

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A Construção de Pilotos de Podcast na Aprendizagem de Língua Alemã e o  
Letramento Midiático: oralidade e tecnologia no Ensino Médio**

**Daniel Zanchet da Rosa**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Karen Pupp Spinassé**

**Porto Alegre**

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**DANIEL ZANCHET DA ROSA**

**A Construção de Pilotos de Podcast na Aprendizagem de Língua Alemã e o Letramento  
Midiático: oralidade e tecnologia no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras com ênfase em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Karen Pupp Spinassè, PhD.

Porto Alegre

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Zanchet da Rosa, Daniel

A Construção de Pilotos de Podcast na Aprendizagem de Língua Alemã e o Letramento Midiático: oralidade e tecnologia no Ensino Médio / Daniel Zanchet da Rosa.

-- 2023.

145 f.

Orientadora: Karen Pupp Spinassè.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Podcast. 2. Ensino de alemão. 3. Letramento Midiático. 4. Translanguaging e Repertório Linguístico. 5. Trabalho colaborativo. I. Pupp Spinassè, Karen, orient. II. Título.

Daniel Zanchet da Rosa

A Construção de Pilotos de Podcast na Aprendizagem de Língua Alemã e o  
Letramento Midiático: oralidade e tecnologia no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras com ênfase em Linguística Aplicada.

Porto Alegre, 20 de setembro de 2023

Resultado: Aprovado

Banca Examinadora:

---

PROF<sup>a</sup> DRA. KAREN PUPP SPINASSÈ (ORIENTADORA)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

---

PROF. DR. EBAL SANT'ANNA BOLACIO FILHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)

---

PROF. DR. THIAGO VITI MARIANO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

---

PROF. DRA. ANAMARIA KURTZ DE SOUZA WELP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)



**ATA PARA ASSINATURA Nº 1398**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras  
LETRAS - Mestrado Acadêmico  
Ata de defesa de Dissertação

Aluno: Daniel Zanchet da Rosa, com ingresso em 31/12/2020  
Título: A construção de Pilotos de Podcast na Aprendizagem de Língua Alemã e o Letramento Midiático: oralidade e tecnologia no Ensino Médio  
Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Karen Pupp Spinassé

Data: 20/09/2023  
Horário: 08:30  
Local: Virtual

| <b>Banca Examinadora</b>     | <b>Origem</b> |
|------------------------------|---------------|
| Anamaria Kurtz de Souza Welp | UFRGS         |
| Ebal Sant'anna Bolacio Filho | UFF           |
| Thiago Viti Mariano          | UFPR          |

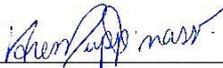
Porto Alegre, 20 de setembro de 2023

| <b>Membros</b>               | <b>Assinatura</b> | <b>Conceito</b> | <b>Indicação de Voto de Louvor</b> |
|------------------------------|-------------------|-----------------|------------------------------------|
| Anamaria Kurtz de Souza Welp | _____             | _____A_____     | _____                              |
| Ebal Sant'anna Bolacio Filho | _____             | _____A_____     | _____                              |
| Thiago Viti Mariano          | _____             | _____A_____     | _____                              |

Conceito Geral da Banca: ( A ) Correções solicitadas: ( X ) Sim ( ) Não

**Observação:** Esta Ata não pode ser considerada como instrumento final do processo de concessão de título ao aluno.

  
\_\_\_\_\_  
Aluno

  
\_\_\_\_\_  
Orientador

**Grenzenlos und Unverschämt –  
Ein Gedicht Gegen die Deutsche Sch-Einheit**

von May Ayim

|                                |                                    |
|--------------------------------|------------------------------------|
| ich werde trotzdem             | wo meine brüder stehen             |
| afrikanisch                    | wo                                 |
| sein                           | unsere                             |
| auch wenn ihr                  | <b>FREIHEIT</b>                    |
| mich gerne                     | beginnt                            |
| deutsch                        | ich werde                          |
| haben wollt                    | noch einen schritt weitergehen und |
| und werde trotzdem             | noch einen schritt                 |
| deutsch sein                   | weiter                             |
| auch wenn euch                 | und wiederkehren                   |
| meine schwärze                 | wann                               |
| nicht paßt                     | ich will                           |
| ich werde                      | wenn                               |
| noch einen schritt weitergehen | ich will                           |
| bis an den äußersten rand      | grenzenlos und unverschämt         |
| wo meine schwestern sind       | bleiben                            |

## Agradecimentos

Gostaria de começar meus agradecimentos fazendo menção à força que recebi de Deus(a) – tenha ela(e) a forma, gênero, ímpeto e característica que for - por ter me ajudado, me acolhendo em seu amor e condução.

Passando por esse afeto maior, chego à minha família: meu pai, minha mãe e minha irmã, que sei, sempre estarão comigo. Obrigado por seu amor!

Na sequência, agradeço à minha orientadora querida, a Prof<sup>a</sup> Karen Pupp Spinassè, dona de uma grandíssima paciência e uma verdadeira fonte de direcionamentos e conselhos indispensáveis, para a execução dessa dissertação. Suas indicações de leitura sobre Bilinguismo e *Spracherleben* (de Brigitta Busch) foram de grande valor, não somente a essa escrita, mas também a minha formação docente. Muito obrigado!

Agradeço enormemente ao meu companheiro (*namorado*), o também professor Maurício Rosa, muito querido e cheio de contribuições para essa caminhada. Sem seus estímulos, paciência comigo e sugestões, tudo teria sido muito mais difícil.

Deixo meus sinceros agradecimentos à Prof<sup>a</sup>. Simone Sarmiento, à Prof<sup>a</sup> Juliana Roquete Schoffen e ao Prof. Fábio Ramos Barbosa Filho pelas disciplinas oferecidas, indicações de leituras e auxílio na elaboração de escritas. Em especial, gostaria de agradecer à Prof<sup>a</sup>. Anamaria Kurtz de Souza Welp por suas disciplinas impecavelmente ministradas, nas quais tive a oportunidade de conhecer e me aprofundar em conceitos que hoje me são muito caros: o *Translanguaging* (de Ofélia García) e a Decolonialidade.

Agradeço aos professores que prontamente aceitaram compor a banca de defesa dessa dissertação: à Prof<sup>a</sup> a Prof<sup>a</sup>. Anamaria Kurtz de Souza Welp (UFRGS), ao Prof. Ebal Ebal Sant'Anna Bolacio Filho (UFF) e ao prof. Thiago Viti Mariano (UFPR).

Somam-se meu reconhecimento e gratidão à escola pesquisada, aos alunos e aos professores que acolheram e permitiram essa pesquisa.

Manifesto ainda meus sentimentos de gratidão por retomar o respeito à ciência e à pesquisa ao atual governo brasileiro, à agência de fomentos acadêmicos da CAPES, pela bolsa de pesquisa concedida e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por todo o suporte que, exclusivamente através de verbas públicas, foi disponibilizado para a realização desta dissertação.

Para finalizar, agradeço a minha amiga Verônica Roque, companheira de tantas horas e risos, à Sharon Correa, minha irmã de vida, e ao meu amigo Hugo Retamar, por todo o apoio.

## Resumo

A presente pesquisa, em nível de mestrado na área de Linguística Aplicada, objetiva investigar como a construção de podcasts pode contribuir direta ou indiretamente para a aprendizagem de alemão como Língua Adicional (LA) e para o Letramento Midiático de estudantes do Ensino Médio (EM). Assim, nos movimentamos em um paradigma qualitativo de pesquisa, em uma escola pública de Porto Alegre, com uma turma de 15 alunos de Alemão do 2º ano do EM (nível A1). Os estudantes, organizados em três grupos, foram convidados a construir pilotos de episódios de podcast em língua alemã sob a orientação de um projeto educativo desenvolvido em dois períodos de aulas semanais ao longo de cinco semanas. A geração de dados se deu por meio de gravação de arquivos de áudio com tablets, notas de observação e fotos. A análise foi feita com inspiração nos preceitos da Análise da Conversa (AC) e tomando por base teórica um elenco de conceitos advindos da teoria denominada Construcionismo bem como pressupostos do Letramento Midiático (LM). Ademais, também nos fundamentamos em conceitos como Consciência Grafonêmica, Dificuldades da Tarefa de Fala e Repertório Linguístico (das teorias de *Translanguaging* e do Plurilinguismo). Com isso, os resultados apontam que, para produzirem os roteiros de podcast e fazerem a gravação dos pilotos, os alunos tiveram que se informar e deliberar sobre o universo dos podcasts, sobre formas de produzir seus roteiros, sobre sons da língua alemã e demais elementos dessa língua, além de aprender a lidar com aplicativos e usar os recursos para sanar empasses. Foram contribuições na aprendizagem de alemão e no Letramento Midiático dos sujeitos: a) o processo integral de construção do podcast, que perpassa os temas que dialogam com a individualidade e coletividade dos alunos (como grafite urbano, uma série da Netflix e um jogo online), o que destaca a dimensão construcionista sintônica; b) as aprendizagens de como aplicar da melhor forma os recursos tecnológicos disponíveis, evidenciando a dimensão sintática; c) a aplicação daquilo que sabiam na língua alemã, o descobrimento de novas estruturas frasais e de formação de palavras, o treinamento e repetição de sons, a associação das traduções, a percepção de semelhanças e de diferenças nos termos linguísticos, o que evidencia a dimensão semântica; d) a percepção de que uma língua (estrangeira ou não) pode ser empregada para comunicar acerca do assunto que for, o que exprime a dimensão pragmática; e e) a colaboração entre os estudantes em todas essas aprendizagens, expondo a dimensão social.

## **Abstract**

The present research, at the master's level in Applied Linguistics, aims to investigate how the construction of podcasts can directly or indirectly contribute to the learning of German as an Additional Language (AL) and to the Media Literacy of High School (EM) students. Thus, we move in a qualitative research paradigm, in a public school in Porto Alegre, with a class of 15 German students of the 2nd year of the EM (level A1). The students, organized into three groups, were invited to build podcast episode pilots in German under the guidance of a pedagogical project developed in two weekly class periods over five weeks. Data generation was done by recording audio files with tablets, observation notes and photos. The analysis was carried out following the precepts of Conversation Analysis (CA) and taking as a theoretical basis a set of concepts arising from the theory called Constructionism as well as assumptions of Media Literacy (LM). Furthermore, we are also based on concepts such as Graphophone Consciousness, Speech Task Difficulties and Linguistic Repertory (from Translanguage and Plurilingualism theories). Thus, the results indicate that, in order to produce the podcast scripts and record the pilots, the students had to inform themselves and deliberate about the universe of podcasts, about ways to produce their scripts, about the sounds of the German language and other elements of that language, in addition to learning how to deal with applications and using the resources to solve impasses. Contributions to the learning of German and the Media Literacy of the subjects were: a) the integral process of building the podcast, which runs through themes that dialogue with the individuality and collectivity of students (such as urban graffiti, a Netflix series and an online game) , which highlights the syntonic constructionist dimension; b) learning how to best apply available technological resources, highlighting the syntactic dimension; c) the application of what they knew in the German language, the discovery of new sentence structures and word formation, the training and repetition of sounds, the association of translations, the perception of similarities and differences in linguistic terms, which demonstrates the semantic dimension; d) the perception that a language (foreign or not) can be used to communicate about any subject, which expresses the pragmatic dimension; and e) collaboration between students in all these learning processes, exposing the social dimension.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1: Podcast Rádio Gaúcha .....           | 67  |
| Figura 2: Podcasts em Alemão no Youtube.....   | 68  |
| Figura 3: Rascunho Inicial .....               | 121 |
| Figura 4: Sequência de Desenvolvimento 1 ..... | 122 |
| Figura 5: Sequência de Desenvolvimento 2 ..... | 122 |
| Figura 6: Aluno Designer .....                 | 123 |
| Figura 7: Croqui Concluído .....               | 123 |
| Figura 8: Um Estágio da Digitalização .....    | 123 |
| Figura 9: Logotipo Concluído .....             | 123 |
| Figura 10: Croqui para Mascote .....           | 124 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1: Situação e Aspectos Situacionais .....        | 53 |
| Tabela 2: <i>Input</i> e Insumos Disponibilizados ..... | 55 |
| Tabela 3: Tema ou problema .....                        | 56 |
| Tabela 4: <i>Output</i> e Produtos .....                | 57 |
| Tabela 5: Tempo .....                                   | 57 |

## **APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

## Sumário

|   |     |
|---|-----|
| 1. Introdução .....   | 13  |
| 1.1. Justificativa da pesquisa .....  | 16  |
| 2. Referencial Teórico .....  | 28  |
| 2.1. Uma breve historicização acerca do conceito de podcast.....                            | 28  |
| 2.2. Abordagens e conceitos para o Ensino de Língua.....                                    | 30  |
| 2.2.1. A Abordagem Comunicativa .....   | 30  |
| 2.2.2. O conceito de Heteroglossia e Repertório Linguístico:.....                           | 32  |
| 2.3. Tecnologias na Educação – Ensino de LA e o Letramento Midiático .....                  | 37  |
| 2.4. Construcionismo e o Podcast como possibilidade de produto .....                        | 40  |
| 2.4.1. O Construcionismo enquanto projeto inicial e suas dimensões .....                    | 43  |
| 2.5. Análise da habilidade de fala.....   | 48  |
| 2.6. Relação Grafofonêmica .....  | 59  |
| 3. Metodologia de Pesquisa.....   | 61  |
| 3.1. Breve apresentação do projeto educativo, suas fases e demais pontos metodológicos..... | 65  |
| Fase 1: Familiarização com o gênero Podcast e escolha do tema (1 semana).....               | 66  |
| Fase 2: Criação do roteiro do Podcast (2 semanas).....                                      | 67  |
| Fase 3: Ajuste dos roteiros e gravação dos pilotos (1 semana) .....                         | 68  |
| Fase 4: Apresentação do podcast e avaliação por grupo (1 semana).....                       | 68  |
| Fase 5: Acabamento dos podcasts pelo pesquisador .....                                      | 68  |
| 4. Transcrições das conversas: geração de dados e sua análise teórica.....                  | 75  |
| 4.1. As aulas .....   | 75  |
| 4.1.1. Aula 1 - Comentando a relação dos sujeitos com o tema podcast: .....                 | 75  |
| 4.1.2. Aula 2 – Turma inteira: Roteiro e flerte com o tema.....                             | 76  |
| 4.1.3. Aula 3 - Grupo 1: Dedicção imediata e um numeral .....                               | 79  |
| 4.1.4. Aula 3 – Grupo 2 – Ah, parece um pouquinho italiano! .....                           | 82  |
| 4.1.5. Aula 4 - Grupo 3: Isso já é uma frase!.....  | 87  |
| 4.1.6. Aula 4 – Grupo 2: Analisando alguns sons .....                                       | 93  |
| 4.1.7. Aula 5- Grupo 3: Danke, Zuhörer, für Ihre Aufmerksamkeit. ....                       | 99  |
| 4.1.8. Aula 5 - Grupo 2: Não existe <i>Janckson Fünf</i> ’!.....                            | 102 |
| 4.1.9. Aula 6 - Grupo 2: Um nome para o projeto emerge.....                                 | 109 |
| 4.1.10. Aula 5 – Grupo 1: Questões psicoafetivas.....                                       | 110 |
| 4.1.11. Aula 6 - Grupo 1: <i>Aufwiederhören</i> é para os ouvintes. ....                    | 112 |
| 4.1.12. Aula 8 - Grupo 2: Conversas para a criação do logotipo.....                         | 114 |
| 4.1.13. Aula 8 – Grupo 1: <i>Möglichkeit</i> é possibilidade. ....                          | 116 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.14. Aula 9 - Grupo 3: <i>São é sind.</i> ..... | 119 |
| 4.2. Apresentação comentada das imagens. ....      | 121 |
| 5. Considerações finais.....                       | 127 |
| 6. Referências .....                               | 130 |
| Anexos.....  | 136 |

## 1. Introdução

Com o emprego das Tecnologias Digitais (TD) e a conectividade cada vez mais presente na vida dos estudantes, acreditamos que explorar o uso dessas para aproximar a aula à realidade dos alunos se faça cada vez mais relevante. Parece-nos que o trabalho com TD na aprendizagem de uma língua adicional constitui um interessante ponto de contato e articulação entre teoria e prática, podendo dar mais sentido a essa aprendizagem.

A experiência como professor de alemão vivida por mim em um colégio de Porto Alegre demonstrou que muitos alunos costumavam reagir e interagir com bastante destreza e motivação quando confrontados com atividades que se utilizam das TD e da internet. Contudo, reparamos também que, por vezes, lhes faltava uma maior proficiência na utilização e na seleção dos próprios recursos digitais e de seus conteúdos, como destaca Marques-Schäfer (2015). Essa proficiência digital, além de constituir um primeiro ponto a ser trabalhado em aula, poderia também instrumentalizar o desenvolvimento da cidadania, da busca por informação e da criticidade.

Observando aspectos atitudinais dos alunos, nos pareceu que trabalhar essa proficiência também se justificaria pelo fato de ser notória a pouca otimização do tempo e de critérios para selecionar as atividades executadas na internet e nas redes sociais. Reparei empiricamente, na prática de sala de aula, o número significativo de alunos que passam horas por dia usando a internet, mas que, apesar disso, mostram insegurança e notável dificuldade para operar um *drive*, registrar um e-mail e, principalmente, ter “a presença de espírito” (a perspicácia e a iniciativa) de buscar qualquer informação que lhes auxilie na resolução de problemas ou impasses de qualquer natureza, ou mesmo de verificar a confiabilidade de fontes informativas. Nesse sentido, podemos inferir sobre a necessidade de atividades que visam a promover o Letramento Midiático (LM), entendido como ação e postura de reflexão, criticidade e ética ao se utilizar das TD (REIS; GOMES, 2014).

Essa necessidade pode ser considerada conjuntamente no processo de construção de conhecimento de uma Língua Adicional (LA) e na busca por recursos digitais que possam ser instrumentos de reflexão para promover esse letramento. Assim, encontramos no Podcast uma alternativa a ser considerada, tomando sua definição objetiva e sucinta como

[...] programas de áudio que podem ser baixados da internet ou reproduzidos em serviços de streaming. Organizados em uma série de episódios, os podcasts podem tratar de diversos temas, desde política, entretenimento e esportes até sexualidade. É

possível ouvir os episódios individualmente ou assinar o programa, que geralmente é gratuito (LOUBAK, 2019).

O processo de construção do Letramento Midiático pode, a nosso ver, ser auxiliado (ou mesmo, se dar) com a instrumentalização de Podcasts. Mais especificamente, no caso da presente pesquisa, se deu por meio da construção de pilotos de episódios de um podcast.

Nessa ótica, é possível alegar que essa pesquisa se destaca por se propor à mutualidade entre dois letramentos, os quais podem ocorrer concomitantemente em relação aos sujeitos da pesquisa. O primeiro trata dos possíveis ganhos quanto ao seu conhecimento midiático, uma vez que o emprego das TD poderá servir na execução das tarefas propostas (investigações, buscas por informações, elaborações etc). O segundo, por sua vez, quanto ao letramento da língua alemã em termos de significação, sintaxe etc.

A demanda gerada por tarefas – nesse caso, a de falar um roteiro em alemão – constitui um possível espaço na sala de aula não só para a mobilização por parte dos sujeitos de seus conhecimentos na área, mas também para a resignificação e descobrimento das TD e de seu uso (Da Rosa, 2018). Em uma reflexão acerca da relevância da experiência com as TD no ensino, Papert (1986) sugere que, quando o aprendiz é exposto a conhecimentos de duas áreas distintas, os quais estão em correspondência e apoio mútuo, é provável que se aprendam melhor esses conhecimentos simultaneamente, do que em separado.

Baseando-nos na reflexão de que a união de tecnologia e ensino se mostra duplamente interessante, avançamos propondo uma inversão legítima. Temos a impressão de que muito se discute sobre a utilização das mídias para ensinar uma língua estrangeira, porém pouco se pensa na aprendizagem midiática que o aluno pode ter ao desenvolver um produto (ao comunicar-se) em língua estrangeira por meio das TD. Para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, criamos um projeto educativo, cujo desenvolvimento proporcionou a geração dos dados utilizados para esta dissertação. Nosso objetivo nesse projeto era propor e observar de que modo as atividades de língua estrangeira poderiam coadunar a aprendizagem de língua alemã, com ao Letramento Midiático dos sujeitos participantes.

Dessa forma, por meio da construção de episódios de Podcasts em alemão, desejamos investigar como esse processo pode dar sentido ao uso da LA como veículo comunicativo, pois partimos do pressuposto de que aprender uma LA não deve ser somente decorar regras gramaticais ou mesmo buscar memorizar vocábulos; deve-se aprender alemão com a finalidade de transmitir uma mensagem a um interlocutor disposto a ouvi-la. Esse entendimento deriva-se

de uma abordagem comunicativa, já que

[...] nesse método são considerados, além da gramática, o contexto sociolinguístico, os papéis dos falantes na situação, meios não linguísticos e paralinguísticos (gestos, interjeições etc.), assim como a tipologia textual, objetivos, efeitos e estruturas típicas de situações de comunicação (MEIRELES, 2002, p. 8).

Quanto à sua estrutura de base, o presente trabalho está organizado sobre dois pontos: o projeto educativo e a pesquisa propriamente dita, sendo por meio da análise teórica dos dados gerados na execução do projeto (a realização de tarefas que foram elaboradas para a produção dos pilotos de podcast) que nos debruçaremos a fim de obter resultados. Como o foco desta dissertação não é analisar a conduta nem as decisões do professor, o projeto foi delineado para observar a compreensão e a interação dos alunos com as atividades propostas, estando nesse ponto o foco. Não obstante, um projeto educativo se fez necessário, uma vez que, em nossas confecções pedagógicas, a busca por alcançar a aprendizagem resultante do processo de produção (PAPERT, 1986) de podcast se tornou objeto investigativo.

O teor do processo de produção, assim como o produto em si, deve estar atrelado e condicionado de alguma maneira às subjetividades e saberes de quem o produz e dialogar, por meio da aplicação prática representativa, com a intenção transformadora de si e do seu entorno (FREIRE, 1979). No caso desta pesquisa, foi encomendada aos grupos de alunos, após a apropriação de alguns conceitos relevantes à realização da gravação de roteiros em alemão, a produção de pilotos de episódios de podcast em língua alemã.

Assim, esta dissertação não se propôs a investigar apenas o consumo de podcasts na aula de língua adicional, mas a construção dessas mídias em alemão por uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre. Foram desenvolvidos pilotos de episódios inéditos de podcast com os alunos e, a partir desse processo de construção e consolidação de um produto, foram investigadas as contribuições que essa tarefa pode trazer à aprendizagem, tanto no que se refere ao idioma alemão, quanto ao Letramento Midiático.

Nesse sentido, a pergunta de pesquisa desta dissertação de mestrado se configura da seguinte maneira: *Como a construção de podcasts pode contribuir direta ou indiretamente para a aprendizagem de alemão como LA e para o Letramento Midiático?*

A análise dos dados foi feita com base na metodologia de transcrição de trechos relevantes, conforme a perspectiva da Análise da Conversa. Para a seleção dos trechos pertinentes, se considerou o processo de produção em sua totalidade, no qual se percebiam

deliberações feitas dentro dos grupos e evidências de avanços linguísticos, ou seja, não foi o produto o principal elemento de investigação, mas o seu processo de construção.

Assim, assumimos a teoria de aprendizagem denominada Construcionismo como eixo teórico, a qual tem sua origem na década de 80, com o matemático sul-africano Seymour Papert, e que retrata a ideia de aprender pela construção de algo que faça sentido. O Construcionismo visa à construção de um produto no mundo, com o mundo e entre aqueles que interagem no mundo (ROSA, 2008). Em outras palavras, se faz pela construção de um produto, como já foi apresentado, porém, não é esse o centro de suas atenções, não é o produto em si. Na verdade, o que realmente se torna significativo é o processo de construção.

Focando o ensino de língua adicional e o Letramento Midiático, buscamos fazer uma revisão bibliográfica com a finalidade de precisar o que já foi pesquisado acerca desses temas nos últimos cinco anos. Dessa forma, realizamos nossa justificativa da pesquisa, tomando aproximações e distanciamento do nosso estudo como referência.

## **1.1. Justificativa da pesquisa**

Entre os principais preceitos teóricos adentrados em nossa revisão, estão os conceitos de aprendizagem de LA (Língua Adicional)<sup>1</sup>, Letramento Midiático da abordagem comunicativa e a inserção de Podcast no ensino. Assim, utilizando os filtros de busca do site *Google Scholar* e o eixo temático composto por duas expressões entre aspas (respectivamente: letramento midiático e ensino de alemão), foram resgatados cinco trabalhos que discutem essas temáticas, sendo:

a) Ensino de alemão em tempos remotos: o trabalho com criação de vídeos (KERSCH; SCHABARUM, 2021). As autoras abrem seu artigo apresentando um panorama da situação pandêmica do Covid-19 e seus desafios para professores e alunos confinados em suas casas e em ambientes virtuais, chamando prudentemente a atenção para a pulverização escalonada das diferenças sociais que o Brasil estava em vias de enfrentar. Tendo isso em vista, o desafio das autoras foi, através de aula remota, proporcionar trabalhos que pudessem ser significativos para alunos de uma escola particular do interior do Rio Grande do Sul, partindo da competência 3

---

<sup>1</sup> Ao longo da breve revisão apresentada na seção de justificativa, foram usadas indiscriminadamente as abreviações LA (Língua Adicional) e LE (Língua Estrangeira), sem nos atermos às distinções conceituais, ou seja, apenas reproduzimos a preferência dos autores trazida nas escritas.

da BNCC, a qual basicamente versa sobre o uso das ferramentas eletrônicas para agir no mundo. Mais especificamente, as autoras buscaram avaliar em que medida os aprendizes de alemão logram se apropriar da multimodalidade tecnológica aplicada na criação de vídeos e como eles valorizaram as línguas estudadas na escola para a ampliação de suas identidades e atuações no mundo. Começando uma discussão sobre o indivíduo imerso na globalização, as autoras trazem a relevância das escolas contemplarem em seus currículos aspectos culturais, além dos linguísticos. “Língua, portanto, significa cultura e identidade e precisa ser valorizada nos seus diferentes contextos e aspectos.” (KERSCH; SCHABARUM, 2021, 159). Nesse sentido, as pesquisadoras trazem os dois “multis” que são conceitos que Kersch e Schabarum (2021) desenvolveram a partir da releitura das ideias do *Grupos de Nova Londres*<sup>2</sup>. O primeiro “multi” abrevia a palavra multiculturalidades, necessária dentro dos projetos pedagógicos para o combate aos preconceitos e para a manutenção do respeito a todos os que possam ser “diferentes”, ou seja, desviar dos parâmetros tidos como padrões. O segundo “multi” abrevia a multimodalidade, inerente às formas atuais de comunicação através dos meios digitais, adentrando, conforme entendem as autoras, ao âmbito do Letramento Midiático.

A proposta pedagógica de elaboração de um vídeo, portanto, requereu Letramento Midiático por parte dos estudantes, uma vez que eles precisaram manusear ferramentas e softwares com a finalidade de confeccionar o produto solicitado, aprendendo seu funcionamento e se colocando como designers críticos de seus próprios vídeos.

Quanto à metodologia utilizada por Kersch e Schabarum (2021), sua proposta foi realizada com 12 alunos de alemão como língua adicional do 1º e 2º ano do Ensino Médio em uma cidade fundada por imigrantes alemães. Em razão da pandemia, a professora solicitou a realização de atividade remota, que consistia em produzir um vídeo utilizando os recursos midiáticos disponíveis e da preferência dos alunos. O vídeo devia ilustrar a relação dos alunos com as línguas com as quais eles tinham contato, qual seria a sua favorita e se, de alguma forma, suas ancestralidades estariam relacionadas às línguas da escola.

Dos 12 alunos, 10 fizeram o vídeo em língua alemã, 1 em português e 1 em português, inglês e alemão. Os recursos visuais adotados para fazer a ilustração dos vídeos foram bastante sortidos: alguns alunos utilizaram fotos reais, outros o Mapa Mundi, bandeira, cards ou figuras relacionadas a seus temas de escolha.

---

<sup>2</sup> Trata-se de um grupo de dez educadores que se reuniu em 1994 na cidade de Nova Londres com o intuito de debater temas inerentes à educação (KERSCH; SCHABARUM, 2021).

Quanto ao conteúdo linguístico, pode-se destacar o surgimento da pergunta “Quem sou eu?” (feita em alemão), dando a entender uma demanda identitária referente à língua alemã, uma vez que a família desse aluno é falante da língua. Esse idioma também foi descrito como “desafiador” e “mais difícil” e houve, além disso, a percepção dos dialetos germânicos, a comparação com o alemão padrão e a identificação de alguns alunos como falantes de dialeto. Uma aluna apresentou a árvore genealógica de sua família vinda da Alemanha e outra estudante se fotografou com roupas de época. Vale mencionar também a exposição de palavras ou expressões em alemão que os alunos selecionaram e utilizaram em alguns vídeos.

Para finalizar, alguns alunos também relataram sua relação com o inglês, sendo esse descrito com uma língua presente cotidiana e profissionalmente, devido a familiares ensinarem o idioma. O espanhol também apareceu como uma língua para fins profissionais.

Em suas considerações finais, as autoras refletem acerca das dificuldades e da importância de se proporem atividades com relevância prática e significativa para os alunos, sobretudo durante o período pandêmico a fim de manter o vínculo educacional.

Nossa pesquisa vincula-se à de Kersch e Schabarum (2021) por investigar as contribuições à aquisição da língua alemã por meio da construção de um produto. No nosso caso, são os podcast ao invés dos vídeos produzidos na pesquisa das autoras, mas que podem, de forma similar, adentrar nas questões de letramento e aprendizagem da língua. Porém, no nosso caso, os alunos não estão inseridos em uma comunidade falante da língua, mas em uma comunidade social e economicamente vulnerabilizada, cujas famílias desconhecem a comunicabilidade na língua alemã.

b) A Internet e o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil: um capítulo na (r)evolução didática tecnológica (SCHLENKER, 2020). A autora inicia seu capítulo de livro como uma discussão introdutória sobre a importância das mídias no cotidiano de Ensino a Distância (EaD), assim como a falta de estudos que deem conta dessa questão, tocando em aspectos mais gerais. Pautando-se em sua dissertação de mestrado intitulada *Online-Übungen und ihre didaktische Umsetzung im DaF-Unterricht an Schulen der Grund- und Mittelstufe in Südbrasilien: Eine empirische Studie*, realizada no âmbito de um mestrado bilateral entre UFPR e a Uni Leipzig (Alemanha), Schlenker (2020) se propõe a apresentar um panorama do desenvolvimento tecnológico com fins didáticos para o ensino de alemão e a sala de aula. Mais especificamente, o foco da pesquisa são atividades realizadas via internet (no formato *online*).

A metodologia da pesquisa desse estudo contou com um questionário composto por 32 questões, o qual foi enviado via internet a 18 escolas do sul do Brasil para professores de alemão. As questões buscavam coletar informações acerca da infraestrutura tecnológica das escolas e de como se dava a sua utilização, assim como do valor agregado às atividades realizadas de forma *online*. Por fim, também questionou o conhecimento e as habilidades dos professores para manusear o ambiente virtual e suas plataformas. As devolutivas, apesar de poucas (16), apontaram como resultado preliminar o uso efetivo da internet em sala de aula.

A autora dividiu a fundamentação teórica do estudo em três partes, nas quais ela chama a atenção para uma mudança necessária na postura das escolas, a fim de aproveitar melhor o potencial que as ferramentas tecnológicas disponibilizam, em especial, àquelas que essencialmente se valem da internet. Prosseguindo nessa linha de raciocínio, Schlenker (2020) traz o conceito de *Valor Atribuído*, de Michael Funk, que serve resumidamente para mensurar o impacto de uma mídia para seu usuário-aprendiz, quanto ao respaldo fornecido por ela para a resolução de impasses. Nos resultados da pesquisa de Schlenker (2020), o Valor Atribuído da internet mostrou-se sobretudo no desenvolvimento e no aumento da autonomia dos estudos, assim como na manutenção da motivação dos estudantes.

Com base nesses resultados, a autora também buscou identificar quais as tipologias de atividades melhor mobilizavam os alunos, como exercícios *online* sobre vocabulário, gramática, atividades comunicativas e, por último, tarefas de pesquisa e atividades de escrita. Assim, Schlenker (2020) destacou entre as atividades as de tipologia comunicativa, pelo fato destas terem sido realizadas com o envolvimento de mídias online, o que justificou, por sua vez, o Valor Atribuído de tais mídias.

Na sequência, Schlenker (2020) faz uma revisão sobre os avanços tecnológicos e a criação dos AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem). Na análise da autora, *e-learning* e Educação a Distância (EaD) podem ser conceitos aproximados, com a ressalva de o *e-learning* ser passível somente da utilização de recursos *online*, enquanto EaD é um conceito mais aberto, que pode tratar de correspondência por correio, por exemplo.

Já, ao mencionar o *mobile learning* (*m-learning*) e suas características, a autora traz a reflexão de que as chances de sucesso na aprendizagem tendem, de forma geral, a serem maiores se o aluno buscar autonomamente informações na internet sobre determinado tópico de seu interesse, estabelecendo assim suas próprias relações de sentido por meio de interligações entre o novo e o já sabido (SCHLENKER, 2020). Estando isso referido, ela parte para uma reflexão

acerca do uso de um aplicativo e um instrumento tecnológico online em sala de aula.

Para concluir, a autora reconhece que muitas atualizações em termos de tecnologia aconteceram desde a escrita de sua dissertação em 2010 e, para elucidar e atualizar suas reflexões, ela menciona algumas pesquisas difundidas em eventos para professores de língua alemã, apontando para o grande emprego dessas tecnologias para a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), sobretudo com trabalhos no campo da oralidade e que visam à autonomia do aprendiz.

Esse trabalho se aproxima de nossa investigação por debater as questões digitais na aprendizagem do alemão, sobretudo porque a ideia de valor Atribuído talvez venha a ser algo que possamos discutir em termos da elaboração de Podcasts. No entanto, nossa pesquisa foi realizada de forma presencial, não havendo interação a distância e, conseqüentemente, não abordando conceitos como EaD ou *e-learning*.

c) Kult? Língua e cultura alemã em app: culturemas no ensino de alemão à luz da tecnologia (GUIOTTI; FERREIRA, 2020). Em seu capítulo de livro, Guiotti e Ferreira (2020) apresentam uma proposta de trabalho para o ensino de língua alemã, concebida sob a perspectiva comunicativa e intercultural, usando como base culturemas de teor majoritariamente gastronômico, pelos quais expressões idiomáticas escolhidas na língua-alvo foram materializadas como conteúdo linguístico. O resultado da proposta foi a criação de um aplicativo para *smartphones*, denominado *Kult*, que visa a ensinar alemão como língua adicional.

Como a finalidade pedagógica foi para o ensino de alemão por meio das expressões idiomáticas, os autores apontam quatro momentos para provocar a aprendizagem. Esses seriam: a apresentação do conceito de expressão idiomática, sua contextualização e historicização, a exemplificação na língua-alvo e uma ilustração por meio da realização de atividades. Esses momentos também aparecem na metodologia do trabalho.

Segundo Guiotto e Ferreira (2020), a relevância de se abordar aspectos culturais e de se trabalhar concomitantemente o Letramento Midiático por meio do uso efetivo de ferramentas digitais não só pode manter a motivação do aprendiz, como também pode proporcionar a esse uma ferramenta para combater possíveis estereótipos e preconceitos. Para os autores, cultura e Letramento Midiático devem caminhar juntos, pois, através do emprego de mídias na aula de língua adicional, temos a chance de conhecer outras culturas e de nos tornarmos cidadãos mais

humanizados em face ao diferente.

Após essa reflexão, os autores sintetizaram sua contribuição em uma proposta que visou a auxiliar aprendizes brasileiros por meio de um aplicativo para *Smartphone*, ou seja, uma ferramenta de *m-learning*, aprender alemão. Com a finalidade de orientar a pesquisa, os autores formularam as seguintes perguntas: “(1) Qual é o papel dos culturemas no processo de ensino e aprendizagem da língua alemã? (2) Como aplicativos podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alemão?” (GUIOTTI; FERREIRA, 2020 p. 35).

A competência intercultural consiste, na visão dos autores, em, basicamente, os estudantes serem capazes de (re)conhecer sua própria cultura e, também, a do outro em um dado momento de confrontação com esse outro, além de serem capazes de lidar de forma compreensiva com essas diferenças culturais para melhor contorná-las (GUIOTTI; FERREIRA, 2020). Portanto, é atribuição do professor e um dos objetivos da aula de língua estrangeira, instrumentalizar o aprendiz para que ele aprenda como fazer tais contornos. Em seguida, os autores falam da definição de culturemas, a qual é uma expressão idiomática e fraseológica, passando também pela classificação dos fraseologismos em três grupos: o sintático, o semântico (esse interessou objetivamente aos autores) e o pragmático.

No tocante ao emprego de mídias, Guiotti e Ferreira (2020, p. 44) apresentam a concepção de *Medienkompetz* para expor “a ideia de que o uso de aplicativo nas aulas de alemão pode trazer benefícios aos aprendizes, pois sua característica de mobilidade é um facilitador no aprendizado”, sobretudo através do celular.

Para iniciar a criação do aplicativo *Kult*, se fez uma pesquisa na página eletrônica do *Google Play Store* para verificar a existência e tipologia dos aplicativos voltados ao ensino de alemão. Essa pesquisa sugeriu aos autores que desenvolvessem um aplicativo híbrido, ou seja, tanto para *smartphone*, quanto para computadores.

Na seção de metodologia direcionada à confecção do *Kult*, todos os passos para a criação do aplicativo são apresentados cuidadosamente e explicados concomitantemente com os conteúdos e as instruções de uso, à medida que os preceitos teóricos e as intencionalidades contidos na elaboração de cada tela eram integrados. Ao final dessa seção, é possível ter um panorama, tanto do processo de criação do *Kult*, quanto dos embasamentos teóricos por trás das escolhas feitas.

Para proceder ao encerramento do capítulo, os autores reforçam a relevância de se trabalhar com os culturemas aplicados ao ensino de idiomas. Eles salientam também o grande

potencial que pode ser alcançado ao se empregar tecnologias na área do ensino e de aprendizagem e terminam manifestando o desejo que sentem de disponibilizar e aprimorar o aplicativo *Kult*.

Essa pesquisa corrobora a nossa em relação à aprendizagem de alemão com Tecnologias Digitais, principalmente, no tocante a questão cultural. Nossos podcasts tiveram por temática aquilo que proveio da cultura dos estudantes, buscando a dimensão sintônica do Construcionismo na prática de escolha da temática dos podcasts por meio de vivências culturais dos alunos. No nosso caso, a construção não perfaz um aplicativo, mas a adoção de aplicativos para o desenvolvimento dos Podcasts.

d) Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora? (GARCIA; REDEL; MARTINY, 2021) Em seu artigo, Garcia, Redel e Martiny (2021) partiram da análise feita com base em estudos que mostraram a relação que brasileiros, sobretudo estudantes, têm com as modalidades de ensino híbrido e remoto. Esse levantamento apontou para a insegurança ou suspeitas quanto à qualidade da aprendizagem proporcionada por essas modalidades de ensino por parte do público em geral, mesmo estando um número considerável dos sujeitos questionados alijados de qualquer experiência educacional em EaD. Segundo os autores, apesar desse fato, a procura de cursos com esse formato vem aumentando ano após ano, uma vez que esses cursos tendem a ser financeiramente mais baratos do que os cursos presenciais, justificando inicialmente a pesquisa.

Estando feitas essas considerações, a contribuição do artigo consiste em apresentar a análise de um curso de alemão para brasileiros na modalidade híbrida, o qual ocorreu por meio da plataforma virtual Moodle. Os autores almejavam também mapear qual imagem de cursos em EaD e híbrido os alunos possivelmente faziam, como essa imagem se formou, os motivos para buscarem um curso de língua estrangeira não-presencial, como a imagem de cursos nessa modalidade se alterou e se a alteração que se deu foi após a experiência com o curso em questão. Essas averiguações foram levantadas mediante a aplicação de um questionário de pesquisa aplicado no último dia de aula.

Para basear sua investigação, os autores utilizaram o conceito de Crenças de Discente de Barcelos (2021), que “mostra a relevância de se ter conhecimento sobre as crenças para compreender e (re)orientar o ensino e a aprendizagem durante todo o processo pedagógico” (apud GARCIAS; REDEL; MARTINY, 2021, p. 140). Ao lançarem luz sobre tal conceito, os

autores parecem querer analisar o julgamento de valores dos alunos com o intuito de confortá-lo e transformá-lo a partir da experiência de autoaprendizagem com o curso proposto.

Após a conceitualização de ensino a distância e híbrido no contexto histórico do Brasil, os autores defendem as vantagens que o ensino híbrido (a exemplo do referido curso de alemão) possibilita. Entre essas estaria a troca, por parte do alunado, de um papel meramente passivo, ocupado no contexto presencial, por um papel proativo, no qual o aluno se transforma em responsável por seu ensino por meio dos recursos tecnológicos. Além disso, também é apontada pelos autores a carência marcante de profissionais habilitados para trabalharem nesse ambiente, a fim de orientar os resultados de forma satisfatória.

Quanto à metodologia, a pesquisa se diz quali-quantitativa, por mesclar elementos computáveis e interpretativos para a análise dos dados e produção dos resultados. Os dados foram providos por um questionário aplicado a 18 alunos de nível A1 e A2 de alemão no ano de 2019. As 17 perguntas, de caráter aberto e fechado, foram respondidas por meio de um *link*, que conduzia a um arquivo na plataforma *Google Drive*.

Entre os dados encontrados com o questionário, destaca-se a constatação de que nem sempre as ações estão ligadas às crenças, pois uma das perguntas mostrou que, apesar de a metade dos alunos já ter tido uma experiência ruim com a modalidade EaD, ainda assim buscaram um curso de caráter híbrido para estudar alemão. Assim, as justificativas mais apontadas para a escolha dessa modalidade de curso foram a flexibilidade quanto ao tempo (77,8%), seguida pela dificuldade de deslocamento e pelo fator preço (44,4% cada).

Outro aspecto de destaque foi a reflexão acerca das práticas orais, que, segundo a resposta de alguns alunos, se mostrou preterida pelo fato de os professores e os alunos não estarem presencialmente para questionamentos gerais de ordem fonética e para a prática da pronúncia e de diálogos falados. Ainda nessa seara, o questionário apontou a sensação de insegurança por parte dos alunos para a resolução das atividades, sobretudo quando a língua de instrução usada no enunciado era o alemão. Os resultados sinalizaram um desconforto ao não se estar na presença do professor para sanar possíveis dúvidas ou uma necessidade de instruções feitas em língua materna para atividades remotas assíncronas.

Para concluir o artigo, os autores retomam a importância de se levar em conta o perfil de aprendizado que os alunos possam ter, o qual pode ser consideravelmente influenciado por suas crenças educacionais. Em adição, chamou-se a atenção para o fato de que a infraestrutura, o planejamento das aulas e das atividades, assim como a indispensável formação do professor

para atuar nos meios digitais adequadamente são elementos essenciais quando se trata de êxito de cursos *online*.

Embora nossa prática investigativa não seja a distância, nossa pesquisa liga-se a esse estudo, principalmente, por buscar provocar e considerar os estudantes a partir de uma postura proativa de aprendizagem do alemão com Tecnologias Digitais. Nosso movimento investigativo versa sobre esse caráter proativo de constituição do conhecimento.

e) O papel das TDIC no desenvolvimento da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (BENTO, 2020). Trata-se de um trabalho de conclusão de curso de graduação (TCC) em Letras, que consistiu em uma revisão bibliográfica atinente à investigação acerca do emprego de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no desenvolvimento e manutenção da autonomia por parte do aluno no âmbito do ensino de línguas estrangeiras em geral. Pelo fato de uma das expressões selecionadas pela autora para compor seu *Eixo de Busca* ser o “estudo das línguas estrangeiras”, a pesquisa perpassou indiscriminadamente alguns idiomas, figurando, entre eles, o alemão.

Os objetivos do estudo foram discutir o estado da arte referente às TDIC para a autonomia, comparar as estruturas de pesquisa apresentadas nos artigos selecionados e apresentar os seus resultados e contribuições para o tema.

Entre os sete artigos elencados no TCC está “Webquests como temática para a mediação cultural no ensino de alemão como língua estrangeira (ALE)”, publicado por Pereira (2018). Segundo Bento (2020), a proposta desse artigo é promover o ensino de alemão através da utilização de *Webquest*, norteadas por temas ligados à área de estudos sociais (*Landeskunde*, em alemão) e trabalhando concomitantemente a iniciativa de pesquisa e elaboração das *Webquest* na internet, bem como o idioma em si. Bento (2020) ainda traz que a área de *Landeskunde* é relacionada a trabalhos que almejam abordar a multiculturalidade.

Para finalizar sua revisão, Bento (2020) menciona que a referida proposta educativa, apesar de aplicada em grupo de alunos do nível básico (A1), logrou instrumentalizar seus alunos quanto ao nível de alemão, exercitando suas competências midiáticas e expandindo sua criticidade.

Além dos estudos mencionados e analisados acima, cabe-nos discutir outros dois estudos que abordam conjugadamente o ensino de alemão, o uso de ferramentas eletrônicas e seus letramentos. Trata-se de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras (DA

ROSA, 2018) e um artigo sobre o ensino de alemão e a utilização de memes (DA ROSA; PUPP SPINASSÈ, 2023). Sob diferentes recortes de pesquisa, esses trabalhos discutem a criação de uma Unidade de Didática (UD) para a leitura e criação de memes em alemão, tendo como um dos temas transversais o *bullying*. Por se entender o meme de internet um gênero textual divertido e bastante popular entre os jovens internautas, ele se mostra adequado para o trabalho em sala de aula, por possivelmente contribuir com a adesão dos alunos nas atividades previstas. Com a UD baseada em memes, em ambos os trabalhos, os autores pretenderam discutir não somente os aspectos linguísticos e gramaticais do alemão, mas buscaram, como objetivo didático, também debater com os alunos questões atinentes a preconceitos, agressões e *bullying*. Através das atividades de leitura de pequenos textos na língua-alvo e da abordagem do conteúdo gramatical neles presentes, as UD se estruturam de forma a unificar o ensino da língua, bem como promover um uso mais acurado das TD e a conscientização social. Como produto final das UD, é proposto que os estudantes trabalhem juntos e produzam memes inéditos em língua alemã, decidam coletivamente a imagem e o *caption* (frases do meme), atuando na sua edição e nas correções gramaticais. Os memes prontos puderam circular nos perfis e aplicativos dos estudantes de forma virtual ou, de forma impressa, no ambiente escolar em exposições planejadas (DA ROSA, 2018; DA ROSA, PUPP SPINASSÈ, 2023).

Ambas as pesquisas se vinculam a esse estudo, pois elas também propõem a criação por meio de ferramentas tecnológicas de um produto voltado à aprendizagem de alemão. No presente estudo, o grupo de participantes foi composto por estudantes do Ensino Médio e houve liberdade para a escolha da temática cultural por parte dos alunos. O conteúdo gramatical não foi foco para o desenvolvimento das atividades, mas consequência desse.

Também, nos aproximamos de pesquisas realizadas que discutem os Podcasts como recurso principal em termos do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Por exemplo, Carvalho Jr. (2014) investiga o uso da tecnologia Podcast para o ensino de alemão como língua estrangeira nos níveis B2 e C1 (segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas), a fim de apresentar aos professores possibilidades de didatização desses materiais autênticos (produzidos por e para falantes nativos), por meio da discussão do seu potencial e limitações sob a luz da Teoria da Atividade em uma escola bilíngue do Rio de Janeiro.

Dutra et. al. (2016) reforçam a necessidade de o professor de língua inglesa trabalhar também a oralidade e a interpretação de textos orais. Por essa razão, esses autores adotam o uso de podcasts com grupos de estudantes do Ensino Médio em Londrina (PR), em uma proposta

metodológica que envolve desenvolver podcasts, fazer comentários em inglês e avaliar os comentários recebidos.

Reis e Gomes (2014) analisam, através da experiência em sala de aula, como o emprego e a produção de podcasts em língua inglesa podem contribuir como recursos didáticos para o letramento digital de alunos e professores. Para potencializar essa ferramenta, os autores sugerem indicadores que auxiliam o professor tanto a selecionar e avaliar os podcasts já disponíveis, quanto a produzir podcasts autênticos.

Os poucos estudos encontrados a respeito do uso de podcasts para o ensino e aprendizagem de LA, no entanto, referem-se primordialmente a contextos de ensino da língua inglesa, não tendo sido encontrados, até o momento da busca bibliográfica que embasa essa dissertação, trabalhos com podcasts voltados ao ensino de língua alemã, além do supracitado Carvalho Jr. (2014), que apenas utiliza esse gênero, mas não constrói o podcast como processo investigativo. Logo, acreditamos que os estudos que versam sobre Letramento Midiático e ensino de alemão que foram apresentados nessa seção, os estudos com a produção de memes e outros poucos estudos com podcast em língua estrangeira em geral sugerem que não há estudo que investigue “*como a construção de podcasts pode contribuir direta ou indiretamente para a aprendizagem de alemão como LA e para o Letramento Midiático*”, de forma concomitante.

Conforme demonstrado na revisão bibliográfica, podemos, então, observar a ausência de pesquisas acadêmicas, nas quais a língua alemã é abordada em relação à construção de podcasts. Tendo em vista essa lacuna e entendendo a importância que essa ferramenta pode ter como recurso digital no processo de aprendizagem de uma LA, a presente dissertação quer dar a sua contribuição e discutir a construção de podcasts em sala de aula, trazendo uma contribuição didática para a área de ensino de língua alemã.

Para tal, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar, com foco no ensino e na aprendizagem de alemão como LA, como a produção experimental de episódios de podcast pode contribuir para esse processo, usando a teoria do Construtivismo como base norteadora. Para tanto, investigou-se a relação entre a construção de podcasts em alemão e a aquisição de estruturas gramaticais (como por exemplo: arcabouço fonético, relações som-letra e letra-som, formação de palavras e ordem e estrutura sintagmática, vocabulário etc.); o uso de alemão como LA como forma de evidenciar potencialidades e limitações do uso de Tecnologias Digitais em situações autênticas de comunicação; bem como as possíveis relações de sentido entre o “mundo” dos estudantes (ou seja, seu dia-a-dia) e a comunicação em alemão oportunizada pela

construção dos roteiros de podcasts.

Para abordar todos esses aspectos, esta dissertação está distribuída em cinco capítulos: Introdução, Referencial Teórico, Metodologia de Pesquisa, Apresentação e Análise do Dados e Considerações Finais. Após esse primeiro capítulo introdutório, segue-se capítulo de Revisão Teórica, no qual estão mobilizados e discutidos os dois conceitos centrais da pesquisa: o Construcionismo, que serviu de aporte para análises interacionais dentro do grupo, do processo de produção e do produto em si; e Letramento Midiático, que embasou as reflexões e interpretações acerca da utilização e do aprendizado com TIC. Também estão elencados conceitos como Repertório Linguístico (conforme entendido na pedagogia / teoria *Translanguaging* e no Plurilinguismo), para a observação de transição e alargamento do arcabouço linguístico dos sujeitos, Consciência Grafofonêmica, a qual demonstra a capacidade de associar grafema e fonemas, e Dificuldade da Tarefa de Fala, a qual abrange questões de enunciativas como gênero textual, interlocução e demais aspectos que possam interferir no desempenho de executores de uma tarefa de fala.

No capítulo de Metodologia estão apresentados e debatidos pontos inerentes à Análise da Conversa (AC), os quais instrumentalizaram as segmentações das transcrições para a geração dos dados, como a Naturalística, a Sequencialidade Pares Adjacente e o Excerto. Além disso, também se encontra um panorama descritivo dos sujeitos da pesquisa, da escola e do projeto educativo aplicado, bem como demais questões de cunho metodológico e ético.

Na seção de Apresentação e Análise dos Dados estão expostas as transcrições das aulas gravadas, acompanhadas por vinhetas explicativas, para a contextualização e a análise mediante referencial teórico comentado. Por vezes, também aplicamos excertos diretos das transcrições com a finalidade exemplificar pontualmente as interpretações analíticas dadas. Aspectos gerais da análise são retomados e pontos práticos da execução dos projetos são comentados em caráter conclusivo na seção das Considerações Finais.

Passamos, então, a algumas discussões em relação ao referencial teórico que se vincula aos objetivos pretendidos.

## 2. Referencial Teórico

Iniciamos pelas abordagens de ensino de LA, destacando pontos teóricos específicos de autores selecionados, com os quais essa investigação mais se identifica: a abordagem comunicativa, o Plurilinguismo e *Translanguaging*. Em seguida, discutimos a experiência com Tecnologias Digitais na educação e no ensino de LA, com o intuito de abarcar a reflexão da teoria de aprendizagem que nos alicerçamos, o Construcionismo. Nesse sentido, acreditamos ser relevante assumir essa teoria no ensino e na aprendizagem de alemão, tomando como produto a ser desenvolvido os pilotos de episódios de podcast. Também, são apresentadas discussões teóricas sobre consciência grafofonêmica e dificuldade de tarefa de fala, porque esses temas contribuirão para análise dos dados produzidos.

### 2.1. Uma breve historicização acerca do conceito de podcast.

Uma definição precisa para conceitualizar o que é um podcast nos parece improvável e difícil de se conceber. Devido ao fato de sua natureza estar intrinsecamente ligada às tecnologias da informação, o mais prudente seria assumir a premissa de que o conceito de Podcast se altera continuamente, atualizando-se e se adaptando às novas tendências utilitárias e aos recursos tecnológicos desenvolvidos.

Porém, podemos dizer que os primeiros exemplares de podcasts tratavam-se de novas *Hyper-Medias* massificadas (CALERO RAMIREZ, 2011) e que “em sentido amplo, se referiam a arquivos de áudio ou vídeo que estariam, em sua maioria, disponíveis gratuitamente na internet para download e que poderiam ser consumidos através de um meio de reprodução.”<sup>3</sup> (GEREONS, 2017, p.2, tradução nossa)

O termo que dá nome a mídia *Podcast* tem sua origem na língua inglesa. Trata-se de um composto a partir das palavras *iPod*, um dispositivo eletrônico portátil patenteado pela empresa Apple Computer, Inc. na primeira década de 2000, o qual servia para reproduzir arquivos de

---

<sup>3</sup>“Im weiten Sinne versteht man darunter Audio- oder Videodateien, die im Internet überwiegend kostenlos zum Download zur Verfügung stehen und über ein Wiedergabemedium abspielbar sind”

áudio e vídeo, e o termo *broadcast*, que significa transmitir ou transmissão telemática (SOARES, 2017).

Ainda em Soares (2017), quando os primeiros surgiram, os usuários precisavam se tornar assinantes dos canais de podcast desejados. Com isso, assim que estivessem online, eles passavam a receber, através de *downloads* automáticos, as atualizações (novas postagens) sem ter a necessidade de acessar o site hospedeiro, podendo posteriormente ouvir ou assistir aos conteúdos em qualquer lugar, a qualquer momento e mesmo estando *off line*.

Ainda a respeito dos *downloads*, Gereons (2017) traz a nomenclatura *podcatchers*, para designar os softwares, cuja função era baixar e salvar automaticamente os episódios de podcasts nesse formato. “Num sentido mais estrito, se soma ainda a característica de os podcasts serem regularmente postados e assinados (ou seguidos) através de programas denominados *podcatchers*”<sup>4</sup>(GEREONS, 2017, p. 2, tradução nossa).

Evidentemente, essas definições e conceitos já estão há algum tempo ultrapassados. Mesmo com a capacidade de armazenamento em nossos atuais equipamentos se expandirem exponencialmente, a necessidade de realizar os downloads dos episódios se esvaziou, já que as novas velocidades de internet (seja a banda larga ou a recente 5G, pois a 3G e 4G já estão se tornando obsoletas) transformaram ao perfil de seus usuários. Em vez de baixar arquivos, passamos a ter a possibilidade de acessar a maciça maioria dos conteúdos disponibilizados na internet de forma online, operacionalizando nossas atividades por meio de sites, nuvens e drives.

Tendo essa reflexão em vista, ousamos atualizar a definição de podcast como sendo um canal de conteúdo temático e periódico, o qual pode ser ou não abonado, seguido ou assinado para notificar atualizações e que é plenamente acessível e consumido a qualquer tempo, bastando para isso, que o usuário estabeleça conexão com a internet.

Na esteira dessa expansão online está também diversidade dos conteúdos disponibilizados em forma de podcast. Atualmente, há uma grande diversidade de sites informativos nesse formato, podendo conter notícias, curiosidades e entretenimento etc., os quais nos permitem acessar e baixar seus conteúdos como, por exemplo, *Deutsche Welle* (DW), *Westdeutsche Rundfunk* (WDR) e Youtube, que são plenamente possíveis de serem didatizados (CAVALHO JR, 2014). Essa variedade de temas assim como sua relação com as TD fez dos

---

<sup>4</sup>“Im engeren Sinne kommt die Eigenschaft hinzu, dass Podcasts regelmäßig veröffentlicht werden und über Programme, die ‚Podcatcher‘ genannt werden, abonnierbar sind.”

Podcasts um produto contemporâneo notadamente exitoso, quando se trata de apelo jovial e da adesão desses (GEREONS, 2017).

Além disso, em face à pandemia, muitos professores e instituições de ensino precisaram adotar como uma alternativa de manutenção do isolamento social o uso de materiais gravados na internet, como por exemplo: documentários, entrevistas, debates etc., assim como, criar conteúdo próprio gravado em forma de teleaulas. Tendo isso em vista, nos parece que os resultados dessa pesquisa podem ainda colaborar frente a situações de ensino remoto, as quais, por vezes, podem se mostrar bastante inusitadas e desafiadoras para os professores e escolas, como o foi na pandemia.

## **2.2. Abordagens e conceitos para o Ensino de Língua**

### **2.2.1. A Abordagem Comunicativa**

A abordagem é o termo empregado para caracterizar uma forma de aproximação entre pessoas (DICIO, 2009). Em termos de ensino, podemos inferir que seria o modo, como dois elementos constituintes da sala de aula se aproximam: o professor e o aluno, ou o conhecimento e o aluno. Nesse ínterim, as abordagens de ensino são ligadas a uma época, ao seu nível de descobertas e evolução, assim como às suas necessidades e valores (CARVALHO JR., 2014 p.30). Entre os valores que esta pesquisa destaca, observamos o conceito de LA e os preceitos da abordagem comunicativa como pressupostos importantes, pelo fato que essa abordagem prefere não tratar a Língua Adicional como uma língua-alvo nem como segunda, nem como estrangeira. Segundo Judd, Tan e Walberg (2004 *apud* SANTOS, 2014) a língua estudada é tratada de forma mais ampla e vista em equiparação à língua materna, devendo ser adquirida de maneira global e natural, junto a aspectos culturais e comunicacionais diversos. Há uma apropriação do código linguístico por parte do sujeito, pois “[...] quando ocorre a comunicação em uma língua diferente da materna, o sujeito não deixa de se apropriar dessa língua, fazendo também parte da sua construção como sujeito. A partir desse momento, a língua não é mais estrangeira a ele” (SANTOS, 2014, p. 56).

Nesses termos, fica justificada a importância e relação dessa abordagem à presente pesquisa, pois os episódios de podcasts são criações autônomas dos alunos, os quais, para os desenvolverem,

precisaram se apropriar, em alguma medida, do idioma alemão. A abordagem comunicativa dialoga com a aplicação de LA, uma vez que tem por objetivo salientar a necessidade de saber como dizer, o que dizer, quando e a quem dizer, indo além do respaldo fonético e gramatical, ou seja, a competência comunicativa se faz cerne do ensino de LA. Para Teixeira (2008, p. 24 *apud* CARVALHO JR., 2014, p. 35) essa competência seria a adequação do ato de fala, tendo em vista o momento, o contexto e o papel dos interlocutores.

Nessa abordagem em questão, então, a língua é apreendida como um veículo de comunicação e informação, e não um mero objeto de estudo pautado em seu arcabouço vocabular, sintático ou fonético, e, por isso, ela se presta a eventos comunicacionais que serão sempre diferentes entre si (ineditismo da fala). Ser capaz de manejar com alguma destreza os diferentes eventos comunicacionais constitui a competência comunicativa do aluno na língua de estudo. Não obstante, o método comunicativo possui caráter indutivo, o qual, segundo Pasca e Pupp Spinassé (2017, p. 79):

[...] tende a ser mais apropriado na maioria dos contextos porque se assemelha à forma como a língua é adquirida naturalmente: o aprendiz vai absorvendo as regras inconscientemente. Além disso, essa abordagem ajuda a desenvolver a motivação intrínseca no aprendiz pois, do ponto de vista didático, ao invés de ter que formular regras, ele deve descobri-las.

Dessa forma, a abordagem comunicativa se mostra em conformidade com os propósitos desta pesquisa, uma vez que, segundo Schneider (2010), ela tem como principal aporte as experiências, os saberes e a cultura sendo valorizados na comunicação em uma dada língua. Esse traço mais flexível da abordagem comunicativa também permite que algumas características individuais dos estudantes possam ser contempladas em sua trajetória de aprendizagem.

Assim como a abordagem comunicativa, outros referenciais teóricos, apesar de sabidas divergências epistemológicas, também valorizam a comunicação e traços subjetivos. Para este estudo, passa a interessar a relação existente de abordagens que possam embasar o uso de TD e da comunicação em alemão resultante de um processo de produção. Passamos, então, para os próximos dois conceitos: heteroglossia e repertório linguístico, sendo abordados por teóricos do Plurilinguismo e *Translanguaging*.

### 2.2.2. O conceito de Heteroglossia e Repertório Linguístico:

Apesar de sabermos das divergências conceituais existentes entre a abordagem comunicativa e o *Translanguaging*, valorizamos essa última acerca do termo Repertório Linguístico que ela apresenta, uma vez que esse conceito se mostra relevante à análise dos dados. Mas, antes disso, supomos ser necessário uma breve apresentação teórica do *Translanguaging*, para daí chegarmos ao conceito aqui almejado.

Para começar, se levantou que o termo *Translanguaging* foi primeiramente apresentado pelo educador galês Cen Williams. Essa pedagogia bilíngue teve seu nome originado da palavra *trawsieithu* e consistia em solicitar aos alunos que realizassem atividades por meio do recebimento e produção de informações em língua inglesa e galesa alternadamente (GARCÍA; LIN, 2016). Um exemplo de atividade apresentada por Cen Williams está na página 389 de sua tese e se trata de um exercício de leitura composto por duas ilustrações, dois textos curtos em inglês e um em galês que solicitavam uma reação interpretativa e em conjunto de todos os elementos do exercício. Os alunos eram livres para alternar entre as línguas, a fim de debater e resolver a atividade (WILLIAMS, 1994, p. 389-390).

O *Translanguaging* pode esse ser entendido tanto como pedagogia, quanto uma teoria ou, ainda, uma filosofia, conforme sinaliza Dougherty (2021). García (2009) o definiu como uma pedagogia / teoria, na qual o foco não está nas línguas ou no poder hierárquico que elas podem representar, como o faz a epistemologia linguística tradicional, mas no indivíduo, que as fala e nas suas práticas discursivas. São essas práticas discursivas do indivíduo que materializam seu bilinguismo. Desse modo, Otheguy, García e Reid (2015, p. 281 *apud* GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017, p. 2) definem *Translanguaging* como “a implantação do repertório linguístico completo de um falante sem levar em consideração a adesão vigilante aos limites social e politicamente definidos de línguas nomeadas.”<sup>5</sup>

No *Translanguaging* de García (2009), o entendimento de Repertório Linguístico sugere que os estudantes ou falantes de línguas se fazem bilíngues e avançam em seu ao bilinguismo, pois eles contam com um “único acervo linguístico” constituído pelo conhecimento de todas as línguas que sabem, sem importar o nível de profundidade ou prestígio

---

5 “[...] the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named languages.”

entre elas. Como base para esse entendimento, o *Translanguaging* de García (2009) se apoia no conceito bakhtiniano da Heteroglossia do sujeito falante, ao entender que, assim como dentro do sistema de uma única língua, o falante tem a possibilidade de transitar entre os níveis de registro ou entre línguas.

Tanto em Busch (2012, 2017) quanto em García (2009), as compreensões acerca do conceito de heteroglossia tentam dar conta e compreender em termos acadêmicos qual natureza teria o proposto acervo de um falante de línguas, enquanto arcabouço unificado, ou seja, um único repertório). De acordo com essas autoras, o pensador russo Mikhail Bakhtin descreveu a capacidade do falante em transitar espontaneamente entre os diferentes registros de sua língua materna (como, por exemplo, o informal e o litúrgico) e, assim como se faz dentro dos limites daquilo que é compreendido como sendo um único sistema linguístico, esse mesmo deslizar pode se dar também entre línguas distintas. Podemos supor, portanto, que na visão dessas autoras a concepção de fronteiras idiomáticas na mente de um falante idealizado seriam passíveis de serem borradas, se mostrando de certo modo permeáveis e de natureza bem menos estanque.

A premissa de que os falantes possuam essa capacidade linguística nos possibilita ainda duas deduções ensaísticas. A primeira, seria a existência flagrante de variedades discursivas dentro dos domínios de uma mesma língua. É pela necessidade de dominar as variedades discursivas que a capacidade de trânsito linguístico dos falantes se constitui, ao mesmo tempo que, ao dominá-las (e empregá-las), os falantes também acabam por promover a perpetuação dessas variedades (tendo também o poder de alterá-las, estendê-las, etc.). A segunda dedução é que, na mente dos falantes, todas as variantes seriam democraticamente iguais no que diz respeito a sua capacidade comunicacional, ou seja, se levada em conta apenas a eficácia comunicativa das variantes, não seria possível existir variantes melhores ou piores, nem ricas ou pobres, nem prestigiosas ou esculachadas, uma vez que todas elas seriam vista como eficazes comunicativamente, se prestando de forma satisfatória à expressão e à atribuição de sentido inerentes à fluidez do ato comunicativo, fazendo de qualquer *hankeamento* entre elas uma ideologia, o que Busch (2013) chamou de *Sprachideologie*, um produto interrelacional da arbitrariedade humana.

Assim, podemos intuir que o viés dessas autoras apresentados em suas escritas visa a reproduzir a urgência por respeito e por conferência do *status* de igualdade a qualquer língua ou variante, em prol da tolerância e da equidade linguística e social de seus falantes. Mais

especificamente na visão plurilinguista de Busch (2012, 2017), a noção de heteroglossia consiste em transitar linguisticamente entre os diferentes registros, os quais são determinados por aqueles interlocutores envolvidos no ato de fala em questão, através do ambiente, do tempo de suas relações sociais.

Em diferentes momentos de suas vidas, em diferentes momentos de seu dia, ou mesmo simultaneamente (com o auxílio dos meios de comunicação digitais, por exemplo), os falantes participam de diversos espaços que se constituem social e linguisticamente de diversas formas. Cada um desses espaços tem seu próprio regime de linguagem – seu próprio conjunto de regras, ordens de discurso e ideologias de linguagem – em que os recursos linguísticos são avaliados de forma diferente. (BUSCH, 2017, p. 4, tradução nossa).<sup>6</sup>

Para essa autora, o repertório linguístico consiste no arsenal que compõem “as armas” para as formulações da comunicação diária na rotina de um indivíduo. Nele estão contidas as diferentes possibilidades de formulação de mensagens, sendo compreendidas como a reunião de línguas e dialetos, estilos, registros e demais códigos comunicacionais. Assim, “o repertório é entendido como um todo, compreendendo aquelas línguas, dialetos, estilos, registros, códigos e rotinas que caracterizam a interação na vida cotidiana...Cabe aos falantes individualmente tomar decisões sobre o uso de recursos linguísticos” (BUSCH, 2017, p. 5, tradução nossa).<sup>7</sup>

Em suma, o repertório está à disposição do falante que opta em como proceder em relação à formulação de seu enunciado. Em um estudo, no qual elaboram e apresentam uma taxonomia acerca do repertório linguísticos, Blommaert e Backus (2012) conceituam os repertórios com base na subjetividade pois esses correspondem a constructo histórico particular do sujeito falante, sendo composto por uma variedade de informações, as quais podem ser mobilizadas, transversalizadas e associadas de acordo com a necessidade e natureza do empasse.

O conhecimento real da linguagem, como qualquer aspecto do desenvolvimento humano, vai depender da biografia [desse sujeito] [...] Os repertórios são complexos de recursos individuais e biograficamente organizados, e seguem os ritmos da vida humana real [...] Pense em latim, matemática ou física como campo discursivo, por exemplo. Isto também é uma conquista enorme que marca os seus repertórios para a vida (BLOMMAERT; BACKUS, 2012, p. 8, tradução nossa).<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> “At different periods in their lives, at different moments of their day, or even simultaneously (with the help of digital means of communication, for example), speakers participate in several spaces that are socially and linguistically constituted in different ways. Each of these spaces has its own language regime—its own set of rules, orders of discourse, and language ideologies—in which linguistic resources are assessed differently”.

<sup>7</sup> “The repertoire is understood as a whole, comprising those languages, dialects, styles, registers, codes, and routines that characterize interaction in everyday life...it is up to the individual speakers to make decisions about the use of linguistic resources.”

<sup>8</sup> “Actual knowledge of language, like any aspect of human development, is dependent on biography [...] Repertoires are individual, biographically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of actual

Ainda tendo em vista a natureza de subjetividade, García (2009) atribui a repertório linguístico o aspecto de plasticidade constante, por entender que esse está em perene mudança, expansão e adaptação. Estas alterações são também inerentes à transposição de fronteiras linguísticas, pois, o repertório de um falante está reiteradamente sendo aumentado, inclusive ao se aprender uma nova língua, pois na teoria *Translanguaging*, o repertório é único e pessoal. Esse entendimento coloca inteiramente tanto o foco teórico, como o pedagógico, no falante transbilíngue, negligenciando o prestígio que eventualmente possam ter as línguas em voga, suas populações ou locais de origem.

Dessa forma, adentramos em uma discussão sobre aceitação da diversidade linguística, a qual pode perpassar todos os espaços. O ambiente de uma sala de aula, quando concebido sob os preceitos da pedagogia *Translanguaging*, deve estar apoiado na diversidade linguística dos alunos que o compõe, dando conta da complexidade das relações dos alunos com essas línguas, pois todos entram em contato com elas independentemente de uma possível ligação familiar. É como se essas línguas passassem a ser parte da identidade dos indivíduos que partilham a aula.

Nas palavras dos autores:

Uma sala de aula translinguística é qualquer sala de aula na qual os alunos podem empregar seus repertórios linguísticos completos, e não apenas o(s) idioma(s) específico(s) que são oficialmente usados para fins instrucionais naquele espaço. Essas salas de aula podem ser desenvolvidas em qualquer lugar onde encontrarmos alunos que são ou estão se tornando bilíngues. (GARCÍA, JOHNSON; SELTZER, 2017, p. 142, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Por sua vez, o estudante, para translinguar, carece de uma sala de aula como a descrita acima, a qual lhe possibilite entender e ter um repertório linguístico composto pelo arcabouço das línguas que ele (enquanto sujeito) conhece, em detrimento dos diferentes níveis de domínio que ele possa ter sobre elas. Assim, Welp e García (2021, p. 50) afirmam analiticamente que:

Os indivíduos bilíngues “lingueiam” de diferentes formas e têm experiências diversas com cada língua. Entretanto, se olharmos o processo pela perspectiva interna da pessoa bilíngue, o que se observa é um repertório, que reflete todas as vivências e os contextos experimentados por essa pessoa e as práticas linguísticas que os perpassam

---

*human lives [...]Think of Latin, mathematics or physics as a discursive field, for instance. This, too, is a massive achievement which marks their repertoires for life.*”

<sup>9</sup> “A translanguaging classroom is any classroom in which students may deploy their full linguistic repertoires, and not just the particular language(s) that are officially used for instructional purposes in that space. These classrooms can be developed anywhere we find students who are, or are becoming, bilingual.”

em diferentes momentos de sua existência.

Segundo essas autoras, os indivíduos são capazes de mobilizar com relativa facilidade seu repertório para realizar tarefas comunicativas e interações intersubjetivas, podendo superar e expandir não apenas o patamar linguístico, mas também aprender e transitar entre planos cognitivos, culturais e sociais, o que para BLOMMAERT e BACKUS (2012) está engendrado na própria trajetória e experiências de vida de cada um.

Aludindo ainda ao conceito de repertório linguístico, García; Johnson; Seltzer (2017), definem pontualmente os alunos translíngues como sendo aqueles com possibilidade de trânsito e mobilização ágil entre os idiomas conhecidos:

alunos em salas de translinguagem como alunos bilíngues [são] bilíngues emergentes que estão nos estágios iniciais de desenvolvimento bilíngue, bem como bilíngues mais experientes que podem usar dois ou mais idiomas com relativa facilidade, embora seus desempenhos variem de acordo com a tarefa, modalidade e linguagem." (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017, p.143, tradução nossa).<sup>10</sup>

Um conceito teórico originado a partir *Translanguaging* que propicia a emergência de alunos translíngues é o *stance* (postura) do professor, o qual deve estar sempre orientado à liberdade de alternância linguística na aula. Em outras palavras, o professor afinado pedagogicamente à teoria *Translanguaging* precisa estar aberto e receptivo às línguas ou variantes, características e demais demandas comunicativas dos alunos na aula, tentando incorporar esses elementos como riqueza e diversidade linguística. Para isso, os autores mencionam a noção de desenvolvimento *juntos* (em espanhol), como nuclear na postura do professor, uma vez que é imprescindível a união e participação de todos os sujeitos na construção das relações pedagógicas, transpondo a esfera linguística e adentrando as esferas sociais professor-aluno e sujeito-mundo. Garcia, Johnson e Seltzer (2017, p. 115, tradução nossa) assim definem a sala de aula ideal para se aprender línguas : “A sala de aula [translíngue] é um espaço democrático onde professores e alunos “juntos” criam conhecimento, desafiam a hierarquia tradicional e trabalham em prol de uma sociedade mais justa”.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> “Students in translanguaging classrooms as bilingual students [are] emergent bilinguals who are at the early stages of bilingual development, as well as more experienced bilinguals who can use two or more languages with relative ease, although their performances vary according to task, modality, and language”.

<sup>11</sup> “The [translanguage] classroom is a democratic space where teachers and students “juntos” create knowledge, challenge traditional hierarchy, and work toward a more just society.”

Como já mencionado, a ênfase da presente dissertação não versa sobre a postura do professor, suas tomadas de decisões ou influências na aula de forma direta e focada. Porém, estendermos a importância de situar colateralmente os conceitos de *stance* e *juntos*, uma vez que entendemos que é impossível conceber uma sala de aula aberta a subjetividades e coletividade sem considerar o todo e sermos tangenciados por rasgos influenciadores daqueles elementos alheios ao nosso escopo, por exemplo, *stance* e *juntos*. Feitas as considerações sobre abordagem linguística e suas terminologias subjacentes, as quais serão empregadas na análise dos dados, passamos para o próximo levantamento teórico, que versa sobre Letramento Midiático no âmbito do ensino de LA.

### **2.3. Tecnologias na Educação – Ensino de LA e o Letramento Midiático**

As tecnologias notadamente revolucionaram a forma das pessoas se comunicarem e interagirem e cada vez mais equipamentos tecnológicos conectados à internet, aplicativos e as redes sociais integram nosso cotidiano (KERN, 2011). É possível verificar a constante implementação das TD e seus aparatos tecnológicos, ao logo das décadas, com o intuito de fomentar o ensino de língua estrangeira. Um bom panorama a esse respeito, nos mostra a evolução dos laboratórios de línguas que já utilizaram desde equipamentos de áudio para reproduzirem e gravarem fitas de rolo, rádio e slides, televisores, vídeos cassetes, DVD e retroprojetores com filmes, clipes musicais e demais programas televisivos, chegando à era da computação/informática e da internet (CARVALHO JR., 2014).

Já se podem encontrar pesquisas na área de ensino em LA abordando, inclusive, tecnologias móveis. Estas abarcam mais especificamente os dispositivos conectados à internet, sobretudo os *tablets* e *smartphones*, e sua vasta gama de recursos: os chamados aplicativos (SANTOS, 2017). Dentre os produtos desses recursos estão os Podcasts, que tanto podem ser facilmente produzidos e editados com o auxílio de um aplicativo, quanto consumidos (ouvidos ou vistos) em qualquer lugar e a qualquer momento, bastando para isso ter um dispositivo eletrônico móvel como um *smartphone*.

Dentre as múltiplas opções de conectividade ofertadas na rede, temos o podcast como ferramenta de informação e entretenimento, porém a utilização desse recurso na sala de aula de LA enquanto insumo para aprender é relativamente limitada (GEREONS, 2017, p. 01). Na continuidade do uso das TD para o ensino de LA e em defesa mais especificamente do uso de

podcast para o ensino de alemão, trago as palavras de Frederking, Krommer e Maiwald (2012, p. 112, tradução nossa)<sup>12</sup>: “Para as professoras e professores de alemão, os podcasts oferecem uma reserva certamente inesgotável de textos audíveis. Tal espectro abrange textos que vão desde aqueles autênticos e pessoais, informativos e até os literários”. Assim, interpretamos a fala de Frederking, Krommer e Maiwald (2012) como uma menção à abordagem comunicativa, uma vez que, ao usar podcasts em LA, o professor disponibiliza a seus alunos material autêntico do ponto de vista comunicativo, ou seja, aquele que não possui fins didático-pedagógicos em sua origem, pois são feitos por falantes de uma língua (geralmente, nativos) para outros falantes dessa língua (geralmente, também nativos), com o intuito comunicativo (de transmitir uma mensagem falada), não de ensinar a língua que se está falando.

Outros aspectos convergentes são aqueles inerentes à autonomia, senso crítico e cidadania que devem estar presentes no ensino de LA e que as tecnologias corroboram (MARQUES-SCHÄFER, 2015). A autora traz o conceito da proficiência, muito aplicado pela área de ensino de línguas adicionais para designar excelência de desempenho, para averiguar a conduta de jovens usuários ao se relacionarem com TD.

Diante às incontáveis evidências de mal-entendidos ao se comunicarem (as chamadas *tretas* de internet), condutas cruéis, imorais e covardes (como os linchamentos virtuais, injúrias, calúnias, difamações, os atuais cancelamentos em massa e *raids*) e a inaptidão de buscar fontes confiáveis para seu próprio posicionamento ou de verificar a fonte de informações recebidas, Marques-Schäfer (2015) questiona se os jovens usuários da internet seriam de fato tão prodigiosos e proficientes assim quando conectados..

Nesse ínterim e visando a trabalhar questões de ordem das relações interpessoais através das mídias, coube aos sujeitos desta pesquisa escolher em grupo qual recurso utilizar e como fazer, para produzir os roteiros e o logotipo para seu podcast em língua alemã. Ao longo dessa empreitada, o projeto educativo que deu base a esta dissertação buscou possibilitar um espaço propenso ao letramento digital (também chamado letramento midiático) dos alunos, uma vez que esse tem especificado em um de seus objetivos não apenas munir o sujeito quanto aos conhecimentos técnicos e manuais das TD, mas, adicionalmente, inseri-lo nos meios midiáticos e digitais, de tal forma que ele seja capaz de se apropriar desses meios para a sua própria

---

<sup>12</sup> “Für Deutschlehrer(innen) stellt die Podcasts ein sicher unerschöpfliches Reservoir an Hörtexte bereit. Das Spektrum reicht von authentischen lebensweltlichen über informatorische bis hin zu literarischen Texten”.

formação e o seu desenvolvimento intelectual, crítico e social de maneira autônoma (REIS; GOMES, 2014). Para esses autores:

de modo geral, nas escolas, um letramento ainda pouco priorizado é o digital. Como sugere Carvalho (2009a, p. 84), o LD não se resume somente ao conhecimento tecnológico, mas prioriza o uso significativo de recursos digitais em situações diárias de interação social. Complementando esse conceito, Ribeiro (2009, p. 30) acrescenta que o LD é a “porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis [a serem] desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficiente em ambientes digitais”, tendo em vista que o LD “está dentro do continuum do letramento mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades que se entrecruzam. (REIS; GOMES, 2014, p. 369)

Não obstante, em seu estudo sobre aprendizagem com tecnologias, Kern (2011) traz entre os conceitos apresentados aquele que chamou de Perspectiva Relacional (ou acessibilidade), o qual consiste na apropriação de um dado recurso midiático por parte do usuário com base em um grau de familiaridade com esse recurso, ao ponto do usuário ser capaz de desenvolver aplicações com bastante personalidade e de forma inusitada, estando de acordo com suas necessidades. Nas palavras de Kern (2011, p.205, tradução nossa), se lê:

As tecnologias podem ser projetadas para atender a funções específicas, mas os usuários finais estabelecem seus próprios relacionamentos com elas, fazendo uso de tecnologias de maneira que atendam a seus propósitos, independentemente da intenção que lhe atribuíra seu designer.<sup>13</sup>

Podemos dizer que a chamada capacidade adaptativa seria um exemplo da capacidade dos usuários de reler os recursos midiáticos e suas finalidades originais. Podemos entender que há a possibilidade de uma ressignificação dos recursos e suas funções finais à medida em que os usuários se letram em relação a esses meios com um certo nível de profundidade, pois logram não apenas operá-los conforme seu designer o projetara, mas, também, são flagrados conseguindo adequar o emprego que fazem deles de forma satisfatória e ao sabor de novas demandas (KERN, 2011).

Sobre a relação humano-máquina, mas especificamente na aprendizagem de uma nova língua por meio de tradutores eletrônicos, os usuários dessas ferramentas podem eventualmente vir a notar uma falta de confiabilidade referente aos *outputs* recebidos (respostas de tradução

---

<sup>13</sup> “Technologies may be designed to serve particular functions, but end users establish their own relationships to them, making use of technologies in ways that suit their purposes, regardless of the designer’s intention”.

equivocadas ou, de alguma forma, inadequadas, que são dadas pela ferramenta), seguido da necessidade de desenvolver criticamente uma alternativa de *output* melhorada a partir do conhecimento na língua que ele já possui (VOGEL; ASCENZI-MORENO; GARCÍA, 2018). Esse movimento de constatação da falha e do melhoramento da resposta dada pode ser visto como uma nova habilidade a ser adquirida atualmente por parte do aprendiz de uma nova língua, uma vez que as relações com as ferramentas eletrônicas se mostram cada vez mais intrínsecas.

Sendo assim, ao se trabalhar com TD com a finalidade de se atingir o letramento midiático na educação, se busca um ambiente no qual não só o professor, mas os próprios aprendizes são incentivados a construir progressivamente a aprendizagem (DA ROSA, PUPP SPINASSÈ, 2023). Devido a isso, justificamos a próxima seção, em que discorreremos sobre a teoria construcionista e as articulações da construção de podcast aplicada a ela, uma vez que essa toma como premissa a constituição de conhecimento por meio de um ambiente de construção de um produto.

## **2.4. Construcionismo e o Podcast como possibilidade de produto**

O Construcionismo de Papert (1988, 1994) tem suas bases na literatura de Jean Piaget, por postular que as crianças aprendem “melhor” por meio daquilo que está ligado ao “concreto”, sendo a priori entendido por concreto, tudo aquilo que se materializa em alguma medida nas práticas subjetiva e sociais do indivíduo. No Construcionismo, o aprendiz passa a se ver em sintonia com um dado objeto e/ou objetivo, imerso na empreitada de construir para utilizar um certo produto, sendo dono tanto do processo, quanto do produto em si. Dito de outra forma, o aprendiz passa a ter algum motivo para se envolver na atividade, pesquisar, produzir e montar algo que reconhece autonomamente como seu (PAPERT, 1994).

O Construcionismo, então, se vincula ao agir, sendo o *agir* entendido como fazer, construir, produzir, projetar, deliberar, ou seja, atuar de forma polivalente em um processo. Em linhas gerais e pensando no campo educacional, o Construcionismo, ao propor uma dada tarefa de construção, consiste em construir um produto, cujo ganho maior não é exatamente o produto em si, mas a aprendizagem atinente a múltiplas esferas de conhecimento resultantes desse processo.

Tanto o produto, o processo de construção e, principalmente, os conhecimentos mobilizados e adquiridos carecem estar em ressonância no/com o mundo para serem

merecedores da relevância dos sujeitos envolvidos na produção, ou seja, o produto, o processo e o conhecimento já elaborado e, também, o recém-descoberto devem ser percebidos pelos sujeitos-designers como sendo úteis e reverberantes no mundo de alguma forma. Assim, Papert (1994) chamou de *Micromundo*, o espaço de aprendizagem ofertado ao aluno, onde ele pode testar, errar, administrar, enfeitar, criar, discutir, negociar e, principalmente, pôr seu produto em prática e ver a relevância desse para si e para outrem.

Entretanto, estando inserido no espaço escolar, como um professor poderia criar situações que não só fomentem, mas, evidenciem com tanta relevância àquilo que se faz no período da aula? Papert (1994) não só percebeu a importância que a relação prática tinha na efetivação da aprendizagem, como também percebeu as tecnologias e seus recursos como oportunidades para criar (*Micro*)mundos diferenciados, onde todo o processo de construção, o produto e os conhecimentos prévios e novos possam ter aplicação e relevâncias consistentes.

A título de ilustração, Papert (1994) trouxe em suas escritas o seguinte provérbio africano, para se referir à importância dos instrumentos disponibilizados, sobretudo o computador: “[...] se um homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar” (PAPERT, 1994, p.125). Assim, podemos partir da suposição que os recursos tecnológicos disponíveis são boas varas de pescar, que viabilizam a criação de situações propícias à construção de um Micromundo, onde o acesso a conhecimentos inerentes a uma determinada ação é possibilitado, uma vez que esses conhecimentos estão propensos a serem descobertos, experienciados e internalizados subjetivamente.

No caso dessa dissertação, entendemos que os podcasts podem ser “boas varas de pescar”. Especificamente, podemos dizer que um Micromundo foi ofertado por meio de um projeto educativo, com o qual se possibilitou aos sujeitos dessa pesquisa desenvolver o *Bauhaus-Cast*, um podcast em alemão com três episódios pilotos, cujo processo de produção se fez em um Micromundo para experienciar conhecimentos linguísticos, tecnológicos e demais.

Prestando contribuição à teoria do Construcionismo, há um fenômeno que Rosa (2008) chamou de *Saber-fazer-com-TD*. Esse se manifesta por meio do conceito de Micromundo, pois é com o Micromundo que se age. A expressão *Saber-fazer-com-TD* designa, a partir de perspectivas filosóficas da Fenomenologia, o ato de agir com a TD, de tal forma que ao fazer, o aprendiz se percebe fazendo, e reflita concomitantemente e posteriormente sobre seu processo. O aprendiz se coloca em posição de constituir conhecimento experienciando o

processo, ao mesmo tempo em que desvela e assume uma identidade determinada e consciente, muitas vezes, de *designer*, sendo tocado pelas implicações sociocognitivas e psicoafetivas inerentes a essa empreitada.

Em outras palavras, *Saber-fazer-com-TD* é agir com vontade e senso de realização na construção de um produto, em um Micromundo específico e essa ação é correlata ao que ocorre quando o estudante se identifica com a TD, *Sendo-com-TD* esse mundo particular, possibilitado pela Tecnologia Digital, assim como, ao *Pensar-com-TD*, o que imbrica sua imersão no Micromundo em questão (ROSA, 2008). Em uma redução, diríamos que esses fenômenos se constituiriam na ação de um sujeito que afeta e, simultaneamente, é afetado por diversos elementos circundantes.

Em termos gerais, as reflexões construcionistas possibilitaram conceber metodologicamente uma perspectiva de abordagem educacional, a qual se pauta na ação, na prática, na performance da subjetividade, ou seja, no decidir e agir. No entanto, “decidir e agir” não é processo individual na dimensão tecnológica discutida por Rosa (2008), assim como “o pensar” também não é. Ao agir, cada um está consigo mesmo, com os outros e com o mundo (o qual engloba as TD).

Nesse sentido, o Construcionismo,

[...] não coloca em dúvida o valor da instrução como tal. Isso seria tolo: mesmo a afirmativa (endossada, quando não originada, por Piaget) de que cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade para a descoberta, não é um imperativo categórico contra ensinar, mas um lembrete paradoxalmente expressado para mantê-la sob checagem (PAPERT, 1994, p.124).

Dado ao caráter dialógico e crítico do Construcionismo, Papert (1994) postula que a meta de sua teoria é fazer com que o processo de construção de conhecimento aconteça de tal forma que a aprendizagem se dê com o mínimo daquilo que Papert (1994) designou por *Instrucionismo*, uma explicação sintetizada fornecida pelo professor com o intuito de fazer interiorizar o que esse último acha importante que o aprendiz saiba, mas que, majoritariamente, resulta na simples aniquilação afobada do processo subjetivo da descoberta.

Na contrapartida do *Instrucionismo*, está o conceito que Papert (1994) objetivamente chamou de *Construcionismo*, o qual dá o nome de sua teoria. O Construcionismo seria o processo de aprender-fazendo, descobrindo, montando estratégias, dialogando com pares, testando etc. Esse conceito joga luz à participação ativa do aprendiz, estando ele no centro do

processo de aprendizagem, o que pode ser entendido como uma grande mudança em relação a concepções de ensino mais tradicionais, nas quais o professor, por meio de suas instruções sistematicamente transmitidas, se posiciona no centro da aula.

Podemos ainda mencionar como corroboração ao antagonismo papertiano entre o Construcionismo e o Instrucionismo a reflexão de Freire (2007), a qual, a nosso ver, pode ser chamada de “concretude pedagógica”. Nesse sentido, Freire (2007, p.34) afirma que “[o docente que] pensa certo está cansado de saber que as palavras a que faltam a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”, ou seja, entendemos que dar corporeidade às palavras por meio de exemplos na ação docente revela-se como ato concreto pedagogicamente materializado, o que contraria aquilo que esse autor previa com uma certa efemeridade em relação àquelas abstrações findadas em si, distantes da solidez prática.

#### **2.4.1. O Construcionismo enquanto projeto inicial e suas dimensões**

A teoria de base psicológica, o Construcionismo de Seymour Papert (1994) assume uma visão, pela qual o ato de aprender é muito mais afinado com a construção do que com a transmissão de conhecimento. Para o Construcionismo, a aprendizagem dos alunos se torna sensivelmente mais eficiente quando alocado em uma atividade, na qual esses alunos experienciam a construção de um produto significativo para eles no mundo (PAPERT, 1986).

No intuito de orientar esse propósito, Papert (1986) estipula sete questões críticas com a finalidade de debater e auxiliar na criação de espaços construcionistas:

Questão 1: Determinar com clareza qual conhecimento o aluno deve aprender. Os alunos de hoje desempenharam funções profissionais das mais diferenciadas na vertiginosa velocidade de transformação do século XXI. Então, o que deve vir no currículo da escola? Mudanças referentes à necessidade de conhecimentos ligados ao cotidiano das novas gerações parecem apontar para especificidades e flexibilidades de crescente demanda por parte dos professores e da escola. Também, as fontes fornecedoras de informações e conhecimentos mudam constante e velozmente. As perspectivas teóricas e experimentais foram somadas à perspectiva informatizada/virtual em todas as áreas, incluindo a aprendizagem, produzindo mudanças nas condições dessas.

Questão 2: Prover alunos e professores com conhecimento e estruturas para trabalharem o conhecimento de diversas áreas por meio de TD.

Questão 3: Conhecer as diferenças a respeito de como os alunos aprendem em face de suas culturas, gêneros e subjetividades. O Construcionismo atribui importância às diferenças individuais, culturais e de gêneros existentes entre os alunos e, assim, demonstra como possibilitar uma aprendizagem plural, se afastando de abordagens tradicionais de ensino, as quais tomam por base um protótipo de aprendiz idealizado como modelo.

O próprio Construcionismo não se pretende uma abordagem pronta. Ele busca se expandir, aprender novas visões, se manter autocrítico e articular com demais tendências epistemológicas, situações e perfis das pessoas envolvidas nos processos.

Questão 4: Melhor entendimento/incorporação de aspectos subjetivos de âmbito estéticos e culturais dentro da aprendizagem. Apesar dos esforços por parte dos professores, livros ou qualquer recurso pedagógico, para manter os alunos interessados e motivados, é comum termos alunos alheios ao seu processo de aprendizagem. Para Papert (1986, p. 02) isso se dá em parte pelo fato dos alunos não “amarem” ou não se reconhecerem minimamente no processo de aprendizagem, no qual estão expostos. Seria preciso, portanto, proporcionar através da aula um espaço, onde a curiosidade possa se manifestar e fluir espontaneamente para que este “amor pelo saber” ocorra, sendo a identificação dos sujeitos/alunos a principal ligação desse com a atividade desempenhada.

Questão 5: Fazer com que a aprendizagem seja atrativa para aprendizes de diferentes sexualidades e gêneros e de vulnerabilidade sociofamiliar. O sucesso de uma nação está ligado à capacidade de mobilizar os talentos de seus cidadãos em todas as classes sociais, mesmo quando não há exposição espontânea desses indivíduos para fomentar sua ligação com a educação formal e com as tecnologias.

Questão 6: Reavaliar as oportunidades de integrar a educação formal via TD com as demais matérias escolares. Essa integração interdisciplinar auxilia na promoção do que Papert (1988) chamou de meta-conhecimento (aquele respaldo na criticidade, intersecção entre as disciplinas e prática).

Questão 7: Reforçar a presença e cultura computacional não meramente no espectro complementar. Além de aprender e se apropriar de conhecimentos para o uso da computação e demais ferramentas tecnológicas, a escola e a aula podem ser espaços para se aprender com o computador as diferentes disciplinas escolares, uma vez que esse possibilita a criação de espaços propícios à experiência.

O foco do Construcionismo é a relação que se estabelece entre os computadores ou outras mídias (TD), o aprendiz e o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o Construcionismo se diferencia das ideias de Piaget, o qual examinava o aprendizado da criança individualmente e em clínicas e laboratórios. Papert, por sua vez, teorizava a partir de situações reais de aula, na construção de ambientes espontâneos e próprios de aprendizagem, levando em conta não somente o alunado, mas também os recursos didáticos e a postura docente. (PAPERT, 1986)

Ao propor aplicações ao Construcionismo, Papert (1986) se liga especificamente ao ensino de matemática e a exposição do alunado a um ambiente, no qual esse possa criar, preferencialmente, com o emprego de tecnologias, um produto seu, experienciando o que está aprendendo em uma espécie de *bricolagem educativa*. Papert afirma que o Construcionismo representa:

[...] as oportunidades oferecidas pela tecnologia para basear a educação em ciências (educação formal) e matemática em atividades nas quais os alunos trabalham para a construção de uma entidade inteligível, e não na aquisição de conhecimentos e fatos sem um contexto em que possam ser usados e compreendidos imediatamente.[...] Uma característica central do Construcionismo é que ele vai além do que geralmente é chamado de “cognitivo”... para incluir as facetas sociais e afetivas da educação matemática e científica, fatores culturais prevalentes em muitos grupos minoritários americanos e questões de personalidade que são frequentemente classificadas como dificuldades de aprendizagem (PAPERT, 1986, p. 8, tradução nossa).<sup>14</sup>

A exemplo disso, as experiências com alunos montando carrinhos de lego para corridas, trouxeram inspiração inicial para os pensamentos que levaram à concepção do Construcionismo. Nestas ocasiões, as crianças puderam notar diretamente a relação entre o peso e a velocidade da queda em um plano inclinado, intuindo como essas variantes podem afetar os efeitos da gravidade sobre algo. Elas fizeram as ferramentas para seu experimento e as aplicaram em uma atividade que as levou a questionamentos e conclusões, que também foram elaborados por elas próprias. Esse feito implica no que Papert (1986) descreveu como *se*

---

<sup>14</sup> “[...] *the opportunities offered by technology to base education for science and mathematics on activities in which students work towards the construction of an intelligible entity rather than on the acquisition of knowledge and facts without a context in which they can be immediately used and understood. A central feature of constructionism is that it goes beyond what is usually called “the cognitive” to include social and affective facets of mathematics and science education. This feature leads us to a new approach to understanding and penetrating educational barriers related to gender, to cultural factors prevalent in many American minority groups and to personality issues that are often classified as learning disabilities*”.

*apaixonar, se importar, se relacionar* afetiva e sensorialmente com a ciência ou conhecimento formal ao qual se está exposto.

Em um próximo estágio de investigações, o Construcionismo passou a incluir ferramentas computacionais como recurso de criação e observação, pois os carrinhos eram confeccionados na tela do computador com o auxílio de um software gamificado.

O Construcionismo vai além (enquanto inclui) a ideia de mão na massa. Por exemplo, as crianças que constroem o veículo de Lego ou a arte (deste) na tela do computador botam as mãos à obra, mas o fato de as crianças estarem trabalhando para fazer algo, e especialmente o fato de estarem fazendo algo em que acreditam, acrescenta dimensões. [...] O Construcionismo também vai além (enquanto inclui novamente) o princípio cognitivista de que as estruturas profundas subjacentes são centrais para o aprendizado da ciência. Às estruturas cognitivas profundas acrescenta uma série de outras dimensões profundas: afetiva, estética e sociocultural às quais damos pelo menos tanto peso quanto os fatores cognitivos. [...] Aprender ciência é apaixonar-se por ela - (requer) um aluno que QUER fazer ciência. (PAPERT, 1986, p. 09-10, tradução nossa)<sup>15</sup>

Segundo Papert (1986), Rosa (2004, 2008) e Nunes (2016), o Construcionismo conta com cinco dimensões pedagógicas, as quais servem para dar suporte na criação de um Micromundo que é um espaço de aprendizagem de caráter prático. São elas:

- **Pragmática:** essa dimensão busca abordar os aspectos práticos daquilo que está sendo desenvolvido pelo aprendiz. Mais especificamente, o foco dessa dimensão é dar conta de fazer com que o aprendiz perceba que seu produto resultante tenha aplicação e utilidade no mundo tanto para si, quanto para os demais. Essa aplicação deve ser de natureza imediata, não devendo tardar para que ela ocorra (ou seja, o produto não é para ser visto como útil daqui a décadas, por exemplo). Essa dimensão reforça no aprendiz o sentimento da tarefa realizada, uma vez que o senso de autoria passa a ser estimulado pelo processo de criação de um produto de feitura própria, o qual tem relevância certa para seu designer (o aprendiz que o produz) e a comunidade desse. Ao longo do processo, o designer tem a chance de se apropriar não apenas do que produziu, mas também dos conhecimentos empíricos aos quais se prontificou a compreender,

---

<sup>15</sup> “Constructionism goes beyond (while including) the idea of hands-on. For example, the children building the Lego vehicle or the art work on the computer screen have their hands on the job, but the fact that the children are working to make something, and especially the fact that they are making something they believe in, adds extra dimensions. Constructionism also goes beyond (while again including) the cognitivist principle that underlying deep structures are central to learning science. To the cognitive deep structures, it adds a number of other deep dimensions: affective, aesthetic and socio-cultural to which we give at least as much weight as the cognitive factors. [...] Learning science is falling in love with it -- a student who WANTS to do science”.

assim como, fazer busca por informações relevantes e também mobilizar o que porventura já sabia, para construir com maior diligência e complexidade o produto.

- Sintônica: essa dimensão almeja fazer com que as atividades desenvolvidas sob o espectro do Construcionismo propiciem a sintonia entre o produto e o aprendiz. Trata-se da condição exercida pelo aprendiz de personalizar e moldar seu produto ao longo de toda a produção, de forma a se relacionarem afetivamente, ou seja, a partir de seus afetos e predileções. O aprendiz elabora um produto, com o qual se identifica e se sente ligado através da projeção de seus gostos pessoais materializados nesse. O produto será literalmente do aprendiz, tendo sua “cara”.

- Sintática: essa dimensão versa sobre a condição do aprendiz de se valer de recursos e demais elementos disponíveis com relativa facilidade para a realização da construção que almeja, ao longo dessa. Em outras palavras, a Dimensão Sintática se ocupa dos instrumentos empregados e os conhecimentos referentes a sua aplicação, os quais estão sendo mobilizados para se chegar com acurácia à finalidade do processo de produção. Ao nos voltarmos para a composição etimológica da palavra sintaxe, descobrimos que, em grego clássico, o prefixo *sin-* significa “com” e *-taxis*, corresponde à organização ou condução de algo. Nessa dimensão, as ferramentas eletrônicas descobertas e empregadas encontram sólido respaldo, pois sua instrumentalização e o manuseio coordenados possibilitaram a aprendizagem dessas e a produção do produto.

- Semântica: Essa dimensão é caracterizada pela relação de sentido que o produto deve apresentar ao aprendiz ao longo do seu processo de produção. Para isso, o ambiente de aprendizagem deve ser capaz de proporcionar situações reais do mundo, nas quais a concretude das pesquisas e ações se baseiam. Em outras palavras, é de suma relevância que o aluno consiga enxergar no seu trabalho, (e por conseguinte, em seu produto) significado, indo além da mera reprodução de métodos, abstrações e formalismos.

- Social: Como o próprio nome já diz, essa dimensão se ocupa dos aspectos sociais e intersubjetivos da aprendizagem dentro de grupo definido. Aqui o processo de produção, em todas as suas atividades, deve ser observado quanto a sua capacidade em se integrar com o meio e a cultura do aprendiz. O ambiente de aprendizagem permeado pela Dimensão Social possibilita não somente a vivência social do aluno, mas, também, revela com clareza a importância e a eficácia de se trabalhar com pares. Outro ponto inerente a essa dimensão é a conscientização por parte dos aprendizes de que seu produto pode ser útil e benéfico não

somente para eles, mas também para demais indivíduos, a quem o produto venha a calhar e é nesse sentido que retornos e *feedbacks* acerca do alcance do trabalho ou produto são tomados por geradores motivacionais para os designers.

Sendo assim, podemos considerar que o Construcionismo busca proporcionar um ambiente propenso a revisitar as estruturas cognitivas já estabelecidas. Em outras palavras, significa que em uma visão tradicional de educação, o professor precisaria sair do centro da aula e deixar o aprendiz em “uma espécie de solidão”, mas não somente observada a distância, mas orientada, supervisionada, questionado pelo professor de tempo em tempo. Essa condição implica, da parte do professor, em dar ao aluno o mínimo de instrução possível, ao passo que a postura do professor também deve oferecer-lhe segurança para que este, tente, arrisque, erre, se corrija e aprenda ao máximo com suas próprias experiências e conclusões. (ROSA, 2004; 2008; NUNES, 2016)

Na esteira dessa distinção, Papert (1994) propõe analogias para ilustrar ao que e como o Construcionismo deve ser referido. Em uma delas, menciona a prática do que chamou de *matemática de cozinha*, na qual quem prepara um bolo faz grande utilidade do fazer matemático à medida em que arranja proporcionalmente as quantidades dos ingredientes indicados na receita ao volume (tamanho) do bolo que deseja fazer. A criança ou aquele que acompanha tal empreitada culinária pode participar ativamente do processo de feitura da receita e de suas adequações, porém, mesmo se estiver meramente observando, vai acabar fazendo matemática de cozinha, aplicando e aprendendo noções matemáticas na prática, como, por exemplo, a ideia de proporção.

Em nossa pesquisa, buscamos a prática de escrita, escuta e fala de alemão “na cozinha”, ou seja, buscamos evidenciar como a construção de podcasts pode favorecer esses atos, sendo um ambiente familiar de construção desses recursos. Assim, particularmente, passamos a discutir o ato de fala, no nosso caso, em alemão, analisando o que significa essa habilidade.

## **2.5. Análise da habilidade de fala.**

Ao sentir a necessidade de aprender como lidar com produções orais, partimos em busca de respaldo teórico sobre esse tema. Na sequência, a sustentação teórica desenvolvida, apesar de ser pautada em estudos que versam sobre as atividades de fala em avaliações de larga escala, pode fornecer subsídios científicos para se analisar discursivamente alguns aspectos emergentes

nos dados gerados nesta pesquisa. Ao terem que falar em alemão a fim de produzir um episódio de podcast, os alunos necessitaram linguisticamente, entre outras coisas, enunciarem-se em um registro adequado, com marcas de interlocução, com adequações ao meio de comunicação, adequações ao público-alvo etc., além de terem que administrar as informações a serem passadas (o conteúdo do podcast), o tempo de execução desse, entre outras questões.

Assim, adentrando aos temas da fala e da avaliação de tarefas de fala, iniciamos com a autora Ulrike Arras (2011), que analisa testes de alemão como língua estrangeira sob a perspectiva plurilíngue, investigando mais especificamente a definição das *Dificuldades da Tarefa de Fala*, seus constituintes e possíveis efeitos dentro de testes de larga escala são fundamentados. Para ela, a *habilidade de fala* em uma língua estrangeira versa sobre a interação oral por meio de uma ação de alta complexidade (ARRAS, 2011). A complexidade dessa ação está atrelada à coadunação entre diferentes fatores, competências e conhecimentos prévios, os quais são essenciais à aquisição da língua. O vocabulário, as estruturas gramaticais, a pronúncia, a adequação do registro etc., assim como fatores não-linguísticos como aqueles de teor cultural, pragmáticos, gestuais, psicoafetivos e sociais constituiriam ferramentas e outras competências necessárias à ação de falar.

Ao mencionar as críticas feitas a atividades de fala, nas quais as situações são propostas com o intuito de fazer o aprendiz falar, Arras (2011) defende que, apesar de serem ficcionais, as propositivas de fala presentes nessas atividades contêm características de situações de fala reais, exigindo registros e interação social cabíveis. Por isso essas atividades podem ser bastante adequadas em situações de testagem e avaliação, já que incitam inúmeros pontos comunicacionais de mérito linguístico ou não.

Para compor o grau de dificuldade na elaboração de uma atividade de fala em língua estrangeira, Arras (2011) elenca três aspectos iniciais a essa discussão. Segundo a autora, o *tema transversal* abordado na atividade seria o primeiro aspecto, pois requer cuidado quanto ao grau de conhecimento que está sendo exigido para a realização da atividade. Em outras palavras, é importante considerar se o aplicante da atividade, para a execução desta, precisa ter conhecimentos prévios, de mundo ou mesmo técnicos acerca do tema. A autora também menciona observar em qual grau de profundidade esses conhecimentos vêm cobrados na atividade ou se esses conhecimentos estão sendo fornecidos de alguma forma na própria atividade.

O segundo aspecto de dificuldade versa sobre o *registro de fala* adequado. Para a

realização da atividade, o aplicante precisa ter a sua disposição os recursos linguísticos e culturais a fim de adequar satisfatoriamente suas produções à situação interacional proposta. O professor (ou aplicador) deve estar atento se os alunos (ou aplicantes) foram/estão munidos com esses insumos comunicacionais, para poder cobrá-los de forma justificada ao longo da atividade, ou seja, nem a atividade e, por sua vez, nem o professor, enquanto avaliador, deve cobrar aquilo que não puder ser seguramente considerado fornecido.

O terceiro aspecto está ligado à produção adequada do gênero textual. Tanto em um texto oral, quanto em um escrito, o aplicante precisa reagir dentro do espectro cognitivo-textual ao qual está sendo demandado, ou seja, ele precisa demonstrar ser apto em identificar qual a necessidade comunicacional solicitada e produzir o gênero textual de acordo e em resposta a essa. Por exemplo, precisa reconhecer se o ato de fala demandado deve ser uma argumentação ou uma descrição, um relato informal ou acadêmico etc.

Na sequência da discussão sobre a dificuldade, Arras (2011, p.82, *apud* Luoma, 2004, p. 46, tradução nossa) traz a definição sistematizada do que seria o conceito de dificuldade em uma atividade: “A dificuldade não é uma característica direta das tarefas; ao contrário, é a soma das características da tarefa e das condições sob as quais alguém executa a tarefa (de cabeça para baixo ou sobre os dois pés) em relação à habilidade [como desempenho] da pessoa nas habilidades que [a tarefa] requer”<sup>16</sup>.

A reboque dessa reflexão, nos parece que as seguintes perguntas emergem àquele que se propuser a elaborar uma atividade (de fala ou não) em língua estrangeira: a) O que de fato a atividade pretende cobrar? b) O que foi transmitido de fato na aula? c) O que a atividade em si precisa conter e transmitir em termos de conhecimentos prévios sobre o tema transversal para sua plena realização?

Sobre pontos relevantes para a apreciação e avaliação de produções orais, Arras (2011) defende que critérios inerentes aos diálogos naturais devem estar em primeira ordem. Como exemplo, ela traz alguns aspectos característicos da dialogicidade, como a interrupção e truncamento de frases, autocorreção, hesitações e atrasos, topicalização e também desvios gramaticais como sendo merecedores de atenção, pois esses podem, em testes de alta escala, serem tanto usados positivamente como fatores de desempate (menos sem produzir prejuízos

---

<sup>16</sup> “*Difficulty is not a direct characteristic of tasks; rather it is the sum of task characteristics and the conditions under which someone performs the task (standing on their head or on their two feet) in relation to the person’s ability in the skills that it requires*”.

significativos na comunicação), quanto serem supervalorizados e descontarem pontos do aplicante sem necessidade. Somando-se por igual motivo, a autora ainda traz que devem estar esclarecidos os critérios de avaliação de certas peculiaridades fonéticas, como a pronúncia, a entonação frasal, possíveis desvios da ordem do sotaque ou tonicidade silábica desviante e o próprio fluxo de fluidez da fala.

Ao analisar a parte condizente à oralidade em provas de larga escala em alemão, Arras (2011), então, afirma que deve haver o emprego de técnicas para garantir a relação da pergunta e da conversa. Segundo a autora, a dialogicidade responsiva que a pergunta da atividade provoca e que será manifestada no processo de sua resolução se faz requisito mandatório desde a elaboração da atividade. Ao elaborador da atividade, cabe zelar com máxima atenção o que a ordem do exercício está pedindo e o que, de fato, pode ser obtido a partir dela.

Para Arras (2011), quanto mais elevado o nível linguístico da atividade, mais complexas serão as exigências sobre o tema transversal e a interdependência destas esferas, pois a língua e o conteúdo não devem ser separados, sob pena de se compor uma atividade pedagógica eminentemente sistematizadora da metalinguagem e suas abstrações, indo na contramão do que a autora defende integralmente como essencial em uma atividade bem elaborada (a busca pela substancialização das situações reais, uma vez que o elaborador de atividades sempre busca emular o melhor possível a espontaneidade dos diálogos naturais em suas elaborações).

Fulcher e Reiter (2003) trazem para sua análise acerca da avaliação da dificuldade de atividade de cunho oral em teste de língua estrangeira de larga escala um compilado de categorias oriundas da psicolinguística voltadas à área de processamento de informação, sendo estas:

- Informação familiar: quanto mais familiar a informação sobre o que se baseia a atividade, mais fluído será seu processamento e, por conseguinte, a tomada de atividade ou performance esperada;
- Tarefa estruturada: quanto melhor a estrutura, melhor a tarefa, ou seja, com base em instruções sequenciadas e claras, mais fluidez do processo e menos retrabalho;
- Operações complexas e numerosas: quanto mais operações, mais difícil se torna o processamento da informação e da tarefa. Quando o número de transformações, transposições de materiais ou insumos informativos é elevado, a complexidade da operação deve aumentar proporcionalmente;

- Complexidade de conhecimento prévio básico: quanto mais amplo o conhecimento básico requerido no processamento ou tarefa, mais complexa e menos objetiva se torna a sua execução; e
- Resultados difusos e diversos: quanto mais difuso for o produto da tarefa ou do processamento, mais complexa se torna a elaboração deste, pois essa inespecificidade impacta na interpretação e ações esperadas.

Sendo apresentadas essas categorias, os atores prosseguem com a modificação dessas para criação mais específica de critérios, voltados a condicionar a avaliação da dificuldade de performance em tarefas avaliativas. Sendo assim temos:

- Perspectiva: se se relata algo, isto é feito a partir de sua própria perspectiva ou sob a perspectiva de uma terceira pessoa;
- Mediação: se há imagens dialogando e elucidando o conteúdo com a tarefa;
- Adequação: se há algum tipo de lacuna informacional, carecendo ser completada pelo aplicante, para a execução da atividade; e
- Tempo de planejamento: se há tempo previamente determinado para o preparo e a elaboração da resolução da atividade.

Em outro estudo, Ecks (2005, p. 200) definiu a seção de fala no teste de proficiência TestDAF como sendo capaz de explorar a capacidade dos examinandos de se comunicar adequadamente em situações típicas da vida universitária, consistindo em dez tarefas, as quais se baseiam no formato “Entrevista de Proficiência Oral Simulada” (*Simulated Oral Proficiency Interview*). Partindo de uma grade contendo critérios de desempenho sistematicamente arranjados, o avaliador é considerado capaz de observar o desempenho do aplicante para dentro de um sistema de notas, tomando por base constructos como a fluência verbal, a clareza de fala, a prosódia e a entonação, a correção gramatical e lexical, a gama de conhecimento gramatical e lexical e o grau de estrutura e a coerência.

Apesar desses critérios terem como fim a avaliação dos aplicantes, pensamos que alguns deles podem vir a ser empregados na análise dos dados da referida pesquisa por estarem

voltados à dialogicidade e à comunicação oral, principalmente no tocante à análise de pontos como o registro empregado, interlocução, adequação ao meio de comunicação etc.

Nesse sentido, Arras (2006), em outro estudo sobre as dificuldades de atividades orais das Provas do TestDaF, traz uma tabela de fatores, com os quais ela pretendeu dar melhor cobertura à avaliação de uma atividade oral em língua estrangeira. Após mencionar aspectos de impacto para estipular o grau de dificuldade mensurável em uma atividade oral, Arras (2006) apresenta cinco classes, sendo: situação, *input*, tema/problema, produto e tempo. Cada uma destas classes avaliativas apresenta, por sua vez, fatores de influência, os quais são avaliados por meio da escolha binária entre duas breves descrições da natureza do fator em questão. Essa forma de organização rendeu tabelas, as quais apresentamos a seguir traduzidas do alemão. Conforme tabulado em Arras (2006, p. 219-220), as classes avaliativas e suas categorias são:

**Tabela 1:** Situação e Aspectos Situacionais

**Classe I:** Situação e Aspectos Situacionais

|   |   |    |   |
|---|---|----|---|
| a) Registro:                              | Formal  | ou | informal;                                 |
| b) Relação social:                        | Horizontal                                      | ou | vertical/hierárquica;                     |
| c) Status do interlocutor:                | abaixo/igual                                    | ou | mais lato;                                |
| d) Espaço social:                         | círculo informal/pequeno grupo                  | ou | situação formal/grande grupo/plateia;     |
| e) Grau de intimidade com o interlocutor: | grande/ relação estreita                        | ou | esparso, subalternizado, dependente;      |
| f) Discurso:                              | Dialógico                                       | ou | monológico;                               |
| g) Meio comunicacional:                   | conversa direta, presencial                     | ou | ligação telefônica etc.;                  |
| h) Identificação interpretativa:          | identificação possível com o papel interpretado | ou | identificação impossível;                 |
| i) Papel interpretativo:                  | Auto interpretação                              | ou | interpretação de outra pessoa/personagem; |
| j) Perspectiva narrativa:                 | a partir de sua própria perspectiva             | ou | sob perspectiva terceira;                 |

|  |                     |    |                                    |
|--|---------------------|----|------------------------------------|
| k) Expectativa do nível de conhecimento do interlocutor/público: | Baixo               | ou | Alto                               |
| l) Autenticidade da situação:                                    | relevante/autêntica | ou | pouco relevante e pouco autêntica; |
| m) Local de ocorrência da conversa:                              | Familiar            | ou | desconhecido.                      |

**Fonte:** Arras (2006, p. 219, tradução nossa)

Os fatores dessa classe se mostram relevantes para a análise da presente pesquisa por versarem sobre aspectos ligados à interlocução de forma mais direta na elaboração dos roteiros de podcast. Dessa forma Arras (2006) chama a atenção para, por exemplo, o grau de intimidade expresso na fala com o interlocutor, com o ambiente onde a conversa se dá, com o papel desempenhado, com o tipo de relação etc. Esses pontos, quando já conhecidos e dominados pelo aluno, podem contribuir para diminuir a dificuldade da tarefa de fala na língua estrangeira.

Mais especificamente, esperamos poder ver nos roteiros trechos, onde esses fatores emergem como facilitadores ou complicadores em potencial da tarefa de fala.

**Tabela 2:** *Input* e Insumos Disponibilizados

**Classe II:** *Input* e Insumos Disponibilizados

|  |                                    |    |  |
|--|------------------------------------|----|--|
| a) <i>Input</i> visual:                                      | de apoio (ex.: folha de atividade) | ou | orientado pelo conteúdo (gráfico e dados); |
| b) <i>Input</i> visual linguístico:                          | disponível e de apoio/explicativo  | ou | Indisponível/disponível, mas complicado;   |
| c) Densidade de informação no <i>input</i> visual:           | Baixa                              | ou | alta                                       |
| d) Gênero textual:   | conhecido/ familiar                | ou | desconhecido;                              |
| e) Ordem da tarefa quanto à alocação situacional:            | clara, redundante                  | ou | complexa, breve;                           |
| f) Ordem da tarefa quanto à situação: densidade informativa: | Baixa                              | ou | alta                                       |
| g) Ordem da tarefa quanto à situação linguística:            | madrelingue/nativo                 | ou | falante estrangeiro;                       |
| h) <i>Input</i> auditivo (ex.: convocação a                  | Informal                           | ou | formal, distante.                          |

falar)

**Fonte:** Arras (2006, p.219, tradução nossa)

De igual forma, os fatores dessa classe podem influenciar o desempenho na tarefa. Porém, esses se focam em questões, que poderíamos considerar, ligadas ao suporte para a execução da tarefa. Seus fatores observam, por exemplo, o grau de clareza na ordem do exercício pedido, a possibilidade de ser terem ou não materiais de apoio, a densidade dos conteúdos nesses materiais e familiarização com o gênero textual a ser produzido.

Para a observância do processo de produção dos roteiros e sua gravação, podemos considerar pertinente o fato de os alunos já conhecerem e consumirem em diferentes níveis diversos podcasts, já possuírem noção de como eles são compostos e terem amplo acesso a ferramentas de leitura e consulta para a execução da tarefa.

**Tabela 3:** *Tema ou problema*

**Classe III:** Tema ou problema

|   |                               |    |   |
|---|-------------------------------|----|---|
| a) Conhecimento exigido:                          | senso comum, prévio, a dispor | ou | específico, não disponibilizado;              |
| b) Grau de interesse/relevância do tema/problema: | Alto                          | ou | baixo;  |
| c) Tema/problema:                                 | da cultura do aplicante       |    | da cultura estrangeira;                       |
| d) Tema/problema:                                 | Concreto                      | ou | abstrato;                                     |
| e) Amplitude temática:                            | pessoal, cotidiana            | ou | acadêmica, profissional, técnica, específica; |
| f) Criatividade:                                  | não cobrada                   | ou | cobrada.                                      |

**Fonte:** Arras (2006, p. 220, tradução nossa)

Essa tabela apresenta fatores que podem ser entendidos como relacionados ao teor do tema e à relação que o aluno é capaz de estabelecer com ele. Temos fatores que buscam classificar o grau de interesse (ou de identificação) que o aluno possivelmente estabeleça com o tema, se esse é inerente ao seu cotidiano ou se tem caráter de alguma forma tangível ao aluno, etc. Trazendo essas considerações para a análise da produção dos roteiros, podemos esperar uma certa fluidez, uma vez que os temas/assuntos dos roteiros foram escolhidos pelos próprios alunos, o que asseguraria um certo grau de intimidade e de identificação, tanto com o tema, quanto como produto. Atribuir-se-ia, assim, substancialidade a esses, ou seja, há considerável

possibilidade dos produtos (os episódios), através de seus temas tratem de algo inerente à realidade e ao universo dos alunos.

**Tabela 4: Output e Produtos**

**Classe IV: Output e Produtos**

|                                    |                                       |    |   |
|------------------------------------|---------------------------------------|----|---|
| a) Ato de fala:                    | informar, pedir, se informar, relatar | ou | argumentar, justificar fundamentar, avaliar,      |
| b) Ato de fala:                    | transmitir conhecimento/informação    | ou | retrabalhar/ processar informação/ conhecimento   |
| c) Comunicação:                    | Pessoal                               | ou | global, despersonalizada/ impessoalizada          |
| d) Registro:                       | Informal                              | ou | formal  |
| e) Sintaxe exigida:                | Simples                               | ou | estruturas linguísticas complexas                 |
| f) Vocabulário exigido:            | simples, cotidiano                    | ou | preciso, amplo, técnico diferenciado, específico; |
| g) Competência estratégia exigida: | escassa, ausente                      | ou | preponderante / presente                          |

**Fonte:** Arras (2006, p. 220, tradução nossa)

A classe IV apresenta fatores que versam especificadamente sobre a dificuldade da produção oral apresentada na tarefa. A natureza do ato de fala inerente na produção está contemplada analiticamente, à medida em que se observa o grau de formalidade do registro a ser empregado, a tipologia desse ato (informar, questionar, descrever etc.), o grau de complexidade do vocabulário e estruturas frasais, se se replicam informações, ou se se faz necessário alguma reformulação discursiva etc.

Transpondo esses fatores para a análise desta dissertação, pretendemos observar a relação dos alunos ao longo do processo de produção dos roteiros com o registro, o vocabulário, a formação e as estruturas gramaticais adotados, assim como, quais estratégias para solucionar possíveis empasses linguísticos e discursivos foram tomadas.

**Tabela 5: Tempo**

### Classe V: Tempo

|                                       |                                 |    |                                      |
|---------------------------------------|---------------------------------|----|--------------------------------------|
| a) Tempo para se preparar/elaboração: | Longo                           | ou | curto;                               |
| b) Tempo de fala:                     | Longo                           | ou | curto;                               |
| c) Tempo de preparo e de fala:        | autodeterminado, autogerenciado | ou | determinado e gerenciado por outrem. |

**Fonte:** Arras (2006, p. 220, tradução nossa)

Essa classe pretende abordar a dificuldade da tarefa de fala a partir de questões voltadas à administração cronológica. Para isso, observam-se fatores como a autogestão do tempo para fazer consultas e leituras, o tempo dado para realizar a fala e o tempo de preparo e de (re)preparo do que será falado.

Esses aspectos possivelmente auxiliarão na análise por estarem presentes ao longo da elaboração dos roteiros. Pretendemos fomentar aos alunos como fator facilitador da tarefa de fala, o tempo, uma vez que se espera que eles se informem suficientemente sobre o assunto a tratar, assim como gerenciem a duração de elaboração e ajustes nos pilotos (em português e em alemão) de seus podcasts.

Após apresentar as tabelas com as categorias, as quais se propõem a auxiliar na avaliação de atividades orais através da compreensão de como os diferentes graus de dificuldades podem ser estabelecidos, Arras (2006) avança alegando que essas tabelas não se prendem completa ou derradeiramente quanto à discussão das questões as quais se prontifica, retomando a possível influência de demais fatores atinentes às diferentes possibilidades de registros, atos de falas, audiência interlocutória, veículos comunicativos etc.

Em consonância, o estudo de Fan e Yan (2020) apresenta uma revisão sistematizada com base em 104 escritas acerca da avaliação da habilidade de fala em testes de larga escala. Os resultados de sua pesquisa indicam que a avaliação oral foi investigada a partir de várias perspectivas, focando-se principalmente em sete grandes áreas temáticas, a saber, as construções de habilidade de falar, efeitos do avaliador, fatores que afetam o desempenho falado, design de teste de fala, generalização de pontuação de teste, avaliação de escala de classificação e uso de teste.

Ao introduzirem sua análise, Fan e Yan (2020) chamam a atenção para o fato de a habilidade de fala e aspectos ligados a esta, de forma geral, parecerem frequentemente serem preteridos. Apesar do tema da avaliação ser um ponto de discussão proeminente na pedagogia

para o ensino de línguas adicionais, nem mesmo em estudos sobre avaliação, a habilidade de fala mostra robustez. Para os autores, a causa está no teor desafiante e pouco tangível tão característico do ato de falar, o qual comprometeria a validade e confiabilidade de quaisquer conceitualizações e parâmetros avaliativos formais. Esses, por sua vez, para serem considerados dentro do rigor científico, carecem ser designados por certa clareza e rigidez conceitual, o que acabaria por lhes conferir em certo grau uma inflexibilidade comprometedora.

Para os autores, a indisposição da oralidade em ser avaliada se atribuiria à maleabilidade e ao dinamismo inerentes ao ato de fala. Uma vez que esse ato está sempre e intimamente ligado e dependendo de contextualizações para emergir, sua natureza pode de muitas formas (como por exemplo: monólogo, conversa em dupla ou em grupos interlocutórios), podendo se realizar espontaneamente ou sendo previamente planejado. Ao trazerem o foco para as tarefas de fala em testagens de LA, Fan e Yan (2020) reforçam que múltiplos são os fatores que afetam o desempenho e a produção entregues pelo aplicante do teste, assim como, a recepção e avaliação feita pelos aplicadores da prova, incluindo características gerais da tarefa, características dos interlocutores, efeitos e interpretações dos parâmetros avaliativos, escala de classificação, entre outros.

Os pontos trazidos por esses autores ao longo desta seção servem à presente pesquisa principalmente como forma de observar a recepção e desenvoltura dos alunos frente à tarefa de fala, à qual estão expostos. Uma reflexão acerca da elaboração dos roteiros dos episódios assim como de gravação de registros nos faz pensar em pontos que esses autores, Fan e Yan (2020), apontam como constituintes da dificuldade e, por conseguinte, do desempenho dos alunos.

Os participantes nesta pesquisa necessitam, por exemplo, atuar de acordo com o registro de um podcast direcionando a falantes de alemão, possivelmente de sua mesma faixa etária; organizar busca de informações sabidas sobre o tema e buscar novas; organizar o seu tempo e recursos; verificar pronúncia; proceder em diferentes atos de fala, como agradecer, acrescentar, descrever algo, despedir-se, chamar a atenção para o tema, mostrar ou não personalidade, administrar limitações psicoafetivas, sociais ou cognitivas etc.; além de apresentar questões estritamente linguísticas como vocabulários, fonemas, estruturas morfológicas e frasais da língua alemã. Todos esses e outros pontos podem ser abordados e descritos nas contribuições desses fatores por serem os mesmos usados para fins de avaliação.

Passamos. Então, para a concepção de Relação Grafofonêmica, que é outro aspecto que emergiu de nossos dados e que serviu igualmente como sustentação teórica à análise.

## 2.6. Relação Grafofonêmica

Ao relacionarmos letras com seus respectivos sons ou vice-versa em uma língua, estamos demonstrando ser aptos a associar um grafema (uma letra) a um fonema (um som). Sendo assim, podemos dizer que existem duas vias na relação entre a materialidade gráfica e a sonora em uma dada língua: a primeira via é a chamada grafofonêmica, que consiste na relação letra-som, ou seja, implica saber qual som é correspondente, ao se estar diante de uma dada letra (parte-se do grafema para o fonema). Podemos deduzir a partir disso, que se trata, grosso modo, de processos como o de decodificação da escrita ou o de ler em voz alta.

A segunda via é fonografêmica (a relação som-letra), que implica saber qual letra é correspondente a um dado som ouvido, ou seja, se parte de um fonema para um grafema. Podemos considerar que se trata do processo e codificação dos sons da língua para dentro de seu sistema gráfico ou, ainda, do ato de escrever o que se está escutando (CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 1998).

Soares (2021) menciona que essas relações de sons com o sistema gráfico de uma língua também devem dar conta de fenômenos como dígrafos, demais encontros consonantais ou vocálicos, quando esses se veem representados por apenas um som. Para exemplificar a observação dessa autora acerca da correspondência entre um encontro consonantal e um fonema, trazemos o grafema <sch> do alemão, o qual é representado foneticamente no *International Phonetics Alphabet* (IPA) pelo fonema [ʃ].

Outro ponto em Soares (2021) que se mostra interessante a essa pesquisa é o fato de que seu estudo busca entender como o conhecimento já sabido de português de alunos brasileiros pode auxiliar ou interferir na aprendizagem de uma língua adicional (no caso de sua pesquisa, a autora focou no idioma inglês). Em outras palavras, poderíamos dizer que a autora estaria se dispondo a investigar as influências que a mobilização do arcabouço linguístico dos alunos em português pode exercer no processo de aprendizagem do inglês, à medida que o repertório linguístico deles aumenta durante as exposições, sobretudo, ao inglês.

Nesse raciocínio, Soares (2021) mobilizou alguns tópicos dentre os quais a recorrência de um dado grafema ou fonema é apontada como determinante no desempenho e produção do aprendiz no idioma de estudo. Para a autora, um *input* recorrente (um fonema, um grafema, ou até mesmo uma palavra) tende a ser internalizado em um espaço de tempo menor, quando

comparados aos demais *inputs* menos frequentes. A evidência que corrobora essa premissa, segundo a autora, é o fato de que, havendo alguma discrepância entre a relação som-letra ou letra-som internalizada, ou seja, exceção na relação sistêmica entre os sons e a grafia da língua estudada, o aprendiz, por já ter a regra internalizada, tenderia agora a reproduzir a internalização, ignorando essa exceção.

Para dar um exemplo, pensemos no grafema <g>, que em português equivale ao fonema [ʒ] quando diante de <e> e <i>, mas em alemão é constantemente [g]. Assim sendo, o aprendiz de alemão carece de algum tempo para se acostumar com a mudança de som desse grafema e produz equivocadamente palavras, como o verbo *legen*, com o som de [ʒ] no lugar de [g] para o <g>. Porém, após a internalização dessa diferença, esse mesmo aprendiz extrapolaria o alcance do fonema e passaria a produzir [g] para todas as ocorrências de <g> em alemão, negligenciando facilmente a pronúncia de palavras como *Garage*, palavra alemã de origem francesa, na qual o <g> deve ter som de [ʒ].

Em outro estudo, Molina (2021), ao investigar a exposição de um grupo de alunos brasileiros ao idioma inglês, apontou dois aspectos que podem representar desafios de ordem grafo-fonêmica ao aprendiz de um novo idioma. Em seu estudo, a autora traz como primeiro aspecto o grau de Transparência (ou de Opacidade) que se estabelece entre as porções fonética e escrita da língua estudada.

A Transparência grafo-fonética ocorreria quando o aprendiz é capaz de deduzir facilmente e a partir de sua língua materna (ou outra já sabida) a relação sistêmica entre os grafemas e fonemas vigentes na língua de estudo. Antagonizando, a Opacidade seria a situação, na qual essas deduções por similaridade não se estabelecem, são menos frequentes ou menos evidentes. Sendo assim, podemos deduzir que um fator que incidirá decisivamente na classificação de uma língua como transparente ou opaca está justamente na clareza e na objetividade da relação estabelecida entre sua escrita e os sons, e vice-versa (VELOSO, 2005).

O segundo aspecto apontado por Molina (2021) se refere à disparidade entre dois sistemas linguísticos decorrente da ausência percebida em um deles, o que para a Teoria de Exemplos de Cristóvão-Silva, (2007, p. 7) é resolvido com compensações: “poderíamos dizer que no aprendizado de língua estrangeira relacionamos padrões sonoros conhecidos da língua materna com padrões sonoros desconhecidos da língua estrangeira.”

Esses autores chamam a atenção para a dificuldade emergente do aprendiz de uma nova

língua ao inevitavelmente se deparar com fonemas ou grafemas novos e inéditos, uma vez que que esses não constam em sua língua materna ou em outra já sabida. Notadamente, se percebe a necessidade de tempo e contato com o sistema linguístico estudado, até que o aprendiz seja capaz não só de reconhecer, mas também de produzir satisfatoriamente os elementos linguísticos inusitados, sejam eles da oralidade ou da escrita.

Ao mencionar exemplos de sistemas linguísticos transparentes, a autora cita justamente o português e o alemão e, concluindo esse raciocínio, ela afirma que é possível classificar grafo-foneticamente os idiomas em transparente ou opacos, pois quanto mais sistematizada e direta as relações som-letra e letra-som em um sistema linguístico, mais transparente esse será. (MOLINA, 2021)

As reflexões aqui apresentadas serão especificamente úteis para a análise dos momentos de áudio captados, no caso, quando parece se mostrar a construção da consciência fonética (SOARES, 2021) dos alunos no idioma alemão, partindo do emprego de ferramentas eletrônicas, dos seus textos de roteiro e seu conhecimento de português. Através da gravação dos pilotos de podcasts planejados por meio de roteiros, os alunos entraram em contato e experimentaram a relação grafofonêmica do alemão. Com isso, esperamos que os alunos possam se prontificar a intuir os sons e grafias, constatarem semelhanças com o português ou outra língua, as utilizando em seu benefício, ao ouvir ferramentas de áudio etc.

Para a análise fonética nas transcrições, além de conceitos teóricos aqui expostos, se utilizou o IPA, sendo aplicado apenas a descrição de fonemas sem se levar em conta traços mais específicos de pronúncia com a intensidade das consoantes plosivas ou duração de vogais, constituintes da fonética do alemão responsável por distinguir pares mínimos. Apesar de se saber disso, a decisão de excluir alguns traços fonéticos do alemão nas transcrições foi mantida e se justifica devido ao grau de complexidade desses traços, frente ao nível inicial da turma participante da pesquisa.

Estando apresentadas as considerações acerca do referencial teórico por meio de elenco de conceitos discutidos neste capítulo, sigamos apresentando o modo pelo qual essa pesquisa ocorreu, ou seja, partindo e discutindo o capítulo de detalhamento quanto à metodologia de pesquisa desta dissertação.

### **3. Metodologia de Pesquisa**

Em termos de metodologia de pesquisa, interrogar “*como a construção de podcasts pode contribuir direta ou indiretamente para a aprendizagem de alemão como LA e para o Letramento Midiático?*” envolve o paradigma de pesquisa qualitativo, uma vez que, investigar o “como” já nos dá indícios e nos remete à caracterização descritiva do fenômeno que é investigado.

Assim, trataremos nesta pesquisa de descrever o que acontece em termos de estudo de LA, quando os estudantes constroem seus podcasts. Não é o quantitativo de respostas que consegue responder “o como” investigado, mas a atribuição descritiva de traços do processo em questão, com base em falas, gestos e demais registros de ideias dos sujeitos da pesquisa. Mais especificamente, é a partir da observação de registros em sala de aula e da análise desses frente ao referencial teórico que possíveis respostas de como a construção dos episódios de podcasts pode dar sentido ao estudo da língua alemã. Nessa perspectiva, afirmamos que “[...] as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Não obstante, é preciso saber o que, a quem, de que forma e com o que perceber o investigado. Conforme Rosa (2017, p. 168) “[...] não são escolhas simples, não são quaisquer escolhas, mas àquelas que dependem das vivências, crenças e conhecimentos dos sujeitos envolvidos”. Logo, no momento de algumas ações como a elaboração das tarefas para a produção de dados ou na seleção dos excertos a serem analisados, sua organização e análise estão sendo perpassados pela subjetividade de quem realiza a pesquisa. Em outras palavras, é sincero reconhecer que obtivemos no resultado, além de outras coisas, um produto parcialmente representativo de escolhas feitas a partir das vivências subjetivas do pesquisador, enquanto sujeito histórico professor de alemão, com suas crenças, preceitos e conhecimentos.

Assim, por meio de escolhas concernentes à pergunta de pesquisa é que desenvolvemos procedimentos metodológicos para a produção dos dados desta investigação. A produção desses dados ocorreu entre os meses de abril e junho do primeiro semestre de 2022, após estarem contemplados os seguintes condicionamentos: a) a observância do calendário acadêmico da escola em questão com o consentimento da professora regente, respeitando o currículo do 2º ano do Ensino Médio; b) o aceite do projeto em todas as instâncias oficiais, incluindo a concessão da referida escola, do Programa de Pós-graduação e do Conselho de Ética (Parecer Consubstanciado nº: 5.247.717); c) as anuências dos pais e estudantes por meio de Termos de

Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento, respectivamente; e d) a devida explicação da pesquisa aos alunos, deixando esclarecido o anonimato e indicando os fins a que se destinariam os dados a serem produzidos.

Especificando as premissas éticas seguidas, foram adotados procedimentos utilizados para produção dos dados que observaram e obedeceram criteriosamente às exigências de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Isso significa que a presente pesquisa precisou ser cadastrada e aprovada pela Plataforma Brasil, por possivelmente representar riscos aos participantes, já que ao longo de sua execução, a pesquisa poderia causar algum tipo de desconforto (os participantes poderiam não querer participar na pesquisa, não gostar do projeto e de suas atividades, não simpatizar com o pesquisador ou sentirem-se cansados etc.).

Buscamos minimizar esses riscos, deixando claro o cunho pedagógico que qualifica a presente ação de pesquisa e que a participação dos sujeitos envolvidos poderia ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Tanto os participantes quanto seus responsáveis puderam solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a esse estudo e retirar o consentimento da participação, se assim desejado, a qualquer momento. Também, foi esclarecido que não haveria nenhum benefício ou bônus de qualquer sorte para quem participasse da pesquisa, sendo inteiramente voluntária a contribuição, com o intuito exclusivo de gerar a produção de dados para o presente trabalho acadêmico que, esse sim, quis poderia dar uma contribuição didática para a área.

Tendo em vista que a geração de dados se deu presencialmente ainda em meio à pandemia, porém em fase em que já estava permitido o retorno dos estudantes à sala de aula, houve ao longo de toda essa fase a iminência de que as aulas (presenciais) fossem suspensas frente a um eventual avanço na comunidade dos casos de Covid-19. Ditosamente, essa situação não procedeu e a geração dos dados pode ser realizada de maneira satisfatória e sem maiores incidentes, tendo como única adequação o fato de que todos os frequentadores da escola (sem exceção) tinham que obrigatoriamente usar máscara de proteção em tempo integral.

Como os encontros com a turma foram registrados por meio da captura das vozes e de algumas fotos, todos os cuidados necessários foram tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações pessoais, preservando a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida. Quando foi necessária alguma forma de identificação dos sujeitos nas transcrições, seus nomes e gêneros foram omitidos e a individualização, como já

mencionado, se deu com a vinculação de uma letra a cada locutor. Quando utilizadas fotos na análise, os rostos foram hachurados digitalmente.

As gravações dos encontros, as atividades, os roteiros, os próprios pilotos de episódios do podcast e algumas fotos e imagens, as quais serviram de dados para a presente pesquisa, ficarão sob responsabilidade do pesquisador pelo tempo mínimo de cinco anos. Dados individuais dos participantes gerados ao longo do processo, como produções escritas e as gravações, não serão passados às instituições envolvidas ou aos familiares, ficando restritos a produção acadêmica. Porém se previu a possibilidade de ser realizada uma devolução impessoalizada e de forma coletiva dos resultados do projeto educativo à escola, se assim fosse solicitado.

Quanto aos perfis da escola e dos sujeitos, informamos que a presente pesquisa teve o intuito de investigar uma turma de alemão do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública da zona leste de Porto Alegre. Essa escola adota em seu currículo uma abordagem plurilíngue, o que significa que os alunos têm a sua disposição uma oferta maior do que apenas uma língua estrangeira, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Ao iniciarem o Ensino Médio, os alunos dessa etapa escolar devem escolher pela última vez qual língua estrangeira eles estudarão ao longo dos próximos três anos. Essa oferta é composta pelos idiomas alemão, espanhol, francês e inglês, o que significa que os estudantes integrantes da turma pesquisada estão estudando a língua alemã por escolha própria. No que diz respeito a seu nível de conhecimento, pode-se dizer que os estão no nível inicial (A1), de acordo com o Quadro Comum de Referência para Línguas (CEFR), pois estudaram a língua há apenas um ano, de forma remota, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), ocorrido em plena de pandemia.

As turmas de Língua Adicional não costumam ser numerosas em termos de alunos. A própria administração cuida para que se tenha em média 15 alunos, passando raramente a ter no máximo 20, sendo que no Ensino Médio a carga horária de LA é dois tempos semanais de 45 minutos, o que pareceu satisfatório à pesquisa.

Participaram efetivamente da pesquisa 12 alunos regularmente matriculados e que entregaram seus termos de consentimento. Os sujeitos da pesquisa têm em média 15 anos, são de classe social baixa, mas, em sua maioria, possuem aparelhos de celular e acesso constante à internet, podendo ser considerados nativos digitais (PRENSKY, 2001). Os celulares já são utilizados em aula e foram requisitados como modo de colaborar com a pesquisa, além dos

recursos trazidos pelo próprio pesquisador. No entanto, os estudantes não tiveram qualquer exigência de obrigatoriedade dessa colaboração para a participação na investigação.

A partir da familiarização do pesquisador com a escola em um período anterior, podemos dizer que, diversas vezes, os alunos do 2º ano do Ensino Médio são participativos, estudam alemão há um ano e veem nesse idioma a chance de vivenciar novas experiências linguísticas.

Para a geração dos dados, os estudantes foram organizados em três grupos compostos por quatro alunos, os quais foram observados, fotografados e gravados por meio de tablets e software de captura de voz instalados nos celulares, ao longo do período de cinco semanas. O pesquisador ministrou todas as aulas, aplicando um projeto educativo desenvolvido de modo a propiciar a geração dos dados. Por questões normativas da escola, o pesquisador esteve integralmente acompanhado pela professora regente da turma ao longo dessa fase, quem majoritariamente apenas observou as aulas, pouco intervindo na relação do pesquisador com os alunos/sujeitos da pesquisa.

No mérito da interlocução, o projeto que embalou essa pesquisa visava inicialmente a fomentar, mesmo que em nível inicial, a interação e o intercâmbio em língua alemã. Para isso, pensou-se originalmente em propor aos estudantes que desenvolvessem seus episódios de podcast para exibí-los a alunos da mesma faixa etária de uma escola parceira na Suíça, com a qual a escola brasileira possuía promissoras aspirações de intercâmbio cultural. Com o regresso dos alunos ao modo presencial, vieram muitos desafios e defasagens pedagógicas variadas, o que imediatamente se tornou o foco dessas escolas e, infelizmente, essa interlocução ficou impossibilitada devido à grande demanda de trabalho e readaptações pós-pandemia, que ambas as escolas estavam tendo.

Estando feitas essas considerações, partimos para uma breve exposição dos passos principais da fase de produção dos dados que visavam a produção dos episódios de podcasts, pois entendemos que é necessário contextualizar esse momento de pesquisa.

### **3.1. Breve apresentação do projeto educativo, suas fases e demais pontos metodológicos**

Para possibilitar a produção de dados, foi elaborado e executado pelo próprio pesquisador um projeto educativo junto a turma, o qual visava a conduzir a produção de pilotos

de episódios de podcast. Desse modo, algumas atividades pedagógicas foram planejadas e aplicadas com o objetivo de apresentar o tema podcast, seu gênero textual, possíveis realizações dos atos de falas inerentes a esse gênero, tradução assistida e comparativa, observância fonética e sintática, assim como instigar o emprego de ferramentas eletrônicas e trabalho colaborativo.

Nos anexos, estão disponibilizados exemplos de alguns dos *handouts* trabalhados.

Esse projeto segue apresentado abaixo em um resumo organizado em cinco fases, conforme sua implementação.

### **Fase 1: Familiarização com o gênero Podcast e escolha do tema (1 semana)**

Nessa fase, foram levantadas ideias por meio de um *brainstorm* entre os estudantes, com consulta de reportagens, músicas e vídeos na internet como fonte de inspiração para a construção do podcast, além da familiarização com esse gênero.

Uma atividade utilizada na sensibilização temática foi a leitura de matéria jornalística sobre podcast publicada na página do site do Diário Gaúcho a respeito do Podcast da Rádio Gaúcha<sup>17</sup> (Figura 1) e a apresentação de exemplos de podcast em alemão e português disponíveis no YouTube, como *Venus Podcast*, *Easy German Casts* e *Deutsch mit Benjamin* (Figura 2).

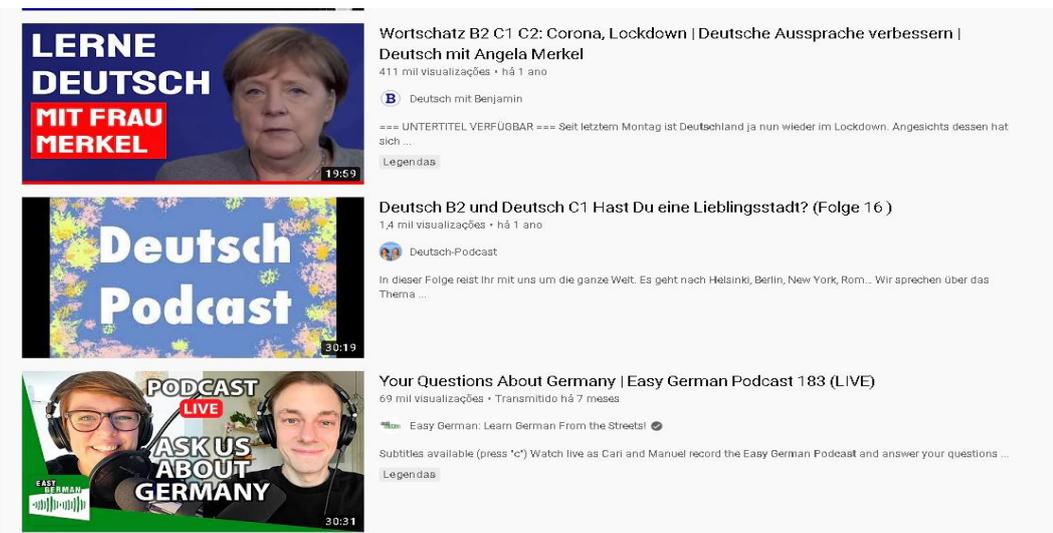
**Figura 1:** Podcast Rádio Gaúcha



**Fonte:** Site do jornal Diário Gaúcho

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://diariogauchoclicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/09/gaucha-reporter-ganha-versao-em-podcast-4851167.html>>.

**Figura 2:** Podcasts em Alemão no Youtube



Fonte: Youtube

## **Fase 2: Criação do roteiro do Podcast (2 semanas)**

Por meio de uma tarefa com perguntas geradoras, um debate foi mediado com o intuito de justificar a necessidade e auxiliar na organização de se elaborar um roteiro piloto das falas para os episódios. Nesse ponto mais estrutural e de necessidade de contato com a língua, passou a ser indispensável e permanente a utilização do laboratório de informática da escola (munido com computadores e internet banda larga).

As orientações do professor-pesquisador eram, por vezes, solicitadas para auxiliar na demanda linguística, sendo prestada sempre por meio de termos de correção e sugestões. Contudo, esperou-se também fomentar e observar a autonomia dos sujeitos em buscar alternativas eletrônicas que solucionassem os empasses. Para essas questões, os alunos estavam autorizados a consultar todo o tipo de material disponível na internet, como por exemplo sites de dicionários bilíngues, gramáticas eletrônicas, tradutores com recursos em áudio etc. Exemplo desses sites seriam *Leo Wörterbuch*, *Google Translator*, *Duo Lingual* etc. Assim, consultas para buscar informações, verificação das estruturas, vocabulário e pronúncia na internet por meio de equipamentos eletrônicos e junto ao professor foram incentivadas.

Pode se dizer que questionamentos ligados a diversas áreas gramaticais emergentes do processo de elaboração dos roteiros e das gravações, foram explorados de forma bastante

oportuna, pois a necessidade de se criar os podcasts gerou dúvidas espontâneas ou “erros”, que careciam de depuração.

Para a estruturação dos roteiros, foram mobilizadas leituras como a do artigo intitulado “Como criar um roteiro de podcast bem Estruturado” (ALURA, 2020), que mobilizou um debate na turma ao apresentar um exemplo de um roteiro para Podcast, o qual tratava da leitura comentada de um dos livros da série Harry Potter, dando dicas sobre organização prévia das ideias, uso e duração das pausas discursivas, troca de turno entre os oradores, vinhetas e demais dicas e informações relevantes.

### **Fase 3: Ajuste dos roteiros e gravação dos pilotos (1 semana)**

Essa etapa serviu para ajustes finais no roteiro, em especial, de mérito fonético, para a gravação dos pilotos e gravação final dos episódios, mediante a supervisão e orientação da professora regente da turma e do pesquisador. Esse momento também serviu para os grupos colocarem em prática o roteiro, testando sua dicção, a correção da pronúncia, a articulação entre os interlocutores, os recursos sonoros e as informações mobilizadas segundo o tema do podcast, para, após a próxima fase de apresentação, gravá-los.

### **Fase 4: Apresentação do podcast e avaliação por grupo (1 semana)**

Houve um espaço previsto para a apresentação do podcast de cada grupo aos demais colegas da turma. Nessa fase, eles falaram da temática escolhida, dos motivos que os levaram a escolhê-la, das ideias de desenvolvimento, e ouviram dos colegas e do professor-pesquisador sugestões de melhoramento ao seu produto. Podemos dizer que essa foi a fase que mais se caracterizou por diálogos e *feedbacks* entre os estudantes da turma como um todo, uma vez que nas outras fases eles trabalharam em pequenos grupos.

### **Fase 5: Acabamento dos podcasts pelo pesquisador**

Após o fim da pesquisa, os podcasts serão editados . Isso cria a chance de uso do trabalho produzido em sala de aula, possibilitando compartilhá-los com estudantes de alemão, esperando possíveis interações e devolutivas. Ao escutarem os podcasts produzidos pelos sujeitos dessa pesquisa os estudantes poderão comentar acerca das produções, abrindo um canal de interação na língua entre eles e os autores, inclusive.

Ressaltamos que essa fase consiste em atividades que não fizeram parte da produção de dados. Mesmo diante desse fato, gostaríamos de chamar a atenção para o potencial do referido projeto educativo em buscar proporcionar interlocução comunicativa, uma vez que os podcasts são gêneros linguísticos e, como tal, se destinam a comunicar.

Para concluir essa seção, reiteramos que através do referido projeto educativo que foi planejado para a produção de dados desta pesquisa, foi pretendido que os alunos tivessem a necessidade de buscar autonomamente informações sobre o tema a ser escolhido e sobre como tentar sanar suas limitações linguísticas ou contorná-las. Ao se prepararem para produzir os pilotos de seus episódios, eles precisaram experimentar, errar, consultar, questionar e corrigir. Também, além das limitações linguísticas, os alunos tiveram que lidar com determinadas limitações tecnológicas, sendo essas relacionadas ao uso dos recursos de buscas, aplicativos utilizados na produção dos podcasts, de demais aplicações inerentes à produção e ao desenvolvimento das atividades.

Reconhecido estes pontos, passamos à instrumentalização do movimento analítico dos dados produzidos. Informamos que os dados gravados foram transcritos, por encontro (a partir do segundo) e por grupo, de modo a proceder à *Segmentação* (RETAMAR, 2021). Além disso, os roteiros foram analisados e, a partir daí, segmentos de sentido emergiram como indícios de resposta a nossa questão diretriz. Nesse ínterim, discutiremos esses procedimentos analíticos na sequência. Assim, para nos auxiliar na seleção e tratamento dos excertos de fala, a ferramenta teórico-metodológica empregada foi desenvolvida com inspirações na Análise da Conversa (AC), uma perspectiva para a tratativa de dados advinda de uma das vertentes da etnometodologia, cuja principal contribuição é fundamentar e legitimar a inclusão de dados de natureza interpretativa no paradigma das metodologias aceitas (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009). Segundo esses autores,

Uma das principais contribuições da etnometodologia reside no fato de podermos nos valer do olhar dos participantes para entender o que eles estão fazendo. As suas interações e o modo como eles tratam as suas ações e as ações dos outros são o foco de análise dos etnometodólogos. (SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009, p. 2)

O foco da Análise da Conversa recai na observância da forma assumida pela fala-em-interação enquanto produto de uma atividade em si e como ferramenta de comunicação, prática e interação social. Ao se observar conversas mundanas (ou seja, originais e espontâneas), Silva,

Andrade e Osterman (2009) concluem que essas se organizam sobre princípios e regras claras, as quais podem ser descritas como cooperantes entre si de maneira significativa em prol de tornar seu produto (a própria conversa) um objeto de interesse científico.

Dentre os princípios sugeridos por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003/1974) *apud* Silva, Andrade e Osterman (2009), estão:

- a) Alternância constante dos turnos de fala, ou pelo menos, uma vez;
- b) Cooperação e respeito aos turnos, pois tende-se a falar um de cada vez;
- c) Sobreposição de falas podem ocorrer, porém são breves;
- d) Transições entre turnos de fala se dão normalmente sem intervalos de tempo e ou sobreposição de falas.
- e) Os turnos de fala se organizam em ordem variável;
- f) A extensão do turno, assim como da conversa, é variável;
- g) Não há previsão ou preestabelecimento do que vai ser dito na conversa;
- h) O número de integrantes na conversa pode variar.

Vale ressaltar que esses princípios não foram concebidos para prestar obrigatoriedade ou rigidez quanto à sua necessidade de ocorrência, como foi observado pelos autores em tentativas de análises prescritas. Ao contrário, o intuito da AC é a descrição espontânea do que se observa e, para que essa ocorra de forma científica, se justifica a necessidade de sistematização e aplicação metodológica livres, ou seja, fiéis e própria à ocorrência das falas.

Portanto, para assegurar seu rigor metodológico, surgiu a necessidade de se construir conceitualmente, entre outros pontos, uma certa espontaneidade descritiva, a qual fez emergir denominadamente o conceito de *Naturalística* na AC. Esse conceito “[...] indica que os dados não são experimentais ou gerados a partir de um roteiro prévio, mas que foram coletados no ambiente em que eles aconteceram” (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009, p. 4). Ou seja, os dados que servem à AC não provêm de coletas realizadas por meio de entrevistas preconcebidas, questionários ou *role-plays*, por exemplo. A AC deve, por rigor metodológico, estar voltada exclusivamente à investigação daquelas situações que ocorrem no dia a dia do ambiente, de natureza espontânea e que, dentro do possível, ocorreriam como se não houvesse pesquisa sendo realizada ali.

O objetivo da AC é, portanto, descrever e explicar os recursos comunicativos que os

falantes em situações específicas empregam, para produzir inteligivelmente suas relações sociais, produzindo seu próprio comportamento comunicativo e, com este, interpretando o comportamento comunicativo enquadrado por um ambiente.

Não obstante, a *Sequencialidade* é um conceito basilar dentro dos estudos de fala-em-interação, o qual consiste na consideração e reação enunciativa que um falante demonstra pela fala do outro, ao reagir responsiva e conformativamente a ela, o que estabelece a relação de interlocução, enquanto ato sequenciado em turnos de fala relacionados. Esse conceito “[...] mostra que os participantes estão orientados para a fala um do outro e essa orientação se dá de forma sequencial e ordenada” (SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009, p. 4).

Em adição, gostaríamos de frisar que a Sequencialidade não se restringe a um mero enfileiramento de falas, as quais simplesmente seriam emanadas umas após as outras, mas a uma relação responsiva, tanto em seu mérito lógico, quanto dialógico. Isso é o que logra assegurar a compreensão entre os interlocutores, uma vez que suas falas respondem (ou reagem) de forma satisfatoriamente dinâmica e ordenada entre si. É pela lógica sequencial das interações de fala que a conversa se faz produtora semanticamente, ou seja, é capaz de fazer e ter sentido.

Outro aspecto marcante da Sequencialidade é que ela constitui o dinamismo que assegura o avanço da conversa. Uma vez que a alternância dos turnos de fala está intimamente baseada em desencadeamentos responsivos, ou seja, são justamente estas ações em sequencialidade que levam a conversa adiante.

A sequencialidade pode ser materializada a partir dos chamados *Pares Adjacentes*, isto é, duas falas que se relacionam em um turno de interlocutório (ou seja, proferidas por dois falantes distintos de uma conversa), sendo a primeira a desencadeadora (a motivadora) da segunda. Para elucidar de outra forma, podemos dizer que há uma certa relação de causa e efeito (dependência) da primeira para a segunda fala, o que evidencia a sequencialidade inerente ao turno (à troca) de falas (RETAMAR, 2021, p.121-122). Dentro de um par adjacente, pode haver incentivo mútuo entre os participantes da conversa visando a cooperação, realizando-se como uma instigação ou realização de uma dada ação, um convite, uma confirmação etc.

[...] Analiticamente falando, o importante é a compreensão de que, lançada a primeira parte de um par adjacente, a segunda parte do par é feita relevante, e quando a segunda parte do par não é fornecida na sequencialidade da conversa, sua ausência gera consequências interacionais com as quais os participantes têm que lidar (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009, p. 8).

Segundo os autores acima, para o levantamento dos dados a serem submetidos a AC, o melhor procedimento consiste em fazer gravações de áudios das conversas em questão. Com base nessa necessidade, foram utilizados três tablets modelo DL TX380, patrimoniados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os quais foram cedidos por todo o período do respectivo levantamento dos dados<sup>18</sup>. Ao ser contemplado com o empréstimo desses equipamentos, pudemos contar com mais esse suporte, provindo de verbas federais para a área da educação e pesquisa.

Estando os dados gerados na presença do pesquisador, chega o momento da transcrição. Esta fase não deve ser vista como a mera transposição da oralidade à escrita, pois alguns cuidados devem ser mantidos com a finalidade de assegurar a credibilidade da análise. A seleção do que é transcrito é chamada dentro dos domínios da AC de *Segmentação*, processo que consiste na decisão e seleção daqueles dados, no caso desta pesquisa, de áudios, contendo material linguístico revelador do dinamismo e interações, os quais são de interesse do estudo (GRACEZ; BULLA; LODER, 2014).

As seleções resultantes do processo de segmentação e os *Excertos Analíticos* se baseiam mormente nos já mencionados conceitos de Sequencialidade e Pares Adjacentes. O segmento é uma unidade analítica, um separado da conversa com extensão e conteúdos capazes de situar contextualmente o excerto, trecho menor, no qual a ocorrência de interesse do pesquisador se realiza, ao emergir em flagrante no dinamismo da conversa e passível de apreensão para a análise. Nas palavras de Retamar (2021, p.163), um segmento “consiste em uma unidade organizacional da ação dos participantes que é percebida pelo analista no exame da fala-em-interação. Essa unidade é divisória, deixando ver um antes e um depois”, ao passo que o *Excerto Analítico* é definido como “o termo metatextual para se referir a trechos transcrições em análise conjunta ou nos relatórios de pesquisa” (RETAMAR, 2021, p.163).

Estando esclarecidos os conceitos da AC a serem adotados, podemos passar à apresentação dos dados. As duas primeiras aulas, ao contrário das demais, não foram expostas no formato de transcrição segmentar. Por respeito ao princípio metodológico da AC da Naturalística, o qual orienta ao pesquisador desprezar os primeiros momentos de gravação por esses poderem conter condutas “enrijecidas” por parte dos sujeitos mediante a presença do

---

18 Agradecemos ao Prof. Dr. Maurício Rosa, quem gentilmente colaborou com essa pesquisa cedendo os equipamentos da UFRGS que estão sob a sua responsabilidade pelo projeto CNPq - Universal - Faixa C - processo 486260/2013-5.

pesquisador e de equipamentos de gravação, as duas aulas introdutórias do projeto educativo (Primeira fase – 1 semana) estão apresentadas em formato de texto descritivo. Atendemos com isso uma outra exigência da AC, a qual versa sobre a contextualização prévia das sequências descritivas, aqui se dando a partir da alocação introdutória das demais aulas e suas respectivas transcrições e análises, que as primeiras duas aulas prestam.

Além da apresentação de informações introdutórias atinentes à ambientação e aos participantes da conversa, foi feito o emprego de marcações e rubricas explicativas ilustrando pausas, sobreposições de turnos ou ausência de pausa, comentários, palavras truncadas, estado emocional, risos etc. Portanto, reforçamos que desta dissertação foi desenvolvida uma ferramenta simplificada com inspiração na AC para o tratamento dos dados, por se entender que o detalhamento de recursos, os quais a referida perspectiva teórica-metodológica oferta, excederiam a nossa real necessidade. Mais especificamente, o cuidado ao transcrever contou com a aplicação de conceitos como a *Naturalística*, a *Sequencialidade* e os *Pares Adjacentes*, os quais foram empregados com a finalidade de destacar excertos das segmentações e levá-los à análise sob a luz dos preceitos teóricos mobilizados no capítulo destinado ao referencial teórico.

Além do cuidado ao transcrever as falas, também fomos criteriosos na organização dessas transcrições. Assim, consideramos identificá-las a partir dos grupos de alunos (grupo 1, 2 e 3) e o número da aula (aula 1, 2, 3...) e para diferenciar as falas, usamos letras maiúsculas atribuídas a cada um dos locutores (A, B, C... para distinguir qual aluno estava falando). Essas letras antecedem imediatamente a minutagem da referida fala e a transcrição dela. Na sequência, pode haver ainda rubricas entre parênteses, contendo comentários e explicações situacionais.

Contudo, houve certos trechos nas conversas que não foram possíveis de serem transcritos, pois os alunos e os professores, além de estarem o tempo todo usando máscara de proteção contra Covid, eventualmente se expressavam distantes dos equipamentos de gravação, ou ainda tinham sua voz abafada pela produção de ruídos colaterais do ambiente. De toda a forma, todas as ocorrências de inaudibilidade nas falas estão explicadas por meio de rubricas entre parênteses, nas quais mencionamos a inteligibilidade do referido trecho. Com relação ao material sem relevância para essa análise, conversas entre os alunos, silêncios etc. estão representados por reticências entre colchetes.

Feitas as transcrições, essas não substituem as gravações. Sendo assim, as gravações serão mantidas por cinco anos e estarão disponíveis em arquivos alocados em nuvem virtual,

devidamente identificados, separados por grupo de alunos e à disposição do pesquisador, orientador e a quem mais autorizado for para fim de pesquisa. A disponibilização dos áudios não só respeita o código de ética exigido para esta pesquisa, como também cumpre com uma das premissas metodológicas da AC, a qual sugere a disposição da “matéria prima” a outros pesquisadores com vista ao debate acadêmico.

Estando apresentadas as fases do projeto suas principais características e seu desenrolar, partimos para a apresentação das transcrições das conversas e suas respectivas análises teóricas.

## **4. Transcrições das conversas: geração de dados e sua análise teórica**

Na presente seção serão apresentadas as transcrições seguidas das premissas da AC e suas respectivas análises com base no referencial teórico mobilizado. As transcrições estão identificadas por uma numeração correspondente à aula (encontro com a turma) e ao grupo, cuja conversa foi captada. Para elucidar as conversas, rubricas explicativas entre parênteses mencionam aspectos relevantes na compreensão das diferentes situações, auxiliando e situam o leitor.

### **4.1. As aulas**

#### **4.1.1. Aula 1 - Comentando a relação dos sujeitos com o tema podcast:**

Para a primeira aula, foi elaborada uma folha de atividades para introduzir o tema do podcast à turma. A primeira atividade consistiu em um breve questionário composto por perguntas abertas, as quais visavam a estabelecer um diálogo sobre o assunto, averiguando a relação da turma com o tema e se os estudantes tinham o hábito de escutar podcasts.

A primeira pergunta versava sobre a frequência (caso houvesse o hábito) com que escutavam podcasts. Alguns alunos não hesitaram em responder que mais ou menos (esporadicamente), enquanto outros disseram escutar cortes ou trechos de episódios. Outros ainda que escutam podcasts de entrevista, baseando sua frequência no nível de interesse que tinham no convidado, no apresentador ou no assunto. Ao serem questionados do porquê da baixa adesão, os alunos confessaram fazer outras coisas na internet (como jogar, por exemplo).

Os podcasts acessados pela turma são majoritariamente falados em português e, raramente, em inglês. Podcast em espanhol, alemão ou qualquer outra língua não eram consumidos por falta de compreensão dos idiomas.

Quando o professor-pesquisador perguntou à turma o que seria um podcast, as respostas versaram no sentido de se tratar de um encontro de pessoas que conversavam e debatiam acerca de um assunto específico, em geral, fazendo uso de uma linguagem não muito formal, o que confere ao encontro um clima descontraído e de intimidade. Segundo os alunos, seriam conversas sobre um tema central ou não, como o trabalho ou a vida dos convidados, nas quais o tom seria bastante pessoal e subjetivo, por se tratar de relatos, nos quais os convidados

dividem suas experiências e expõem seus pontos de vista. Já quando perguntados sobre o que seria um episódio de podcast, os estudantes disseram que os episódios funcionariam para trazer novos assuntos, pois sempre se apresentam de forma sequenciada ou se relacionando entre si de algum modo.

Quando a turma foi exposta a episódios de podcast de diferentes temáticas e em variadas línguas (dentre elas, a alemã), os alunos mostraram perspicácia. Em primeiro lugar, foram capazes de identificar a língua falada e, em seguida, captaram alguns atos de fala constituintes dos episódios como: saudações, anúncios de boas-vindas, apresentação do podcast, auto-apresentação do locutor, anúncio do tema do episódio, agradecimento pela atenção e despedida. Os alunos também mencionaram a presença de músicas de abertura e outros efeitos de sonoplastia.

Para finalizar a aula, o professor aproveitou os comentários sobre os elementos acústicos e indagou se um podcast poderia ser feito no formato de vídeo. A turma corrobora a resposta de um colega, que diz que pode ser, mas que esse não seria o foco, pois, na maioria das vezes, um podcast seria para ser ouvido. Por fim, os alunos citam alguns exemplos de podcast audiovisuais, sendo todos canais da plataforma Youtube e vídeos da plataforma Tiktok.

#### **4.1.2. Aula 2 – Turma inteira: Roteiro e flerte com o tema**

Um podcast pode ter um roteiro? A segunda aula iniciou com esta pergunta. Após alguns minutos de conversa e com a orientação do professor-pesquisador, a turma chega ao consenso de que, por mais descontraído e espontâneo que possa soar o desenrolar de um episódio de podcast, é bem provável que esse esteja pautado em algum tipo de acordo prévio, que vise a coordenar a ordem das falas, os tópicos das conversas etc, ou seja, há um certo planejamento de quem fala, o que fala e em qual momento. Isso pode ser interpretado e apontado como indícios de roteirização, mesmo que não esteja formalizada ou nomeada desta forma.

Na sequência, os alunos resolveram uma tarefa que tinha como objetivo apresentar expressões e frases. Para começarem a pensar na elaboração de um roteiro em alemão, os alunos precisaram identificar e associar uma coluna de frases em alemão com uma outra coluna contendo não a tradução imediata, mas a descrição do respectivo ato de fala realizado na frase em alemão. Por exemplo, a frase *Herzlich Willkommen!* significa bem-vindos, porém, o que os

alunos deviam marcar como correspondente na coluna em português era: “dar as boas-vindas aos ouvintes”.

A tarefa foi realizada a partir da mobilização do conhecimento da turma nas línguas alemã e portuguesa, de algumas dicas dadas pelo professor-pesquisador e, também, a partir do uso de ferramentas e dicionários eletrônicos. Contudo, um fato inusitado surpreendeu o professor-pesquisador: para realizar a tarefa, um aluno manuseou corretamente um dicionário bilíngue físico.

Para ilustrar a identificação de interações de fala, temos a transcrição do que foi dito por um aluno a outro integrante do grupo:

*A: (10:00) É pra se apresentar, né? Tu vai te apresentar como? Dizendo “Ich bin/ heisse/ Mein Name ist...”[...] Tá se apresentando.*

*(Mas adiante, temos o seguinte segmento)*

*B: (28:20) Sor, a gente já escolheu o grafite nosso! É esse aqui, oh, sor.[...]*

*A:(28:32) Sor, olha!...Esse grafite aqui... ele tem um símbolo...Assim, oh, louco! Que é um significado maluco, Sor! (E mostra com empolgação uma imagem na tela do computador encontrada com o auxílio de um site busca.)*

*Prof.:(28:35) Uma arma voando? (O professor-pesquisador verifica, se compreendeu em a imagem mostrada)*

*A:(28:42) Não, é que uma jogada foi feita, Sor, que salvou o time, que ganhou o campeonato. (Explica com entusiasmo)*

*Prof.:(28:52) Ah, é?*

*A:(28: 58) Tu sabe, sor?*

Outro aluno do grupo acena com a cabeça e, espontaneamente, um deles procura na internet o vídeo que contém a jogada de um brasileiro que garantiu a vitória do grupo brasileiro e conquistou a glória no campeonato, o qual participava, de forma inusitadamente perspicaz.

*B:(29:00) Oh! Esse aqui, Sor. (O vídeo com a jogada é buscado rapidamente e encontrado na internet, sendo exibido às presas e afoitamente ao professor nos últimos instantes da aula.)*

Um aluno de outro grupo, ao ouvir a conversa, intervém jocosamente dizendo:

*C: (29:08) Oh, sor...Ele é meu tio, sor. Sabia? (risos)*

Essa transcrição traz o momento em que os alunos do grupo 1 chamam o professor-pesquisador para narrar a ele uma curiosidade inerente ao grafite, ao qual eles descreverão em seu episódio de podcast. Trata-se de um grafite virtual, que se encontra em uma das paredes que integra o cenário de um jogo de FPS<sup>19</sup> bastante difundido e pelo qual os alunos são aficionados. Consta, segundo os alunos, que, um jogador brasileiro em campeonato mundial de equipes, performou uma jogada bastante simples, porém de sagacidade tamanha, que não só garantiu a vitória no jogo à equipe brasileira, como lhe rendeu homenagens e fama internacional. A exímia jogada foi filmada, assistida, comentada e festejada mundo afora e os alunos integrantes desse grupo são grandes fãs desse jogador.

A referida homenagem consiste na representação de um grafite virtual no estilo estêncil (ou gabarito), o qual retrata uma arma estilizada com asas, símbolo no meio dos *gamers* profissionais sabidamente associado ao “*nick*” *Coldzera*. Nick é como se chama o apelido no jogo, com o qual o jogador se apresenta e joga.

Feitos esses comentários, situando a conversa, podemos intuir a partir dessa, que os alunos estariam se identificando com a atividade a qual estão a desempenhar. Para eles, a chance de poder escolher um tema para falar em seu episódio de podcast possibilitou tratar de um assunto com o qual os indivíduos A e B do grupo 1 estariam se identificando. Também, a brincadeira feita pelo aluno do outro grupo, ou seja, de fantasiar parentesco com o *gamer* *Coldzera* parece endossar a presença de um certo apreço, fruto de sua sintonia identitária com o tema (*C: (29:08) Oh, sor...Ele é meu tio, sor. Sabia? (risos)*).

As expressões de afeto provocadas pela tarefa não se mostram apenas ao falar do objeto escolhido ao professor-pesquisador, mas, também, no interesse e na iniciativa de buscar nos últimos minutos da aula um vídeo, no qual é exibida a jogada e sua subsequente celebração. Frente ao explicitado, primeiramente, fica substanciada a ocorrência de uma das dimensões do

---

<sup>19</sup> FPS, em ambiente de jogos virtuais, é a abreviação da expressão em inglês *first person shooter*, jogos de atirador em primeira pessoa, ou seja, o campo de visão é criado na tela de forma a simular a nossa perspectiva, a de quem está presente nas situações. É possível ver as mãos do avatar (assim como visualizamos as nossas), os eventuais objetos que carregam e tudo mais que se encontra em nossa frente e entorno. Nos jogos dessa natureza, não operamos um avatar que se mostra a nós inteiramente na tela e é comandado como se fosse um boneco, uma terceira coisa.

Construcionismo, denominadamente a Sintônica, a qual versa sobre a identificação que o aprendiz estabelece com o processo e com o suposto produto dele. Já é possível verificar traços, na situação proposta pela atividade, de um Micromundo no qual os alunos estão vislumbrando expressar não somente seus gostos, afetos e identificações, mas também usar os recursos tecnológicos com o intuito de possibilitar sua sintonia.

O aluno B habilmente abre uma aba e expõe ao professor o vídeo que fundamentaria a escolha do grupo (*B:(29:00) Oh! Esse aqui, Sor!*). Nesse ponto, podem ser notados traços ligados à dimensão Sintática, uma vez que esta versa sobre a apropriação de ferramentas como meio significantes através de seu uso por parte do aprendiz, que tem uma meta a ser cumprida. Aqui, essa meta consiste na necessidade de responder à pergunta feita pelo professor-pesquisador sobre a escolha do grafite e de dividir com ele algo que o grupo acha muito interessante e surpreendente.

Além disso, essa agilidade e presteza, mais especificamente vista em relação ao aluno B, quem prontamente se vale dos recursos tecnológicos à sua frente para atender à necessidade de mostrar o vídeo ao professor-pesquisador, podem ser vistas como indícios da intimidade de manuseio com essas mídias, o que sugere um início no movimento de Letramento Midiático com esses instrumentos, mesmo que nesse segmento as questões linguísticas ainda não tenham aflorado.

#### **4.1.3. Aula 3 - Grupo 1: Dedicção imediata e um numeral**

Os alunos no início da aula se inteiram uns com os outros acerca do que mais exatamente deveria ser feito para dar prosseguimento à atividade de construção de podcast. Nesse momento, eles estavam coletando informações sobre a temática escolhida para o podcast pretendido por eles, ou seja, um grafite de sua escolha e, assim, trabalham com frases simples e curtas em alemão que descrevem a referida imagem. Após saber que os grafites poderiam ser primeiramente descritos em português e depois em alemão, uma estratégia começa a ser preparada e aplicada.

*A: (01:55) [...] Ah, beleza, tem toda uma história, mas como é que a gente vai fazer isso em alemão?*

*B: (02:00) A mesma coisa que tu vai falar só que em alemão.*

*A: (02:01) Só que é mais difícil, cara, porque a gente não tá seguindo exatamente...*

*Eu não sei. [...] É que eu tô pensando como é que a gente vai fazer isso!*

*A: (02:36) [...] Eu acho tri. Eu acho que é um negócio legal, só que eu tô pensando como que eu vou fazer... a gente, na real! [...]*

*A: (06: 41) Qual o grafite? Vai ser o do Coldzera, mesmo?*

*B: (06:50) Se for o do Coldzera, eu posso escrever, eu posso.. Oh, Oh, se for do Coldzera, posso fazer até um Power Point assim bonito!*

Em seguida, os alunos passam a buscar uma imagem com boa definição do grafite desejado. Eles se ajudam e se oferecem para executar a tarefa com sugestões de grafia para os termos incomuns. Após alguns minutos (15:10), um dos alunos lê em voz alta o pré-texto que foi elaborado sobre o grafite do Coldzera.

*(17:00) Vamos organizar assim...*

*A: (18:50) Quando é que foi adicionado esse grafite?*

*B: (18:51) 2016.*

*A: (18:52) Ah, viu... Sobre a autoria... Autoria é a comunidade que fez, não? Quem que fez?*

*B: (19:06) A Raff.*

*C: (19:07) Raff é a criadora do jogo. (Sobrepondo-se a fala de B.)*

*A: (19:23) Raff Corporation. (Lendo lentamente em voz alta enquanto escreve.)[...]*

*A: (19:40): Outras informações sobre ela (Se volta e lê a atividade). Faz o resto aí, meu. Quer fazer? (Passa o teclado para o colega.)*

*A: (20:10) Como é que eu vou falar da disposição? Éh...*

*B: (20:11) Ah?*

*A: (20:12) Não, não. Tô tentando lembrar dos números.*

*B: (20:15) Que número? (A levanta para perguntar ao professor-pesquisador como se diz 2016 em alemão).*

*A: (20:47) Zweitausendsechzehn. Pode pôr ali no... É, eu acho que é bom a gente já ir anotando alguma coisa, que a gente já sabe em alemão.*

*B: (22:00) E aí, (Fala o nome do colega)? Tá certo? (Mostrando o que escreveu.)*

*B:(25:35) Tô fazendo só o resumo pra depois a gente arrumar certinho.*

*A:(25:36) Beleza.*

Nessa transcrição, temos a presença de alguns pares adjacentes, os quais podem ser considerados como indícios da Dimensão Social. Esses pares denotam uma grande colaboração entre os alunos para a realização da tarefa.

Par a)

*A: (01:55) [...] Ah, beleza, tem toda uma história, mas como é que a gente vai fazer isso em alemão?*

*B: (02:00) A mesma coisa que tu vai falar, só que em alemão.*

Aqui o aluno A expressa que se deu conta da grande empreitada que será completar a tarefa de expressar um texto todo em alemão, mas é tranquilizado pela fala sequencial de B, que expressa ver a simplicidade no processo proposto no projeto.

Par b)

*A: (06: 41) Qual o grafite? Vai ser o do Coldzera, mesmo?*

*B: (06:50) Se for o do Coldzera, eu posso escrever, eu posso.. Oh, Oh, se for do Coldzera, posso fazer até um Power Point assim bonito!*

Nesse par, compreendemos pela resposta de B a sua predileção pelo grafite do Coldzera, pois, ele chega a se prontificar a fazer uma apresentação caprichada sobre o tema. A causa dessa dedicação pode estar na ligação que o grafite do Coldzera estabelece com a cultura e espaços, (nesse trecho, mais especificamente) de B. O grafite, assim como o jogo em que esse se encontra, faz parte do contexto cultural e social desse aluno, denominadamente, o contexto de *gamer*, que B expressa através de sua empolgação ao se relacionar com o assunto.

Outro ponto aparente é o reconhecimento por parte de B da predileção e relevância que esse grafite tem para A, pois ele, muito motivadamente, se propõe a tomar a dianteira em cuidar da apresentação do grupo.

Par c)

*B: (20:15) Que número? [...]*

*A: (20:47) Zweitausendsechzehn. Pode pôr ali no... É, eu acho que é bom a gente já ir anotando alguma coisa, que a gente já sabe em alemão.*

*B: (22:00) E aí, (fala o nome do colega)? Tá certo? (mostrando o que escreveu)*

Nessa sequência, vemos a mobilização coordenada do grupo, ao passo que B fornece

uma informação necessária para a execução da tarefa, enquanto A anota e finaliza solicitando a conferência do colega. Também, pode ser citado o momento, em que os alunos pensam juntos para uma resposta para a autoria do grafite, se dando conta e falando simultaneamente o nome da criadora do jogo (C: (19:07) *Raff é a criadora do jogo. (sobrepondo-se a fala de B)*).

Essas interações aparentes nas transcrições podem ser tomadas como indício das dimensões construcionistas Sociais e Semânticas. A Social se mostra nos momentos em que os alunos se unem para solucionar algum impasse na elaboração do seu produto, já a Semântica se mostra em perceber a relevância que o processo de construção e o produto têm para o meio e demais indivíduos. Essas situações colaborativas sugerem não apenas a integração entre os colegas, mas podem ser interpretadas como a percepção da importância que a atividade desperta para os demais indivíduos dos grupos.

Temos ainda o excerto em que um dos alunos produz um numeral em alemão (*Zweitausendundsechszehn*) e, ao solicitar que o outro anote, confere a escrita feita por esse. Nesse momento, podemos considerar que a interação proporcionou espontaneamente a troca de conhecimento linguístico entre os dois alunos, sendo B quem escuta o numeral, pratica a escrita desse e recebe um *feedback* de A.

#### **4.1.4. Aula 3 – Grupo 2 – Ah, parece um pouquinho italiano!**

No início da aula, o grupo debateu e se focou na leitura em conjunto e detalhada do que já tinha sido feito, com a finalidade de relembrar o que deveria ser melhor reformulado. Em seguida, eles também releem o enunciado do exercício, o qual pede para que faça busca acerca de um grafite de sua preferência, coletando algumas informações para o roteiro)

*A: (00:32) Deixa eu ver o que é para fazer? (Inicia a leitura da instrução do exercício.)*

*B: (00:50) (outro aluno segue a leitura, a partir do ponto em que A parou.)*

*A: (00:51) Interessante! (Reage à proposta do exercício leitura com ironia.)*

*B: (A leitura segue)*

*A: (01:03) Beleza!*

*B: (Segue com a leitura)*

*A: (01:29) Tu tá lendo muito devagar! (E toma a leitura de B.)*

*A: (02:00) Tá! A gente tem que pegar e descrever aquela imagem ali.*

*B: É!*

*A: (02:31) Coloca aí no site. Coloca aí o bagulho pra gente visitar!*

*B: (02:35) Calma!*

Os alunos fazem comentários acerca das imagens de grafites que estão vendo na tela e, por vezes, brincam e riem.

*C: (03:09) E essa aqui que tem embaixo da cidade? (aparentemente está apontando para uma imagem que retrata uma cidade, como referência a ser tomada acima da foto que de fato almeja.)*

*A: (03:13) Nossa!*

*B: (03:18) (Lê algo que parece ser um nome estrangeiro, possivelmente do autor) Muito bonito! (sussurra)*

*A: Essa é da Tim, para alguma coisa. Perfeito!*

*B: (03:19) Legal!*

*A: (03:21) Michel Popp, Sandra... (aparentemente estão lendo nomes de grafiteiros autores das imagens na tela)*

*B: (03:38) Tá aí! (bate uma palma) Eduardo Kobra!*

O aluno A inicia a leitura de um texto biográfico sobre o grafiteiro Eduardo Cobra. Além disso, os alunos se organizam para redigir o esboço da atividade, negociando posições. Um lê, outro auxilia na busca das informações e outros escrevem.

*B: (05:30) Local: SP, na frente de um Prédio. Bota! Na frente de um prédio.*

*A: (05:30) Ano de produção, não sabemos.*

Os alunos se voltam ao texto fonte e constataam que não há a informação do ano de produção do grafite. Em seguida, tomam a providência de usar a internet para localizar a informação

*A: (05:58) Tá. Então coloca Eduardo Kobra (aparentemente na ferramenta de busca do Google.)*

(06: 02) (sons de alguém digitando o teclado)

A: (06:08) Coloca Michael Jackson (o motivo desta solicitação é depurar a busca ao adicionar a informação de quem está sendo retratado no grafite em questão. Esse grupo escolheu um grafite que retrata duas faces do rosto de Michael Jackson: na metade esquerda da face dividida verticalmente, se vê o menino negro que Michael Jackson foi; na metade da direita, está o homem branco de cabelos compridos, que Michael Jackson se tornou.)

Assim os alunos encontram outro texto e se inicia a leitura. Rapidamente o grupo se dá conta de que outras informações potencialmente interessantes para seu texto estão ali disponíveis, como exemplo, a altura do prédio em que o grafite escolhido está e sua localização (06:33)

C: (06:58) ...a Building at the First Avenue. (leitura em inglês)

B: (06:59) Ah, foi por motivo de recordação!

A(08:10) O ano da reportagem foi 2018... Então...Ali em baixo no final da página.

[...]

A: (14:43) É, não precisa colocar todas.

A: (14:42) O que se vê na imagem? (Lendo)

B: (14:45) ãh (hesitação)[...] uma versão jovem do Michael Jackson, quando ele ainda era do Jackson Five.

A: (14:52): Calma aí.

B: “Mi.cha.éu Já.qui.son”.(Falando lentamente e com amparo fonético do português, B tenta transmitir e facilitar a ortografia do nome do cantor ao colega, que escreve.)

[...]

A: (15:22) Como é que é? É Jackson Five, né?

B: (15:23) É, isso.

A: (17:00) Ah! Tá bom, heim! (satisfeito, ao ler como estava ficando o que estava sendo elaborado)

(17:25) Oh, o que que a gente? (e passa a ler ao colega o que já havia sido feito e coletado)

*[...] Sem deliberação, um dos alunos do grupo coloca o texto em português no tradutor.*

*B: (24:03) A gente tem que ler?*

*Prof. (24:04) Ja (sim, em alemão), mas prestem atenção no que aconteceu.*

*A: (24:04) Entendi tudo! (ironizando)*

*B: (24:06) Bem facinho! (ironizando)*

*Prof: (24:58) O que vocês conhecem das palavras que estão ali em alemão?*

*Prof: (25:05) O que é uma Szene? (O professor salienta a pronúncia com o fonema [ts̃]) Urbanischen Szenen?*

*C: (25:07) Onde?*

*Prof: (25:12) Aqui, na segunda linha. Comparem com o texto em português.*

Os alunos escaneiam com os olhos rapidamente o texto e constataam qual seria tradução correspondente desse sintagma em alemão na versão em português do roteiro.

*B: (25:25) Cenas Urbanas*

*A: (25:26) Ah, tá, tá! (concordando)*

*C: (25:32) Ah, parece um pouquinho italiano! (Constata.)*

*Prof. (25:34) É verdade! ... Aus der Stadt São Paulo. (O professor reforça a conclusão de C e continua a ler a frase em alemão.)*

*A: (25: 36) Do estado de São Paulo.*

*Prof: (25:37) Ahã, da cidade [de São Paulo]*

*[...]*

*B: (25:48) O V não tem som de V, né?*

*Prof: (25:50) O V tem som de F.*

*B: (25:53) É, né? [...] Verwand.*

*Prof: (25:54) verwenden. (verbo aplicar, empregar em alemão)*

Novamente a dimensão Sintônica de Seymour Papert aparece marcada nessa transcrição. Entendemos que a realização e contentamento, em especial do aluno B, ao ser encontrado, entre os grafites resultantes da busca, um que seja de autoria do grafiteiro Eduardo Kobra (*B: (03:38) Tá aí! (bate uma palma) Eduardo Kobra!*). É possível ouvir no áudio a

comemoração com uma batida de palmas do aluno. Esse envolvimento com a tarefa, demonstrado pelo aluno, pode ser facilmente associado à projeção afetiva que esse estabelece com o autor e sua obra, em outras palavras, ficou manifestado sua sintonia em trabalhar com esse tema, identificado por ele como agradável e motivante.

Em outra porção da segmentação temos um ponto, o qual ilustra especificamente a mobilização de repertório linguístico para translunguar. Ao instigar os alunos a buscarem em seu roteiro em alemão palavras próximas do português, o professor os confronta com a expressão “*Urbanischen Szenen*” (cenas urbanas, na tradução). Um deles espontaneamente associa o fonema [ts̃] à língua italiana e parece mobilizar esse conhecimento para entender como pronunciar a *Szene* em alemão. Muito provavelmente esse aluno não é um falante exímio de italiano e conheça apenas alguns poucos fonemas constituintes dessa língua por meio de palavras triviais, como: *pizza, piazza, Enzo*, etc. Porém, há elementos aparentes na fala de C de que seus episódios de contato com essa língua, ainda que em nível rasos, estão compondo uma totalidade de experiências linguísticas, um acervo disponível e imediatamente acessível. Dito de outra forma, parece que temos no excerto C: (25:32) *Ah, parece um pouquinho italiano! (Constata.)* o indício de que o repertório linguístico em italiano do aluno, apesar de sua presumida brevidade, foi evocado e o auxiliou na compreensão de como realizar por aproximação um fonema da língua alemã.

Outra observação referente à conceitualização e mobilização de repertório linguístico e do *Translanguaging* presente nesse trecho está no momento em que os alunos, ao fazerem buscas na internet sobre a localização do grafite escolhido, se deparam com um texto em inglês, no qual consta essa informação: C: (06:58) *...a Building at the First Avenue. (leitura em inglês)*. Apesar de não ter sido possível transcrever toda a frase em inglês que foi lida pelo aluno, fica evidenciada a transição que ele fez ao encontrar essa informação em uma língua conhecida e de leitura possível, pois ele espontaneamente lê a informação aos colegas, transitando da língua portuguesa para a inglesa sem qualquer expressão de estranhamento. Seus colegas, por sua vez, ouvem a informação em inglês, também, sem fazerem qualquer comentário, conduta que pode ser vista como aquela de quem entende ou seguiu entendendo a mensagem, apesar da língua. Além disso, há a exortação de B, que faz uma constatação a partir da frase em inglês lida, reagindo ao que entende: B: (06:59) *Ah, [o grafite] foi por motivo de recordação!*.

A espontaneidade de transição linguística evidenciada nesses excertos pode ser considerada uma prática balizadora daquilo que as autoras García (2009) e Busch (2012, 2017)

teorizaram como sendo o repertório linguístico unificado e plenamente transitável pelo falante. Nesse sentido, o aluno A parece estar ciente que os demais colegas compartilham do conhecimento em inglês que ele possui e, por isso, se sente autorizado a transitar entre os idiomas. Observamos em outro excerto a espontaneidade do aluno em mobilizar seu conhecimento linguístico (ou noção) acerca dos fonemas italianos, ao transpô-lo prontamente ao idioma alemão, ao passo que associa essa pronúncia ([ts] do italiano) a um dado grafema inédito do alemão (<sz>), de forma a dar a entender que as fronteiras entre esses idiomas fossem bem mais permeáveis do que se crer.

#### **4.1.5. Aula 4 - Grupo 3: Isso já é uma frase!**

No momento deste segmento, o grupo 3 já estava com o roteiro em português para seu episódio pronto. Assim, após procederem com a revisão e sua simplificação, eles precisavam decidir como fariam para produzir um roteiro em alemão, fazendo uma versão a partir de anotações organizadas inicialmente em forma de tabela. Daí eles partem para a elaboração de frases simples e do texto.

*A: (01:18) Vamos pegar o tradutor.*

*A: (03:28) Eu não sei, sor... Como é que eu vou montar isso?*

*Prof. (03:30) Como tu quiser.*

*A: (03:37) Eu acho que é melhor organizar em tópico.*

*B: (03:38) Pois é.*

A dupla passa a organizar categorias de informações, as quais corresponderão a dados inerentes à busca e começam a organizá-las em células de uma tabela. Ao final, eles obtêm na coluna à esquerda, a informação em alemão, que eles próprios selecionaram e traduziram, sendo alimentada pela coluna da direita, a qual continha o dado correspondente. Por exemplo, uma das informações elaboradas foi “Local do grafite” e ao lado desta, se lia “São Paulo”.

*A: (04:45) Isso, tá certo isso, sor? (mostrando ao professor-pesquisador a tradução resultante de sua busca na ferramenta eletrônica, com certa desconfiança)*

*Prof.: (04:50) Grafite Site (o professor lê)... Pode ser... Ah, não. Site (em alemão) é um site. Coloca só local.*

A: (05:10) *Platz. Local é Platz. É isso? (e recebe confirmação do professor-pesquisador)*

A: (06:2) *O que que mais que tinha? Era...Nome do autor, né?*

Eles fazem a busca e constatam que o nome do autor não se modifica em alemão. Ao fazerem a busca pela palavra *aspectos*, os alunos se deparam com a tradução distorcida que trouxe *körperliche Aspekte*.

A: (07:44) *Olha isso, meu.*

B: (07: 46) *(ri)*

A: (07: 53) *Körperliche Aspekte (lendo lentamente e com esforço). Meu Deus do céu! [...] tudo isso para dizer aspecto.*

Em seguida, eles decidem fazer alterações em seu roteiro, por meio da substituição daquelas palavras em português com tradução em alemão, as quais eles estão considerando de difícil pronúncia, por serem muito extensas ou de grafia complexa. A tática adotada para isso foi a de testar sinônimos no tradutor.

A: (08:06) *Aparência, é muito melhor! Aparência! (e digita palavra no tradutor)*

A e B: (08:04) *Aussehen (lido em voz alta pelos dois alunos).*

A: (10:10) *Autor: [...] Cooperation... Aussehen é aparência?*

B: (10:31) *É.*

A: (10:30) *Como era? Caramba! Poxa vida! como era... criadora? (digita) ... Spielsschäfer.(ambos leem a palavra).*

Prof. (11:06) *Vocês estão fazendo como? (Se referindo à elaboração do roteiro em alemão).*

A: (11:08) *Ah, a gente tá tentando achar o...*

Prof.(11:13) *O Umlaut.... Ah! Vocês tão fazendo tipo... uma planilha? É isso? (o professor constata isso ao ver a forma como estão organizadas as anotações do grupo).*

A: *É o jeito que eu tô encontrando, porque é muito difícil fazer... Eu acho!*

O aluno A lê exemplos das informações coletadas e tabuladas ao professor.

*Prof.(11:47) Tá, mas olha aqui, como é que tu transforma isso aqui em uma frase simples? O lugar onde está o grafite.*

*A: (11:51) Das Grafitti...Não sei. (Hesita e desiste)*

*Prof.(11:53) ist... tãrãrã. Está no... Então, são poucas palavras que tu vai ter que botar.*

*A: (12:00) ...ist im...Mirage (o aluno A rapidamente correu os dedos no teclado e descobriu a preposição acrescida de artigo im e, em seguida, montou meio hesitante)... Ah, Sor. Isso já é uma frase! (constata empolgado)*

*A: (12:30) Der Grafitti Platz ist im Mirage online Spiel. [...]*

*[...]*

*A: (13:02) Pera...É das Produktion ou der Produktion? (ele coloca no dicionário a expressão ano de produção e encontra das Produktionsjahr, um termo do gênero neutro). Não, não é Das! (constata)*

*A: (13:24) Das Produktiosnshjahr ist zweitausendsechs. (O ano de produção é 2006, oraliza aluno em alemão enquanto digita.)*

*A: (13:35) Não é 2006. É 2016. Deixa eu trocar aqui... Não é “é”, né? Na real é...war zweitausendsechzehn. (consulta o pretérito do verbo, corrige e oraliza: foi em 2016).*

Após consulta, o grupo descobre que o artigo para a expressão “os autores” é *die* e produz a seguinte frase:

*A: (15:09) Die Autoren des Grafittis sind...*

*B: (15:10) Não tinha que tirar o plural?*

*A: (15:11) Não, porque é os criadores, né?*

*[...]*

*B: (15:33) São da... Não é “são da” ali?*

*A: (15:35) Sind! (fala em tom de confirmação) Tira o ist! (Corretamente, o aluno A instrui o colega a substituir a forma singular do verbo pela forma no plural).*

*A: (15:53) Aussehen... Uma arma Sniper... Schafschütze (repete). Olha que legal! Sniper é Scharfschütze (essa palavra não foi produzida corretamente)*

Entendemos que um dos aspectos a serem destacados nesse segmento é a possibilidade de observar a montagem e o desenvolvimento da estratégia para solucionar a demanda de se obter frases em alemão, tendo como insumos disponíveis o seu conhecimento inicial da língua alemã e os recursos tecnológicos do laboratório.

Os alunos partem de uma forma bastante simplificada para a organização das informações, a qual remete à funcionalidade de uma tabela. Com o auxílio dos recursos digitais do laboratório, o grupo, primeiramente, coletou termos-chave em alemão como *Autor, Jahr* (ano), *Aussehen* etc. e, em seguida, os dispôs em uma lista.

Em um segundo momento, os alunos passaram a se dedicar ao desenvolvimento dos demais elementos sintáticos necessários para transformação das tabulações em frases inteiras em alemão, as quais, apesar de serem simples e breves, eram eficazes para transmitir a mensagem ao interlocutor. Um exemplo do processo de transposição para frases está exemplificado no segmento, no qual a tabulação *Jahr:2016* é estendida para a fala de A: (13:24) - *Das Produktionsjahr ist zweitausendsechs*. Para chegar a essa formulação, o aluno A sente a necessidade da presença de artigo definido na frase e usa as ferramentas eletrônicas, para descobrir qual artigo em alemão serve à palavra *Produktionsjahr* (ano de produção) e o acrescenta na formulação. (A: (13:02) Pera...É *das Produktion* ou *der Produktion*? (ele coloca no dicionário a expressão ano de produção e encontra *das Produktionsjahr*, um termo de gênero neutro). Não, não é *Das!* (constata)).

Na sequência da segmentação há um excerto mostrando esse mesmo aluno se dando conta e verbalizando aos colegas que a forma do verbo ser/estar no presente (*ist*) não está adequada dentro daquilo que se intenciona comunicar e, então, substitui *ist* por sua forma flexionada no pretérito *war*. (A:(13:35)... Não é “é”, né? Na real é...*war zweitausendsechzehn*. (consulta o pretérito do verbo, corrige e oraliza: foi em 2016)).

Tendo esses comentários em vista, parece que estamos diante de uma situação gerada a partir de uma necessidade comunicacional legítima, uma vez que o grupo demonstra estar imbuído na tarefa de construir seu episódio de podcast, partindo de frases em alemão. A natureza de seu comentário permite a dedução de que eles estão diante de uma situação gerada por essas demandas tanto de cunho informativo do grafite escolhido, quanto linguístico. Para atender a elas, os estudantes mobilizaram e necessariamente aplicaram seu conhecimento preexistente de alemão e o estendem com o uso dos recursos tecnológicos do laboratório.

Esse espaço pedagógico orientado à criação de um produto com traços subjetivos, cujo

processo de produção gera oportunidades desafiadoras, pode ser associado ao conceito construcionista de Micromundo, um pequeno estúdio de redação, onde está sendo preparado um roteiro em alemão para ser gravado e apresentado a um público falante dessa língua.

*A: (22:40) Nós fizemos o negócio aqui, oh! (animado e começa a ler o roteiro)*

*Der Gafitti Platz ist in Mirage Online Spiel Card. Das Produktionsjahr war 2016. Die Autoren des Grafittis sind Paul Cooperation Speilschäffer. Algo assim, Aussehen: Sie ist ein Schwarzschatz mit Engelflügel das hat eine schwarze Farbe und ein rotes Detail. Acho que é alguma coisa...*

*B: (22:13) O que significa aquele Spielschäffer do lado da... (algo inaudível)*

*A: (22:14) Ah... é que é uma empresa de jogo. Ah, eu posso pôr criadora de jogo, é que eu botei criadora de jogo, posso por empresa (o aluno A se põe a digitar a palavra empresa)*

*A: (23:24) Vamos ver...(e tenta ler a palavra em alemão Spielenunternehmen.)*

*(23:33)(Alguém da outra sugestão.)*

*A: Ah, mas eu acho que vai dar a mesma coisa...*

*A e B: (23:37) (rindo)*

*A: (23:39) Caralh\*!*

*B: (23:41) Muda tudo!*

*A: (23:42) Nada a haver!*

*A e B: (23: 43): Spielefirma (ambos pronunciam a esta altura a palavra Spiel (jogo), apesar da grafia do ditongo <ie>, com os fonemas corretos, denominadamente som de i longo [i:].*

Além disso, com a palavra *Firma*, não se apresenta nenhum problema, pois essa é uma palavra existente no idioma português e, sendo assim, sequer gera comentários. A conversa continua com o aluno A interessado em descobrir como seria, então, a palavra empresa.

*A: (23: 45) E empresa? Como é que é empresa? (som de teclado)*

*A: (23: 49) Gesellschaft [ˈGesəlʃəft]. (O tradutor traz uma palavra para companhia, sociedade em alemão. O aluno lê a palavra, porém com erros no acento tônico e no*

*grafema <s>.)*

Ele segue buscando e encontra a palavra *Spielmacher*, a qual é pronunciada corretamente e escolhida por ser considerada mais fácil de falar.

*A: (24:21) Spielmacher ...Pode ser essa. É mais fácil.*

*(a partir daí, um dos alunos lê o piloto do roteiro em alemão elaborado pelo grupo.*

Nesta segmentação, podem ser vistas deliberações do grupo em escolher os termos mais fáceis para constarem em seus roteiros. Fazendo uso de uma ferramenta eletrônica e de seus conhecimentos em alemão, os alunos usam como estratégia fazer alguns testes com o tradutor eletrônico, submetendo uma série de palavras sinônimas em português e, a partir do *output* trazido- (A:(23:24) Vamos ver... *Spielenuntenehmen*, B: (22:13) O que significa aquele *Spielschäfer* do lado da..., A e B: (23: 43): *Spielefirma*, A: (23: 49) *Gesellschaft*)-, escolher aquela que julgam ser a mais fácil de ser pronunciada (A: (24:21) *Spielmacher* ...Pode ser essa. É mais fácil!).

Ao fazer um uso particular e inusitado do aplicativo de tradução para encontrar uma variedade de termos, esses alunos estão reformulando a aplicação dessa ferramenta, indo além daquele, ao qual ela foi pensada e projetada. Esse comportamento mostra que os alunos estão dispondo desse recurso midiático para solucionar um impasse e resolver uma demanda sua, ao passo que se apropriam dele de uma forma inventada, ou seja, voltada e adequada a essa demanda (REIS; GOMES (2014) e KERN (2011)).

Além disso, parece pertinente evidenciar comentar a tomada de consciência que a tarefa proporcionou frente à variação notada pelos alunos no *output* em alemão, o qual era entregue pelo seu aplicativo de tradução, toda a vez que uma palavra em português era substituída por outra. Isso pode ser atribuído ao rico sistema flexional constituído por gênero, número e caso na língua alemã que sempre se altera a fim de fazer as concordâncias necessárias para a correção da frase. Temos o seguinte excerto: A: (23:39) *Caralh\*!*, B: (23:41) *Muda tudo!*, A: (23:42) *Nada a haver!*

Pode se dizer ainda que estas constatações podem ilustrar não somente a percepção e atribuição de sentido a pontos gramaticais, fazendo as adequações exigidas pela língua, mas também demonstram uma certa desconfiança e criticidade, ainda que inicial, por parte dos

alunos frente aos *outputs* trazidos pela ferramenta adotada, o que seria uma habilidade de aprendizado desejada, quando se está contando uma nova língua por meio de ferramentas tecnológicas (VOGEL; ASCENZI-MORENO; GARCÍA, 2018)

#### 4.1.6. Aula 4 – Grupo 2: Analisando alguns sons

Ao esperarem pela inicialização dos computadores, os alunos do grupo em questão conversavam sobre suas preocupações e a necessidade de escolherem uma carreira profissional, sobre a qual não estavam seguros. Eles trazem informações sobre as alternativas em vista, possibilidades de cursos e reflexões.

Assim que o computador, com seu sistema operacional, estava pronto, eles partiram para a atividade.

*A: (04:00) Bem-vindo ao nosso podcast.*

*B: (04:01) Hoje iremos fazer um trabalho de alemão. (Fala brincando com entonação de voz como se fosse um locutor). [...]*

*B: (04:09) O que que tá escrito aqui? (Os alunos se esforçam para produzir a palavra Körper, produzindo erroneamente o grafema <ö> com o som de i arredondado, algo como [y], o correto seria som do “o” arredondado [ø]. Porém, acertam a pronúncia do grafema <r> em coda em uma de suas duas ocorrências, o produzindo como shua [v]).*

A e B:(04:14) leem a palavra *Beschreibung* corretamente, produzindo o encontro consonantal <sch> com fomena [ʃ]), do grafema <r> com o fonema do tap [r] e ditongo <ei> como [aɪ].

*B: (04:20) Beschreibung é descrição, né? (verificando a tradução do termo.)*

*A: (04:54) Tem um site do Google Drive que é o Google Drive. (tentando descobrir onde está o ícone) [...] mostrar arquivo é Shift depois o Control+Z.*

*B: Não.*

*A:(05:20) Não?*

*A: (06: 27) O que que a gente tem que fazer agora?*

*B: (06:28) A gente tem que saber falar.*

Nessa segmentação temos demonstrada a cooperação entre os alunos, ao verificarem um com o outro os detalhes da tarefa, ao comentarem a tradução de um termo e como ensinam um ao outro um comando de atalho ocasionalmente necessário. A Dimensão Social do Construcionismo, por ser aquela que se define nas relações intersubjetivas, está sendo exemplificada na interação deles. (B: (04:09) *O que que tá escrito aqui?*, B: (04:20) *Beschreibung é descrição, né?*, A: (06: 27) *O que que a gente tem que fazer agora?*)

Já o excerto (A: (04:54) *Mostrar arquivo é Shift depois o Control+Z.*), além de demonstrar cooperação, também evidencia um momento em que eles fazem emprego de recursos e de conhecimentos práticos para realizar uma tarefa. A situação do excerto pode ser relacionada à Dimensão Pragmática (PAPERT, 1994; ROSA, 2008) por ilustrar uso ou aplicação de um dado recurso durante o processo, para se atingir um efeito desejado (um produto). Nesse caso, um aluno ensina o outro como usar um atalho do *Windows* e solucionar a necessidade de encontrar um arquivo, fazendo uso desse comando.

Dando sequência, o professor se volta ao grupo e reforça a necessidade de se optar por frases breves para facilitar a fala. Ao serem confrontados pelo professor a respeito da frequência de palavras transparentes contidas nesse *output* que o tradutor trouxe e sua qualidade, um dos alunos constata que a ocorrência dessas palavras é relativamente numerosa, tanto que era possível relacionar muitas delas em alemão com sua tradução no texto em português.

Após momentos de deliberação e negociação sobre como reorganizar as frases com suas correspondências em português. Separamos em outra segmentação o trecho, em que um dos alunos sugere:

B: (07:28) *Não, vamos fazer o seguinte, oh. Pega aqui a frase... Não, não, não, calma!*

A: (07: 33) *Eu vou no Google tradutor, tem que abrir.*

[...]

A: (07:46) *Tá, qual que é o ponto? Pega a frase e diz assim: pãrãrarã pãrãrarã. Não, espera aí! Calma!*

B: (07:56) *Bota os tópicos.*

A: (07:59) *Desculpa, mas acho que é uma boa ideia fazer assim. [...] Isso, boa!*

A partir daí, eles releem seu roteiro e simplificam em conjunto suas fases,

convertendo-as, em geral, em períodos simples, conforme demonstra o segmento:

*(09:36) Ponto! Prontinho.*

*(10:04) Não tem muito o que tirar aí! É isso! (riso)*

*(10:24) Tira esse “criança” (orienta o colega que está digitando a deletar o termo “criança” da frase).*

*(11:27) É que, se botar aqui a fase do vitiligo, já fica implícito que é a fase adulta dele no final da carreira.*

*(11: 30) É, mas... Cara, não sei. Peraí! Vamos ir vendo.*

Agora com o novo texto mais simplificado, eles o traduzem e se propõem a lê-lo:

*A: (12:07) Eduardo Kobra ist ein Graffiti Künstler aus der Stadt São Paulo. Er verwendet als Hauptthema Tributten. Er verwendet normalerweise nur Sprühfarbe in verschiedenen Farben. Im Jahr 2018 [...] der Künstler ein fünfstöckiges Gebäude mit Michael Jackson. Das Graffiti stellt Michael Jackson dar. Auf auf der anderen Seite der [...] Phase, die von Vitiligo betroffen ist. Das Grafitti ist ...(aqui ele precisa pronunciar o número 2018 em alemão).*

O aluno A para a leitura e pergunta ao professor-pesquisador sobre o número 2018. O professor-pesquisador questiona o grupo sobre como seria possível obter aquela informação de forma mais autônoma.

*A:(13:02) Tá. Coloca aí 2018 em alemão. (se dirigindo a um colega)*

*B: (13:04) Zweitausend... (hesitante) como é que é 18?*

*A: (13:07) Oito é elf. Não! Elf, não! É...(hesitante). Ai, como é que é oito?[...] A gente tá tentando descobrir sozinho, sor. [...] Não sucumba à internet! (brinca ele, dramatizante, com um colega)*

*B:(13:57) Vamos contar, espera aí.... Eins, zwei, drei, fünf... Como é que é o seis? (eles começam a contar em alemão na tentativa de se recordarem dos números.)*

*A: (14:20) Seis? Bah, não me lembro mais! (Como não conseguem se lembrar a*

*partir do cinco, eles resolvem fazer uma pergunta indireta à professora regente da turma.)*

*A: (14:30) Peraí, vamos perguntar pra sora... Oh, sora, para quais anos tu dá aula? (Ela respondeu em português que estava lecionando nos anos 6° e 7°. Ao escutarem, eles riram, pois lhes ocorreu pedir à professora que responda em alemão. Assim que ela o faz, eles são capazes de reconhecer na frase os numerais que desejavam saber.)*

*B: (14:36)... sechs, sieben. (rindo)*

*A: (14:42) Danke. (Agradecendo pela resposta da professora.)*

*Prof:(14:43) Bitte.*

*B: (14:43) Mas tá faltando o oito! (por fim, eles sucumbem à internet e verificam como é o oito em alemão).*

*A: (15:01) Como é que é dez, agora? Dez... (e informa ao tradutor, pois eles sabem como compor o número dezoito em alemão. Assim, eles chegam na resposta e a falam)*

*B: (15:02) dreizehn, vierzehn, fünfzehn,...*

*A: É fünfzehn, então...É achtzehn! (conclui o aluno e o grupo comemora.)*

*[...]*

*B: (15:40) É só a unidade que inverte. [...] por isso que fica oito dez, não dez oito.*

Nesse segmento, podemos observar a ligação jocosa que os alunos têm com a tarefa emergente nessa brincadeira estratégica, a qual é desenvolvida montam para tentar descobrir de forma independente da internet o numeral desejado. Outro ponto de destaque é a demonstração de conhecimento em alemão que eles já têm acerca dos números, a qual mobilizam com rapidez para tentar resolver o impasse. No excerto evidenciamos a tentativa de contar (*B:(13:57) Vamos contar, espera aí.... Eins, zwei, drei, fünf...*) e também de retomar a formação por composição das dezenas em alemão (*A: (15:01) Como é que é dez, agora?...*). Ao invés de simplesmente olhar no tradutor, eles tentam recordar os numerais oito e dez, para que, ao serem colocados nessa ordem, componham a palavra *achtzehn* (dezoito, em alemão).

O aluno A, então, começa a ler seu roteiro, esbarrando no nome do grupo *Jackson Five*.

*A: (18:06) ... der Phase der Jackson Fünf.*

*B: (18:08) Acho que é como é em inglês, fica Jackson Five, mesmo.*

A: (18:09) *É, né?*

A: (18:34) *O que que é Seite, que aparece nos dois? (a palavra Seite chama a atenção por recorrer duas vezes na versão em alemão. Essa é pronunciada erroneamente como [seɪt], em vez de ['zajtə].*

B: (18:35) *É lado. Seite é lado.*

O aluno A segue a leitura em alemão com a associação das respectivas traduções em português. Acaba por esbarrar na palavra *Regenbogen*.

A: (18:59)[...] *de formas (trecho em português referente ao que foi lido em alemão)...in Regenformen (palavra lida incorretamente.)*

B:(19:01) *Regenbogenformen (corrige B.)*

Contudo, o grafema <r> foi vocalizado como [h], os *n* em coda com [ŋ], os *r* em coda como tap e o *g* como [ʒ]. Apesar disso, dois pontos se mostram interessantes nesse evento: primeiramente, a cooperação mútua do grupo a partir da iniciativa de B em ajudar A. Este, propõe uma correção, de forma espontânea, e com intuito de ajudar o colega no desempenho da tarefa. O outro ponto de destaque é que eles estão lendo e usando apenas a sua intuição linguística, uma vez o grupo ainda não submeteu um texto em alemão ao aplicativo de fala ou ao professor-pesquisador para receber algum tipo de exemplo ou modelo de pronúncia e só, a partir disso, fazer sua gravação. Eles ainda estão basicamente intuindo a relação fonema-grafema. (MOLINA, 2021; SOARES, 2021)

A: (19: 18) *Então, isso aqui de ser em forma de diamante (A retoma a associação com versão do texto em português) Ah... em cores de arco-íris.*

A: (19:19) *É isso! Agora é tu!*

B *inicia a leitura e, chegando próximo do final, discute com A sobre os termos da tradução em alemão.)*

B:(20:59) *Acho que aqui é forma de diamante.*

A:(21:01) *Não, aqui é... (hesita) Oh! Vamos. O grafite é preenchido com sua marca.*

B: (21:07) *É só a agente ver rapidinho aqui.*

A:(21:21) *preenchido, deve ser preenchido*

*B: (21:22) Hã! Então, tá.*

*A: (21:29) Então, aqui deve ser...arco-íris e isso aqui, diamante. A marca...*

*B:(21:32) Diamante...isso. (Eles estão fazendo no tradutor a verificação de termos isolados.)*

Eles verificam no tradutor outras palavras também, usando a mesma estratégia.

*B: (21:48) É arco-íris, beleza! Então... Essa aqui é preenchido, aqui é diamante. Tá, vamos lá!*

Agora eles olham para o texto em alemão e um dos alunos tenta fazer a associação termo a termo com a tradução que acabara de consultar, traduzindo ele próprio o texto.

*A: (21:57) O grafite é...ãh.[...]. aqui é preenchido sua marca. [...] suas formas de diamante [...]*

Instruindo o colega a dar um *Control+C*, um dos alunos agora sugere outra estratégia, que a última frase da versão em alemão seja posta no tradutor para verificar a qualidade da versão. Eles leem a tradução em português que o tradutor entrega e ficam satisfeitos. Quando perguntados quanto à qualidade da ferramenta que usaram para atividade, eles disseram ter usado o DeepL, um aplicativo de tradução, que essa tradução foi muito boa e que puderam inclusive relacionar e localizar os termos em ambas as versões do texto. Na sequência, se inicia uma deliberação para elaborar demais trechos para o roteiro do podcast como o grau de cordialidade na saudação inicial, a pergunta para prender a atenção do ouvinte, a forma de apresentar o tema do episódio etc.

Mais uma vez, podemos considerar a Dimensão Sintática e o Letramento Midiático, pois essa segmentação traz trechos nos quais a ferramenta eletrônica é empregada e adequada a fim de se obter satisfatoriamente um objetivo, que consiste em produzir algo. Os alunos se dão conta de testarem os resultados trazidos pelo tradutor, ao submeterem tanto frases inteiras, como palavras constituintes dessas isoladamente, podendo assim estabelecer comparações e encontrar os termos correspondentes no texto em português.

Mais especificamente, essa prática serve para tornar visual a capacidade aglutinativa

da língua alemã em formar palavras por derivação em justaposição, uma vez que temos trechos como “formas de arco-íris” (B:(19:01) *Regenbogenformen*) e forma de diamante (B:(20:59) *Acho que aqui é forma de diamante*). Os alunos buscaram a palavra arco-íris (*Regenbogen*) e perceberam que esta estava justaposta em *Regenbogenformen*.

#### 4.1.7. Aula 5- Grupo 3: Danke, Zuhörer, für Ihre Aufmerksamkeit.

Ao iniciarem o processo de elaboração do roteiro, os alunos se utilizam daquilo que já sabem e formulam as frases introdutórias.

A: (04:40) *Vamos para os nomes [...] Hallo... (escreve a saudação inicial e monta a frase de apresentação como os nomes dos integrantes do grupo).*

B: (04:42) *Como é que seria o meu nome, Sor? (Surge a dúvida de como seria as versões dos nomes dos integrantes em alemão. O professor explica que nem todos os nomes teriam um correspondente e que por essa razão não há a necessidade desse ajuste).*

A: (05:36) *[...] Aplicação Schule (Segue a aluno que digita).*

A: (05:52): *Objetivo...Apresentar...Vamos pro tradutor.*

*[...]*

A: (06:38) *Heute werden wir ein Grafitti präsentieren. (O aluno lê com bastante clareza o retorno do tradutor para a frase: O hoje iremos apresentar um grafite. O aluno A produz corretamente a aspiração do grafema <h>, os fonemas [ɔ̃] para o ditongo <eu>, os <r> em codas com o tap [r] - apesar desta não ser a pronúncia padrão, é aceita, os <n> em coda com o som de um n mudo [n], o ditongo <ei> pronunciado como [aĩ] e o grafema <ä> como o fonema [ɛ].)*

Na sequência o aluno A digita e lê uma boa parte de seu roteiro em alemão.

A: (13:13) *Como é que se diz roteiro? (pergunta já digitando no tradutor)*

A e B:(13:16) *Straßenkarte (ambos leem a palavra dada pelo tradutor, que é absolutamente inadequada para o contexto que eles buscam.)*

A: (13:52) *Tá! Seria, então, tipo assim, oh... A gente apresentaria o seguinte: Hallo, ich heiÙe A, aí tu falava Ich heiÙe B und e ele Hallo, ich heiÙe C. Aí eu falo: Wir sind*

*von Applikation Schule. In diesem Podcast stellen wir ein Grafitti vor. Dies ist ein anderes Grafitti, ein virtuelles Grafitti. Aí cada um fala, tá ligado? Der Grafitti Platz ist in Mirage Online Spielkarte.*

*B: (14:24) (interrompe)*

*A: (14:25) Aí, tu fala...Sei lá... Das Produkt ist vom Jahr 2016. (e atribui mais uma frase a fala de B)*

*C: (14:41) Como é que é? Hallo, ich heile (pronuncia hesitante o grafema <ß> com o fonema [l], em vez de [s].) C: (14:45) Lá embaixo (indica o local da frase no roteiro a A)*

*A: (14:47) (sem entender ao que C se refere, o aluno A pergunta intrigado) Como assim?*

*B: (14:49) Lá embaixo...Hallo, ich heile (repete com o erro).*

*A: (14:51) Não. Ich heiÙe (e pronuncia corretamente, para demonstrar ao colega. Eles repetem a frase "Ich heiÙe" mais algumas vezes, para que B fixe a pronúncia certa.)*

*A: (14:59) Tá, enfim.[...] Aí a gente escolhe... ãh...O que tu falaria? Qual que tu escolhe pra falar? Aqui tem um [trecho]. Pra mim tanto faz. Eu posso falar duas aí, vocês escolhem uma. Não sei...*

*C: (15:14) Para mim tanto faz.*

*B: (15:15) Pode ser.*

*A: (15:25) Eu acho que pode ser... Eu falo a última, então.*

*C: Tá!*

E seguem depois arranjos para organizar as falas divididas com base nos parágrafos.

*B: (17:26) Ah, tem um problema! A gente falou que ia apresentar um grafite, mas pra apresentar, a gente tem que mostrar a imagem. (O grupo se dá conta de um detalhe técnico). A gente vai descrever um grafite. (fala dando ênfase ao verbo descrever e corrige a frase no roteiro).*

*A: (26:04) Danke, Zuhörer, für Ihre Aufmerksamkeit. (o aluno lê corretamente com exceção do grafema <z>, o qual ele lê produz [z] em vez de [ts], porém ao solicitar ajuda ao professor para outra questão, esse ajuste é feito e o aluno faz a correção*

da pronúncia).

*B: (27:13) Por isso que eu acho alemão louco, Sor... Eles vão lá e botam uma que zoom! (o aluno, ao ouvir a explicação do professor acerca da formação da palavra Aufmerksamkeit, faz referência a distinta capacidade aglutinativa do alemão para formar derivações lexicais via compostos, tendendo a gerar com isso palavras longas).*

*A: (28:38) Ah, mas é legal aprender essas coisas, Sor!*

No início dessa segmentação, temos o grupo 3 trabalhando com a ajuda de uma ferramenta eletrônica e deliberando como utilizá-la satisfatoriamente. Estão reiteradas as observações acerca da formação de palavras em alemão com mais uma observação sobre os *Composita* (termos compostos) na língua, tão característicos desta. Temos o excerto de *B: (27:13) Por isso que eu acho alemão louco, Sor! Eles vão lá e botam uma que zoom! (ao ouvir a explicação do professor acerca do processo de formação da palavra Aufmerksamkeit).*

Outro ponto linguístico é a recorrência de B a A para tirar uma dúvida de pronúncia nos excertos (*C:(14:41) Como é que é? Hallo, ich heile*) e no par adjacente (*B: (14:49) Lá embaixo...Hallo, ich heile (repete com o erro) e A:(14:51) Não. Ich heiÙe (e pronuncia corretamente para mostrar ao colega. Eles repetem a frase Ich heiÙe mais algumas vezes, para que B fixe a pronúncia certa.))*). Aqui está evidenciada a cooperação entre os colegas e o empenho em realizar a tarefa, uma vez que esta é de importância para o grupo e deve ser feita por seus integrantes da melhor forma possível. Pode-se dizer que A coopera em sanar a dúvida dos colegas, por entender que o produto resultante desse trabalho interessa e produz sentido a todos os seus membros, incluindo ele próprio. Esse aspecto pode ser considerado em relação às dimensões Semântica e Social do Construcionismo.

Em adição está a acurácia fonética do aluno A demonstrada em vários excertos, ao ler trechos do roteiro em alemão aos demais colegas. Os comentários fonéticos acerca de sua pronúncia revelam, apesar da presença de algumas inadequações, que o aluno A assume uma certa postura de liderança perante o grupo (*A:(13:52) Tá! Sério, então, tipo assim, oh... A gente apresentaria o seguinte: Hallo, ich heiÙe...*), tentando ilustrar aos colegas como falar seus trechos em alemão. Essa atitude também pode ser tomada como demonstrativo do significado que o projeto tem para o aluno A como um todo.

Com relação ao que proporciona a tarefa, na qual eles estão envolvidos, podemos notar nessa segmentação que há uma preocupação do grupo em adequar o seu registro e seus atos de fala. Temos nesse excerto, a necessidade de cumprimentar (*Hallo*) e de se apresentar ao ouvinte (*ich heiÙe...Wir sind von AplicaÙão Schule.*), de mencionar o tema a ser tratado (*In diesem Podcast stellen wir ein Grafitti vor.*), de tratar do tema (*Dies ist ein anderes Grafitti, ein virtuelles Grafitti...*) e de agradecer pela atenÙão (*Danke, Zuhörer, für Ihre Aufmerksamkeit.*). Esses pontos são algumas das demandas da tarefa, as quais levam o grupo a uma busca que vai além de vocabulário e gramática da língua. Aqui eles precisam produzir esses atos de fala, que são um piloto de episódio de podcast conforme o condizente a esse gênero, levando em conta os aspectos: registro, público e veículo (ARRAS, 2006).

Ao anunciar o tema, o grupo optou por formular uma frase que, de acordo o gênero podcast, tem o intuito de prender a audiência ao lhe despertar a curiosidade. Nessa frase o grupo chama atenÙão, de antemão, para o fato de seu grafite ser um grafite diferenciado, um grafite virtual e a partir daí começam a descrevê-lo, estabelecendo uma certa proximidade com a audiência em uma adequação de atos de fala, registro, público-alvo, e estruturação do gênero, etc.

#### **4.1.8. Aula 5 - Grupo 2: Não existe Janckson Fünf”!**

Nesta aula, os alunos estão tentando resolver o problema de não ter internet via *wifi* nos seus Smartphones e não terem caixas de som nos computadores do laboratório, para ouvirem a ferramenta pronunciando seu roteiro. Um dos alunos busca se informar com os colegas a respeito da ferramenta de tradução escolhida, que é bem avaliada.

*A: (00:14) A gente coloca o texto no Google e DeepL, daí ele fala e a gente copia pro (algo inaudível)*

*B: (00:21) Gênio!*

*[...]*

*C: (07:05) O DeepL traduz melhor?*

*A: (07:06) Cada vez melhor!*

*C: (07:07) Muito melhor?*

*B: (07:08) Tipo assim ele traduz...*

*A: (07:09) Como uma pessoa de verdade.*

*B: (07:10) (ri)*

*A: (07:12) ...Como uma pessoa falaria.*

*B: (07:14) Ele traduz como normalmente deveria ser!*

*C: (07:15) Entendi (diz C rindo).*

*A: (07:16) É, não tem nenhuma ferramenta de fala aqui no play.*

*B: (07:24) E no celular não tem?*

*[...]*

Quando perguntados pelo professor de como prosseguiriam, o aluno A responde:

*A: (09:44) A gente queria ver o texto inteiro em alemão, só que não tem tradutor, nem nada! Em nenhum lugar.*

Após alguns minutos de conversa com o professor, um dos alunos sugere.

*C: (10:42) Se fosse com o aplicativo do tradutor, teria [o recurso para escutar áudios] (ele quer dizer que ao acessar o site do Google tradutor, o recurso de escutar os áudios não está disponível, porém se o usuário baixar o aplicativo em seu dispositivo, o recurso assim estará disponível. Na verdade, é o contrário, os alunos estavam no aplicativo e passam a utilizar o site da Google tradutor, conseguindo ouvir seu roteiro).*

*B: (13:47) Vamos lá! Tem esse ponto... Tem esse ponto e depois o cara pode falar até aqui. A gente tem que dividir em três. Eu já te mostro aí direitinho.*

*C: (13:56) Eu sou obrigado a falar?*

*A: (13:59) Sim!*

*B: (14:03) Tá no grupo! Não concordou com a pesquisa?*

*C: (14:15) Então, tu tem que participar, infelizmente.*

*B: (14:31) Vamos lá! Então, vamos dividir de uma forma melhor.*

*A: (14:38) Cada um lê um parágrafo. [...] Vai intercalando.*

*B: (14:13) É o que eu ia dizer.*

Eles ajustam a ordem e começam:

A: (16:03) *Guten Morgen, liebe Hörerin und Hörer.* (A pronúncia está aceitável, porém ele produz os <n> em codas como [ŋ] e não como um n mudo [n], os grafemas <ö> são como [e], não estando arredondados.

B: (15:59) *Bom dia caros ouvintes!* (traduzindo)

A: (16:02) *Heute werden wir über ein Grafitti sprechen.* (Ele produz aspiração no <h>, o ditongo <eu> como [a<sub>u̯</sub>], ele acerta os <r> em coda, produzindo-os com o shua [ə] e ele se equivoca ao não colocar tonicidade no pronome wir, produzindo-o como um elemento átono apoiado na tonicidade da preposição über.

[...]

A e B: (16:33) (Leem juntos outra vez esta frase, que deveria ser lida B, mas está hesitante.) [...] *Dass unsere Aufmerksamkeit hat.* (O aluno acerta a pronúncia de unsere, porém se atrapalha com a pronúncia do <m> em coda, o produzindo como o aparentemente tendem fazer o brasileiro com os grafemas nasais em coda [ŋ], ele também produz o ditongo <ei> como [e<sub>i̯</sub>]

B: (16:43) *Tu fala isso aqui.* (Dirigindo-se a C)

C: (16:52) (O início da frase está inaudível)

A e B (16:52) (Um de cada vez tenta auxiliar C, reforçando a pronúncia) *Gehört* (O grafema <ö>, um [e] arredondado, é pronunciado hesitantemente por um deles como um [o] e como <e> aberto por um colega de grupo e como <e> fechado, por outro.

A:(16:58) *Quando tem esse “o” aqui, faz tipo um...* (A faz um som, o qual supõe ser o do <ö> para ensinar C, o qual havia faltado algumas aulas).

B: (faz a mesma tentativa com a mesma intenção).

A: (17:05) *É geh[o]rt ou geh[ɔ]rt?*

B: (17:05) *É geh[o]rt.*

A: (17:08) *Tenta geh[o]rt, que vai dar tudo certo.* (o aluno A consola o aluno C, mas pronuncia com som de <o>). *Tenta aí! Tenta aí!*

C:(17:28) *Haben... Pera! Como se pronuncia?*

B: (17:28) *Tá certo!*

C: (17:29) *Haben Sie von Eduardo Kobra gehört?* (o aluno C pronuncia a aspiração do <h> corretamente, assim como, os <n> em coda e o ditando <ie> sendo [i:].

*Contudo a vogal arredondada ainda deixa a desejar, pois as instruções de pronúncia passadas por A e B não estavam corretas).*

Nessa segmentação, inicialmente fica aparente que o aluno C desconhece as instruções de pronúncias para vogal com *Umlaut*, uma alteração fonética do alemão marcada por um sinal diacrítico graficamente igual aos nossos tremas <¨>. Esse diacrítico, quando sobreposto ao <o> e <u>, indica arredondamento de vogais, devendo soar respectivamente como um “e redondo” [ø] e um “i redondo” [y] (Os fones [ø] e [y] são as representações dessas vogais arredondadas quando longas). A e B, apesar de saberem que há peculiaridades fonéticas para os grafemas <ö> e <ü>, não são capazes de reproduzir a pronúncia com acurácia, pois haviam apenas recebido instruções de como produzir os respectivos sons.

Conforme salienta Papert (1988 e 1994), o fato contido no referido excerto parece sugerir a fragilidade das instruções, uma vez que essas se consistem geralmente em explicações de como proceder fora de uma contextualização ou prática. Seu efeito existe, porém, é pequeno. A e B até sabem que os referidos grafemas possuem traços fonéticos diferenciados, mas apenas com base em instruções, ainda não internalizaram como produzi-los, conforme demonstram os excertos (A: (17:05) *É geh[o]rt ou geh[ɔ]rt?*, B: (17:05) *É geh[o]rt.*, A: (17:08) *Tenta geh[o]rt, que vai dar tudo certo.*). Após um uso mais prático feito com a escuta e produção do som, a acurácia para estes fonemas parece dar sinais mais vigorosos.

Seguindo para outra segmentação, vemos:

*C:(17:36) N[ʌ]n? (C hesita e recorre aos colegas.) Aparentemente, a produção da palavra nun apresentada por C está sendo influenciada por seu repertório linguístico, mais especificamente, por sua consciência grafo-fonética construída a partir do contato com a língua inglesa.*

*B: (17:37) Acho que é N[u]n.*

*A: (17:38) N[u]n. (A reforça a correção dada por B)*

*C: (17:39) Ah, ok!*

*A: (18:00) Eduardo Kobra ist ein bekannter Künstler und Graffiti-Künstler aus der Stadt São Paulo. (o aluno A acerta a pronúncia do ditongo <ei> e dos grafemas <r> em coda, porém lê o verbo “ist” como se estivesse em inglês “is”, assim como, pronuncia como [ʌ] o grafema <ü> na palavra Künstler.*

B: (18:18) *Er verwendet als Hauptthema Tribute.*

C: (18:25) *Eduardo verwendet normal... Meu Deus!*

A: (18:26) *Normalerw[e̞]se. (A se prontifica a auxiliar o colega, porém, o instrui erroneamente, pois a pronúncia do ditongo <ei> deve ser [a̞]).*

C: (18:38) *Normalerw[e̞]se nur [...] in verschiedenen Farben. (o aluno C repete o erro do ditongo <ei>, segue e produz o grafema <v> como [v] em vez de [f], produz mais uma vez o ditongo <ie> como [e̞], negligencia a sílaba final da palavra verschiedenen e o produz <r> em coda com som do tap [r])*

A: (19:01) *Im Jahr 2018 (o aluno deu uma pausa para pensar nos números que compõe o ano) [...] der Künstler ein fünfstöckiges Gebäude in New York mit Michael Jackson. A pronúncia dos <ü> está como [u], e <äu> como [a̞].*

B: (19:12) *Das Grafitti stellt Michael dar. Auf einer Seite die Phase mit der Jackson 5, auf der anderen Seite die...Äh... erwachsene Phase, die von Vitiligo betroffen ist. (O aluno B lê muito bem, pronunciando os ditongos <ei> corretamente e os <e> finais como em Seite e Phase também).*

C: (19:32) *Das Grafitti ist mit seinen Markenzeichen, die [...] in Regenbogenfarben gefüllt (Na palavras seinen, C produz o <s> em ataque corretamente como [z]. Porém, o ditongo <ei> é equivocadamente produzido como [e̞]. Em Markenzeichen, ele produz o grafema <z> como [z] em vez de [ts̃], repete o equívoco com ditongo, produzindo [e̞] em vez de [a̞] e, com relação a Regenbogenfarben, C produz erroneamente o <r> inicial da palavra como [h], as duas ocorrências do grafema <g> foram produzidas como [ʒ] em vez de [g] e as três ocorrências de <n> em coda como [ŋ].*

A: (20:00) *Wir hoffen, dass Ihnen diese Präsentation eines wunderbaren Kunstwerkes gefallen hat. (O aluno A produz a palavra Präsentation como se fosse presentation (em inglês)).*

B:(20:13) *Wir freuen uns darauf, Sie in den nächsten Folgen wiederzusehen. É isso! vamos tentar juntar tudo agora!*

A: (20: 38) *Eu vou colocar isso no Drive. (suspiro)*

C: (20:39) *Coloca isso aqui no Drive! (o aluno C reforça qual dos dois textos).*

A partir daí os alunos se organizam, compartilham instruções de como recuperar dados

com comandos (CONTROL + Z), verificam com os colegas em qual tela ficaria melhor e mais prático para ler o roteiro, se estão de acordo para ouvirem a pronúncia e se é necessário pôr a letra inicial de seus nomes junto aos respectivos trechos do roteiro. Os alunos, então, decidiram ouvir duas vezes a pronúncia. Após um primeiro exercício de escuta com uma ferramenta eletrônica do texto do roteiro, o qual por decisão deles foi feito e repetido uma vez. Assim, percebemos as seguintes alterações em contraste com a tentativa anterior de escuta:

*A: (26:58) (O aluno A produz, após um momento de hesitação, o traço fonético arredondado para o grafema <ö> presentes nas palavras Hörerin und Hörer.)*

*B: (26:12) (O aluno B produz, após hesitar, o mesmo equívoco com relação ao ditongo <ei> em Aufmerksamkeit.)*

*B: (26:13) Errado! (Ele mesmo se dá conta que está errada a pronúncia, porém é instantaneamente corrigido por C, que o escutava atento.)*

*C: (26:14)...k[ai]t.*

*C: (26:15) (C produz convictamente a palavra nun com o fonema [u]).*

*B: (27:12) [...] der Jackson Five (Apesar da ferramenta eletrônica produzir Jackson Fünf, B ignora a pronúncia com o numeral em alemão.)*

Nessa longa segmentação, estão separados e descritos por comentários de cunho fonético, excertos que sugerem um avanço na consciência grafo-fonética do grupo. Temos uma série de comentários, nos quais hesitações e alguns dos erros de pronúncia emergentes são minimizados, após o grupo pôr em prática a estratégia de escutar por algumas vezes seu roteiro em alemão com o emprego de aplicativo, o qual disponibiliza leitura de textos em voz alta. Alguns exemplos são o traço fonético arredondado produzido por A para o grafema <ö> das palavras *Hörerin und Hörer* e a correção que o aluno C faz na fala de B com relação ao ditongo <ei> na palavra *Aufmerksamkeit*.

Além disso, temos algumas ocorrências que servem para ilustrar a unificação do repertório linguístico e o translinguagem dos alunos ao trazerem influências do sistema de leitura da língua inglesa para o alemão. Os excertos como o par adjacente (*C:(17:36) N[ʌ]n?*, *B:(17:37) Acho que é N[u]n.*), a fala de A ((20:00) *Wir hoffen, dass Ihnen diese Präsentation...*), na qual a palavra *Präsentation* é lida como se fosse *presentation* (em inglês), assim como a supressão fonética de <e> em fronteira de palavras, podem ser indícios da aplicação de regras

de leitura já existentes da língua inglesa e que tendem a serem estendidas e compartilhadas para o alemão.

Ainda os excertos supracitados, se destacam ao longo da segmentação a cooperação do grupo através das ocorrências de correção que um colega presta ao outro. Primeiramente, notamos o aluno C com dúvida de pronúncia com a palavra *nun*, quem é instantaneamente socorrido por seus colegas, ao solicitar ajuda. Depois das escutas feitas com a ferramenta eletrônica, temos C prontamente corrigindo a pronúncia do ditongo <ei> em *Aufmerksamkeit* produzida por B. Esses fatos revelam, portanto, indícios das dimensões Semântica e Social do Construcionismo, pois lemos marcas de interação entre os integrantes do grupo e demonstração da percepção referente à importância do projeto aos demais integrantes do grupo e da boa execução da tarefa.

Outra dimensão construcionista apresentada nessa segmentação é a Sintática, uma vez que os alunos buscaram por sua conta recursos utilitários e os aplicaram na execução da tarefa. Ao fazerem uso de um aplicativo de tradução que tem recursos de oralidade, o grupo decidiu investir em escutas modelos de seu roteiro em alemão extraídas desse aplicativo, para verificar sua produção e aperfeiçoá-la, fazendo uma instrumentalização bastante direcionada da ferramenta à sua necessidade, repetindo as escutas e verificando sua produção fonética. Em outro momento, quando esse grupo compartilha atalhos (CTRL + Z), para agilizar o manuseio do sistema operacional Windows, podemos verificar mais uma instrumentalização dos recursos eletrônicos disponíveis, visando aos objetivos do grupo.

Em um outro momento, a segmentação mostra que o grupo faz uma pequena correção no *output* trazido pelo aplicativo. Com relação ao nome do grupo ao qual Michael Jackson performava quando criança, pois, o tradutor apresentou e leu *Jackson Fünf*, em vez de *Jakson Five*. Essa ocorrência foi simplesmente ignorada pelo grupo, que seguiu produzindo as gravações com o nome do grupo em inglês. (B:(27:12) ...*Jackson Five* (Apesar da ferramenta eletrônica produzir *Jackson Fünf*, B ignora a pronúncia com o numeral em alemão)).

Esse trecho de conversa pode servir de evidência de que o grupo estava prestando atenção ao que lia em alemão e tentava, na medida do possível, estabelecer relações de sentido e entender o contexto daquilo que lia. Se os alunos estivessem apenas repetindo de forma descuidada um amontoado de sílabas em alemão, provavelmente teriam lido *Jackson Fünf* nas gravações.

Também, podemos perceber a importância que os alunos atribuem à dinâmica da tarefa

(ARRAS, 2006; FULCHER; REITER, 2003) por meio do gênero, da adequação à situação e ato de fala correspondentes a um episódio de podcast. Eles cumprem com registro esperado e diversos atos de fala, como saudar os ouvintes, se dirigindo a eles com a expressão “prezados ouvintes” (A:(16:03) *Guten Morgen, liebe Hörerin und Hörer*) fazendo uma pergunta instigadora sobre o tema (C: *Haben Sie von Eduardo Kobra gehört?*), fazendo votos de que o episódio tenha agradado os ouvintes (A:(20:00) *Wir hoffen, dass Ihnen diese Präsentation [...] gefallen hat.*) e de reencontrá-los nos episódios futuros (B:(20:13) *Wir freuen uns darauf, Sie in den nächsten Folgen wiederzusehen.*).

#### **4.1.9. Aula 6 - Grupo 2: Um nome para o projeto emerge.**

Ao serem perguntados pelo professor-pesquisador acerca de qual software poderia ser empregado na produção e gravação dos podcasts, os alunos mencionaram o *Audacity*<sup>20</sup> e *Discord*<sup>21</sup>, além de deliberarem sobre os temas.

A: (24:45) *Que estilo de série ou filme vocês gostam?*

A: (24:46) *Vamos fazer sobre o Arcane, então.*

B: (24:48) *Tipo resenha!*

A: (26:21) *É sobre WoW, Sor. É uma história... tipo... das personagens de um jogo (empolgado)*

C: (26:32) *Com uma crítica social fod\*! (empolgado)*

[...] *Os alunos pensam em um nome para propor aos colegas*

B: (28:53) *Ideias temos aos montes! (brincando)*

C: 28:54) *Bote na mesa! Bote na mesa! (provocativo)*

A: (ri)

B: (29:03) *Só tem que ser um nome comum! (Aqui os alunos começam a falar sobre o nome que o podcast terá)*

C:(29:05): *Comum!*

B: (29:06) *Sim, porque é pra todo mundo!*

---

<sup>20</sup> Audacity é um software livre de edição digital de áudio disponível principalmente nas plataformas: Windows, Linux e Mac. É muito popular entre os *podcasters* pelos seus recursos de edição, sua grande disponibilidade em múltiplas plataformas, suporte e licença aberta que permite ao programa ser gratuito.

<sup>21</sup> Discord é um aplicativo de voz sobre IP proprietário e gratuito, projetado inicialmente para comunidades de jogos.

*A: (29:36) Vamos fazer tipo um jornal? Botar um título...tipo...que fique tipo...(e faz um som característico de assombro, de quem está boquiaberto).*

*C:(29:40) É que na verdade ele tem razão. O podcast não é nosso. É de todos!*

*B: (29:48) Depois que eu pensei um pouco na Bauhaus...*

*Outro aluno de outro grupo sugere, então.*

*Outro aluno: (29:50) [...] Bauhaus-Cast.*

*A e B (31:58): Auf Sendung! (Os alunos descobrem a expressão que é lida por A e B simultaneamente.)*

Nessa segmentação, evidenciamos manifestações da Dimensão Sintônica, uma vez que a empolgação dos alunos em deliberarem sobre o tema e escolher de acordo com o que lhes agrada. Apareceram na conversa expressões corroborativas, como A: (26:21) *É sobre WoW, Sor. É uma história... tipo... das personagens de um jogo (empolgado)* e C: (26:32) *Com uma crítica social fod\*! (empolgado).*

Outra dimensão aparente é a Pragmática. Podemos dizer que a importância dada ao produto que estão desenhando é um fato, algo de agora e que tem um caminho a ser percorrido para ser atingido. Os alunos se mobilizam em uma relação que extrapolou a bolha dos grupos para formular um nome (C: (29:40)... *O podcast não é nosso. É de todos!*, B: (29:48) *Depois que eu pensei um pouco na Bauhaus... Um aluno de outro grupo sugere: (29:50) [...] Bauhaus-Cast*). Além disso, eles se mostram interessados ao ponto de encontrarem uma expressão muito pertinente para empregarem em seu produto (A e B (31:58) *Auf Sendung!*)

#### **4.1.10. Aula 5 – Grupo 1: Questões psicoafetivas**

Os alunos desse grupo estão conversando e explicando ao colega A, que havia faltado a aula, o que deve ser feito na tarefa. O aluno A menciona a sua limitação e timidez, as quais ele considera que lhe atrapalham muito quando é preciso apresentar trabalhos, chegando ao ponto de externar sua preferência pela objetividade das provas mesmo quando resultam em fracasso.

*B: (01:15) [...] Por exemplo, eu apresento a história do grafite e a importância do grafite ...*

*A: (01:17) Cara, quer saber de uma coisa? Eu acho que eu prefiro muito mais prova do que trabalho em grupo (riso, desconfortado). Cara, tácale prova! Eu não sei*

*apresentar trabalho...Fico com vergonha, sabe?*

*B: (01:27) Sim... Eu, não. Acho bem melhor assim...Sei lá!*

*A: (01:29): Prova...Daí se tu não for bem, azar! Já foi! É nota já e já era! (Depois de uma certa pausa, o grupo retorna aos acertos para a atividade).*

Nessa descrição, as falas de A em pares adjacentes com B ilustram uma admitida dificuldade sendo prevista na execução da atividade, devido ao fato dessa requerer uma exposição de resultados. O aluno A diz abertamente que se envergonha em apresentar trabalhos, o que nos conduz a constatar que sua relação psicoafetiva com apresentações em público, de forma geral, interfere na fluidez com que ele executa esse tipo de tarefa e, conseqüentemente, nos resultados que ele obtém.

Com base nos estudos de Arras (2006; 2011) e Eckes (2005), as declarações de A trazidas nesse excerto mostram aspectos de carácter não diretamente linguístico, mas que estão sendo conscientemente admitidos pelo próprio aluno como interferências na execução de uma tarefa linguisticamente orientada (A: (01:17) *Fico com vergonha, sabe?*). Conforme Fan e Yan (2020), aspectos como o registro e o ato de fala adequados podem ser considerados com a pronúncia, regras gramaticais e outros pontos atinentes à materialidade da língua como diretamente linguísticos. Já aspectos como administração do tempo, administração de materiais de consulta, formas de consulta e situações de falas ficcionalmente criadas e exigidas pela tarefa são exemplos de pontos indiretamente linguísticos, que podem intervir na execução de uma atividade de fala.

Voltando ao caso de A, seria plausível intuir que, em um ambiente, onde A fale parte do roteiro que lhe toca somente ao professor e ao equipamento de gravação, esse aluno venha a demonstrar uma desenvoltura melhor, do que demonstraria se estivesse se enunciando diante da turma. Também, é possível considerar que, ao ser solicitado a se colocar na posição de locutor de um podcast, o aluno A se intimide muito. Contudo, sua timidez não resulta inicialmente do fato de ter que falar alemão ou da esperada falta de conhecimento nesse idioma, mas da natureza da atividade em si, ou seja, o aluno A possivelmente se envergonharia mesmo se tivesse que mediar um podcast em português. Por essa razão, sua dificuldade na execução da tarefa não fica somente por conta da limitação linguística em alemão que o aluno A muito provavelmente venha a ter, mas, podemos intuir, que haverá questões atitudinais de base psicoemocionais interferindo no seu desempenho.

#### 4.1.11. Aula 6 - Grupo 1: *Aufwiederhören* é para os ouvintes.

Neste momento, já passa da metade do período e os alunos do grupo em questão estão debatendo e fazendo os ajustes finais na apresentação de seu roteiro.

A: (04:26) *Vai faltar só a idade...É sei... (e faz um esforço para se lembrar do número que corresponde a sua idade em alemão) Cara, eu não lembro agora a idade. (o aluno A tenta novamente se lembrar dos numerais) É sechzehn, né?*

B: (04:29) *Ah, procura aí no Google.*

A: (04:54) *Aqui pareceu... Siebzehn.*

B e A soletram o numeral na sequência.

Mais uma vez, os pares adjacentes demonstram a interação existente entres os colegas, por meio da deliberação coletiva, a sugestão e a busca pela solução do impasse. Esses pares demonstram mais uma ocorrência de que houve emprego de ferramenta eletrônica pelo grupo, após o aluno A reiteradamente tentar lembrar e recorrer sem resultado ao colega.

A: (06:03) *Qual vai ser o nome do nosso Podcast?*

B: (06:04) *Vamos misturar nossos nomes?*

Após algumas sugestões eles escolhem *Maduan-Cast*

B: (06:37) *Hallo, willkommen in Maduan-Cast.*

Na sequência, os alunos decidem retirar suas idades do roteiro e partem para a elaboração. Ao pensarem em uma pergunta para aprender a atenção dos ouvintes, B sugere:

B: (14:45) *Tem que pensar em uma pergunta bem aberta... Vocês já conhecem...*

A: (14:47) *Você conhece a história do grafite?*

B: (14:49) *E a história dele?*

[...] *(Um dos alunos digita por algum tempo.)*

A: (15:06) *É que a gente não falou da história dele, né?*

B: (15:09) *Tá. Então, é só o grafite?*

Os alunos seguem ajustando e elaborando seu roteiro na medida que eles analisam possibilidades de frases e B dita para A que está digitando:

*B: (18:) Wir hoffen, es [...] Tem que colocar o gefallen. (fala duas vezes, uma correta e outra não. Interessante é o fato de que B sabe a pronúncia correta da palavra gefallen no que se refere ao grafema <g>, o produzindo como [g], no entanto, refaz a pronúncia usando o fonema [ʒ] intencionalmente com o intuito de ser mais claro para A, que está digitando a frase.*

*A: (19:00) E despedir-se.*

*B: (19:01) Ah, só coloca Aufwiedersehen... (hesita) Não! (ri) Coloca Aufwiederhören, que daí é pra agradecer aos ouvintes. (B pronuncia bem o ditongo <ie> com os fonemas [i:], o <r> em coda com o [ə], porém o <ö>, o faz com um som fechado [o].*

*[...]*

*A: (31:57) Tem muitas palavras grandes! Só trocar as palavras grandes.*

Temos nessa segmentação, mais uma vez, a manifestação das etapas e estratégicas que o grupo traça para desenvolver seu o roteiro. Eles pensam em expressões e em elaborar frases que estão condizentes com o produto, chegando até a fazer uma substituição bastante interessante que foi a do termo *Aufwiedersehen* por *Aufwiederhören* (*B: (19:01) Ah, só coloca Aufwiedersehen... (hesita) Não!(rindo). Coloca Aufwiederhören, que daí é pra agradecer aos ouvintes*). O aluno B mostra saber que a expressão *Aufwiederhören* é própria para encerramento de conversas em que os interlocutores apenas se escutam, sem se verem. Podemos considerar que a tarefa de produzir os podcast para um público falante de alemão se mostra, mais uma vez, como um espaço de descoberta e aplicação dessa língua, ou seja, um Micromundo para falar em alemão com um interlocutor que entende inclusive detalhes dessa língua.

Outro momento pertinente à análise nessa segmentação está nas formas como B pronunciou a palavra *gefallen* para que o aluno A a escrevesse. O aluno B sabe a pronuncia correta para o grafema <g> alemão, ele tem essa consciência fonética (MOLINA, 2021; SOARES, 2021) e a demonstra quando produz corretamente esse grafema com o fonema [g], porém, não confia que o aluno A também já tenha essa consciência, por isso B decide recorrer ao que lhe parece seguro e em comum aos dois, ou seja, o sistema fonografêmico (som-letra)

do português e produz o referido grafema com o fonema [ʒ], assegurando de se fazer entender por A.

#### 4.1.12. Aula 8 - Grupo 2: Conversas para a criação do logotipo

Nessa aula o grupo termina a elaboração de seu roteiro, contudo, como ficou muito extenso, precisava ser resumido para ser vertido em alemão. Em seguida, os alunos discutem e expõem algumas ideias iniciais para o croqui do logotipo do podcast ao professor.

*A: (19:55) [...] Então, eu pensei... Tentei inventar alguma coisa, para definir todo mundo. Não tinha como colocar jogo de FPS... Não pensei em nada...(O aluno mostra frustração por não ter tido nenhuma ideia que contemplasse os colegas.)*

*A: (20:04) Mas tem grafite! Fazer letras de grafite.*

*Prof.: (20:05) Tá bonito assim!*

*A: (20:06) Mas, eu não sei fazer... no Arcane, fazer uma coisa mais mecanizada. Não sei... Tava pensando...Fazer uns bagulhos tipo red target...É, com robô...Ah, não sei, mano!... Tô pensando!*

*A: (20:21) O FPS ainda não pensei, vou fazer ainda mais Cast...Teria que fazer o do FPS, só que eu não tenho nenhuma ideia.*

*Prof.: (20:28) Fala com os colegas.*

Um aluno de outro grupo, que também faz parte do grupo do jogo FPS (ele era do grupo que tratou sobre grafite) se aproxima e sugere ao colega designer:

*B:(20:26): Por que tu não fez uma (hesitação) uma AK<sup>22</sup> aqui? (e aponta uma das letras no croqui do logo).*

*Prof.: (20:32) Uma o quê?*

*C: (20:33) Uma arma, Sor.*

*B: (20:38) Uma AK tipo assim atirando pra cá. Tá ligado? [...] Assim, oh! Assim, virada. Tá ligado? Tipo de pé!*

---

22 AK 47 (Avtomát Kaláshnikova) é uma arma de grande calibre representada no jogo.

A: (21:04) Ah!

D: (21:04) Ah! Daí tem o pente [da arma]...(três alunos falam juntos)

A: (21:05) Uma assim e outra assim?

B: (21:06) Não! Só... (sobrepõem-se novamente as falas)

A: (21:08) Mas, daí a ligação é outra AK? (risos):

B: (21:09) Não! Só, assim. Tá ligado? (e demonstra) Aí tu faz a ligação e deixa isso aqui normal.

D: (21: 13) Daí tu liga pelo pente.

B: (21:15) É. Não precisa ser uma AK assim! Mas sei lá...É a única coisa que dá pra fazer... Eu acho.

A: (21:16) Tá beleza! Eu vou fazer.

C: (21:17) De repente uma mira dentro do C de Cast.

{...}

A: (29:30) Tá meio feio porque é um rascunho.

C: (29:31) Gostei.

A: (29:32) Daí eu deixo o h como ele é, porque eu vou fazer duas AK aqui. Oh!

B: (29:34) Arrã.

A: (29:35) Era a ideia. Tá? Eu não sei. Oh, fala ali com o grupo deles para ver como é que é letra de grafite.

C: (29:43) Aqui é o [...]?

A: (29:44) Isso aqui seria tipo uma construção e daí tem dois caras andando. Sabe?

B: (29:50) Tu pode fazer AK aqui. E aqui fazer uma pistola. (sugere B)

A:(29:53) É porque tipo...Aqui tá seguindo...

C: (29:57) Aqui ficou legal, porque parece que são duas apoiadas!

B: (30:03) Sim. Aqui tá seguindo o coiso do grafite. Aqui, do Arcane. [...] E depois aqui já é outra peça. Tá ligado?

A: (30:10) Arrã.

B: (30:11) E depois aqui é um monte de granada... Quando colocar para digitar vai ter cor, aí fica melhor! Mas a ideia é essa...Alguma dúvida? Alguma coisa para adicionar?

A: (30:24) Tá bom assim!

B: (30:25) Eu vou falar como os outros grupos agora, pra...Ah essa coisa de hextech

*é um lance aí. Eu, real, não sei! Vou pesquisar na net depois. (Os colegas explicam o estilo e mostram o que é hextech nos computadores ao colega e decidem os últimos arranjos para a confecção das fontes do logotipo.)*

Na presente segmentação, se revelam mais situações, nas quais as dimensões construcionistas emergem. Podemos perceber por meio dos posicionamentos dos alunos envolvidos o quão representativa se mostra a oportunidade de construir um logotipo da turma, no qual as temáticas dos grupos estão contempladas. Essa empolgação pode ser tomada como a manifestação espontânea desses alunos ao poderem, mais uma vez, se identificar no processo e com o produto que estão produzindo, nos remetendo à dimensão Sintônica (B: (30:11) *E depois aqui é um monte de granada... Quando colocar para digitar vai ter cor, aí fica melhor!*). Nesse Micromundo, eles estão tendo a chance de tomar as decisões e desenvolverem seu produto de acordo com suas predileções, não apenas o teor dos roteiros, mas, também, a parte visual do podcast. (C: (29:57) *Aqui ficou legal!... A:(30:24) Tá bom assim!*).

Temos os alunos trabalhando conjuntamente e rompendo as barreiras de seus grupos, para pensarem juntos um *lay-out* para o logo representativo da turma. Eles demonstraram perceber a necessidade de acertar detalhes, nos quais impreterivelmente todos estariam contemplados, funcionaram e debateram para obterem o melhor resultado coletivo. Essa interpretação nos remete à Dimensão Social, pois a segmentação contém falas evidentes do teor coletivo da tarefa ao longo de sua execução, principalmente, na forma de sugestões e trocas de opiniões. (B:(29:50) *Tu pode fazer AK aqui. E aqui fazer uma pistola.*).

Também se evidencia o campo referente à Dimensão Semântica, pois há trechos na referida segmentação, que revelam um processo percebido pelos sujeitos como produtor de sentido tanto para si, quanto para os demais. Ao se encontrarem identificados individualmente, os alunos buscam fomentar a identificação na relação social do grupo no processo, tentando produzir um croqui que represente e impacte a todos. (A: (19:55) [...] *Então, eu pensei... Tentei inventar alguma coisa, para definir todo mundo e B:(30:25) Eu vou falar como os outros grupos agora*).

#### **4.1.13. Aula 8 – Grupo 1: *Möglichkeit* é possibilidade.**

O grupo chama o professor-pesquisador, para se orientar quanto a um termo buscado no dicionário, o qual tem sua tradução alterada toda a vez que é acionado. Os alunos estão

inseguros e confusos em relação ao resultado que o aplicativo lhes está entregando.

*A: (23:40) Aqui, oh! A gente tá tentando achar o que que é essa palavra aqui [...] Só que toda a hora que a gente coloca aqui, ela muda pra alguma coisa. Ela já foi conhecer... Ela já foi possibilidade...*

*Prof.: (23:50) Não, não! Possibilidade. Möglichkeit é possibilidade.*

*A: (23:53) Mas, não tem possibilidade aqui, Sor! (O aluno A mostra o roteiro em português ao professor-pesquisador que, de fato, não apresenta a palavra possibilidade escrita. O aluno B acompanha a discussão e ri da confusão. O professor-pesquisador se põe a ler o roteiro em alemão com o intuito de auxiliar, localizando o termo correlato.)*

*B: (24:05) É maneira de mostrar, então! (B associa por aproximação o termo dado em português)*

*Prof. (24:11) Maneira? (busca confirmar)*

*B: (24:12) Tá aqui como maneira, oh!*

*Prof.: (24:19) A palavra maneira em alemão seria Weise. Vocês podem substituir...*

*B: (24:22) Pode ser. Coloca aí! (os alunos testam pôr a palavra isoladamente no tradutor, não estando em uma frase para fazer o teste.)*

*Prof.: (24:37) Provavelmente vai vir a palavra Weise...Não! Benehmen é maneira no sentido de comportamento, modos.*

*B: (24:38) Como é que escreve, Sor?*

*Prof.: (24:39) Assim, oh! Weise. (o professor escreve na tela a palavra maneira para os alunos visualizarem.)*

*B: (24: 42) Tá bom o tradutor! (diz ironizando e rindo).*

*B: (24:54) Caminho, agora! (E gargalha junto com os demais colegas, pois o tradutor trouxe uma outra palavra (caminho) como tradução para Weise).*

*Prof.:(24:55) Maneira, die Weise.*

*B: (24:57) Tá. Mas é assim que se escreve, né, Sor?*

*Prof.: (25:00) Exato, a palavra... A tradução mais direta é dessa forma! Ahhh*

*B: (25:02) Bah, só piora!*

*Prof.: (25:03) Faz o seguinte: bota Leo Wörterbuch. Abra mais uma [...] (Os alunos vão ao dicionário indicado e localizam a tradução para a palavra maneira, sob a*

*supervisão do professor-pesquisador, que os explica alguns dos termos resultantes da consulta, como as palavras Art, Benehmen, Maniere e a expressão die Art und Weise.*

Por escutarem a palavra por *Weise* repetida vezes, os alunos a soletram e a reproduzem corretamente do ponto de vista fonético, produzindo [vaɪzə] como o fonema [v] para o grafema <w>, com [aɪ] para o ditongo <ei>, com o fonema [z] para o grafema <s> e com a pronúncia do <e> final com o shua [ə]. Assim, a situação de escrita do roteiro, em que uma atrapalhação com o tradutor foi o grande ponto, proporcionou um espaço para que uma necessidade legítima dos alunos emergisse e demandasse solução. Houve espaço para o erro, o teste, a deliberação e a busca por solução e, ao fim, no tempo deles e para resolver um impasse deles, a internalização da palavra *Weise* se comprova com os alunos produzindo-a foneticamente a contento.

Vemos ainda na segmentação acima, que os alunos começam a se dar conta da baixa confiabilidade da ferramenta eletrônica que escolheram, por meio de experiência própria e vivenciada. Após algumas tentativas de traduzir eletronicamente o termo em questão, eles decidem chamar o professor-pesquisador para tentar entender o que está se passando com a palavra *Weise*, pois já tinham se dado conta sozinhos que ao submeterem essa palavra isoladamente à tradução, os resultados se alteravam. Com isso, reforçamos que a capacidade de criticar o desempenho e as respostas dos recursos midiáticos disponíveis também estão entre as habilidades necessárias para o letramento midiático do sujeito, o que é exemplificado com excertos (B: (24: 42) *Tá bom o tradutor! (diz ironizando e rindo)*, B: (24:54) *Caminho, agora! (e gargalha junto com os demais colegas, pois o tradutor trouxe uma outra palavra (caminho) como tradução para Weise)* [e] (B: (25:02) *Bah, só piora!*) em que os alunos perceberam a fragilidade das traduções entregues e decidiram, por meio da sugestão do professor-pesquisador, recorrer a outra fonte de informação.

Apesar da desaprovação da ferramenta eletrônica usada, a segmentação também ilustra uma relação de instrumentalização com essa. A Dimensão Sintática é a dimensão construcionista que versa sobre a utilização otimizada dos recursos disponíveis no processo de produção, da qual resulta também a aprendizagem crítica e consciente desses recursos. A utilização crítica dos meios, mesmo gerando um impacto negativo ao ponto de conduzir o sujeito a buscar novas alternativas, refere-se a essa dimensão.

O aluno A foi falar como os integrantes de grupo 1 para fazer as letras que remetem ao

tema grafite (o tema escolhido por esse grupo). Ele expõe suas ideias iniciais e pede auxílio, assim, as conversas para definições do logotipo seguem, porém, sendo captadas pelo equipamento de gravação do grupo 1. Os alunos A e B do grupo 1 serão referidos no segmento subsequente como B e C respectivamente.

*A: (33:10) O de vocês é grafite.*

*B: (33:11) Grafite (B, que integra o grupo, confirma o tema)*

*A: (33:12) Beleza. O nosso é sobre Arcane, que é uma série do WOW e outro é sobre FPS... Eu tava pensando em juntar todo mundo numa coisa só. [...] Cara, eu não sei o que fazer de grafite para vocês!*

*B: (33:29) Letra de grafite é tipo aquela redondinha. Em geral, né? Em geral.*

*C: (33:31) É...Em geral, é aquela letra mais gordinha.*

*B: (33:36) Tipo...parece uns balõezinhos, sabe?*

*A: (33:40) Tá. Eu fiz aqui... Foi só uma ideia para o primeiro esboço. Eu queria saber o que vocês acham... Vocês podem adicionar mais alguma coisa... pode cortar... O que vocês têm de ideia [...]*

A partir daí, B e C aproveitam os últimos minutos na sala com recursos tecnológicos e rapidamente buscam na internet imagens de letras em grafites, para mostrar ao colega designer e ilustrarem o que estavam tentando expressar com mais precisão. Apresentaram rapidamente por meio da internet o que estavam idealizando, o que exemplifica a Dimensão Sintática, pela instrumentalização feita dos recursos tecnológicos na resolução de um impasse.

A outra dimensão que pode ser exemplificada nessa segmentação é a Social, tendo em vista todo o envolvimento dialógico que os alunos estão tendo uns com os outros ao desenvolverem um trabalho em equipe. A partir de trechos de falas da segmentação, visualizamos um excerto de pares adjacentes, no qual a interação cooperativa entre o aluno que está rascunhando o croqui e os alunos do grupo 1 acontece: (*A: (33:12) [...] Cara, eu não sei o que fazer de grafite par vocês!* e *B:(33:29) Letra de grafite é tipo aquela redondinha.*, *C:(33:31) É...Em geral, é aquela letra mais gordinha.* *B: (33:36) Tipo...Parece uns balõezinhos, sabe?*).

#### **4.1.14. Aula 9 - Grupo 3: São é sind.**

Nessa aula, o grupo 3 está completo e, sentado em frente ao computador, seus integrantes trabalham com bastante concentração. Em um dado instante, o grupo se põe a reler o roteiro, até que um dos alunos interrompe a leitura do colega.

*A: (19:28) Como é que é os jogos mais famosos?*

*Prof.: (20:12) Die berühmtesten Spiele.*

*[...]*

*Prof.: (20:53) Como é que é, são?*

*A: (20:54) São é sind.*

*B: (25:50) [...] 3D (B lê um trecho de frase inaudível, porém produz em português o termo 3D. O professor salienta que esse termo deve ser mantido com pronúncia em inglês.)*

*A: (26:10) É muito louco, porque é uma quebra! Wolfenstein já é uma palavra em alemão. Não? (o aluno A se interessa pela transição de sistemas fonéticos no trecho do roteiro lido pelo colega.)*

*Prof.(26:12) Arrã.*

*B: (26:41) [...] und eines der berühmtesten Themen hat. (Aqui B apresenta o problema com a produção da palavra berühmteste, pronunciando algo ininteligível) Neste momento o professor intervém e repete calmamente a palavra desmembrando seu processo de formação, pronunciando e explicando seus morfemas, para que o aluno tome consciência. Na sequência B, logra produzir a palavra satisfatoriamente).*

*Prof. (26:29) Berüimt, até o t é famoso. Berühmtest (ênfatizando a terminação -est) é o mais famoso, e berühmtesten (ênfatizando a terminação -en) é por causa de concordância.*

Essa segmentação mostra os alunos solicitando auxílio ao professor para continuarem com a elaboração do roteiro. Há um excerto composto por um par adjacente que mostra a aplicação direta de conhecimento específico de alemão de um dos alunos, pois, esse aluno contribui com a informação sem precisar fazer qualquer consulta. (*Prof.: (20:53) Como é que é são? A: (20:54) São é sind.*)

Mais adiante, a situação de elaboração do roteiro representada na referida segmentação,

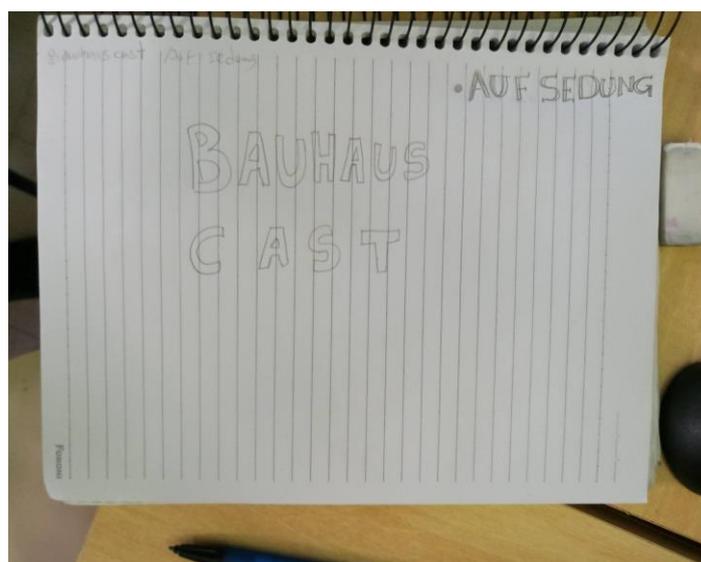
também, proporcionou a dificuldade de produção oral e de entendimento do termo *berühmtesten*. Com a ajuda do professor e por demanda da tarefa em que estavam envolvidos, os alunos precisaram observar com cuidado a pronúncia desse termo e tiveram a chance de receber explicação sobre a formação morfológica desse. Essas informações foram recebidas com atenção por esses sujeitos, pois, foram percebidas como relevantes para atingir os objetivos da tarefa.

Estando apresentadas as transcrições e suas análises com base teórica, passamos para a apresentação e comentário de algumas imagens coletadas ao longo do projeto, as quais ilustram o processo de produção do logotipo do Bauhaus-Cast.

## 4.2. Apresentação comentada das imagens.

As imagens aqui apresentadas, a nosso ver, elucidam o processo de criação do logotipo para o podcast da turma. Na Figura 3 temos a fotografia do croqui inicial logo após a escolha do nome dado ao podcast. Ao final dessa aula, os colegas já haviam descoberto a expressão em alemão *auf Sendung* (no ar) e já a tinham compartilhado com o colega que fazia o design. Em conjunto, foi decidido incorporar a expressão, sendo reservado no croqui um lugar inicial para ela no canto direito.

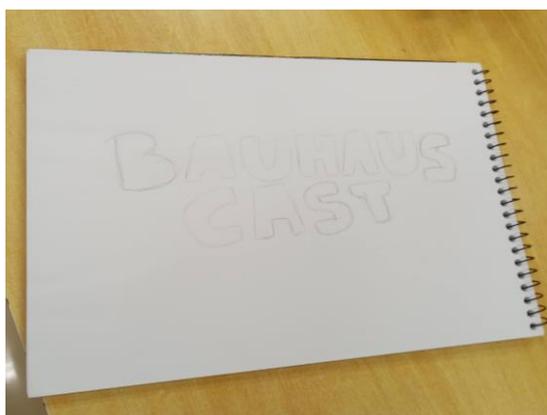
**Figura 3:** Rascunho inicial



**Fonte:** a pesquisa

Esses alinhavos (Figura 4 e Figura 5) foram feitos por um aluno que se prontificou a iniciar o processo de criação. A estilização das letras se inicia com de forma uniformizada, até que a turma resolve diferenciá-las do logo como elementos personalizados de acordo com tema de cada grupo. A expressão *Auf Sendung* sai momentaneamente.

**Figuras 4 e 5:** Sequência de Desenvolvimento 1 e 2



**Fonte:** a pesquisa



**Fonte:** a pesquisa

Mais especificamente, a sequência de imagens acima mostra um processo de transformação criativa, no qual as letras foram assumindo suas formas temáticas. A cada conjunto de três ou quatro letras, as formas dadas dialogavam com os temas grafite, *Arcade* (série do Netflix) e jogo de FPS, por meio, principalmente, de representações gráficas de símbolos ligados a esses assuntos, mas, também, através das cores escolhidas, tamanhos e texturas das fontes.

Conforme já apresentado nas transcrições referentes ao período de criação do logotipo, as decisões foram todas tomadas coletivamente, sendo resultantes do diálogo entre os alunos designers e os demais integrantes dos grupos. Eles trocaram ideias, deram sugestões e decidiram de forma bastante horizontalizada, inclusive trazendo dicas para aquelas letras que seriam representativas de outros grupos.

**Figura :6** Alunos Designer



**Fonte:** a pesquisa

**Figura 7:** Croqui concluído



**Fonte:** a pesquisa

No par de imagens acima vemos um dos alunos trabalhando no *design* do logotipo e o croqui finalizado. Nesse momento (Figura 6), ele estava passando a limpo aquilo que seria uma versão piloto. As feições finais de cada letra já foram acertadas e estão prontas para o próximo passo. Na Figura 7, vemos o croqui passado a limpo e finalizado.

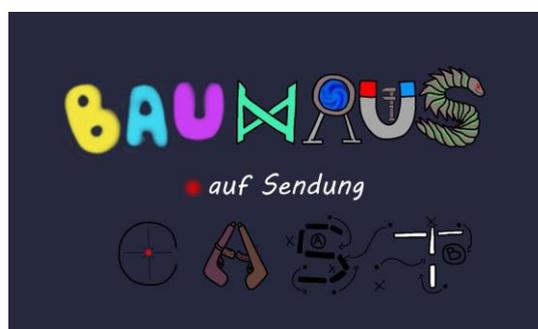
Na sequência de imagens a seguir é possível ver o processo de elaboração do logotipo em um aplicativo. Nessa etapa, foi utilizado um software gratuito de confecção de imagens chamado *FireAlpaca*. Utilizando os recursos para criação de elementos gráficos desse software, dois alunos trabalharam em conjunto na transposição do croqui físico para o meio virtual. Uma vez que não era permitido baixar programas, nem operar de forma online softwares mais pesados nos computadores da escola, a maior parte dessa etapa precisou se dar na casa dos estudantes. O restante da turma participou acompanhando o processo através de trocas de mensagens por *Whatsapp* e de conversas.

**Figura 8:** Um Estágio da Digitalização



**Fonte:** a pesquisa

**Figura 9:** Logotipo Finalizado



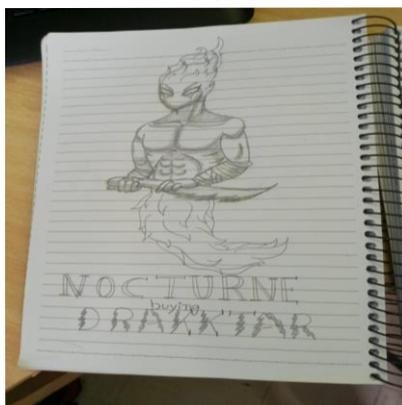
**Fonte:** a pesquisa

Ao olharmos mais detalhadamente a imagem à esquerda, vemos uma tela, na qual o software escolhido está sendo utilizado para acrescentar os detalhes e as feições ao projeto conforme o combinado nas transcrições. Na imagem à direita, vemos o logo já finalizado sendo composto com as três primeiras letras iniciais, representando o grupo do grafite com letras *gordinhas* (termo empregado pelo próprio grupo) e coloridas, as próximas quatro letras, representando a série de ação como elementos cibernéticos e futuristas, e as quatro últimas letras, representando o jogo FPS através de representações de armas, alvos e trincheiras.

Outro detalhe interessante na finalização do logotipo foi a escolha da cor para o fundo da imagem, pois os discentes decidiram adotar um tom dentro da escala do azul-marinho, cor oficial da escola. Ao discorrer em linhas gerais acerca de trabalhos com cores em sala de aula, Papert (1988) menciona como esses projetos costumam ser subestimados enquanto recursos para a manifestação subjetiva e para o engajamento dentro dos espaços pedagógicos. O uso de forma, cores e do ato de colorir podem ser plenamente explorados em qualquer atividade didática com finalidades estéticas e de personalização da produção. Segundo o autor, o trabalho com as cores é um estímulo sensorial rico, um recurso para potencializar o lado criativo e artístico, além de promover a adesão às atividades propostas.

Para finalizar essa análise, abaixo está fotografado um estudo inicial para a criação de uma mascote para Bauhaus-Cast. Um aluno, que gostava muito de desenhar, propôs a adoção de uma mascote gráfico, ou seja, um personagem representativo. Esse aluno já tinha alguns rascunhos de desenho em cadernos contendo diferentes personagens, os quais foram mostrados à turma em um debate preliminar. Porém, a ideia de adoção e criação de uma mascote não mobilizou suficientemente a turma e esse projeto foi descartado, logo após ter sido iniciado.

**Figura 10:** Croqui para Mascote



**Fonte:** o próprio autor

Na imagem acima, vemos um croqui inicial com um personagem, um ciborgue guerreiro, sendo preenchido com texturas e acabamento na região do tórax e braços, além de uma proposta para seu nome. Esse desenho já existia nos guardados do referido aluno e estava sendo alterado por ter sido cogitado em uma primeira discussão.

Ao pensarmos no trabalho de produção do logotipo da Bauhaus-Cast é possível inferir algumas questões teóricas que contribuem para responder à pergunta dessa pesquisa. Podemos iniciar uma análise a partir das condições em que se dava o processo de criação, uma vez que os alunos interagem entre si e com os recursos à sua volta, criando um produto seu, tangível e prático como se eles fossem um *bricoleur*, que reflete, voltado ao ato de produzir, e se apaixona, se importa e se relaciona com esse processo.

Há sinais das cinco dimensões construcionistas nesse processo. Começando pela Sintônica, é possível inferir que os alunos estão envolvidos na atividade de criação por verem nela a oportunidade de fazer algo, com o qual tenham identificações pessoais e sintonia. Todo o processo foi feito e debatido por eles e o design final do logotipo contempla aspectos estéticos e psicoafetivos, como predileções e gostos, os quais estão evidenciados pelas escolhas dos objetos retratados, nas cores, nas texturas etc.

A dimensão Semântica se mostra quando o sujeito no processo percebe e valoriza a importância que a tarefa e seu produto têm em mérito individual e coletivo. O esmero em produzir um logotipo colorido, diferenciado e que contivesse marcas de todos os grupos demonstra o significado e valor que o produto desperta, tanto nos alunos designers, quanto nos alunos conselheiros, quanto na turma como um todo.

Por mencionar a coletividade no processo de criação, passemos a Dimensão Social. Essa se mostra igualmente na preocupação em contemplar todos os episódios criados e seus integrantes, assim como nas discussões e decisões para a confecção dos elementos gráficos adotados. Esse foi um processo de criação que se deu em âmbito de socialização.

De acordo com o que descreve a Dimensão Pragmática, a necessidade de ter seu produto finalizado e sendo empregado aos fins que se destina é um grande fator de envolvimento dos sujeitos. No caso da criação desse logotipo, podemos perceber o cuidado, a vontade em contribuir e a riqueza de detalhes empregados com intuito de construir algo bem-feito. O logotipo, resultado de decisões debatidas e do trabalho da turma, ficou pronto e pôde ser usado de forma imediata como contribuição visual ao projeto, claramente fazendo jus ao seu propósito.

Por fim temos a Dimensão Sintática, que abrange a aprendizagem de manuseio e o uso acurado dos recursos disponíveis. Temos como evidências diretas dessa dimensão a adoção do software para a transposição do croqui ao meio virtual, assim como o uso de ferramenta de comunicação para acertar detalhes, a internet para pesquisas de imagens, etc. Em especial, os alunos designers puderam pôr em prática seus conhecimentos com softwares gráficos, aprender e descobrir outros recursos desses, assim como pesquisar e descobrir outros softwares. Os demais alunos puderam dar suas contribuições com troca de mensagens e conhecer os recursos de criação gráfica adotados pelos colegas à medida que o processo de digitalização do croqui andava.

Além disso, ficam evidenciadas questões de letramento midiático, uma vez que esses alunos precisaram descobrir e usar ferramentas novas, ressignificar o uso e aplicar essas ferramentas ao longo do processo de produção. Como já mencionado, foram feitas buscas e estudos de imagens, mensagens foram trocadas, acertos foram feitos de forma remota por meio virtual e produção digital do croqui (essa exigindo conhecimento especializado do software adotado). Todos esses processos são exemplos do que podemos considerar como práticas e conhecimentos adquiridos ao longo do processo, os quais acresceram em alguma medida o letramento midiático dos sujeitos envolvidos.

Estando concluída a seção de exposição dos dados e análises teóricas, passamos para as considerações finais.

## **5. Considerações finais.**

A presente pesquisa resulta em uma dissertação de mestrado, a qual buscou investigar como o processo de construção de episódios de podcast em alemão por alunos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, pôde contribuir para a aprendizagem desta língua como LA e para o Letramento Midiático desses indivíduos. Por meio de tarefas constituintes de um projeto educativo de construção de podcast, buscamos criar situações de aprendizagem, as quais foram gravadas, transcritas e analisadas frente a conceitos teóricos principais como o Micromundo e as dimensões construcionistas e os embasamentos do Letramento Midiático, mas, também, frente aos conceitos como o repertório linguístico, a relação e a consciência grafofonêmica, assim como, a aplicação de elementos considerados como componentes das dificuldades de fala.

Para o tratamento dos dados, utilizamos uma ferramenta baseada na perspectiva teórica-metodológica da AC e obtivemos uma extensa transcrição de conversas, nas quais o elenco de conceitos mobilizados no referencial teórico estão aplicados, depurando dentro das segmentações, pontos emergentes de contato entre os conceitos e os dados produzidos. Mais especificamente, vemos ao longo da apresentação e análise das transcrições, reiteradas situações que podemos considerar como elucidativas de ganhos em termos de aprendizagem por parte dos sujeitos.

Em termos linguísticos, eles puderam aplicar aquilo que já sabiam na língua alemã, descobrir novas estruturas frasais e de formação de palavras, treinar e repetir sons, associar as traduções, perceber semelhanças e diferenças. Além disso, os dados evidenciaram que eles tiveram a chance de perceber que uma língua (estrangeira ou não) pode ser empregada para comunicar acerca do assunto que for bastando, para isso, o falante conseguir se comunicar nessa língua. Também não podemos deixar de mencionar que as transcrições revelaram pela análise das imagens o provimento de espaço para a manifestação criativa subjetiva e social entre os alunos com esse projeto. Nesse sentido, pudemos ver como, para produzir um piloto de episódio do Bauhaus-Cast, os alunos precisaram se apropriar também de recursos midiáticos, ressignificar alguns usos, descobrir e aplicar outros, experimentar o uso da internet e TD para aprender e produzir algo no mundo.

Contudo, não foram somente os alunos, o pesquisador também aprendeu, tanto com as situações, quanto como os estudantes. Ele aprendeu que deve sempre checar se o equipamento de gravação está de fato gravando ou que nem sempre pode confiar nas promessas dos alunos,

mas também aprendeu que pode se surpreender ao ver o vigor dos discentes em produzir algo, quando se sentem desafiados e quando aquilo faz sentido, ou ainda, ao ver a estratégia de um dos grupos em organizar preliminarmente as informações em forma de tabela, para a partir daí, formular frases refletindo e buscando os termos faltantes. Como sugestão autocrítica, pensamos que essa dinâmica poderia ter sido mais bem explorada e é uma excelente dica para a elaboração de atividades com o intuito de ilustrar relações sintagmáticas da língua. Para aquele que desejar recriar o teor deste projeto, recomendamos que já proponha de antemão a elaboração e preenchimento de uma tabela com informações preliminares, para que, em seguida, seja pelos alunos preenchida e, a partir dela, eles tenham a chance de pensar frases estruturadas.

Outros pontos de autocrítica ficam por conta do tempo, ter recursos midiáticos insuficientes para edição dos áudios pelos próprios alunos é algo a ser considerado em termos de políticas públicas para as escolas. Uma etapa para isso, possivelmente, também proporcionaria aos alunos aprendizagem acerca de software e dispositivos de edição, assim como técnicas de realização dessa.

Ainda nos referindo ao uso das tecnologias disponíveis, há um paradoxo nesta pesquisa. Por conta do envolvimento dos alunos no processo de elaboração do podcast, muitas conversas e alguns procedimentos se deram fora do espaço das aulas e de gravação. Se por um lado, o professor fica bastante satisfeito ao perceber a turma atuando com autonomia, resolvendo por conta possíveis empasses e apresentando os resultados, por outro, o pesquisador interessado em gerar dados a partir de análise de conversas irremediavelmente vai perder parte desse processo por não estar presente nos momentos de atuação dos alunos, para produzir esses registros. Por exemplo, algumas providências para a feitura dos episódios e, principalmente do logotipo, foram tomadas fora do período da aula, presencialmente ou por meio de aplicativos escolhidos pelos alunos. Um excelente exemplo disso foi a entrega do grupo 3. Esses alunos foram tão ágeis e estavam tão engajado no projeto ao ponto de produzir por completo seu episódio, o deixando pronto para ir ao ar. O arquivo entregue por eles ao final do período com turma trazia um vídeo do episódio terminado, o qual está disponibilizado na plataforma do Youtube<sup>23</sup>, sendo composto pelo áudio do episódio acompanhado por imagens, que mostram o roteiro organizado de forma bilíngue, em que se lê após cada a frase em alemão sua respectiva versão em português. Esses momentos não puderam ser documentados pela pesquisa, mas foram relatados

---

<sup>23</sup> O referido vídeo está acessível através do link: <[https://youtu.be/x7\\_RzIMitI8](https://youtu.be/x7_RzIMitI8)>

pelos estudantes.

Sendo assim, podemos considerar que o projeto que embasou esta dissertação transcorreu de forma gratificante e satisfatória. Os momentos de geração de dados resultaram em um número extenso de informações que podem futuramente resultar em demais publicações com foco, por exemplo, na elaboração do projeto, nos alunos, no produto e seu processo, nas ações do professor etc. Além da geração de artigos subsequentes, essas diversas alternativas para novas investigações inspiram e apontam caminhos para outras pesquisas, com vista, inclusive, de uma delas ser desenvolvida em nível de doutorado.

No âmbito social, esta pesquisa quis trazer um exemplo de trabalho de cunho colaborativo para que os professores que venham a conhecê-la se inspirem e se proponham a adotar práticas pautadas no emprego de tecnologias em seu cotidiano. Pelo fato de a educação midiática dialogar diretamente com a formação de sujeitos e com o conceito de micromundo construcionista esperamos deixar através das reflexões aqui apresentadas contribuições de cunho didático e acadêmico para as áreas de ensino de alemão e formação de professores. Esses sujeitos muitas vezes se encontram na condição de estudantes envolvidos em tecnologias. Essa interação homem-máquina pode ser o espaço ideal para mobilização, das suas dimensões construcionista, de seu repertório linguístico e para translinguar através do permitam o trabalho colaborativo entre aprendiz e professor,

## 6. Referências

ABORDAGEM. In.; DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2009. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/abordagem/>> Acesso em: 31 jun 2020.

ALURA, **Como Criar um Roteiro de Podcast Bem Estruturado**. 2020 . Acesso em: 20 dez 2021. Disponível em: <[https://www.alura.com.br/artigos/como-estruturar-um-roteiro-para-podcast?gclid=Cj0KCQiA8ICOBhDmARIsAEGI6o320YOqwXh7bU\\_hSSmziT9\\_ubVUEErrEyod-VDIr2OuorldK94tkTcaAoYfEALw\\_wcB](https://www.alura.com.br/artigos/como-estruturar-um-roteiro-para-podcast?gclid=Cj0KCQiA8ICOBhDmARIsAEGI6o320YOqwXh7bU_hSSmziT9_ubVUEErrEyod-VDIr2OuorldK94tkTcaAoYfEALw_wcB)>

ARRAS, U. Was macht eine Aufgabe schwierig? Schwierigkeitsdeterminanten in Tests zur Überprüfung mündlicher Kompetenzen am Beispiel von TestDaF-Aufgaben des Subtests Mündlicher Ausdruck. In.: OESTERREICHETR, M; ZAHN, R (Org). **Lingua Franca – Lingua Academica: Mehrsprachigkeit im europäischen Hochschulraum**. Bochum: AKS-Verlag. 2006. p 211–225

\_\_\_\_\_. Mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache fair messen: Überlegungen und Vorschläge zur Qualitätssicherung. **Babylonia**, Buchum, v.2, p. 80–85, 2011.

BENTO, A. M. S. **O Papel Das Tdic no Desenvolvimento da Autonomia no Processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em letras) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-JACQUES, I.; WEBER, J. (Eds.). **Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013, p. 11-32

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1996.

BUSCH, B. **Mehrsprachigkeit**. Viena Böhlau Verlag, 2013

\_\_\_\_\_. **Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig**. Viena: Drava Verlag, 2012

\_\_\_\_\_. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben- The lived experience of language, **Applied Linguistics**. v.38, n.3, p. 340–358, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>

CALERO RAMIREZ, C. C. Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts. **Informationen Deutsch als Fremdsprache**, v. 38, n. 1, p. 36-69, 2011. DOI: [10.1515/infodaf-2011-0105](https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0105)

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E. C. Validação do software cronofonos para análise de tempo de reação, duração e frequência de segmentação locucionais

na leitura em voz alta de itens isolados. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**. São Paulo, 1998. v. 2. n. 3. p. 253-340.

CARVALHO JR, P. de. **Podcasts no Ensino de Alemão como Língua Estrangeira: um estudo do impacto de uma nova tecnologia**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=22783@1>>. Acesso em: 16 jul.2020.

CRISTÓFARO-SILVA, T. O Ensino de Pronúncia na Aula de Língua Estrangeira. In: FONSECA-SILVA, M. C.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. (Org.). **Em Torno da Língua(gem): questões e análises**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

DA ROSA, D. Z. **Memes em alemão, gramática e empatia: um projeto didático em Alemão como Língua Estrangeira (DaF)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DA ROSA, D. Z., & PUPP SPINASSÉ, K. O uso de memes na aula de alemão como língua estrangeira: um projeto didático. **Contingentia**, v. 9, n. 2, p. 9–26, 2023. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/129665>> Acesso em: 31 jul. 2023

DIÁRIO GAÚCHO,. **Gaúcha Repórter Ganha Versão em Podcast**, 2015.Acesso em 20 dez 2021. Disponível em: <http://diariogauchoclicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/09/gaucha-reporter-ganha-versao-em-podcast-4851167.html>

DUTRA, A.; SANTOS, C. P. dos; SANTOS, G. J. F. dos; BELL’AVER, J. E. M.; IDALGO, L. O Podcast no Ensino de Inglês: contribuição para a prática oral de estudantes do Ensino Médio. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.17, n.5, p. 426 – 431, 2016. Disponível em: < <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/4541>>. Acesso em: 14 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2016v17n5p426-431>

ECKES, T. Examining rater effects in TestDaF writing and speaking performance assessments: A many-facet Rasch analysis. **Language Assessment Quarterly: An International Journal**, v. 2, n. 3, p. 197-221, 2005.

FAN J.; YAN, X. Assessing Speaking Proficiency: a narrative review of speaking assessment research within the argument-based validation framework. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1-14, 2020. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00330

FREDERKING, V.; KROMMER, A.; MAIWALD, K. **Mediendidaktik Deutsch: eine Einführung**. ESV. Berlin, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FULCHER, G; REITER, R M. Task difficulty in speaking tests. **Language Testing**, v. 20, n.

3, p. 321–344, 2003. DOI: 10.1191/0265532203lt259oa

GARCIA, A,L,M; REDEL, E; MARTINY, F,M. Modelo de Ensino-aprendizagem Híbrido de Alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora?. *Pandaemonium Germanicum*. São Paulo, v. 24, n. 42, p. 137-164, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/1982-88372442137>

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. MA: Wiley/Blackwell, 2009. 496 p.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K.. **The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning**. Philadelphia, PA: Caslon, Inc., 2017.196 p.

GARCÍA, O; LIN, A. M. Y. Translanguaging in bilingual education. In.: GARCÍA, O.; LIN, A. M; Y.; MAY, S. (Eds.), **Bilingual and Multilingual Education**. Encyclopedia of Language and Education, v. 5. Dordrecht: Springer, 2016. p.117-130. DOI 10.1007/978-3-319-02258-1\_9

GARCEZ, P.; BULLA, S; LODER, L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Delta**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.

GEREONS, J. Wie können Video-Podcasts im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht effektiv eingesetzt werden? **Journal DaFIna - Journal Deutsch als Fremdsprache in Indonesien**, v.1, n.2, p.92-101, 2017. Disponível em: <<http://journal2.um.ac.id/index.php/dafina/article/view/1009>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GUIOTTI, L. C; FERREIRA, C.C. Kult? Língua e Cultura Alemã em App: Culturemas no Ensino de Alemão à Luz da Tecnologia. In.: FERREIRA, C.C; GUIDOTTI, A. F; RIOS-FERREIRA, T. H. C. (Org.) **Tópicos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: lexicografia, fraseologia e linguística contrastiva em evidência**; 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 33-70.

KERN, R. Technology and Language Learning In: SIMPSON, J. (Org.) **The Routledge Handbook of Applied Linguistics** Abingdon: Routledge, 2011. p.220-214.

KERSCH, D. F.; SCHABARUM, J. Ensino de alemão em tempos remotos: o trabalho com criação de vídeos. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82. p. 47-58, dez. 2021.

LOUBAK, A. L. O que é podcast? Saiba tudo sobre os programas de áudio online. **TechTudo**, 2019. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/12/o-que-e-podcast-saiba-tudo-sobre-os-programas-de-audio-online.ghtml>>. Acesso em: 04 jun 2020.

MARQUES-SCHÄFER, G. Competência Midiática e Tecnologias Móveis: desafios e perspectivas para a formação de professores de línguas estrangeiras. In. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS GERMANÍSTICOS, 1, 2015, São Paulo.

**Anais...** São Paulo: ABEG, 2015. Disponível em: <<http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Gabriela-Marques-Scha%CC%88fer.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MEIRELES, S. M. Língua Estrangeira e Autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, p. 149-164. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a13.pdf>>. Acesso em: 03 ago.2020.

MOLINA, K. J. **A relação da história da língua inglesa com a ortografia e o aprendizado da pronúncia em aprendizes brasileiros**. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras). UFRGS. Porto Alegre. 2021.

NUNES, S. C. As Dimensões de Papert e a Geometria Espacial: um estudo em laboratório de informática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Ciências e em Matemática, 2016. p.1-12. Disponível em: <[http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd4\\_serjio\\_nunes.pdf](http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd4_serjio_nunes.pdf)> Acesso em: 15 fev. 2021

OTHEGUY, R; GARCÍA, O; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**.v. 6, n. 3, p.281-307, 2015.

PAPERT, S. Constructionism: **A new opportunity for elementary science education**. Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, 1986.

\_\_\_\_\_. **Logo: computadores e educação**. Tradução: José Armando Valente e Beatriz Bitelman, 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PASCA, M.; PUUP SPINASSÉ, K. Foco na forma e o ensino de Inglês como L2/L3. **BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 8, n. 1, p. 74-90, 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/26719/15815>>. Acesso em 10 ago.2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2017.1.26719>

PRENSKY, M.. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

REIS, S.; GOMES, A. Podcasts para o Ensino de Língua Inglesa: análise e prática de letramento digital. **Calidoscópico**, v.12, n.3, p. 367-379, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.11>>. Acesso em: 25 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2014.123.11>

RETAMAR, H.J.C. **Língua Espanhola, Pesquisa, Ensino Médio e Contextualização Sociocultural: Por Que e Para Quem?:**Jundá-SP, Paco Editora, 2021.

RETAMAR, H.J.C. **O Ensino Socioculturalmente Contextualizado de Espanhol como Pauta para Cumprir com a Função Educacional das Línguas no Ensino Médio.** 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROSA. M.. Insubordinação criativa e a cyberformação com professores de matemática: desvelando experiências estéticas por meio de tecnologias de realidade aumentada. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 4, p. 157-173, 2017. Disponível em: <<https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1500/915>> Acesso em: 17 mar. 2022

\_\_\_\_\_. **A Construção de Identidades Online por meio do Role Playing Game:** relações com ensino e aprendizagem matemática em um curso à distância. Rio Claro: UNESP, 2008. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Role Playing Game Eletrônico:** uma tecnologia lúdica para aprender e ensinar Matemática. 2004. 184 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) –UNESP– Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. São Paulo, Rio Claro.

SANTOS, Y. C. W. dos. **A Aprendizagem de Francês através de Aplicativos para Smartphone.** Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182962/001076815.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 set. 2020.

SCHLENKER, A. A Internet e o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil: um capítulo na (r)evolução didática tecnológica. In.: PORTINHO-NAUIACK, C; BOHUNOVSKY, R; WRUCK, V. (Org.) **Ensinar alemão no Brasil: percursos e procedimentos** Curitiba: Ed. UFPR, 2020, p. 254-270. Disponível em: <[http://www.editora.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/12/Ensinar-alem%C3%A3o-no-Brasil\\_Digital\\_4.pdf#page=254](http://www.editora.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/12/Ensinar-alem%C3%A3o-no-Brasil_Digital_4.pdf#page=254)>. Acesso em: 09 jun. 2021

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de Ensino e Aprendizagem de Línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, v.5, n.1, p. 68-75, 2010. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601Abordagens>>. Acesso em: 29 set. 2020.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. **ReVEL**, v. 7, n. 13, p.1-21, 2009. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_13\\_analise\\_da\\_conversa.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_analise_da_conversa.pdf)> Acesso em: 18 jul. 2021

- SOARES, A. B. **Uso Pedagógico de Podcast para Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Formação de Professores, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5064639](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5064639)> Acesso em: 31 jul. 2020.
- SOARES, M. R. A Interferência das Relações Grafofonêmicas da Língua Portuguesa como Língua Materna nas Relações Grafofonêmicas da Língua Inglesa como Língua Estrangeira. **Revista CBTecLE**, v. 2, n. 1, p. 249–268, 2021. Disponível em: <<https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/314>>. Acesso em: 9 fev. 2023.
- VOGEL, S., ASCENZI-MORENO, L., GARCÍA, O. An expanded view of translanguaging: Leveraging the dynamic interactions between a young multilingual writer and machine translation software. In.: CHOI, J.; OLLERHEAD, S. **Plurilinguism in Teaching and Learning: complexities across contexts**. New York, Routledge, 2018. Disponível em: <[https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1494&context=gc\\_pubs](https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1494&context=gc_pubs)> Acesso em: 03 dez. 2022.
- WELP, A; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, v. 75, p. 47-64, 2022.  
DOI: [10.5007/2175-8026.2022.e82165](https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82165)
- WILLIAMS, C. **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog**. Tese de Doutorado, University of Wales, Bangor. 1994. p. 427. Disponível em: <<https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574535/null>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

## **Anexos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Instituto de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras

### **A Construção de Podcast na Aprendizagem de Língua Alemã**

#### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Me chamo Daniel Zanchet da Rosa, sou estudante de Mestrado em Linguística Aplicada da UFRGS e, junto à minha orientadora, a Profa. Karen Pupp Spinassé, estou desenvolvendo uma pesquisa para analisar o processo de produção de podcast como tarefa de ensino de alemão. Como integrante da turma 200, gostaríamos de convidar você a participar da pesquisa. Sua participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de não querer participar ou de desistir da participação a qualquer momento, sem problemas e sem qualquer prejuízo. Se você concordar em participar da pesquisa, você participará da construção de um podcast, que será dividida em cinco fases. Esse podcast será desenvolvido no âmbito das aulas de alemão, em grupo, com muito debate e o auxílio de ferramentas eletrônicas e em alemão.

Em hipótese alguma, seu nome ou imagens com seu rosto serão divulgados. Todos os dados coletados servirão exclusivamente para análise posterior dos acontecimentos na aula (4.4) e serão armazenados pelo prazo mínimo de 5 anos, sob responsabilidade do pesquisador responsável. O mesmo vale para qualquer material escrito que você entregar. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados na minha dissertação de Mestrado, em artigos e eventos científicos, mas tudo o que for divulgado será sem nenhuma identificação, sem possibilidade de se saber que são produções suas; sua identidade não será publicada em nenhum lugar.

Não há qualquer benefício ou prêmio relacionado com a participação na pesquisa e os riscos envolvidos são mínimos: você pode se sentir desconfortável com a presença do pesquisador, incomodado(a) com a tarefa e os instrumentos de gravação de vídeo e áudio, ou mesmo cansado(a), mas saiba que tomaremos todos os cuidados para evitar transtornos e você poderá interromper sua participação ou solicitar pausas a qualquer momento. O consentimento de participação nessa pesquisa não acarretará qualquer direito à indenização por perda ou eventuais danos causados pela pesquisa.

O objetivo dessa pesquisa é investigar com a produção de Podcast em alemão pode auxiliar na aprendizagem de língua alemã, assim como, na apropriação de ferramentas eletrônicas com a finalidade de solucionar empasses, quanto a busca de informações necessitadas. Secundariamente, espera-se observar quais estrutura da língua alemã estão sendo adquiridas e, tendo em vista princípios do Construcionismo, se a opção de se utilizar tanto o idioma estrangeiro, quanto as ferramentas eletrônicas se tornarão ou não um hábito na busca pela informação.

A participação se dará através da realização de atividades propostas que busquem entender, entre os pontos, o que é um Podcast, como elaborar um roteiro de Podcast e demais buscas na internet quanto a dúvidas sobre o uso de softwares para a produção do Podcast escolhidos pelos alunos, assim como da língua alemã e suas estruturas. Os diálogos produzidos pelos grupos de participantes contendo suas deliberações para as resoluções das atividades propostas serão gravados e servirão como os dados para análise dessa pesquisa e, possivelmente, serão recolhidas as respostas dadas pelos alunos às atividades

para auxiliarem na composição dos dados a serem analisados.

O tempo demandado ao participante para a participação na pesquisa será o da aula de língua alemã (ou seja, dois períodos de 50 minutos cada) e todas atividades deverão ser resolvidas na sala de aula.

Somente daremos andamento aos procedimentos da pesquisa após o seu consentimento e a autorização de seu responsável, que também recebeu um termo de esclarecimento como este, com todos os nossos contatos, através dos quais vocês poderão sanar dúvidas em relação à pesquisa a qualquer momento.

Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Letras

Av. Bento Gonçalves, 9500 – Agronomia

Cep: 91540-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308-6709

E-mail: [spinasse@ufrgs.br](mailto:spinasse@ufrgs.br)

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionados à participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS)

Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

---

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi o que foi explicado acima e concordo em participar da pesquisa. Ficarei com uma via deste termo assinada pelo pesquisador que conversou comigo e me explicou sobre minha participação.

Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

(Assinatura do participante da pesquisa)

.

---

Pesquisador Daniel Zanchet da Rosa

---

Pesquisadora Karen Pupp Spinassé

## **A Construção de Podcast na Aprendizagem de Língua Alemã**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para analisar o processo de produção de podcast como tarefa de ensino de alemão. Como integrante da turma 200, gostaríamos de convidar seu filho/sua filha/a criança pela qual você é responsável a participar da pesquisa. A participação é voluntária e ele/ela tem o direito e a liberdade de não querer participar ou de desistir da participação a qualquer momento, sem problemas e sem qualquer prejuízo. Se você autorizar, o/a aluno(a) participará da construção de um podcast, que será dividida em cinco fases. Esse podcast será desenvolvido no âmbito das aulas de alemão, em grupo, com muito debate e o auxílio de ferramentas eletrônicas e em alemão.

A colaboração do(a) aluno(a) se fará majoritariamente por meio da participação em aula gravada por meio eletrônico, através da qual sua produção será analisada, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas. Em hipótese alguma, o nome ou imagens com o rosto do(a) aluno(a) serão divulgados. Todos os dados coletados servirão exclusivamente para análise posterior dos acontecimentos na aula. O mesmo vale para qualquer material escrito que for entregue. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em dissertação de Mestrado, em artigos e eventos científicos, mas tudo o que for divulgado será sem nenhuma identificação e as imagens serão hachuradas. Esses dados ficarão armazenados por pelo menos 5 anos após o término da investigação, sob responsabilidade do pesquisador responsável.

Não há qualquer benefício ou prêmio relacionado com a participação na pesquisa e os riscos envolvidos são mínimos: o(a) aluno(a) pode se sentir desconfortável com a presença do pesquisador, incomodado(a) com a tarefa e os instrumentos de gravação de vídeo e áudio, ou mesmo cansado(a), mas saiba que tomaremos todos os cuidados para evitar transtornos e ele/ela poderá interromper sua participação ou solicitar pausas a qualquer momento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar com a produção de Podcast em alemão pode auxiliar na aprendizagem de língua alemã, assim como, na apropriação de ferramentas eletrônicas com a finalidade de solucionar empasses quanto a busca de informações necessitadas. Secundariamente, espera-se observar quais estrutura da língua alemã estão sendo adquiridas e, tendo em vista princípios do Construcionismo, se a opção de se utilizar tanto o idioma estrangeiro, quanto as ferramentas eletrônicas se tornarão ou não um hábito na busca pela informação.

A participação se dará através da realização de atividades propostas que busquem entender, entre os pontos, o que é um Podcast, como elaborar um roteiro de Podcast e demais buscas na internet quanto a dúvidas sobre o uso de softwares para a produção do Podcast escolhidos pelos alunos, assim como da língua alemã e suas estruturas. Os diálogos produzidos pelos grupos de participantes contendo suas deliberações para as resoluções das atividades propostas serão gravados e servirão como os dados para análise dessa pesquisa e, possivelmente, serão recolhidas as respostas dadas pelos alunos às atividades para auxiliarem na composição dos dados a serem analisados.

O tempo demandado ao participante para a participação na pesquisa será o da aula de língua alemã (ou seja, dois períodos de 50 minutos cada) e todas atividades deverão ser resolvidas na sala de aula.

Somente daremos andamento aos procedimentos da pesquisa após a sua autorização e o consentimento do(a) próprio(a) aluno(a), que também recebeu um termo de esclarecimento como este. A autorização é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a autorizar ou para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. O consentimento de participação nessa pesquisa não acarretará qualquer direito à indenização por perda ou eventuais danos causados pela pesquisa.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado para o(a) aluno(a) durante as observações, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Letras  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Agronomia  
Cep: 91540-000 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 3308-6709  
E-mail: [spinasse@ufrgs.br](mailto:spinasse@ufrgs.br)

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionados à participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS)  
Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro  
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS Telefone: (51) 3308- 3738  
E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO

Eu, \_\_\_\_\_,

( ) concedo permissão ( ) não concedo permissão

para que meu filho/minha filha, \_\_\_\_\_,  
participe no estudo conforme descrito acima.

Assinatura do/a Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Pedimos a gentileza de retornar este TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) para a professora de língua alemã do(a) aluno(a) até o dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_. Este documento será assinado em duas vias e você receberá uma das cópias.

## 1. Sitzung

### I) Vamos debater:

- a) Você escuta podcasts regularmente? Quais?
- b) Eles são em português? E outros idiomas?
- c) Se você escuta podcasts internacionais, esses são em qual língua?
- d) Se não, por quê?



Fonte: Canva

### II) Tome alguns minutos para conversar com os colegas de seu grupo e resposta:

- a) O que é um podcast?
- b) Na tua opinião, o que caracteriza um podcast?
- c) Quais elementos estão presentes em um podcast?
- d) E em um dos episódios? Quais elementos o compõem?

### III) Ouça os podcasts trazidos pelo professor e tente identificar como os podcasts estão sendo compostos. Faça anotações:

---

---

---

---

### IV) Relacione e defina a ordem:

- ( ) Heute sprechen wir über (das Thema Sagen)...
- ( ) Guten Abend, Liebe Zuhörer
- ( ) Aufwiederhören/ Tchüss
- ( ) Hier spricht (Namen sagen) /Ich bin.../ Ich heiße...
- ( ) Bis zur unseren nächsten Episode.
- ( ) Hast du von...gehört ?/ weißt du, dass...? (Fragen um Aufmerksamkeits zu werben)
- ( ) Willkommen zur unseren (zweiten) Episode.
- ( ) Wir hoffen es hat euch/ Ihnen gefallen
- ( ) Die wichtigste Eigenschaft / Aspekte sind...

- (1) Saudar os ouvintes;
- (2) Dar as boas-vindas aos ouvintes e anunciar o episódio;
- (3) Apresentar-se;
- (4) Mencionar o tema a ser falado;
- (5) Lançar alguma pergunta para provocar e prender a atenção;
- (6) Trazer as principais características/ aspectos sobre o tema, desenvolvendo-o;
- (7) Manifestar de forma simpática o desejo de agradar aos ouvintes, (8) Sugerir a continuidade dos episódios;
- (9) Despedir-se



Fonte: Google Imagens

### V) Você sabe o que é um roteiro? Será que um podcast precisa de um? E aí? Como seria o teu roteiro de Podcast?

## 2. Körper (corpos) und Beschreibung (descrição)

1) Responda:

a) **Wie sehe ich aus?** Como eu sou (fisicamente)?

**Ich bin... Ich habe...**

b) **Wie sieht er/sie aus?** (como ele /ela se parece?)

**Sie /er ist... / Sie/er hat...**

2) Em trios, busquem na internet um grafite que agrade a vocês e coletem informações sobre ele. A única exigência é que haja uma pessoa sendo retratada na obra escolhida.

A partir dessa imagem, vamos trabalhar com sua descrição. Na sua opinião, quais informações são importantes para a execução da descrição do grafite escolhido.

3) A partir dos itens trazidos na atividade 2, ampliem as informações para descrever a imagem e seus personagens. Façam anotações.



Bem, imaginem agora que vocês trabalham na Áustria em um museu de arte contemporânea no setor de arte urbana de rua, onde está tendo uma exposição de fotos sobre o tema *Graffiti in der Welt* (Grafite no mundo). Sua tarefa é gravar informações gerais sobre uma destas obras para garantir o acesso a pessoas com baixa visão e cegos.

Cada grupo fará sobre seu Grafite e, no final, ao juntarmos os trabalhos da turma toda, teremos uma coleção de imagem e suas descrições na forma escrita e audível.

Para auxiliar, encontra-se abaixo uma lista de informações possivelmente relevantes para constar na

descrição de vocês:

*Local onde está o grafite, ano de sua produção, sua autoria e algumas informações sobre ela, quais os principais temas do autor, dimensões do grafite, materiais usados, o que se vê na imagem, como*

Não esqueçam de se apresentarem, assim como, de apresentar o museu e a exposição!

4) Para finalizar:

O que os grupos acham de reeditar suas gravações e transformar cada uma delas em episódios de Podcasts sobre o tema *Graffiti in der Welt* (grafite no Mundo)? Poderíamos montar um site em formato de Blog, onde estariam as imagens dos grafites, os áudios contendo as informações sobre eles e poderíamos publicar também as transcrições dos áudios, a fim de incluir as pessoas surdas e quem quiser acompanhar a escuta com a leitura.

**Fonte da imagem:** <<https://www.hypeness.com.br/2021/09/ela-cria-grafites-usando-a-forca-das-arvores-para-representar-o-poder-da-mulher-negra/>>

### 3. Usando sua intuição linguística...

1) Leiam as frases abaixo e prestem a atenção nas palavras em destaque:

i)

- a) Eduardo **verwendet** normalerweise nur Sprühfarbe in verschiedenen Farben.
- b) Das Graffiti **zeigt** zwei Phasen von Michael Jackson.
- c) Das Werk **besteht** aus zwei Jaguaren und einer Frau mit indigenen Gesichtszügen.

Como vão ficar os verbos nas frases abaixo?

machen, schreiben, sagen

- a) Er \_\_\_\_\_ ein Podcast in der Schule.
- b) \_\_\_\_\_ er einen Text für die Episode?
- c) Er \_\_\_\_\_ sagt ten Titel der Episode.

ii)

- a) Wir **hoffen**, dass Ihnen diese Präsentation eines wunderbaren Kunstwerks gefallen hat.
- b) Wir **freuen** uns darauf, Sie in der nächsten Folge wiederzusehen.

E os verbos?

sprechen, lesen

- a) Wir \_\_\_\_\_ Portugiesisch, Spanisch und Deutsch zu Hause.
- b) \_\_\_\_\_ wir das Skript jetzt?

iii)

Ich **heiße** Gustavo  
Ich **lerne** im Cap.

hören, malen

Ich \_\_\_\_\_ ein Podcast mit meinem Freund.  
Ich \_\_\_\_\_, wie man einen Podcast macht.

2) Leiam e liguem as frases com as conjunções *aber/ obwohl/ und*:

- a) *Das Grafitti ist 15 Meter hoch.  
Es wird von Eduardo Kobra gemalt.*
- b) *Das Spiel ist noch sehr berühmt.  
Es ist Jahre 1993 erschienen.*
- c) *Die Netflix-Serien sind sehr interessant.  
Sie sind auch lange und man braucht Zeit, sie ganz zu schauen.*

3) Olhem as frases abaixo:

O que se passa? Podes dizer?

*Der Künstler lebt in São Paulo.  
Ich mag den Künstler dieses Graffitis sehr viel.*

4) Qual a pronúncia destas palavras?

- a) *Möglichkeit, Haben Sie schon einmal von Eduardo Kobra gehört? hören*
- b) *Realität, Gemälde, Kämpfe*
- c) *Künstler, Sprühfarbe, Das Graffiti ist mit seinem Markenzeichen gefüllt.*
- d) *Straße, Stadt, stellt*
- e) *Bewegung*

Os ditongos:

- a) *eine Seite, Aufmerksamkeit, zeigen*
- b) *verschieden, die Liebe*
- c) *Deutsch, neun*
- d) *Gebäude*