

Podcasting: vídeo para aprender e para pensar a identidade

Lia Raquel Oliveira

Durante o século XX, toda a novidade tecnológica relacionada com comunicação sempre acabou aplicada à educação e sempre foi acompanhada de discursos mais ou menos inflamados sobre modernização, inovação, mudança de *paradigma* (termo normalmente apenas tomado na sua acepção corrente de modelo), exigido por sociedades tecnologizadas, sempre rendidas a essa novidade. O *podcasting* - produção de ficheiros áudio, vídeo ou mistos e respectiva distribuição e/ou subscrição na *Internet* - não é excepção. Desde 2004 que, mundialmente, educadores mais inquietos e preocupados com o sucesso escolar e académico dos estudantes, procuram incorporar o *podcasting* nas suas práticas lectivas tendo em vista a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Interessam-nos aqui duas abordagens ao *podcasting*. Por um lado o *podcasting* vídeo (*vodcasting*) ou, mais correctamente, o *podcasting* audiovisual, entendido o audiovisual como combinação de som com imagem em movimento ou fixa (fotografia, desenho, texto, gráficos). Por outro lado, o *podcasting* audiovisual realizado e produzido pelos estudantes (e não pelos professores) enquanto mediatização apreensão/construção social da realidade (Berger & Luckmann, 1967) e, particularmente, da identidade, num tempo caracterizado pela “fluidez das identidades e declínio da tradição” (Gauntlett, 2002) no qual o “saber como construir socialmente a identidade” (*idem*) constitui um dos maiores desafios à existência humana.

Neste texto, apresentam-se e justificam-se de forma sucinta, os antecedentes deste nosso interesse pela audiovideografia e descreve-se um estudo exploratório levado a cabo em contexto universitário e cujo objecto foi a produção de *podcasts* audiovisuais pelos estudantes sobre a temática da identidade.

O que nos diz a literatura sobre *vodcasting*

Existem poucos estudos, na área da tecnologia educativa, sobre *vodcasting* produzido por estudantes e os estudos internacionais disponíveis incidem, sobretudo, sobre a disponibilização de *vodcasts* pelos professores. Alguns autores entendem os *vodcasts* como objectos de aprendizagem (Gkatzidou & Pearson, 2007); outros como ferramentas ao serviço do professor (Brown & Green,

2007); outros ainda, na mesma lógica, como gravações de aulas/exposições, entrevistas com especialistas, etc (Vajoczki et al., 2008; Oliver & Luca, 2007), sendo esta a vertente mais comum, aliás visível no interesse de algumas universidades em manterem canais próprios no YouTube. Os estudos consultados convergem para as mesmas conclusões:

“Vodcasting may enhance learning and deepen levels of learner’s engagement and collaboration (Boulos *et al.*, 2006), but empirical research is needed in order to compile pedagogical evidence about the use of vodcasts in the educational context and their potential in terms of accessibility” (Gkatzidou & Pearson, 2007: 327).

Esta investigação empírica é também necessária dado o carácter apelativo e sedutor da tecnologia em questão:

“While it is an exciting, promising new technology, it remains to be seen what significant effect on instruction video podcasting will have on the design of instruction in the long run” (Brown & Green, 2007).

É interessante a preocupação destes autores com o efeito que o *podcasting* poderá ter a *longo prazo* no *desenho da instrução*, tendo em conta, na literatura, a recorrente afirmação da novidade de algumas tecnologias para o ensino quando estas somente trazem de novo os meios técnicos de produção e de difusão. Tal foi o caso da videografia, primeiro analógica e posteriormente digital, e é hoje o caso do *vodcasting*, completamente digital, nascido e criado na *Internet*. Ou seja, hoje pratica-se o *vodcasting* sem nunca terem sido analisados e discutidos, propriamente, os efeitos da integração curricular do cinema educativo e da videografia educativa, que vem sendo feita há décadas.

Segundo Bullis (2005), em meados de 2005 os *podcasts* educativos constituíam apenas três por cento dos *podcasts* disponíveis na *Internet* e praticamente não existiam *vodcasts*. Nos finais do mesmo ano, outro autor aventava a hipótese de o *pod/vodcasting* vir a ser usado na educação universitária. Declarava então:

“done well, podcasting can reveal to students, faculty, staff, communities – even the world – the essential humanity at the heart of higher education” (Campbell, 2005: 42).

Esta afirmação suscita algum comentário interrogativo. Porquê *humanidade essencial*? Porque o *pod/vodcasting* nos traz uma simulação da presença humana – a voz, a imagem? Porque a educação universitária tem vindo a migrar para modalidades online nas quais, por melhores e mais interactivos que sejam os sistemas informáticos usados, o contacto humano físico desaparece, permanecendo uma *distância transaccional* (Moore, 1997) intransponível?

Nos anos seguintes aumenta consideravelmente o número de publicações que descrevem usos

em aula de *podcasts* e *vodcasts* (Read, 2005; Lim, 2006; Cebeci & Tekdal, 2006; Malan, 2007; Carvalho, 2009).

Por outro lado, os estudos também convergem na falta de provas de que o *podcasting* tenha um impacto significativo na performance dos estudantes, apesar da atitude geral ser positiva e de aceitação, quer por estudantes quer por professores (Vajoczki et al., 2008).

Permanecem, contudo, expectativas positivas relativas ao uso do *podcasting* em situações de legitimação da participação periférica (Lave & Wenger, 1991), na observação do conhecimento em acção de peritos (Schon, 1983; Ethell & McMeniman, 2000), na projecção dos estudantes nas identidades e desempenhos dos peritos que observam (Gee, 2003) e na aprendizagem baseada em problemas (Savery & Duffy, 2001). Outra área promissora de inserção do *podcasting* é ainda a da autoscopia em contextos de supervisão (Jetnikoff, 2007).

Em essência, o *pod/vodcasting* tem um potencial educativo importante na medida em que se constitui como mais uma modalidade de aprendizagem envolvente, quando usada como “veículo de disseminação de conteúdo gerado pelos aprendentes” (Chan, Lee & McLoughlin, 2006: 113). Estes autores explicitam bem esta ideia das vantagens de proporcionar aos estudantes a experiência de fazer *pod/vodcasts*, particularmente em situação de tutoria por pares:

“The idea of having students as podcast producers fits into the “participation model of learning” (Sfard, 1998), as opposed to the “acquisition” model, whereby learning means becoming part of a community, through participation and contribution of learning resources. Students are creators and producers of knowledge, ideas and artefacts (Collis & Moonen, 2001). Having students from earlier cohorts of a subject teach or impart their knowledge and experiences to new students is consistent with the principles of peer tutoring or teaching (Brown & Campione, 1992; Beasley, 1997). Advocates of peer tutoring assert that it is a valuable exercise for both the tutors as well as the tutees, since it is a cost-effective way to provide academic support to the tutees, but also affords the tutors the experience of “learning by teaching”. According to Topping (1996), the mere process of preparing to peer teach may enhance cognitive processing in the tutor, as it promotes attention to and motivation for the task, and calls for the tutor to revisit, re-organise and re-integrate existing knowledge. The act of tutoring itself involves further cognitive challenge as the tutor must simplify, clarify and exemplify” (Chan et al., 2006: 115).

Ou seja, proporcionar aos estudantes a experiência de *pod/vodcasting* pode promover a participação activa nas actividades de aprendizagem, socialmente construída, e permitir a sua real transformação em sujeitos criadores e produtores de conhecimento. Pode ainda incrementar a partilha e a tutoria entre pares favorecendo quer o tutor (que assume algumas das funções do professor como a de explicar ou exemplificar) quer o tutelado visto entre pares as relações de poder serem mais próximas.

Sobre vídeo educativo e cinema educativo

O primeiro filme exibido em sala (“A saída dos operários da Fábrica Lumière”) foi, sem que disso estivessem conscientes os autores (os irmãos Lumière), um documentário... de intenção educativa. O filme *documentava o mundo!* E rapidamente alguns educadores se aperceberam do meio poderoso para ensinar que acabava de ser inventado (Oliveira, 2008, 2009).

Os exemplos são muitos e retemos apenas um comentário de um professor primário e director de uma escola em Paris nos anos 20 e 30, redactor regular de uma rubrica sobre “cinema escolar e cinema de ensino”, na revista *Cinéopse*:

“A projecção animada conduzirá a criança além do horizonte que a encerra e revelará aos seus olhos maravilhados uma infinidade de coisas de cuja existência ela não poderia nunca suspeitar” (Jacquinot, 1998: 156 *apud* Oliveira, 2004: 44).

Esta ideia de projecção e revelação em muito contribuiu para manter o cinema educativo nas balizas da representação pitoresca, constituindo-se como auxiliar da instrução, ao serviço do mestre, leia-se para *mostrar/ensinar*.

Mas a época áurea do cinema educativo foram os anos 60 e 70 do século XX, particularmente com a televisão educativa, ainda hoje de grande importância em alguns países, por exemplo, no Japão (Lattanzio, 2003), onde canais educativos proliferam e recolhem enorme aceitação. Durante os anos 80, conheceu algum florescimento com a generalização das tecnologias vídeo (leitores-gravadores vídeo e camcorders). Contudo, com o advento do computador pessoal, do multimédia, da *Internet* e do *mito* da interactividade, entrou em declínio. Este mito resulta de uma incorrecta associação directa entre *interactividade transitiva* (Chateau, 1990; Oliveira, 2004) e aprendizagem participada e significativa, pressupondo que com os media de escrita e leitura lineares, como o cinema e o vídeo, não existe interacção (Oliveira, 2004).

Nos nossos dias, as tecnologias de rede já suportam a circulação massiva de formatos audiovisuais e assiste-se a uma convergência significativa entre o computador, a televisão e todos os dispositivos móveis. Aliás, como bem esclarece Félix Angulo Rasco (Rasco, 2008), trabalhando os conceitos de *hibridação* (a fusão das funções nos *gadgets* tecnológicos), de *multiusabilidade* (fusão dos recursos nos espaços virtuais), este último duplicando o de *multimodalidade* (possibilidade de conjugar num mesmo documento diferentes formatos, texto, som, imagens fixas e com movimento e objectos em 2D e 3D).

As pessoas realizam e produzem hoje, cada vez mais, um cinema doméstico que difundem a nível global (YouTube e *vodcasting*) com as mais variadas intenções, gerando uma nova economia da

imagem na Sociedade e Economia do Conhecimento. Tais circunstâncias justificam um ressurgimento do uso do cinema (imagem em movimento associada a som) no ensino e na formação.

Esse uso pode e deve continuar a enquadrar a sua vertente mais tradicional — de apresentação de conteúdos — ou seja, e tomando emprestada a sistematização de Jack Koumi (2006: 3-4) da Open University sobre o valor acrescentado das técnicas de vídeo para fins de ensino, o *vídeo educativo* pode servir para (adaptado):

- 1) apoiar a aprendizagem ou o desenvolvimento de destrezas (imagens compostas, diagramas animados, metáforas/simbolismos/analogias visuais, modelação de processos, ilustração de conceitos com exemplos reais, condensação do tempo pela edição da vida real, justaposição de situações contrastantes, poder narrativo dos sistemas simbólicos ricos, demonstração de destrezas por peritos);
- 2) providenciar experiências vicariais mostrando o inacessível (mudança ou movimento dinâmico, locais perigosos ou distantes, pontos de vista difíceis como as vistas aéreas ou impossíveis como o grande plano, processos técnicos, objectos 3D em movimento ou justapostos, câmara lenta ou rápida, pessoas/animais em interacção real ou dramatizada, acontecimentos únicos ou eventos raros, sequências cronológicas, materiais de recurso para análise, eventos encenados como experiências complexas ou dramatizações);
- 3) alimentar/estimular as motivações e os sentimentos, de duas ordens:
 - a) estimulação da determinação, da motivação e da actuação (estimular o apetite para aprender revelando a fascinação do assunto, galvanizar e incitar à acção, motivar para o uso de uma estratégia mostrando o seu sucesso em situação) e
 - b) estimulação das apreciações, sentimentos e atitudes (alívio do isolamento do estudante que está longe, mudança de atitudes e opiniões suscitando empatia por pessoas, reassegurar e encorajar a auto-confiança, tornar as abstracções académicas autênticas mostrando o seu uso na resolução de problemas da vida real).

Contudo, o uso do cinema/vídeo educativo justifica-se, pensamos, e não excluindo os usos descritos, também e sobretudo, como forma de expressão e de aprendizagem. Ou seja, de certa forma alargando o âmbito do terceiro “valor acrescentado” de que nos fala Koumi (2006) — alimentar/estimular as motivações e os sentimentos —, *passando a câmara para as mãos dos estudantes*, algo próximo do que alguns designam por vídeo-processo (Moran, 1995) mas que não se limita a ele.

Cada filme feito pela primeira vez – o cinema feito por alunos — é uma re-invenção da arte de contar histórias. O que se aprende com a realização de um filme? O mundo que nos rodeia. Os princípios de uma linguagem que nos rodeia! A linguagem audiovisual é a mais próxima da nossa realidade física. É aquela que apela a quase todos os nossos sistemas sensoriais. A linguagem audiovisual implica vários sistemas simbólicos. Aprende-se ainda a civilização da imagem e a civilização do audiovisual em que vivemos mergulhados. Fazer um filme permite aprender o

funcionamento dos media e compreender as imagens por eles veiculadas. Daqui que fazer filmes constitua a estratégia privilegiada para exercer uma *educação para os media, com os media* (Oliveira, 2009).

A construção narrativa a que obriga a realização de um filme, pela (re)criação dos acontecimentos e dos fenómenos, proporciona o entendimento da escrita enquanto apreensão/compreensão/construção da realidade. Algo de extremamente próximo e familiar ao conceito de multiliteracias (The New London Group, 1996). Antes de um filme ser filme, ele é um texto escrito, uma declaração de intenções assaz detalhada. Só depois vêm as imagens, o *storyboard* (o filme desenhado), as filmagens, a montagem.

Fazer um filme ultrapassa em grau de dificuldade a escrita. É mais complexo fazer um filme do que escrever uma história. É mais difícil e menos acessível. Não basta carregar no *botãozinho* da câmara...

Hoje em dia, com as ferramentas digitais, para além destas aprendizagens, aprendem-se, também e em simultâneo, destrezas técnicas informáticas avançadas. Para o confirmar, basta experimentar, para além da concepção do filme em si, fazer uma montagem num editor de vídeo digital, proceder ao upload do filme para a *Internet*, apenas para referir alguns procedimentos elementares.

Antecedentes da prática lectiva

Entre 1995 e 2006 leccionamos a disciplina de Prática Pedagógica II – Tecnologia Educativa em licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho. Tratava-se de uma disciplina anual, do 3º ano de um plano curricular de 5 anos, integrando o 5º ano um estágio profissional. As áreas científicas destes cursos eram variadas: da área das letras à das ciências.

Um dos módulos desta disciplina era dedicado ao vídeo educativo. Procedíamos a análises de filmes e os alunos faziam pequenos filmes (vídeogramas curtos, em torno de cinco minutos), organizados em pequenas equipas de três ou quatro elementos. Não lhes era pedido que estes filmes tivessem uma qualquer estrutura didáctica. Os filmes tinham era de ser passíveis de utilização em aula, no seu futuro contexto profissional. E, claro, tinham de ser pensados com uma mensagem *educadora*: filmes para fazer pensar e agir. Não era obrigatório usar um determinado género cinematográfico. As abordagens iam do documentário à ficção, passando pela entrevista, pela animação com desenhos, plasticina, peças de lego, entre outros. Também não era obrigatório seguir um *modelo de vídeo educativo*, sendo contudo, exigida a formulação de uma finalidade para o videograma (sensibilizar, mostrar, esclarecer, etc).

No total acompanhamos a realização de 130 videogramas. Os produtos finais nem sempre foram excelentes mas, como sabíamos, o curso não era de cinema! Porém, praticamente todos eles resultaram

em documentos úteis e re-utilizáveis. Alguns excederam as expectativas e alguns foram premiados em Festivais de Vídeo Educativo.

Mais recentemente e com a *Web 2.0 migramos* para a *Internet*. Ou seja, hoje em dia, em qualquer disciplina, implicamos sempre uma actividade de realização de vídeo (audiovideografia), integrada em outras actividades ou motor de outras actividades no ciberespaço. Implicamos também actividades de visionamento de videogramas disponíveis no youtube, na qualidade de *textos* sobre os quais nos debruçamos.

Esta actividade de realização/produção/edição de videograma (*podcast* vídeo ou *vodcast*), com argumento e guião técnico, persegue os seguintes objectivos: pesquisar informação em várias fontes, organizar e estruturar essa informação para a construção do argumento (história) do filme; utilizar uma ferramenta de desenho, de paginação e/ou de elaboração de *storyboard* para construção do *storyboard* (o filme desenhado); pesquisar elementos gráficos, elementos visuais e elementos áudio para utilizar na narrativa audiovisual; planificar a rodagem e a montagem do filme; utilizar uma ferramenta digital de edição de vídeo; e utilizar as necessárias ferramentas e procedimentos da *Web 2.0* para proceder ao upload do filme para a *Internet* (em blogue, site pessoal, rede social ou Youtube).

Produção de dados e enquadramento metodológico

No ano lectivo 2007/08, optámos, numa linha de continuidade, pela realização de videogramas em equipa, temáticos (*e. g.*, introdução de assunto, análise, discussão ou sensibilização), relacionados com o programa das unidades curriculares (UC) e com os assuntos tratados nas aulas. No total foram realizados 14 videogramas de duração entre um e dois minutos, por equipas constituídas por três a cinco elementos, envolvendo 64 estudantes no total (Tabela 1).

Ciclo	Curso	Unidade Curricular	Nº de videogramas	Nº de alunos
2º	Mestrado em Educação, Especialidade de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária	Aprendizagem e Comunicação em Rede	5	17
1º	Licenciatura em Educação	Tecnologia e Comunicação Educacional II	9	47
Totais	2	2	14	64

Tabela 1- Videogramas produzidos no ano lectivo 2007/08

Todos os videogramas foram alojados em blogues, o ambiente utilizado para efeitos de portefólio digital, acolhendo as actividades de trabalho e servindo de prova das aprendizagens

realizadas. Ou seja, sendo estes videogramas produzidos em formato digital e sendo alojados na *Internet*, adquiriram, por assim dizer, o estatuto de *vodcasts* ou *podcasts* vídeo.

Tendo como certas e evidentes as vantagens para a aprendizagem através deste *cinema educativo na 1ª pessoa* (Oliveira, 2009), e tendo em mente proporcionar aos estudantes uma ocasião para pensar, reflectir e expressar traços de identidade, num processo de “consciencialização” (Freire, 2003) desses mesmos traços, avançamos, no ano lectivo 2008/09, com uma alteração significativa na realização da actividade de audiovideografia, passando esta a constituir uma actividade individual de carácter autobiográfico. A proposta de trabalho consistiu na realização de um videograma de um minuto de *apresentação de si próprio*.

As finalidades desta apresentação de si próprio ficaram ao critério de cada estudante, sendo as possibilidades múltiplas: apresentação a um potencial empregador (do género *curriculum vitae*), apresentação a colegas de um curso ou colegas de trabalho, em suma, o que a imaginação de cada um pudesse criar, aumentando assim o desafio. No total foram produzidos 115 videogramas autobiográficos (correspondendo a 115 estudantes), tendo 100 deles sido alojados (Tabela 2), como no ano anterior, em blogues (portefólios digitais).

Na UC Hipertexto (Mestrado em Educação na especialidade de Tecnologia Educativa) a actividade foi de natureza voluntária (não contabilizada para efeitos de avaliação), tendo sido criados 15 videogramas (o número total de alunos era 22), que não foram alojados na *Internet*.

Ciclo	Curso	Unidade Curricular	Nº de <i>vodcasts</i>
2º	Mestrado em Educação, Especialidade de Tecnologia Educativa	Hipertexto	15
2º	Mestrado em Educação, Especialidade de Mediação Educacional e Supervisão na Formação	Comunicação e Literacias em Contextos de Trabalho	17
2º	Mestrado em Educação, Especialidade de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária	Aprendizagem e Comunicação em Rede	33
1º	Licenciatura em Educação	Tecnologia e Comunicação Educacional II	50
Totais	4	4	115

Tabela 2 – *Vodcasts* produzidos no ano lectivo 2008/09

Complementarmente à actividade de realização destes videogramas, foi pedido aos estudantes que efectuassem (e colocassem nos portefólios digitais) uma breve reflexão sobre esta *experiência*

peçoal e que assinalassem dois aspectos positivos e dois aspectos negativos a ela associados. Estas reflexões foram sujeitas a análise de conteúdo e foram também analisados os *vodcasts* produzidos, mediante a utilização de uma grelha de registo/análise concebida para o efeito (Figura 1).

Nesta grelha, o *tipo de abordagem* refere-se ao género (cinematográfico, quando identificável) e inclui o estilo (formal, informal, humorístico, etc). Os *aspectos evidenciados* referem-se ao conteúdo propriamente dito, ou seja, aos aspectos da temática (ou da biografia) que foram seleccionados para integrar o filme. Os *media usados* referem-se às formas de expressão utilizadas (fotografia, desenho, vídeo, música, locução, legenda, ruído) e o *tipo de audiovisual* caracteriza os filmes do ponto de vista dos *media* usados (nestas duas secções da grelha, assinala-se apenas a presença). Nas *observações* são anotados os aspectos não previstos na grelha. Pode aqui ser anotada, por exemplo, uma apreciação qualitativa da qualidade final do filme (excelente, muito bom, bom, satisfatório, precisa de...).

CONTEXTO:											
DATA:											
Nº											
Nome(s):											
Tema/Título:											
Tipo de Abordagem	Aspectos evidenciados	Media Usados						Tipo de audiovisual			
		Foto	Desenho	Vídeo	Música	Locução	Legenda	Ruído	Diaporama	Videograma	Misto
<i>Exemplos: Estilo reportagem com entrevistas a... Estilo documentário... Ficção criativa ou inspirada no programa/série/spot televisivo x... ou no filme y... Narração cronológica sequencial... Dramatização teatral... Monólogo do género talking head (directo para a câmara) ou voz off ilustrada... Etc.</i>	<i>Exemplos: Cronologia: nascimento (fotos bebé com família, escola, etc)... As amizades... a família... os irmãos... Os tempos livres... os hobbies... A importância de algo ou de alguém... O esforço e a tenacidade... As opções de vida... a originalidade, o comprometimento com... O saber fazer algo invulgar... Os desejos... ambições... preocupações pessoais ou sociais... Etc.</i>										
Observações:											

Figura 1 - Grelha de registo/análise dos *vodcasts*

Paralelamente, registámos em diário situações observadas e comentários dos estudantes ao longo do processo, durante a realização das actividades e durante as apresentações em aula. Os documentos produzidos foram também enquadrados na taxonomia de *podcasts* proposta por Carvalho et al (2008).

É com base nestas análises que enunciamos, no apartado seguinte, os resultados mais relevantes.

Resultados

Estamos em condições de afirmar que os 100 estudantes envolvidos nesta *experiência pessoal* de realização de videogramas de *apresentação de si próprio*, com a duração de um minuto, no formato *vodcast*, consideraram a experiência muito positiva, desafiadora e motivante (inclusive os estudantes que já tinham produzido videogramas noutros contextos, tendo-o referido na sua reflexão). Muitos consideraram-na “única”.

Os aspectos positivos enunciados centraram-se em: a) aquisição de conhecimentos conceptuais e técnicos necessários para produzir e disponibilizar um documento desta natureza (conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica e audiovisual e competências informáticas para operar com os editores de vídeo e com a *Internet*); e b) elevado grau de satisfação pessoal quer pela capacidade criativa que descobriram (e que desconheciam possuir) e pelo facto de terem conseguido falar sobre si próprios e expor-se, quer pela superação das dificuldades iniciais que se revelavam imensas.

Para algumas pessoas, que ou não sabiam de todo usar computadores e *Internet* ou simplesmente “detestavam” usar, e para outras, que usavam e gostavam de usar mas que nunca tinham sido confrontadas com este tipo de proposta (*falar sobre si próprio*), o sentimento de *superação de dificuldade* foi muito marcante. Convém ter presente que a cultura ocidental de matriz judaico-cristã, da qual fazemos parte, não é uma cultura que fomente a exposição pessoal e muito menos o *falar de si próprio*. Em alguns dos videogramas este aspecto foi contornado pelos autores, optando estes por colocar outras pessoas a falar sobre si (familiares, alunos, amigos) ou mostrando aspectos da vida profissional ou enfatizando preferências por livros, músicas, filmes, animais de estimação e hobbies.

Relativamente aos aspectos negativos, foram referidas as exigências de tempo necessário para aprender a trabalhar com os equipamentos e ferramentas digitais. Também foi referida, como aspecto negativo, a dificuldade de concepção e estruturação narrativa do filme: que abordagem escolher, que imagens seleccionar, música, textos...? Porém, esta dificuldade reverteu positivamente, perante a constatação do desafio superado.

Quanto aos *media* utilizados e ao tipo de audiovisual, a maioria dos *vodcasts* recaiu no tipo diaporama (identificado como *Enhanced Podcast*, na categoria Formato da taxonomia de *podcasts* proposta por Carvalho et al, 2008), apresentando uma sucessão de fotografias com fundo musical, legendas e locução. Alguns deles incorporaram segmentos de vídeo. Poucos foram os *vodcasts* que, no que toca à imagem, tivessem utilizado exclusivamente o formato vídeo (15/115). Apenas três optaram pelo tipo *talking head*, ou seja, falado directamente para a câmara de vídeo. É de realçar que a facilidade de manuseio e de integração de ficheiros de *media* diversos que a digitalização permite desafia e amplifica a discussão sobre o que define o vídeo enquanto linguagem e formato. Em última

instância o *podcasting*, em sentido lato e enquanto tecnologia nova, enforma documentos que podem ser classificados como audio-scripto-visuais na terminologia criada por Jean Cloutier (1975, 2001).

O tipo de abordagem (género) foi predominantemente a narração autobiográfica cronológica: início de vida, família, escolaridade, amigos, até à actualidade; assim como de descrição e caracterização de traços pessoais (virtudes e defeitos, qualidades, gostos...).

Doze dos *vodcasts* (12/115) revelaram uma opção diferente, oscilando entre a apresentação e valorização de momentos marcantes da vida e a ficção bem humorada com desfecho imprevisto, acentuando o carácter lúdico da experiência.

Relativamente ao enquadramento nas categorias da taxonomia proposta por Carvalho et al (2008) — tipo, formato, duração, autor, estilo, finalidade — todos os *vodcasts* produzidos são do tipo informativo apesar de poderem, também, ser considerados como materiais autênticos. Ou seja, sendo a sua *finalidade* a apresentação de si próprio (apresentar-se, prestar informação sobre si) e sendo publicados em acesso livre na *Internet*, estes *vodcasts* ganham uma espécie de *vida própria*, adquirindo essa dimensão de autenticidade. Passam a ser documentos públicos que documentam um indivíduo. Poderão ser usados por outras pessoas em situações e contextos ilimitados com intenções imprevisíveis. Por exemplo, estes *vodcasts* são já usados como modelo ou referência para outros estudantes a quem a mesma actividade é proposta.

No que toca à categoria formato, como acima foi referido a propósito dos media utilizados e do tipo de audiovisual, apenas 15 podem ser considerados *vodcasts*, no sentido restrito que lhe é atribuído pela taxonomia (apenas vídeo). Os restantes enquadram-se no que a taxonomia designa por *enhanced podcasts* (combinação de imagens com locução). Contudo, apesar do importante papel de sistematização e clarificação que uma taxonomia desempenha, num dado momento, a sua natureza é, por princípio, flexível e adaptativa. Uma taxonomia constitui um instrumento de trabalho, necessariamente aberto a reformulações que traduzam os avanços na área e os questionamentos do objecto sobre o qual se debruça.

Ainda no âmbito da taxonomia (Carvalho et al, 2008) e quanto à categoria duração, todos os *podcasts* são curtos (1 minuto). Os autores foram os próprios estudantes e o estilo foi intencionalmente informal.

Conclusão

Em síntese, esta actividade de *vodcasting na 1ª pessoa e autobiográfica* recolheu a melhor aceitação por parte dos estudantes e revelou-se gratificante quer para estes quer para o professor. A actividade foi motivadora e proporcionou aprendizagens significativas.

Os resultados descritos apontam, para a hipótese viável de as várias actividades possíveis e criativas de *podcasting* poderem ser usadas, hoje, como herdeiras de uma certa tradição — pouco divulgada e pouco valorizada — de utilização do audiovisual (cinema e vídeo) em contexto educativo, pelos estudantes, numa perspectiva de educação para os *media*, com os *media*.

A actividade permitiu, ainda e claramente, melhor entrever e compreender os processos de construção social da realidade e de construção da identidade, num processo efectivamente partilhado que promoveu a literacia, em sentido lato (ou seja, na acepção que lhe atribui Paulo Freire de “ler a palavra e ler o mundo”), assim como a literacia digital, de todos os envolvidos.

Referências

- Beasley, C. J. (1997). Students as teachers: The benefits of peer tutoring. In R. Pospisil and L. Willcoxson (Eds.) *Learning through teaching* (pp. 21-30). Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum at Murdoch University, February 5 – 6, 1997, Academic Services Unit, Murdoch University WA. Acedido em <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/beasley.html> (19.03.2006).
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. USA: Anchor Books.
- Boulos, M., Maramba, I., & Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: a new generation of Webbased tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC Medical Education*, 6(41). Acedido em <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1472-6920-6-41.pdf#search=%22wikis%20blogs%20and%20podcasts%20boulos%20.pdf%22> (18.12.2006).
- Brown, A. & Green, T. (2007). Podcasting and Video Podcasting: How it Works and How it's Used for Instruction. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007*. Chesapeake, VA: AACE, 1915-1921. Acedido em <http://www.editlib.org/p/24857> (19.11.2009).
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1992). Students as researchers and teachers. In J. W. Keefe & H. J. Walberg (Eds.), *Teaching for thinking* (pp. 49-57). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Bullis, K. (2005). Podcasting Takes Off. *Technology Review*. Acedido em <http://www.technologyreview.com/web/14821/> (19.12.2009).
- Campbell, G. (2005). There's Something in the Air: Podcasting in Education. *EDUCAUSE Review*, 8. Pp. 33-46. Acedido em <http://www.cblt.soton.ac.uk/multimedia/PDFs08/Podcasting%20in%20education.pdf> (19.11.2009).
- Carvalho, A. A. (Org.) (2009). *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Carvalho, A. A.; Aguiar, C.; Carvalho, C. J.; Oliveira, L. R.; Cabecinhas, R.; Marques, A.; Santos, H. & Maciel, R. (2008). *Taxonomia de Podcasts*. Acedido em http://www.iep.uminho.pt/podcast/Taxonomia_Podcasts.pdf (19.11.2009).
- Cebeci, A & Tekdal, M. (2006). Using Podcasts as Audio Learning Objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, vol 2, 47-57. Acedido em <http://www.ijello.org/Volume2/v2p047-057Cebeci.pdf> (19.11.2009).
- Chan, A.; Lee, M. J. W. & McLoughlin, C. (2006) Everyone's learning with podcasting: A Charles Sturt University experience. *Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology?*. Pp. 111-120. Acedido em http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p171.pdf (19.11.2009).
- Chateau, D. (1990) L'Effet Zapping. *Communications, Télévisions-Mutations* n°51, Paris: Le Seuil, 45-55.
- Cloutier, J. (1975) *A Era de Emerec ou a Comunicação Audio-scripto-visual na hora dos self-media*. Lisboa: ITE /MEIC.
- Cloutier, J. (2001) *Petit Traité de Communication. Emerec à l'heure des technologies numériques*. Montréal: Les Editions Carte Blanche. Reillanne: Atelier Perrousseaux Editeur.
- Collis, B. & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world*. London: Kogan Page.

- Ethell, R.G., & McMeniman, M. (2000). Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner. *Journal of Teacher Education*. 51(2), 87-101.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. 36ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gauntlett, D. (2002). *Media, Gender and Identity: An Introduction*. London: Routledge. Acedido em <http://www.theoryhead.com/gender> (05.01.2009).
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Gkatzidou, S. & Pearson, E (2007). Vodcasting: A case study in adaptability to meet learners' needs and preferences. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*, 325-332. Acedido em <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/gkatzidou.pdf> (25.10.2007).
- Jacquino-Delaunay, G. (1998). Du cinéma éducateur aux plaisirs interactifs: rives et dérives cognitives. In Beau-Dubois-Le Blanc (Ss Dir.), *Cinéma et Dernières Technologies*. Bry-Sur-Marne: INA/De Boeck.
- Jetnikoff, A. L. (2007) From apprentice to performer: using vodcasts to bring English teaching into the tertiary classroom. In *Proceedings 30th HERDSA Annual Conference-Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship*, Adelaide, Australia. Acedido em <http://eprints.qut.edu.au/8995/1/8995.pdf> (14.01.2009)
- Koumi, J. (2006). *Designing Video and Multimedia for open and flexible learning*. London: Routledge.
- Lattanzio, L. (2003). *Les Média Éducatifs au Japon*. Paris: PUF.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lim, K. (2006). Now Hear This – Exploring Podcasting as a Tool in Geography Education. In Purnell, K., Lidstone, J., & Hodgson, S. (Eds.). *Changes in Geographic Education: Past, Present and Future*. Proceedings of the International Geographical Union. Acedido em http://homepage.mac.com/voyager/brisbane_kenlim.pdf (14.01.2009).
- Malan, D. J. (2007). Podcasting computer science E-1. *Technical Symposium on Computer Science Education. Proceedings of IADIS International Conference on Mobile Learning 2006*, 389-393.
- Moore, M. (1997) Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, pp. 22-38.
- Moran, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, São Paulo, (2) jan./abr., pp 27-53. Acedido em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm> (01.10.2008).
- Oliveira, L. R. (2004). *A comunicação Educativa em Ambientes Virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Braga: Universidade do Minho, CIEd. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/7672> (24.20.2009).
- Oliveira, L. R. (2008). *Cinema Educativo e Construção da Realidade*. Comunicação apresentada na conferência Visual Sociology Association International Conference 2009: Space, Time and Image, 6-8 de Agosto de 2008, FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Oliveira, L. R. (2009) Cinema educativo e construção social da realidade: criando identidades através da leitura e da escrita do mundo com o audiovisual. In B. D. Silva, L. S. Almeida; A. B. Lozano & M. P. Uzquiano (Orgs.) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Pp. 5570-5582.
- Oliver, R. & Luca, J. (2007) Using Mobile Technologies and Podcasts to Enhance Learning Experiences in Lecture-Based University Course Delivery. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007*. Chesapeake, VA: AACE, 3385-3394. Acedido em <http://www.editlib.org/p/25859> (19.11.2009).
- Rasco, F. A. (2008) . Novos espaços para a alfabetização. In J. M. Paraskeva & L. R. Oliveira (Orgs.), *Currículo e Tecnologia Educativa*, Volume 2. Mangualde: Edições Pedagogo, 87-116.
- Read, B. (2005). Lectures on the Go. *Chronicle of Higher Education*, 52 (10), 39-42.
- Savery, J.R., & Duffy, T.M. (2001). *Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework*. Centre for Research on Learning and Technology Technical Report No. 16-01: Indiana University. Acedido em <http://crlt.indiana.edu/publications/journals/TR16-01.pdf> (23.11.2008).
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, V.66, N° 1: 60-92.

- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in higher and further education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345.
- Vajoczki, S., Watt, S. & Marquis, N. (2008). Vodcasts: Are they an effective tool to enhance student learning? A Case Study from McMaster University, Hamilton Canada. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008*. Chesapeake, VA: AACE, 4913-4920. Acedido em <http://www.editlib.org/p/29053> (22.11.2008).