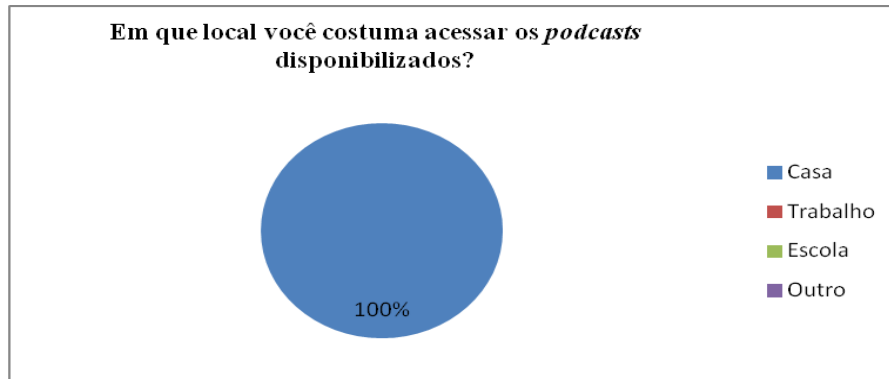


Gráfico 6 – Local de acesso aos *podcasts*

Fonte: Autoria própria

Ainda, de acordo com o exposto nos gráficos 7 e 8, 46% dos estudantes acessam os *podcasts* pelo *smartphone* e 27% o fazem pelo computador, sendo que 50% deles utilizam o *WhatsApp* e 42% o *Facebook* para acessá-los.



Gráfico 7 – Aparato tecnológico utilizado para acesso aos *podcasts*

Fonte: Autoria própria



Gráfico 8 – Ambiente de acesso aos *podcasts*

Fonte: Autoria própria

Esses dados indicam que apesar dos computadores ainda serem muito utilizados, eles vem perdendo espaço para os *smartphones*, justamente porque esses aparelhos além de serem pequenos e portáteis, podendo ser utilizados em muitos ambientes, ainda disponibilizam praticamente os mesmos recursos e serviços que os computadores. Na prática da aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, isso quer dizer que o aluno pode estudar a matéria e fazer as atividades propostas em qualquer lugar e em qualquer momento, seja na fila do banco, ao aguardar o médico chamá-lo para a consulta, no ônibus indo do trabalho para casa ou até mesmo na cama, momentos antes de dormir. Os *smartphones* permitem uma liberdade e praticidade que os computadores, mesmo os pessoais, ainda não proporcionam aos seus usuários.

Contudo, quando se trata do acesso aos *podcasts* via redes sociais, conforme exposto no gráfico 8, o *Facebook mobile*, criado para ser usado em dispositivos móveis, perde lugar para o *WhatsApp*, visto que, segundo os participantes do curso, essa versão do *Facebook* ao ser utilizado no *smartphone* não possibilita ao usuário cego e de baixa visão a mesma experiência que o acesso via computador o faz. Essa é uma das razões dos alunos preferirem acessar os *podcasts* por meio do *WhatsApp*.

Outro motivo que faz com que o *WhatsApp* seja mais utilizado que o *Facebook* é que, de acordo com os estudantes, ele é mais prático e flexível, permitindo que eles não só enviem e recebam mensagens multimídias, mas que liguem gratuitamente para seus contatos desde que conectados a uma rede *wi-fi*.

Além disso, a opinião dos alunos é que o acesso aos *podcasts* pelo *WhatsApp* no *smartphone* possibilita que eles ouçam e pratiquem os diálogos e lições de cada unidade mais frequentemente, uma vez que podem acessá-los quando e onde quiserem, estudando conforme lhes for conveniente e pelo tempo que tiverem disponível.

Tal julgamento é corroborado por Moura e Carvalho (2006), Bottentuit Júnior e Coutinho (2007), Barros e Menta (2007) entre outros, visto que para eles o *podcast* é uma excelente ferramenta a ser utilizada em âmbito educacional, pois é capaz de potencializar, flexibilizar e dinamizar a aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula, além de propiciar que o aluno se torne responsável pelo seu próprio aprendizado.

Atrelado a essa ideia está o fato de que quanto mais fácil e prático for o acesso aos *podcasts* mais os discentes dele farão uso. O gráfico 9 é prova desse pensar, já que ilustra a frequência com que o alunado acessa, ouve e pratica os diálogos existentes em cada *podcast*. Do total de estudantes na classe, 43% ouvem e praticam os diálogos várias vezes durante a semana, sendo que a grande maioria desses são os que normalmente utilizam o *smartphone*

para efetuar sua prática de estudo da língua. Os 57% restante estudam o idioma uma vez na semana por meio do computador.

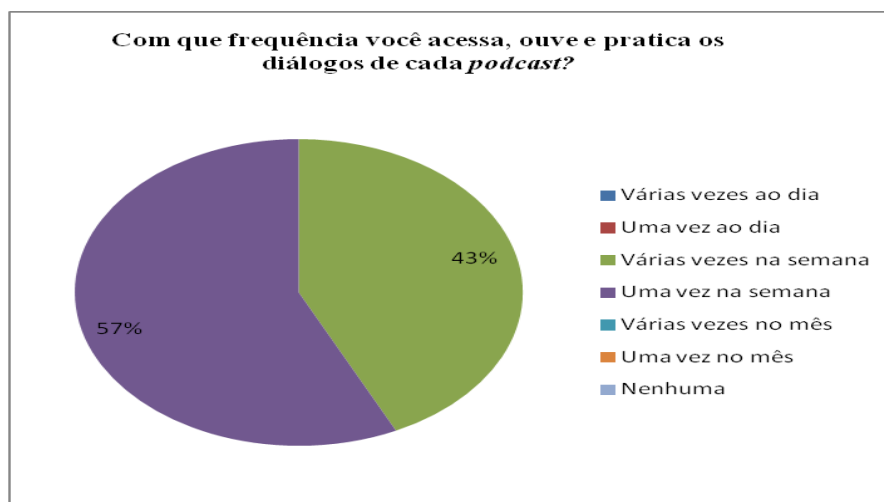


Gráfico 9 – Frequência de acesso aos *podcasts*

Fonte: Autoria própria

Nesta seção apresentamos a discussão dos resultados, explicando de que maneira os estudantes deficientes visuais participantes do curso acessam e utilizam os *podcasts* para aprenderem a língua inglesa. Nas subseções seguintes discorreremos mais detalhadamente sobre a utilidade e a eficiência dos *podcasts* como recurso auxiliar na aprendizagem da língua inglesa, sobre a autonomia e o empoderamento dos discentes cegos e de baixa visão, que de receptores passaram a ser produtores de seus próprios *podcasts* e, por fim, das representações sociais do alunado a respeito do uso dessa ferramenta.

4.2.1 Utilidade

Um dos objetivos de optarmos por trabalhar com os *podcasts* no curso foi o fato de acreditarmos, como defendido por Vygotsky (1991[1934]), que os sentidos da audição e do tato são normalmente muito apurados nos indivíduos deficientes visuais, o que compensa sua falta de visão e permite que eles aprendam melhor e mais facilmente os conteúdos ministrados em sala de aula. Assim sendo, ao trabalharmos com os *podcasts* em conjunto com o material impresso em Braille, estimulamos os sentidos auditivo e tátil dos alunos ao máximo, com vistas a que o aproveitamento deles fosse o mais profundo possível.

Em resposta as perguntas realizadas nas entrevistas, questionário e também nas conversas informais em classe, percebemos que os estudantes não só têm utilizado os

podcasts para estudar o idioma, mas os têm achado extremamente úteis na aprendizagem da língua alvo. Esse julgamento fica evidente nos comentários transcritos abaixo:

... ajudam a fixar o conteúdo trabalhado... é como se fosse um exercício de fixação mesmo... (informante E).

... ajudam a revisar e fixar os assuntos discutidos em sala (informante D).

... com eles a gente pode rever, revisar os conteúdos, tirar dúvidas sobre pronúncia e entonação... (informante N).

... auxiliam na compreensão dos assuntos, na pronúncia das palavras e também serve como momento de estudo, de revisão, além de prática (informante J).

... são úteis para aprender o Inglês... (informante S).

Em consonância a esse pensar ao responderem a questão “Na sua opinião, por que é importante ouvir e praticar os diálogos e atividades propostas nos *podcasts*?”, os estudantes deixaram transparecer o quão útil e importante eles acreditam que os *podcasts* são para o sucesso da aprendizagem da língua inglesa, conforme excertos a seguir:

Porque essa é uma forma de estarmos memorizando e até exercitando o que foi passado em sala (informante D).

Porque é uma maneira de garantir a fixação do que foi trabalhado em sala de aula aumentando-se assim a proficiência no aprendizado da língua (informante E).

Porque é a chance que a gente tem de rever os conteúdos que aprendemos em sala, de praticarmos, de verificarmos um assunto que não entendemos direito, de se certificar da pronúncia de uma palavra (informante J).

É importante porque a gente pode praticar e rever o que aprende na aula (informante S).

Porque a diferença entre você ler e ouvir a pronúncia de outro idioma é muito grande, assim com os áudios e atividades podemos praticar e aperfeiçoar nossa pronúncia (informante W).

Como se pode observar pelos comentários dos participantes do curso, eles acessam e usam os *podcasts* porque acreditam que eles os ajudam a compreender a língua alvo e também a assimilar os conteúdos explicados em sala. Como exposto no gráfico 10, a utilização dos *podcasts* está diretamente associada ao êxito no aprendizado da língua inglesa, uma vez que é por meio deles que os estudantes conseguem compreender o idioma, praticar a habilidade oral, revisar e fixar conteúdos.

Esses dados evidenciam o fato de que para que um indivíduo realmente aprenda uma língua estrangeira não basta que ele vá até à escola, instituto ou centro de línguas e participe das aulas. Trata-se de muito mais do que isso. Ele precisa levar a sala de aula e os assuntos que ele estudou no dia para casa, para o trabalho, para a fila do banco, eles devem fazer parte do seu dia-a-dia. Ainda, ele precisa estar em constante contato com a língua, além de ter um

sério comprometimento e dedicação para com ela, pois será a intensa interação com ela o que possibilitará que ele aprenda e internalize os conteúdos da língua.

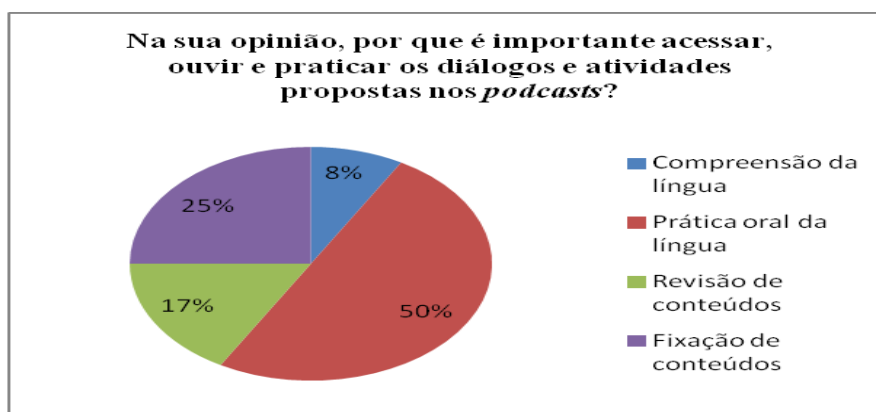


Gráfico 10 – Importância do acesso aos *podcasts*

Fonte: Autoria própria

De acordo com as respostas obtidas no questionário e nas entrevistas e também das informações coletadas nas observações das aulas e nas conversas informais com os estudantes, pudemos perceber que os *podcasts* têm demonstrado ser um recurso extremamente útil no processo de aprendizagem da língua inglesa, visto que permite que o alunado visite e revise os conteúdos estudados sempre que eles o quiserem.

4.2.2 Eficiência

Vinculada à ideia de utilidade dos *podcasts* no aprendizado da língua inglesa está a de eficiência desse recurso enquanto ferramenta didático-pedagógica. A partir das respostas ao questionário, das entrevistas, observações das aulas e dos diálogos em sala, concluímos que os *podcasts* são instrumentos que podem potencializar significativamente o processo de aquisição da língua inglesa, visto que possibilitam que o aluno tenha uma relação mais íntima, estreita, funcional e relevante com o idioma.

Como ilustrado no gráfico 11, 100% do alunado cego e de baixa visão considera os *podcasts* uma ferramenta eficiente na aprendizagem da língua inglesa. Isso quer dizer que esse é um recurso que facilita e promove o aprendizado do idioma, já que segundo os estudantes, conforme exposto no gráfico 12, propicia o aperfeiçoamento da pronúncia e a promoção da autonomia, além de atuar como agente motivador.

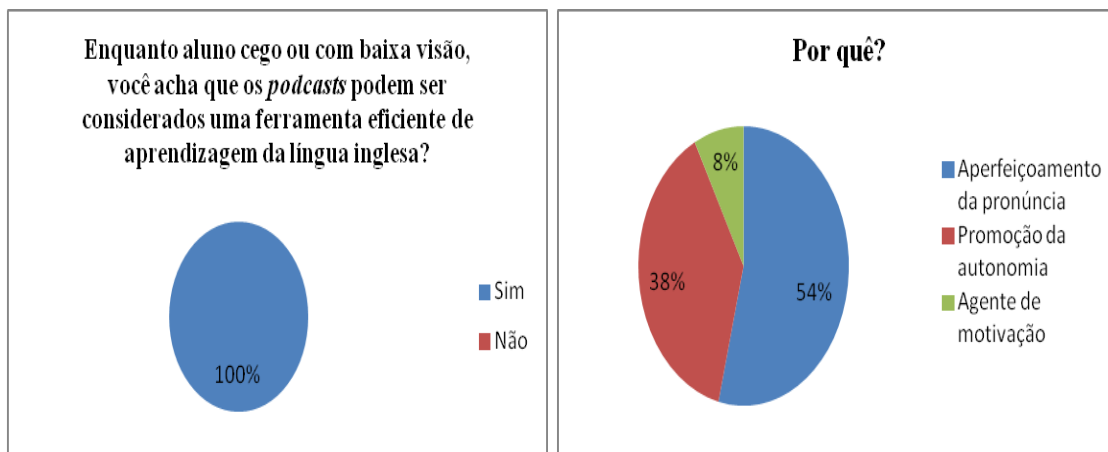


Gráfico 11 – Eficiência dos *podcasts*
 Fonte: Autoria própria

Gráfico 12 – Razões para serem eficientes
 Fonte: Autoria própria

O conceito de eficiência que os estudantes têm está diretamente relacionado com o quê eles conseguem fazer a partir da utilização dos *podcasts*. Nesse sentido, para o informante E, por exemplo, “os *podcasts* são indispensáveis, pois é por meio deles que se pode aperfeiçoar as particularidades da língua como a pronúncia, além de desempenharem um papel motivador no aprendizado de uma outra língua”. Em outras palavras, o acesso e o uso dos *podcasts* contribui ativa e efetivamente para que o aluno aprenda o idioma, de modo que ele compreenda, assimile e internalize as especificidades da língua.

As teorias de ensino via tecnologia, em especial por *podcasts*, corroboram as concepções dos nossos discentes, uma vez que como Bottentuit Júnior e Coutinho (2009, p. 2124) apontam, “a utilização do *podcast* [...] faz com que cada vez mais os alunos possam aprender independente do tempo (*anytime*) e do espaço (*anywhere*), publicando com facilidade e rapidez todos os conteúdos que sabem e que desejam compartilhar”.

Uchôa (2010, p. 96), por sua vez, salienta que os *podcasts* “quando empregados de forma planejada e contextualizada, podem amparar o trabalho docente de professores de língua estrangeira”. E foi exatamente essa sensação que sentimos quando percebemos que o trabalho com os *podcasts* estava surtindo efeito e trazendo excelentes resultados para a aprendizagem dos estudantes, tornando-os capazes de elaborar, aplicarem, testarem e reelaborarem conceitos e significações por si próprios.

4.2.3 Autonomia e empoderamento

Ao longo do curso e do desenvolvimento das atividades com os *podcasts* compreendemos que muito mais do que somente facilitar, flexibilizar e auxiliar o aprendizado

da língua inglesa, esse recurso possibilitou a autonomia e o empoderamento dos estudantes, uma vez que eles deixaram de serem apenas receptores passivos para serem produtores de seus próprios *podcasts*, o que lhes exige maior comprometimento, atenção e cuidado com os materiais que estão desenvolvendo. Essa transformação é tão poderosa e interessante que é um dos pontos continuamente destacado por eles, conforme os trechos transcritos abaixo:

Eu acho que pra criar os *podcasts* a gente tem que pensar, selecionar o que vai falar, definir a ordem em que vai falar e pra isso a gente tem que praticar, falar e falar antes de gravar a versão final. [...] É algo que a gente tem que pensar o que tem que fazer, como tem que fazer, montar a frase (informante D).

Passar de ouvinte a ser produtor dos *podcasts* é um desafio a mais porque tudo o que você está gravando ali é um material que ficará registrado, é algo permanente então exige que você tenha mais responsabilidade, além de empenho e caprichos maiores... [...] Você tem que ter maior cuidado com a escolha das palavras, o tome e modulação de voz. Você precisa pensar muito bem no que vai dizer e como vai dizer isso. É mais difícil porque demanda mais cuidado, prática da/com a língua, atenção e também tempo (informante E).

Criar os *podcasts* é bem mais difícil e requer mais cuidado, comprometimento e interesse da nossa parte porque a gente é que tem que correr atrás, que tem que pensar, analisar e escolher o que vamos falar, como vamos falar e em que sequência vamos falar. O trabalho passa a ser nosso (informante J).

O discurso do nosso alunado reflete uma das grandes vantagens do uso dos *podcasts* em ambiente educacional elencada por Bottentuit Júnior e Coutinho em 2009. Segundo os autores, “se os alunos forem estimulados a gravar episódios eles aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto e coerente para os colegas” (BOTTENTUIT JÚNIOR; COUTINHO, 2009, p. 2122). Essa é justamente a situação que encontramos em nossa sala de aula de língua inglesa.

Ao saberem que tinham de realizar uma das atividades de fixação de conteúdo através da criação e gravação de um *podcast*, os estudantes tornaram-se mais conscientes, cuidadosos e críticos para com o aprendizado da língua, tanto que a maioria deles ao invés de simplesmente ir falando o que achavam que seria interessante e condizente com o objetivo da atividade, fizeram roteiros de maneira a organizar o que falariam, que palavras e expressões utilizariam, quais os tempos verbais usariam, em que sequência as informações seriam apresentadas, entre outros. No desenvolvimento dos roteiros eles consultaram as apostilas impressas e disponibilizadas no curso, dicionários, sites de busca, tradutores online e também a ajuda de familiares e amigos, bem como dos alunos-guia de Letras.

Ainda, alguns discentes elaboraram os roteiros em português e depois traduziram-no para o Inglês, outros o produziram diretamente em Inglês utilizando a escrita Braille e alguns o fizeram em Inglês utilizando processadores de texto, como o *Word*.

Além disso, o comprometimento para com o desenvolvimento da atividade e, conseqüentemente, para a aprendizagem da língua inglesa foi tão grande que a maioria dos estudantes gravaram os episódios muitas vezes antes de os publicarem nos grupos da turma no *WhatsApp* e *Facebook*. O grande número de gravações se deve ao fato de que os aprendizes queriam apresentar à professora regente, aos alunos-guia de Letras e aos seus colegas o melhor trabalho possível. Segundo o informante E, eles queriam “criar um *podcast* bom, sem problemas de pronúncia, tom de voz, entonação, de construção gramatical ou de vocabulário. Queriam fazer algo o mais certinho possível” e essa foi para eles a maior dificuldade em realizar a atividade proposta, criar, gravar e postar um arquivo o mais profissional possível.

Outro ponto interessante é que atividades e exercícios baseados no uso dos *podcasts* ajudam os alunos a estabelecerem um ritmo próprio de aprendizagem (BOTTENTUIT JÚNIOR; COUTINHO, 2009, LUIZ; ASSIS, 2009), visto que cada um pode atuar no seu tempo e da maneira que achar conveniente, o que fortalece ainda mais o processo de autonomia e consciência crítica do aluno.

Enfim, ao utilizarem a tecnologia dos *podcasts*, os alunos aprendem muito mais do que conceitos e significações relacionadas à língua inglesa, eles passam a serem independentes, dirigentes de seus próprios caminhos, autores e transformadores de seus próprios conhecimentos. E ao serem autônomos são também empoderados, já que passam “a realizar por si mesmos, mudanças e ações que os levam a evoluir e se fortalecer” (VALOURA, 2006, p. 2), o que os leva a conquistar, avançar e superar barreiras e obstáculos, passando de sujeitos passivos para “sujeitos ativos do processo” (VALOURA, 2006, p. 2).

4.2.4 Representação social

Conforme explicitado anteriormente, representação social é a junção de tudo que nos faz humanos (percepções, interpretações, atribuições, valores, compreensões e visões de mundo, intenções, atitudes, ideologias, expectativas, habilidades, conhecimentos, saberes, situações e momentos) somados ao contexto socioeconômico-cultural no qual vivemos (MOSCOVICI, 2007).

São as representações sociais que muitas vezes explicam porque um estudante tem tanta dificuldade em aprender determinado conteúdo, porque ele compreende ou não determinada disciplina, porque ele se esforça ao máximo ou não se esforça minimamente para entender o assunto, porque ele age de determinada maneira e não de outra em sala de aula, entre outras situações.

Nesse sentido, é importante entendermos as representações sociais referentes à língua inglesa que permeiam e configuram o universo do alunado deficiente visual para que então saibamos quais atitudes e práticas adotar no intuito de otimizar a aprendizagem do idioma por esses estudantes.

A partir das conversas em sala, das respostas do questionário e das entrevistas e também das observações das aulas, constatamos que todos os discentes acreditam que nos dias atuais é muito importante conhecer e estudar a língua inglesa. Tal importância se deve a uma série de fatores, sendo que os principais encontram-se resumidos no gráfico abaixo.

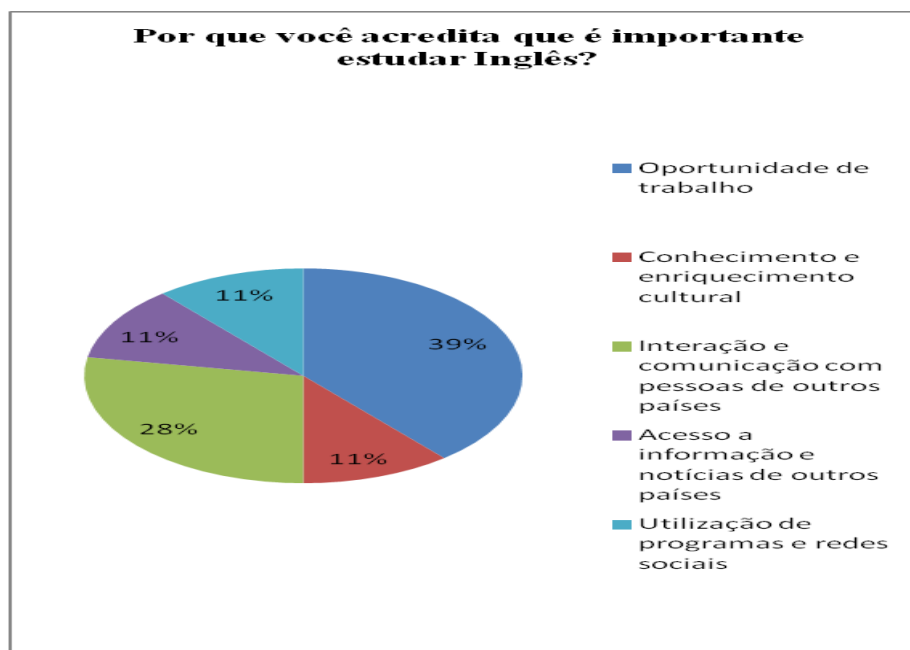


Gráfico 13 – Importância do estudo da língua inglesa
Fonte: Autoria própria

Para o alunado deficiente visual estudar a língua inglesa é, principalmente, garantia de oportunidades de trabalho, pois “na sociedade globalizada em que vivemos saber uma outra língua que não a sua materna é uma exigência e não mais somente questão de desenvolvimento pessoal” (informante D). Além disso, segundo o mesmo discente, “uma pessoa que sabe Inglês, não se limita a ter contato apenas com pessoas que falem a sua língua” (informante D).

Essa representação social é compartilhada não só entre os aprendizes cegos e de baixa visão, mas também entre os videntes que concebem a língua inglesa como uma porta para a melhoria das suas vidas.

Mais uma representação social que não é exclusiva do público cego e de baixa visão é a de que saber a língua inglesa é ter possibilidades diversas de conhecimento e enriquecimento cultural.

Outra questão bastante interessante e que é unanimidade entre os estudantes deficientes visuais é a influência que os diferentes recursos tecnológicos podem trazer para suas vidas.

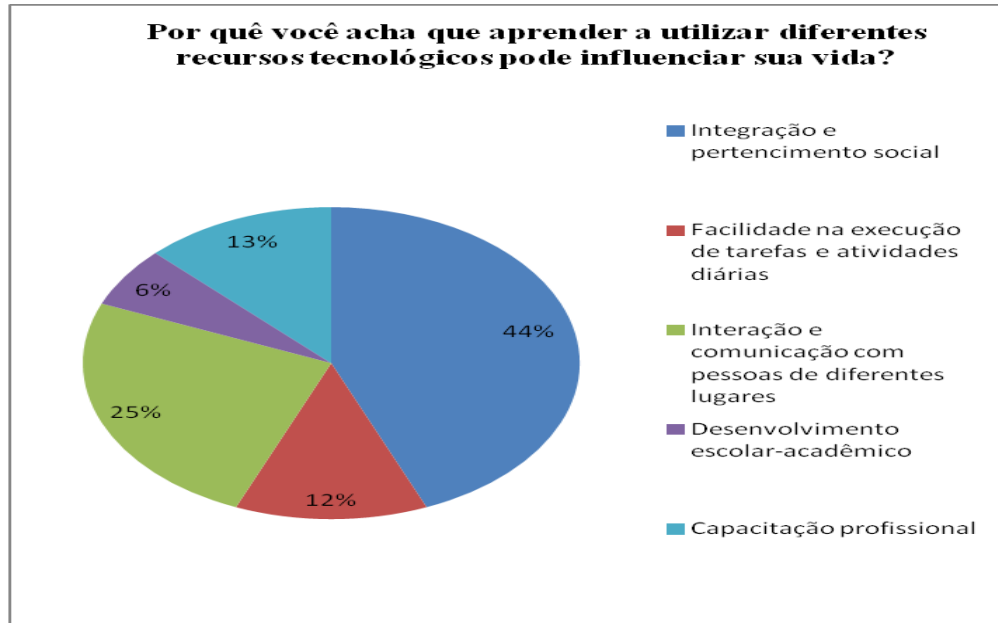


Gráfico 14 – Importância e influências dos recursos tecnológicos na vida cotidiana do deficiente visual

Fonte: Autoria própria

De acordo com o gráfico acima, 44% dos participantes do curso creem que ao saberem utilizar diversos recursos tecnológicos mais integrados eles farão parte da sociedade e maior será sua sensação de pertencimento social. Os excertos a seguir explicitam essa relação.

[...] porque se a gente sabe usar [vários recursos tecnológicos] a gente faz parte do sistema, tem como interagir, estudar e trabalhar.

Pode influenciar sim porque a tecnologia hoje faz parte da vida e se você quer e precisa interagir com o mundo, com os outros, você precisa saber como usar a tecnologia.

Pode sim porque cada dia mais a gente tem que saber como usar a tecnologia porque todas as coisas agora são bem tecnológicas. Você precisa saber a usar pra sobreviver, pra ter chance de trabalhar.

Acho que influencia bastante porque hoje tudo é gerenciado pela tecnologia e se você não sabe usar o mínimo você acaba ficando pra trás.

Nesse sentido, mais do que simplesmente fazer uso da tecnologia para facilitar a realização de tarefas e atividades cotidianas, ser multiletrado é pertencer à comunidade em que você vive, é ser aceito, ser igual e parte integrante da sociedade que o cerca.

Finalmente, outra representação social que está diretamente relacionada às anteriores é a concepção de que a tecnologia pode trazer influências positivas ao processo de aprendizagem da língua inglesa.

Para 40% do nosso alunado cego e de baixa visão, a tecnologia pode auxiliar o aprendizado do idioma ao promover a interação e comunicação do estudante com falantes da língua provenientes de diferentes regiões, com sotaques, entonações e ritmos de fala diversos. Assim sendo, a representação social de que a tecnologia é hoje uma forte aliada na concretização do aprendizado de uma língua estrangeira é extremamente válida e coerente para os estudantes deficientes visuais.

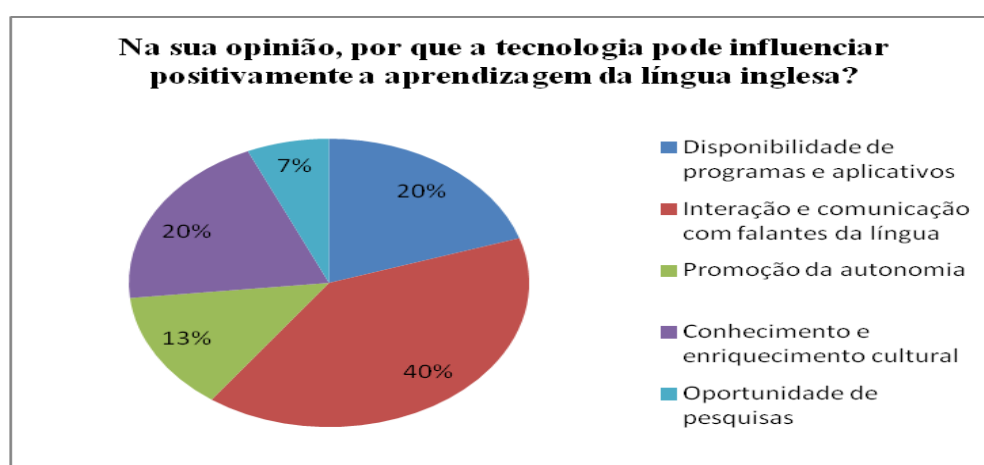


Gráfico 15 – Influências da tecnologia na aprendizagem da língua inglesa

Fonte: Autoria própria

Neste capítulo tratamos da análise dos dados colhidos e da discussão dos resultados obtidos concernentes a investigação do papel dos *podcasts* no processo de aprendizagem da língua inglesa por discentes cegos e de baixa visão, explanando aspectos referentes à utilidade e eficiência dos *podcasts* no sistema educativo, bem como a autonomia e empoderamento dos estudantes e as representações sociais construídas e propagadas por eles. No capítulo seguinte apresentaremos as considerações finais da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal investigar o papel dos *podcasts* no processo de aprendizagem da língua inglesa por parte do alunado cego e de baixa visão. De maneira a atingir esse objetivo verificamos como os teóricos da área compreendem a utilização das tecnologias da informação e comunicação e, conseqüentemente, o processo do multiletrar nas aulas de língua inglesa. Além disso, averiguamos como os alunos deficientes visuais participantes do curso usam seus aparatos tecnológicos para acessar os *podcasts* e quais representações sociais eles têm sobre a utilização e a eficiência desse recurso quando em prol do aprendizado da língua inglesa.

Para que essa meta fosse alcançada, conduziu-se uma pesquisa etnográfica de sala de aula, sendo que os dados coletados foram obtidos por meio de observação das aulas, de conversas em sala, da aplicação de um questionário e da realização de entrevistas com os estudantes.

Tal escolha metodológica provou ser acertada, uma vez que possibilitou que estivéssemos em pleno e intenso contato com a turma, de modo que pudemos conhecer e vivenciar de perto as mais diversas situações de aprendizagem, bem como as dificuldades e problemas oriundos desse processo.

Ainda, como destacado pelos teóricos analisados nessa pesquisa, as tecnologias da informação e comunicação são itens vitais na efetivação e desenvolvimento do aprendizado de uma língua estrangeira, cada dia mais multimodalmente estruturado. Essa constatação dialoga com a realidade da sala de aula dos nossos estudantes cegos e de baixa visão, visto que ao fazerem uso de seus aparatos tecnológicos para aprenderem a língua inglesa, eles não só aprenderam a utilizar as diversas funções e aplicativos disponíveis, mas aprenderam também a usá-los em prol de facilitar e melhorar sua aprendizagem do idioma.

Além disso, ao utilizarem os recursos tecnológicos no contexto educativo eles interagem uns com os outros utilizando a língua alvo, aprendendo e ensinando uns aos outros, integrando e efetivamente fazendo parte da sociedade contemporânea.

Do mesmo modo, os resultados da pesquisa confirmam o fato de que o alunado deficiente visual usa e precisa utilizar os *podcasts* para estudarem a língua inglesa. Para eles os *podcasts* são recursos didático-pedagógicos indispensáveis, já que intensificam e otimizam significativamente a compreensão, assimilação e internalização dos conteúdos da língua.

Ademais, como evidenciado pelos resultados apresentados, o uso dos *podcasts* no sistema educacional contribui para a autonomia e empoderamento desses discentes, uma vez

que de simples ouvintes eles se transformam em produtores e disseminadores de sentidos e significados, a partir da apropriação, elaboração e reelaboração dos saberes construídos. Nesse sentido, eles se tornam mais críticos e conscientes do seu processo de aprendizagem, intervindo e reestruturando o processo sempre que necessário.

Da mesma forma, os resultados comprovam e validam as representações do alunado, visto que ao usarem os *podcasts* e demais soluções tecnológicas para aprenderem a língua inglesa, eles se sentem mais capacitados e competentes para efetivamente aprenderem essa língua estrangeira, cuja relevância e importância para eles é tão grande.

Assim sendo, está mais do que comprovado que a tecnologia é essencial para o sucesso da aprendizagem da língua inglesa por estudantes deficientes visuais. Todavia, enquanto a tecnologia – em âmbito geral – é elemento crucial, o *podcast* é a mola propulsora do desenvolvimento e aperfeiçoamento do aprendizado do idioma, isso porque proporciona a inserção do alunado em um ambiente de aprendizagem interativo, dinâmico, prático, inclusivo, consciente, responsável e crítico.

Mais do que a língua inglesa eles aprenderam a serem cidadãos.

Por fim, esperamos que esse trabalho tenha cooperado para com os estudos de aquisição de língua inglesa por alunos cegos e de baixa visão e que possa de alguma maneira contribuir para/no desenvolvimento de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: Produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**. 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012621.pdf>>. Acesso em: 30 Maio. 2015.
- BORGES, Antônio. O que muda na vida de um deficiente visual com a tecnologia da computação. **DOSVOX: Novos horizontes para os deficientes visuais**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/horizonte.htm>>. Acesso em: 10 Julho. 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. Série Estratégias de Ensino N° 8. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em educação: um contributo para o estado da arte. In: Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.) **Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**. 2007. p. 837-846. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>>. Acesso em: 10 Set. 2015.
- _____. Recomendações para produção de podcasts e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Prisma.com – Revista da Unidade de Investigação CETAC MEDIA**. N°6. 2008. p. 125-140. Disponível em: <revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/662/pdf>. Acesso em: 10 Set. 2015.
- _____. Podcast: Uma ferramenta tecnológica para auxílio ao ensino de deficientes visuais. In: **VIII LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Abr, 2009. p. 2114-2126. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/.../1/Podcast%20-%20Lusocom.pdf>>. Acesso em: 10 Set. 2015.
- BRAGA, Denise B; RICARTE, Ivan L. M. Letramento e tecnologia. In: **Linguagem e letramento em foco – Letramento digital**. Cefiel/IEL/Unicamp. Campinas, SP. 2005. Disponível em: <www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=19>. Acesso em: 19 Set. 2015.
- BURGOS, Pedro. Qual é a diferença entre mp3 e mp4? **Revista Super Interessante Online**. Ed. 241. São Paulo: Editora Abril. Jul/2007. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/tecnologia/qual-e-a-diferenca-entre-mp3-e-mp4>>. Acesso em: 10 Set. 2015.
- BUZZI, Maria Claudia; BUZZI, Marina; LEPORINI, Barbara; MORI, Giulio. **Educational impacts of structured podcasts on blind users**. CNR-ISTI, Pisa, Itália. 2011. Disponível em: <http://giove.isti.cnr.it/attachments/publications/HCI11_PodcastFinal.pdf>. Acesso em: 05 Maio. 2015.
- CARVALHO, Ana Amélia; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. Taxonomia de podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. In: **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEd, 2009. CARVALHO, Ana Amélia (Org.) p. 96-109. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10032/1/Carvalho%20et%20al-2009-Taxonomia-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>>. Acesso em: 10 Set. 2015.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Putting ‘Multiliteracies’ to the Test. **Newsletter of the Australian literacy educator’s association**. Adelaide, Austrália, 2001. Disponível em: <<https://www.alea.edu.au/documents/item/59>>. Acesso em: 05 Maio. 2015.

_____. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2003.

_____. Designs for learning. In: **E-Learning**. Vol I, Nº 1, 2004. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/learning-by-design/references>>. Acesso em: 21 Set. 2015.

_____. **Literacies**. Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

DANTAS, Rosycléa. Complexidade e singularidades da/na sala de aula de língua inglesa: Ensinando a alunos com deficiência visual. In: **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: Políticas, formação e ações inclusivas**. Medrado, Betânia Passos (org.). Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

FERNANDES, Juliana da Silva; ALVES, Maráisa Damiana Soares. Como os *podcasts* podem auxiliar a competência auditiva no âmbito ensino-aprendizagem de espanhol como segunda língua? **Revista Holos**, Ano 25, Vol 3. Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2009, p. 201-206. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/153/268>. Acesso em: 10 Set. 2015.

FOSCHINI, Ana Carmen; TADDEI, Roberto Romano. **Coleção Conquiste a Rede: Podcast**. 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=33102>. Acesso em: 10 Set. 2015.

JOVCHELOVICH, Sandra. Representações Sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva. In: **Cultura e Pesquisa**. Caderno Nº. 2, Blumenau, Set. 2001.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar o letramento”? Não basta ensinar a ler e a escrever? In: **Linguagem e letramento em foco – Linguagem nas séries iniciais**. Cefiel/IEL/Unicamp. Campinas, SP. 2005. Disponível em: <www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/.../5710.pdf>. Acesso em: 19 Set. 2015.

_____. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. **Projeto temático letramento do professor**. Unicamp, Campinas, SP: 2007. Disponível em: <www.letramento.iel.unicamp.br/.../Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em: 30 Maio. 2015.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL Michele. Sampling "the new" in New Literacies. In: Knobel, Michele, and Lankshear, Colin, (eds.) **A New Literacies Sampler**. Peter Lang Publishing, New York, USA, 2006. Disponível em: <<https://montclair.academia.edu/MicheleKnobel>>. Acesso em: 05 Maio. 2015.

_____. Introduction: digital literacies: concepts, policies and practices. In: Lankshear, Colin, and Knobel, Michele, (eds.) **Digital literacies: concepts, policies and practices**. Peter Lang Publishing, New York, USA, 2008. Disponível em: <<https://montclair.academia.edu/MicheleKnobel>>. Acesso em: 05 Maio. 2015.

LIMA, Mariana Batista de; DE GRANDE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

LOPES, Daiane Stasiak. **Letramento: seu papel na sociedade e na escola**. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/3-Letramento-seu-papel-Daiane.pdf>>. Acesso em: 19 Set. 2015.

- LUIZ, Lucio; ASSIS, Pablo de. O crescimento do podcast: origem e desenvolvimento de uma mídia da cibercultura. In: **Simpósio Nacional da ABCiber**, 3, 2009, São Paulo. Anais... São Paulo: Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM, 2009. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.lucioluiz.com.br/txt/pt/o-crescimento-do-podcast-origem-e-desenvolvimento-de-uma-midia-da-cibercultura/>>. Acesso em: 10 Set. 2015.
- LUSTOSA, Fernanda L. de C. Gomes; SALES, Luís Carlos. A aprendizagem da língua inglesa: uma leitura psicossociológica. In: **IV Educere – II Congresso Nacional da área de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba, Out. 2004. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/.../CI/TC-CI0017.pdf>. Acesso em: 10 Out. 2015.
- MEDRADO, Betânia Passos; DANTAS, Rosycléa. Para não dizer que não faleis “das cores”: Ressignificando o fazer na aula de língua inglesa. In: **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: Políticas, formação e ações inclusivas**. Medrado, Betânia Passos (org.). Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.
- MEDEIROS, M. S. (2006). Podcasting: Um Antípoda Radiofônico. In: **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. Disponível em: <<http://www.carosouvintes.com.br/pdf/meheiros-intercom-2006.pdf>>. Acesso em: 30 Maio. 2015.
- MONTE MÓR, Walkyria. Línguas Estrangeiras, Educação e os Novos Letramentos. In: **III SELI-UNI Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários da UNICENTRO**. 2007, Guarapuava. Texto, Memória e Diferença Cultural. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2007. p. 09-21.
- _____. Multimodalidades e comunicação: Antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. In: **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, MG. V. 26, N. 2, p. 469-476, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637>>. Acesso em: 10 Maio. 2015.
- _____. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: Cristiano Barros; Elzimar Costa. (Org.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, v. , p. 37-50. Disponível em: <<http://150.164.100.248/site/e-livros/Se%20hace%20camino%20al%20andar-reflexoes%20em%20torno%20do%20ensino%20de%20espanhol%20na%20escola.pdf>>. Acesso em: 10 Maio. 2015.
- MONTEIRO, Sofia Isabel Cardoso. **As TIC como recurso pedagógico no ensino do inglês a crianças com NEE**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio cognitivo e motor, da Escola Superior João de Deus. Lisboa, Portugal. 2013. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4777/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20de%20MESTRADO.pdf>>. Acesso em: 05 Maio. 2015.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOURA, Adelina Maria Carreiro; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In: **Rui José; C. Baquero, (eds), Conference on Mobile and Ubiquitous Systems**. (CSMU 2006)(p. 155-158). Universidade do Minho: Braga. 2006. Disponível em: <ubicomp.algoritmi.uminho.pt/csmu/proc/moura-147.pdf>. Acesso em: 10 Set. 2015.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del-Rei. V. 1, N. 1, 2006. Disponível em:

<www.ufsj.edu.br/.../Pesquisa-Acao_e_Etnografia..._-_VFA_Neves.pdf>. Acesso em: 25 Maio. 2015.

OLIVEIRA, Susana Alexandra; CARDOSO, Eduardo Luís. Novas perspectivas no ensino da Língua Inglesa: Blogues e podcasts. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**. Vol. 2 (1), Portugal Maio, 2009. p. 87-101. Disponível em: <eft.educom.pt/index.php/eft/article/download/66/55>. Acesso em: 10 Set. 2015.

PRIMO, A. F. T. **Para além da emissão sonora: as interações no podcasting**. Intexto, Porto Alegre, n. 13, 2005. Disponível em: <www.ufrgs.br/limc/PDFs/podcasting.pdf>. Acesso em: 10 Set. 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013. Disponível em: <<https://www.feevale.br/cultura/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>>. Acesso em: 25 Maio. 2015.

QUATRARO, Antonio; PAIANO, Mario. New ways of language learning for blind or visually impaired children and teenagers. **International Conference: "ICT for language learning"** – 3rd edition, Florence, Italy. 2010. Disponível em: <http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/ILT28-Quatraro,Paiano.pdf>. Acesso em: 05 Maio. 2015.

REES, Dilys Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, N. 42, p. 30-50, 2011. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26003/15224>. Acesso em: 30 Maio. 2015.

REIS, Susana Cristina dos; GOMES, Adilson Fernandes. Podcasts para o ensino de língua inglesa: análise e prática de letramento digital. **Revista Calidoscópio**. Unisinos. Vol. 12, N. 13, p. 367-379, 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2014.123.11/4363>>. Acesso em: 05 Maio. 2015.

RETORTA, Miriam Sester. Efeito Retroativo do Vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. **Tese de Doutorado. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas**. Campinas, SP, 2007.

RODINA, Katarina A. Vygotsky's Social Constructionist View on Disability: A Methodology for Inclusive Education. In Lassen, L. (Ed.). **Enabling Lifelong Learning in Education, Training and Development: European Learning Styles Information Network (ELSIN)**, University of Oslo: Oslo, CD/ISDN, 2006. Disponível em: <lhc.ucsd.edu/.../VygotskyDisabilityEJSNE2007.pdf>. Acesso em: 05 Jul. 2015.

RODRIGUES, Andréa dos Santos; FILHO, Guido Lemos de Souza, BORGES; José Antônio. Acessibilidade na Internet para deficientes visuais. **IV Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais**. Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://www.mp.go.gov.br/portaWeb/hp/41/docs/acessibilidade_na_internet_para_deficiente_s_visuais.pdf>. Acesso em: 10 Julho. 2015.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. Série Estratégias de Ensino nº 51. São Paulo: Editora Parábola, 2015.

SABBAG, Ricardo. **O que é o arquivo Ogg?**. Estúdio KI.com – Produtora de vídeo e animação. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://estudioki.blogspot.com.br/2010/09/o-que-e-um-arquivo-ogg-oga-ogv-ogx.html>>. Acesso em: 10 Set. 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Novo Século, 2013.

SANTOS, Vânia Queline Correia dos; FONTES, Márcia Elisiário. O ensino de língua inglesa para pessoas cegas, um desafio para a inclusão digital. **IV Fórum Identidades e Alteridades: Educação e relações etnicorraciais**. UFS, Itabaiana, SE. Nov, 2010. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/IVforum/textos/Vania_Queline_Correia_dos_Santos.pdf>. Acesso em: 05 Maio. 2015.

SHAMBURG, Christopher. **Student-powered podcasting: Teaching for 21st-century literacy**. Washington, DC: ISTE – International Society for Technology in Education, 2009.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento**. Diário do Grande ABC – Diário na escola Santo André. Santo André, SP. Agosto, 2003. Disponível em: <www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso em: 19 Set. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa**. Organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 25 Maio. 2015.

TAKAKI, Nara Hiroko; SANTANA, Fernanda Belarmino de. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. In: **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP**. Aquidauana, Vol. 1, Nº 1, p. 52-66, Out. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/ojs/index.php/deaint/article/view/567/448>>. Acesso em: 23 Set. 2015.

TOFLER, Alvin. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 1987.

UCHÔA, José Mauro Souza. O gênero podcast educacional: Descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional. **Dissertação de Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre**. 2010. Disponível em: <<http://posletrasufac.com/banco-de-dissertacoes/>>. Acesso em: 29 Out. 2015.

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador**. Programa Comunicarte de Residência Social. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/.../empowerment_por_paulo_freire.pdf>. Acesso em: 29 Out. 2015.

VINICIUS, Davyd. **Enxergar com o coração**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/davydviniusribeiro?fref=ts>>. Acesso em 30 Nov. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <www.egov.ufsc.br/.../vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 25 Maio. 2015.

_____. _____. 7^aed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATSON-GEGEO, Karen Ann. Classroom ethnography. In: **Encyclopedia of Language and Education: Research Methods in Language and Education**. HORNBERGER, N.H.; CORSON, D. Vol. 8, p. 135-144. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. Disponível em: <http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-011-4535-0_13>. Acesso em: 20 Out. 2015.

APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa

QUESTIONÁRIO SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS *PODCASTS* NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Nome:

Idade:

Cego ou baixa visão?

Percentual de visão:

- 1) Você utiliza os *podcasts* gravados pelos alunos em pré-serviço para estudar fora da sala de aula?
- 2) Em que local você costuma acessar os *podcasts* disponibilizados pela professora? Em casa? No trabalho? Na escola? Em outro local? Qual?
- 3) De que maneira você acessa os *podcasts* disponibilizados para estudo? Pelo *smartphone*? *Tablet*? *Mp3*? Computador? Outro? Qual?
- 4) Em qual ambiente você acessa os *podcasts* disponibilizados para estudo? No *Facebook*? *WhatsApp*? *Google Drive*? Outro? Qual?
- 5) Com que frequência você acessa, ouve e pratica os diálogos de cada *podcasts*? Várias vezes ao dia? Uma vez ao dia? Várias vezes na semana? Uma vez na semana? Várias vezes no mês? Uma vez no mês? Nenhuma? Especifique quantas vezes você acessa os *podcasts*.
- 6) Na sua opinião, qual aparato tecnológico – *smartphone*, *mp3*, *tablet*, computador – e qual aplicativo – *Facebook*, *WhatsApp*, *Google Drive* – é melhor, mais eficiente para se acessar os *podcasts*? Por quê?
- 7) Você já teve algum problema no acesso aos *podcasts*? Qual? E o problema foi resolvido? Como?
- 8) Você já sabia usar os recursos tecnológicos utilizados no curso ou aprendeu a usá-los no decorrer das aulas?
- 9) Quais aparelhos, programas e/ou aplicativos você aprendeu a utilizar no curso?
- 10) Você teve dificuldade em manusear e utilizar algum dos recursos tecnológicos disponibilizados/sugeridos pela professora? Qual dificuldade foi essa? Qual recurso tecnológico foi difícil de utilizar? Por quê? Essa dificuldade foi vencida? Como?
- 11) Na sua opinião, por que é importante acessar, ouvir e praticar os diálogos e atividades propostas nos *podcasts*?
- 12) Enquanto aluno cego ou com baixa visão, você acha que os *podcasts* podem ser considerados uma ferramenta eficaz de aprendizagem da língua inglesa? Por quê?
- 13) Você acredita que é importante estudar Inglês? Por quê?

14) Você acha que aprender a utilizar diferentes recursos tecnológicos pode influenciar sua vida? De que maneira? Por quê?

15) Na sua opinião, a tecnologia pode influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem da língua inglesa? Como? Por quê?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

1) Quais as maiores dificuldades que você encontra no uso dos *smartphones*?

2) Como vocês solucionam/solucionaram tais problemas?

3) O sistema de trabalho por meio dos *podcasts* funciona? É viável e funcional para vocês?

4) Como vocês acessam e utilizam os *podcasts*?

5) O que poderia ser aperfeiçoado no que concerne a utilização dos *podcasts*?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Produção do *Podcast*

1) Antes de você gravar sua biografia você escreveu/preparou um roteiro definindo o que iria falar?

2) Quantas vezes você gravou sua resposta antes de postá-la nos grupos?

3) Você teve alguma dificuldade em realizar a atividade? Qual?

4) Como você se sentiu enquanto gravava o *podcast*? Como foi passar de ouvinte para produtor de *podcasts*?

5) Para você essa atividade foi útil e eficiente para assimilar os conteúdos estudados?

ANEXO A – Questionário Competências de comunicação

Nome: _____

Idade: _____

1. Qual é seu nível de instrução?

- fundamental I incompleto
- fundamental I completo
- fundamental II incompleto
- fundamental II completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- superior incompleto/ curso de: .
- superior completo/ curso de: .

2. Você estudou em:

- casa com tutor
- escola regular pública
- escola regular particular
- escola especial. Qual? .
- híbrido anos em escola regular anos em escola especial

3. Você

- nasceu com a deficiência
- adquiriu a deficiência. Há quanto tempo? .

4. Você

- enxerga %
- totalmente cego

5. Você foi alfabetizado antes ou depois da cegueira? Como foi o processo?

6. Braille

- totalmente alfabetizado em Braille
- parcialmente alfabetizado em Braille
- não é alfabetizado em Braille

7. Você usa outros meios de comunicação? Quais e como?

8. Para se comunicar você utiliza:

- celular
- computador com software especial
- iPad
- mp3 player
- outros

9. Você já estudou inglês? _____

Quanto tempo? _____

Onde? _____

10. Em sua opinião, qual é seu nível de proficiência em inglês?

- não conheço a língua
- básico
- pré intermediário
- intermediário
- avançado

11. Por que você aprenderia inglês?

- para ouvir filmes e músicas
- para ler em inglês
- para melhorar o perfil para o trabalho
- para conhecer outras culturas e outros modos de vida
- para desenvolvimento pessoal

() _____

12. Como você pensa que seria mais fácil aprender inglês?

ANEXO B – Questionário TCC2: O uso do *Facebook* como AVA no ensino de Inglês para Cegos

Nome: _____

Data: _____

a. Você tem conta no FACEBOOK? Em caso negativo, por quê não?

b. Com que frequência você acessa o FACEBOOK?

c. Você já acessou o grupo ENGLISH FOR US?

d. Com quanta frequência você acessa o grupo ENGLISH FOR US?

e. Você conseguiu baixar os arquivos de áudio postados no grupo?

f. Caso positivo, com quanta frequência você faz os exercícios de áudio?

g. Caso negativo, qual (quais) problemas você teve em acessá-los?

h. Você conseguiu acessar os links (de vídeos) postados no grupo?

i. O Facebook te ajuda a aprender inglês? Caso positivo, de que forma?

j. Você acessou o grupo BLIND AND VISUALLY IMPAIRED PEOPLE?

Caso positivo, por qual motivo? Conversou com algum outro participante? Quantas vezes?

Como foi a experiência? Caso negativo, por qual motivo?

k. Você respondeu os exercícios de gramática postados no facebook?

Caso positivo, encontrou alguma dificuldade em acessá-los ou compreendê-los?

Caso negativo, por que não?

l. E os áudios do celular ou mp3 no pendrive? Já estudou com eles? Caso positivo, qual frequência? Como foi (foram) essa (s) experiência (s)?

m. Em uma escala de 1 a 5. Para você, qual a importância de se estudar inglês fora da sala de aula?

- (1) nenhuma importância
- (2) pouca importância
- (3) relativamente importante
- (4) importante
- (5) muito importante

n. Como você melhor estuda inglês em casa? Mais de uma resposta poderá ser marcada.

- lições em Braille
- lições em áudios no mp3 player
- lições em áudios no pendrive
- lições em áudios no celular
- lições em áudios no Facebook
- outros

o. Entre os recursos tecnológicos utilizados ao longo do curso, qual foi o melhor para você aprender a LI?

p. Qual recurso não teve um bom rendimento? Você consegue citar um motivo pelo qual o recurso não foi bem aproveitado?

q. Você teve dificuldade para usufruir dos recursos tecnológicos disponíveis pela professora? Caso positivo, qual foi sua dificuldade? E por quê?

r. Em sua opinião, algum outro recurso tecnológico poderia ter sido utilizado no curso e não foi? Qual (quais)?

s. Em uma escala de 1 a 5, como você considera seu desenvolvimento na LI durante o curso?

(1) nenhum desenvolvimento

(2) pouco desenvolvimento

(3) desenvolvimento razoável

(4) bom desenvolvimento

(5) muito desenvolvimento

O que mais contribuiu para o seu desenvolvimento?

O que faltou para melhorar seu desenvolvimento?

t. O curso atendeu suas expectativas?

Caso positivo, em qual sentido?

Caso negativo, o que faltou?

u. Como poderíamos melhorar nosso curso? Quais outras tecnologias poderíamos utilizar dentro e fora da sala de aula?
