



CONFLITOS E TRANSGRESSÕES: PODCAST COMO FERRAMENTA DE ENSINO

CONFLICTOS Y TRANSGRESIONES: PODCAST COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA

Resumo

O artigo analisa as dificuldades de aprendizagem com *podcast*, a partir do relato de 158 estudantes de graduação de diversos cursos que participaram de experimentações do Mundaréu, um *podcast* de Antropologia, no semestre letivo remoto de 2020, na Universidade de Brasília. O experimento foi desde a adesão de professores, o planejamento pedagógico com a ferramenta, a aplicação e avaliação desses procedimentos. As dificuldades foram categorizadas e relacionadas às discussões sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, em especial *podcasts*, educação transgressora, cultura ciborgue e capital cultural. *Podcasts* com histórias e situações práticas de campo evidenciaram-se conteúdos adequados para o ensino de Antropologia. Constatou-se que a duração dos episódios, a combinação de diferentes mídias, os ambientes de estudo, assim como a formação em informática das docentes, são fatores relevantes na produção e aprendizagem com *podcasts*.

Palavras-chave: *Podcast*; Aprendizagem; Tecnologias digitais da informação e comunicação; Antropologia.

Resumen

El artículo analiza las dificultades de aprendizaje con podcast, a partir de informes de 158 estudiantes de pregrado de diversos cursos que participaron en experimentaciones de Mundaréu, un podcast de Antropología, durante el semestre lectivo remoto de 2020 en la Universidad de Brasília. El experimento fué desde la adhesión de profesores, la planificación pedagógica con la herramienta, la aplicación y evaluación de estos procedimientos. Las dificultades fueron categorizadas y relacionadas con discusiones sobre Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación, especialmente podcasts, educación transgresora, cultura ciborgue y capital cultural. Podcasts con historias y situaciones prácticas de campo demostraron ser contenidos adecuados para la enseñanza de la Antropología. Se constató que la duración de los episodios, la combinación de diferentes medios, los ambientes de estudio, así como la formación en informática de las docentes, son factores relevantes en la producción y aprendizaje con podcasts.

Palabras-clave: *Podcast*; Aprendizaje; Tecnologías digitales de la información y comunicación; Antropología.

*Irene do Planalto Chemin

Recebido em: 16/08/2021

Aceito em: 19/11/2021

1. Caminhos do ouvir

Quando entrei na graduação em Ciências Sociais na UnB, lá em 2017, no primeiro dia de aula, a primeira coisa que ganhei ao entrar na sala foi um papel, com título de “Ementa da disciplina”. Ementa, palavra estranha para mim na época, esse documento escrito descrevia o objetivo da disciplina. O subtítulo seguinte, “Plano de aula”, listava todo o conteúdo que consumiríamos ao longo do semestre, e também o que iríamos ter de produzir. E tinham muitos textos, muitos. E na outra disciplina, mais uma ementa, e mais uma... e assim fui fazendo meu curso, de texto em texto, disciplina em disciplina, semestre em semestre.

Lembro-me que nos meus primeiros semestres, eu ia de carro pra UnB, e da minha casa até lá levo cerca de 40 minutos. E eu pensava sempre como seria prático poder dirigir lendo, mas como isso é impossível, seria prático dirigir ouvindo o que eu precisava saber para próxima aula. Mas eu estava totalmente alheia ao universo de *audiobooks*, audio-narrações de textos ou *podcasts*, então eu ia escutando uma boa música mesmo.

Mas o meu contato real com os *podcasts*, só aconteceu no fim de 2019, cerca de dois anos depois de eu ter entrado na graduação. Por indicação de uma grande amiga, conheci o Mundaréu¹, o primeiro *podcast* que ouvi, com histórias de pesquisa contadas por antropólogas e suas interlocutoras, com a finalidade de apresentar a Antropologia para um público amplo. O meu interesse era acessar mais a prática antropológica e conhecer o projeto, que estava abrindo vagas para bolsistas. Naquela época eu ouvi o segundo episódio do Mundaréu, “Quando samsara é nirvana e nirvana é samsara” e logo já criei minha playlist de *podcs*, como chamo, onde vou acumulando os episódios de meu interesse conforme vão sendo publicados.

Eu acabei sendo selecionada para uma das bolsas da equipe do Mundaréu. E participar da produção deste *podcast* foi, sem dúvida, fundamental para melhorar meu aprofundamento no conteúdo de áudio: primeiro pelo fato de o Mundaréu ser sobre Antropologia, proporcionando conhecer mais possibilidades de pesquisa e situações práticas de trabalho, e segundo, pelo viés pedagógico que acompanhou as atividades da nossa equipe, que detalharei logo mais. Ouvir por trás das coxias - no caso, ouvir as gravações na íntegra, produzir novos episódios, levar os programas para as salas de aula ou mesmo trocar com amigas - são movimentos e difusões que nos fazem entrar numa conversa atemporal (ASSIS, 2011: 92) através dos ‘*podcs*’. Eu ouço um pouco de tudo, mas também seleciono muita coisa que serve para mim como forma de pesquisa.

Mas e para outras pessoas? Como conheceram o universo dos *podcasts*, também chamado de podosfera? Como foram os primeiros contatos, de que maneiras as pessoas vêm introduzindo *podcasts* em suas vidas? Essas são algumas perguntas que procurarei responder neste artigo. Parti de minha experiência, mas quero chegar às de outras pessoas, outras ouvintes. Embora eu tenha adotado o hábito de ouvir *podcasts* em meu cotidiano e que eu seja uma entusiasta com essa mídia em áudio, noto que este não é um padrão tão difundido. Por isso me proponho a analisar justamente os desafios e dificuldades em aprender com o material de áudio.

Em 2019, o Centro de Educação a Distância da UnB (CEAD/UnB) lançou o “Programa A3M, Aprendizado para o Terceiro Milênio” e ofereceu bolsas para equipes com projetos pedagógicos inovadores. A equipe do Mundaréu recebeu três bolsas. No primeiro semestre letivo de 2020, integralmente realizado de modo remoto por conta da pandemia do COVID-19, o Mundaréu convidou professoras de Antropologia para introduzirem o *podcast* como um recurso didático. Ao todo, 13 docentes aceitaram e, em disciplinas de diferentes departamentos e campus da UnB, os nossos episódios foram inseridos nos tais “Planos de curso”. Em nosso projeto junto ao CEAD, criamos um formulário² para que, ao final de cada aula, discentes e docentes pudessem avaliar a utilização do *podcast*. De início, esse formulário foi totalmente qualitativo, com cinco perguntas abertas, o que resultou em respostas vindo especialmente por parte das docentes. Assim, elaboramos uma segunda versão do formulário especialmente para conhecer as reações das estudantes³, dessa vez um questionário quali-quantitativo, com 21 perguntas.

Este artigo irá trazer e analisar as respostas aos dois formulários, ambos disponibilizados de maneira *online*. Em especial, vou me concentrar nas respostas que descreveram as diferenças entre aprender com material escrito e material de áudio, a frequência com que *podcasts* são ouvidos, o uso de *podcasts* em outras disciplinas e as atividades propostas pela equipe do Mundaréu. Embora eu vá fazer comentários gerais sobre estes experimentos com o Mundaréu, quero mesmo atentar para as dificuldades encontradas com este tipo de material em áudio.

¹ Produzido desde 2019 pelas professoras Soraya Fleischer, na UnB, e Daniela Manica, na Unicamp. Disponível em: <https://mundareu.labor.unicamp.br/> Sobre a produção do *podcast* Mundaréu, acesse o artigo FLEISCHER, Soraya; MOTA, Julia Couto. Mundaréu: um *podcast* de Antropologia como uma ferramenta polivalente. GIS - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia, São Paulo, v. 6, n. 1, e-172390, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2021.172390>.

² O formulário pode ser acessado no link: <https://forms.gle/eL3k1avssGUGUase6>.

³ Neste artigo utilizo o gênero gramatical e as flexões de substantivos, artigos e pronomes no feminino, por ser o gênero com o qual me identifico, além de representar a maior parte das estudantes e professoras que participaram do experimento do Mundaréu.

Minha aposta é que conhecer a experiência que as estudantes tiveram ajudará a compreender o uso didático deste material - principalmente, seus limites.

Embora a minha trajetória com *podcasts* não seja, de forma alguma, generalizável, ressalto alguns pontos que podem haver em comum com a experiência de outras ouvintes, principalmente nas percepções coletadas no questionário já citado. Ressalto o contexto universitário, onde o *podcast* tem se difundido mais rapidamente, enquanto um recurso de fácil e rápido consumo de informação. O segundo ponto a ser ressaltado é a ação docente, seja direcionada ao público acadêmico, como foi o caso das atividades do Mundaréu junto ao CEAD-UnB, como também a ação docente direcionada ao Ensino Médio, etapa em que, orientada pela BNCC e conforme a Lei 13.415⁴, o estudo da Sociologia é obrigatório. O foco no Ensino Médio é trabalho de outro projeto que participei, chamado Ciências Sociais nas Escolas⁵, e pensar a efetividade de *podcasts* como um recurso didático para esse público também é promissor, como apontam estudos (ALMEIDA e VALENTE, 2014; SILVA e BODART, 2015). A virtualização das linguagens escrita e oral tem possibilitado a potencialização da memória coletiva, novas formas de trabalho em grupo, através de recursos digitais que modificam as fronteiras entre a linguagem formal, com base escrita, e a linguagem informal e o senso comum, baseado na oralidade (MOMESSO, 2016). Dessa forma, ao analisar as respostas das estudantes e professoras, percebemos que há uma necessidade por otimização de conteúdo por tempo, aliada a utilização de tecnologias e espaços virtuais para acessar e atrair as ouvintes.

Este artigo está dividido em quatro seções: introdução; discussão teórica; metodologia e apresentação do material empírico; e considerações finais. Na segunda seção, alguns referenciais teóricos serão discutidos (ALMEIDA e VALENTE, 2014; BOURDIEU e PASSERON 2014; CARVALHO 2008, 2009; HARAWAY 2009; HOOKS 2013; LEVÝ 1999, 2003; MOMESSO e CARVALHO et al 2016; OLIVEIRA 1996; SILVA e BODART 2016; THIRY-CHERQUES 2006) observando o impacto dos *podcasts* no desenvolvimento da aprendizagem. Na terceira seção, será apresentado todo o percurso de experimentações feitas pelo Mundaréu nas salas de aula virtuais, com apoio do CEAD-UnB, sendo eles: a descrição do formulário, a categorização das respostas e a nomeação das dificuldades principais. A última seção será o fechamento deste artigo, onde apresento algumas conclusões e possíveis encaminhamentos.

2. Reflexões ciborgues

Assim como Roniel Silva e Cristiano Bodart (2015) expressam no artigo “Uso do *podcast* como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus”, em minhas experiências no papel de docente, quando dei aulas pelo projeto de extensão Ciências Sociais nas Escolas, em turmas do Ensino Médio, busquei atentar-me para as estudantes que pareciam distantes do conteúdo e da dinâmica da aula. Muitas vezes não havia tanto engajamento, interesse e discussão sobre os conteúdos, mesmo se tratando de temas que eu gostava de lecionar e imaginava também interessar às estudantes. Então ir até o fundo da sala para entrar nas conversas paralelas e incluí-las na aula, dividir o lanche com as estudantes na hora do intervalo para conhecer um pouco mais das suas individualidades, descobrir o que toca nesses fones de ouvido, eram estratégias, entre tantas outras, usadas pelas docentes para envolver as estudantes e agregar ao conteúdo das disciplinas. Algo que percebo ter chamado atenção das estudantes foi a nossa proximidade etária, já que sou da geração Net (CARVALHO, 2009: 1) e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), como celulares, computadores, recursos audiovisuais, aplicativos digitais, é algo muito comum e habitual entre nós jovens, além de outros códigos culturais que compartilhamos (ALMEIDA e VALENTE, 2014: 331). Mas mesmo com essa “vantagem” geracional, são muitos os desafios para fomentar espaços de ensino-aprendizagem que sejam engajadores, acessíveis, libertadores e prazerosos. Como defende bell hooks⁶, ensinar é um ato teatral e nós devemos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos (2013: 22), nosso estilo de ensino (2013: 51).

Analisar dificuldades relacionadas a ferramentas e práticas de ensino-aprendizagem é um desafio. Muitas vezes o desinteresse, a falta de atenção, entre outras adversidades que impactam no rendimento escolar, são sintomas de questões mais profundas e mesmo estruturais. O debate sobre a “origem social” das estudantes, como colocam Bourdieu e Passeron na obra “Os herdeiros” (2014), e o desdobramento de suas teorias levando em consideração a classe econômica, a identificação étnico-racial, de gênero, a religião, entre tantos outros marcadores

⁴ A referida Lei, de 16 de fevereiro de 2017, no § 2º de seu art. 35A remete à BNCC nos seguintes termos: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

⁵ O projeto de extensão Ciências Sociais nas Escolas é coordenado pelo professor Stefan Klein, do Departamento de Sociologia da UnB. Disponível em: https://www.instagram.com/ciso_unb/.

⁶ bell hooks é a voz de escritora de Gloria Watkins, pseudônimo em homenagem a sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. As letras minúsculas buscam dar enfoque ao conteúdo de sua escrita e ao permanente movimento de sua identidade (HOOKS, 2013: 65).

sociais da diferença, é fundamental para compreender a realidade das estudantes. Nesse sentido que Silva e Bodart (2015: 138) elaboraram um levantamento de “gostos”, através de entrevistas e de questionário *online* aplicado às estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia campus Ariquemes, escola onde lecionavam, para compreender melhor o perfil das estudantes e fatores que as motivavam em seu cotidiano, seus interesses etc. E de fato, como Silva e Bodart (2015) concluíram a partir do levantamento de “gostos” das estudantes das turmas que ensinavam, os celulares e fones de ouvido estão sempre presentes, mesmo que na maioria das vezes o uso dessas tecnologias costume ser combatido e quase nunca direcionado para o aprendizado (2015: 146). As estudantes também demonstraram muito gosto por ouvir música, mais apreço por ouvir do que por falar, mas desinteresse na fala monótona da ou do docente (SILVA e BODART, 2015: 146).

Tais “gostos” podem ser entendidos, na perspectiva de Pierre Bourdieu, a partir do conceito de *habitus*. Pensem nas diversas experiências pessoais e coletivas que perpassam as jovens estudantes contemporâneas, e como essas experiências dialogam e se conflituam com as regras escolares. Os *habitus* se estruturam e são estruturadas através das condutas da vivência escolar, as “coisas que se fazem” e as “coisas que não se fazem” e mesmo as ações mais automatizadas, que os agentes escolares (estudantes, professores, coordenadores e demais funcionários) interiorizam e exteriorizam nesse espaço social. Esses espaços são definidos por Bourdieu como *campos* (THIRY-CHERQUES, 2006: 35), cada *campo* tem seus *habitus* privilegiados e atribui diferentes posições aos agentes envolvidos em consequência dos bens que detém, também chamados por Bourdieu de capitais, considerando os bens econômicos, mas também os bens culturais, sociais e simbólicos, entre outros (THIRY-CHERQUES, 2006: 36). Podemos pensar nas diferentes posições ocupadas por estudantes e professores, por exemplo, em relação ao capital cultural e simbólico, o que outorga autoridade ao professor, tido como o detentor de conhecimento. Assim como o capital econômico vai influenciar nas condições de acesso e desempenho das estudantes no processo pedagógico. Para Bourdieu, o sistema de ensino é tido como um empreendimento da cultura de classes com vistas a reproduzir os códigos comportamentais, linguísticos e intelectuais burgueses, mantendo em funcionamento um sistema de crenças e ilusões compartilhadas (BOURDIEU e PASSERON, 2014: 39), porém tal sistema não se reproduz sem conflitos. A escola exige determinadas aptidões e valores, o que favorece estudantes que possuem capitais econômicos e culturais comuns à cultura escolar, e desloca as que não possuem esses mesmos capitais, desvalorizando seus códigos culturais de origem.

A partir da compreensão desses *habitus* escolares, Silva e Bodart elaboraram um projeto que uniu o conteúdo de Sociologia com música e celulares. Surgiu então, a partir da experiência do *blog* Café com Sociologia⁷, o *Podcast* Café com Sociologia, com formato dinâmico, em monólogo, explicando conceitos, temas e categorias da Sociologia de maneira descontraída, com base no currículo obrigatório para a disciplina, intercalando com músicas e poemas. Segundo Silva e Bodart, a “utilização [dos *podcasts*] nos mostrou alguns resultados quase que instantâneos. Os educandos aprendem a “escutar” em silêncio, reconhecem que a música traz uma “imagem da realidade social”, reduzindo a rejeição ao “ouvir falar de Sociologia.” (2015: 147).

A produção e atividade com *podcasts* foi pensada, por Silva e Bodart (2015), em caráter experimental, com avaliações periódicas cruzando *feedbacks* das estudantes com os resultados das avaliações bimestrais na disciplina de Sociologia, e a cada novo episódio repensava-se o formato no intuito de adequar-se às demandas do público. Foi identificado que quanto mais longo o episódio, maior é a chance de dispersão das estudantes, portanto o tempo de duração foi diminuído gradativamente, de 25 para até 15 ou 10 minutos. (SILVA e BODART, 2015: 148). Os resultados da experiência se mostraram positivos, foi inclusive um projeto premiado na subcategoria “Educação Digital articulada ao desenvolvimento do currículo” do Prêmio Professores do Brasil em 2013, sinalizando que é possível utilizar *podcasts* para potencializar o aprendizado (SILVA e BODART, 2015: 152).

Mas, e no Ensino Superior? Será que essa ferramenta funciona da mesma forma? Quais seriam as particularidades do uso de *podcasts* no ambiente universitário? As universidades são, em geral, ainda mais plurais e diversas em *habitus* e *campos*. Também podemos olhar pela perspectiva multiculturalista de bell hooks (2013: 57), onde aceitar a “descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê?”. Hooks compartilha sua experiência enquanto professora no Oberlin College, nos Estados Unidos, e explica, inspirada por Paulo Freire, sobre a importância de criar um sentimento de comunidade e partilha em cada turma, onde todas as pessoas possam se escutar e se reconhecer. Para isso, é necessário que tanto as pro-

⁷ *Blog* Café com Sociologia disponível em: <https://cafecomsociologia.com/>.

fessoras quanto as estudantes conheçam novos códigos culturais, compartilhem e aprendam novas epistemologias entre si (hooks, 2013: 59). Esses códigos culturais me lembram muito o habitus, de Bourdieu, aprendê-los me remete aos atos de olhar e ouvir, de Roberto Cardoso de Oliveira, e me transporta para o Restaurante Universitário da UnB, no horário de almoço, lotado de gente dos mais diversos lugares e tempos, conversando, comendo, e mexendo no celular.

De fato, muitos de nós, jovens, já nascemos rodeados por tecnologias de informação, aparelhos eletrônicos dos mais diversos, e a dinâmica da virtualização e da troca em rede faz parte dos nossos códigos culturais mais estruturantes. A professora e pesquisadora Ana Amélia Carvalho (2009) afirma que nós pertencemos a geração Net, ou nativos digitais, e que não se pode tratar essa geração atual como se fossemos a geração do papel, no caso, a geração à qual pertencem a maior parte das professoras universitárias. No mesmo sentido, Paula e Sobrinho (2010: 2) defendem que, embora as formas de utilização de ferramentas multimídia constituam-se como um enorme desafio para as educadoras em geral, a capacidade de lidar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) é uma competência essencial às professoras contemporâneas. Ou seja, há um embate de *habitus* nesse campo. Podemos mesmo pensar no ciberespaço, descrito por Pierre Levý (1999), como um complexo e dinâmico campo da teoria de Bourdieu, em constante conflito, transformação e crescimento. Mas também é perceptível o engajamento de muitas professoras, como as aqui já citadas (CARVALHO 2009; SILVA e BODART 2015; BASÍLIO e SOBRINHO 2010, FLEISCHER e MOTA 2021), entre tantas outras, na experimentação e utilização de recursos digitais e tecnologias da informação em suas práticas educativas. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente já expressaram o valor da produção de narrativas e histórias através das TDICs para o desenvolvimento da aprendizagem, integrando conhecimentos cotidianos com conhecimentos científicos e curriculares (ALMEIDA e VALENTE, 2014: 349). As autoras indicam a necessidade de desenvolver novas habilidades, como o letramento digital (2014: 337). Essas docentes, que navegam junto com a gente nesse dilúvio informacional (LEVÝ, 1999: 14), têm apresentado pesquisas com resultados bastante positivos em geral.

Por exemplo, as experimentações com *podcasts* na Universidade do Minho, em Portugal, elaboradas por Carvalho et al (2008) com foco na reação das estudantes de licenciatura e pós-graduação. Foram utilizados *podcasts* em 4 disciplinas, com diferentes formatos e tipos. No que se refere à duração, os episódios oscilaram entre 45 segundos e 5 minutos, apenas o do curso de Ciências das Comunicação teve 37 minutos, o que foi motivo de desaprovação por 33% da turma por ser considerado muito longo. Os principais resultados das experimentações foram positivos, indicando que os *podcasts* são mais aceitos se tiverem duração de 1 a 10 minutos, e no caso de ser um conteúdo mais longo, pode ser fragmentado em vários episódios (CARVALHO et al, 2008: 71). Algumas reações negativas identificadas foram a audição cansativa, a necessidade apresentada por alguns estudantes de transcrever o conteúdo ou de sublinhar o texto impresso, tornando o estudo com *podcasts* menos prático (CARVALHO et al, 2008: 60), a extensão e dificuldade de acessar a informação chave do conteúdo no caso do *podcast* de 37 minutos (CARVALHO et al, 2008: 63), assim como pouca atratividade quando a informação já é conhecida pelo público ouvinte (CARVALHO et al, 2008: 64).

A partir dessas experimentações realizadas por Carvalho et al (2008) e de várias outros estudos sobre *podcasts* até a época, os quais a autora faz as devidas referências em seu artigo "Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia", de 2009, Carvalho descreve e classifica os *podcasts*, a diversidade e vantagens para o ensino. A taxonomia proposta pela autora apresenta seis dimensões: tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade. Por exemplo, os tipos de *podcasts* classificados são expositivo/informativo, *feedback*/comentários, instruções/orientações e materiais autênticos (CARVALHO, 2009: 7), este último seria o tipo do Mundaréu. Sobre a duração, é sugerida as categorias de curto (1 a 5 minutos), moderado (6 a 15 minutos) e longo (mais de 15 minutos), ressaltando a preferência das estudantes por *podcasts* curtos (CARVALHO, 2009: 7). Essas dimensões podem ser combinadas para atingir os objetivos pedagógicos de forma mais eficiente, e Carvalho dá algumas recomendações ao final do artigo, como a produção de episódios não muito longos, sobre aspectos e temas específicos, com boa qualidade técnica, com estrutura, ritmo, texto planejados, e com opção de música de fundo para enriquecer a mensagem (CARVALHO, 2009: 10). A autora também incentiva a investigação acerca dos tipos de conteúdo que se tornam mais adequados para serem transmitidos via *podcast*, nas diferentes áreas de ensino (CARVALHO, 2009: 12).

Também a partir das experiências com *podcasts* na Universidade do Moinho, Paula e Sobrinho (2010: 14) analisaram as possibilidades e limitações percebidas pelas professoras da insti-

tuição, evidenciando que no geral as TDICs são utilizadas principalmente para comunicação professora-aluna, orientação das atividades e distribuição de conteúdos já disponíveis na web, mas que a produção de conteúdo por parte dos docentes, como *podcasts*, ainda é restrita, limitando-se a slides e outras poucas ferramentas de base verbal-escrita. Muitas docentes expressam preocupação com o domínio das tecnologias, a falta de equipamentos adequados, falta de tempo. Paula e Sobrinho (2010: 15) concluem que um dos principais fatores de impedimento é o baixo nível de informação, e fazem coro aos apontamentos de Carvalho et al (2008) de que é necessário mais conhecimento sobre a aplicabilidade de *podcasts* e outras TDICs para o processo educativo.

É interessante a taxonomia proposta por Carvalho (2009), pois ela evidencia novas práticas de oralidade e leitura do mundo, reivindicando um sentido mais amplo de texto, com multilineares caminhos para serem percorridos através do hipertexto digital. O conceito de hipertexto digital é descrito por Levý (2003: 26) como uma rede de documentos digitais constituída por nós (ou links), contendo informações como parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais, entre outras formas de mídia. A navegação de um “nó” para outro é intuitiva, dinâmica e aberta para referências, notas, indicadores e novos “botões” conectando documentos e informações. As jovens e adolescentes de hoje colocam em prática o que Pierre Levý já descrevia entusiasmado na década de 90. Subir, baixar, transferir, copiar, atualizar, gravar, audioler, mixar, samplear. Compartilhar parece ser a operação do momento. Movimentos surgem e outros ganham novas formas a partir de um corpo dinâmico, rápido e virtual. As memórias estão cruzadas em linhas complexas como um hiper-macramé⁸ e potencialmente banho-me em um rio diferente, com um novo corpo, a cada dia. As informações misturam, sinergicamente, nossos sentidos, e os três atos propostos por Roberto Cardoso de Oliveira confundem-se, concretizando-se em olhos e ouvidos alheios. Embora Pierre Levý (1999: 47) diga que o virtual não se opõe ao real, e sim ao atual, nem todas topam mergulhar nesse continuum desterritorializado sem saber o que tem no fundo (vai que a gente sai mais pra robô do que para humano!), por isso é necessário, como nos alerta Haraway (2009: 37), responsabilidade e reflexão ao entrar em contato com as TDICs. E em meio a essa confusão de sentidos quero resgatar a importância do corpo para organizar tudo isso.

Evidenciar o corpo no processo de ensino-aprendizagem é, como explica bell hooks (2013: 185), tensionar as posições dominantes e hierarquias presentes no campo educacional. A autora defende que “a pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através e contra eles.” (2013: 184), e explica: “Isto tem a ver com o poder. Realmente sinto que tenho mais ‘controle’ quando estou atrás da tribuna ou atrás da escrivaninha do que quando caminho na direção dos alunos, fico em pé ao lado deles, às vezes até encosto neles” (2013: 185).

No contexto de sala de aula presencial, geralmente a detentora do conhecimento fica na frente, falando, enquanto as outras pessoas devem permanecer quietas, talvez anotando algo. No ciberespaço, muitas docentes tentam reproduzir esse mesmo modelo em suas aulas *online*, mas nem sempre é possível pois já estamos dispersas e mixadas, como narra Levý, “cada corpo individual torna-se parte integrante de um imenso hiper corpo, híbrido e mundializado.” (2003: 16). Nesse sentido, o autor pontua que “todos reconhecem que o melhor uso que podemos fazer do ciberespaço é colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele.” (1999: 131), mas alerta para a necessidade de pensarmos perspectivas, códigos e formas de coordenar nossas experiências no ciberespaço, refletindo até que ponto “cada um dentre nós se torna uma espécie de neurônio de um megacérebro planetário ou então desejamos constituir uma multiplicidade de comunidades virtuais nas quais cérebros nômades se associam para produzir e compartilhar sentido?” (LEVÝ, 1999, 131).

Pensando o ciberespaço e as comunidades virtuais como campos bourdianos, nossos modos de agir, nossas relações sociais, assim como os sentidos que atribuímos a elas, influem de habitus que produzimos e reproduzimos em outros campos, fora da virtualidade. Nesse sentido, ao mesmo tempo que, como afirma Levý (1999: 131), “a inteligência coletiva constitui mais um campo de problemas do que uma solução”, os problemas e as soluções não são reflexo apenas da dinâmica virtual, mas continuação dos nossos conflitos materiais mais antigos. Donna Haraway (2009: 67) aponta para como as estruturas de dominação econômicas e sociais, como o capitalismo global, as desigualdades raciais e de gênero, impactam na produção de ciência e tecnologia, bem como na integração/exploração das pessoas nesse sistema, caracterizando uma informática da dominação que intensifica a insegurança e o empobrecimento cultural. Ao mesmo tempo, a autora enfatiza a urgência de nos apropriarmos das novas tecnologias com

⁸ *Macramé é uma arte de tecelagem manual que consiste em trançar fios com diversos tipos de nós, formando cruzamentos geométricos. É uma palavra de origem turca, que significa “nó” (CAMPOS e GARCIA, 2012).*

conhecimento e imaginação, reivindicando a democratização do acesso, a utilização para fins pacíficos, rompendo fronteiras com responsabilidade. Haraway propõe uma escrita-ciborgue que dispute os significados da escrita, que lute pelo reconhecimento de diversas formas de corporalidade e de linguagem, contra uma comunicação perfeita, um código único de cultura (HARAWAY, 2009: 86). Fleischer e Mota (2021: 2) também tratam de como os processos de ensino-aprendizagem, principalmente nas etapas média e superior, são baseados numa tradição escrita, uma cultura grafocêntrica onde se privilegia a linguagem formal. Essa dinâmica textual faz parte dos nossos códigos e *habitus* mais estabelecidos, está nas avaliações escolares, nos processos de seleção, competências de trabalho, embora essa naturalização não signifique que todas as pessoas tenham facilidade para se comunicar nesses padrões.

Maria Regina Momesso, junto com Carvalho e outras autoras, vai continuar desenvolvendo esse debate acerca das práticas de leitura e escrita, afirmando que novos dispositivos de áudio, como *podcasts* e *audiobooks*, vêm trazendo mudanças na linguagem oral (2016: 38) e exigindo de nós novas formas de leitura de mundo, como, por exemplo, a capacidade de ler com o ouvido, organizar conteúdos sonoros em determinados quadros de significações (2016: 18). As autoras retomam os três atos descritos por Roberto Cardoso de Oliveira (1996) - olhar, ouvir e escrever - para pensar as linguagens no ciberespaço e cunham o neologismo *audioler*, para designar a leitura por meio da escuta em suporte digital, como é o caso de *podcasts*, *audiobooks*, e também em analogia à contação de histórias para crianças (MOMESSO et al, 2016: 25). Como já explicava Cardoso de Oliveira (1996), nós temos de treinar nosso olhar, assim como nosso ouvir, para captar as informações importantes no meio de toda a paisagem visual e sonora que se nos apresenta. E, nesse sentido, Momesso e Carvalho et al atentam-se para a mistura e confusão de textos, imagens e sons que, através das telas e outros aparelhos eletrônicos, nos consomem e são consumidos por nós, diariamente, muitas vezes sem conseguirmos assimilar tantas informações na fluidez líquida desse espaço-tempo (2016: 39). Como contam Momesso et al (2016: 36), desde a invenção da escrita, essa esteve lado a lado com a linguagem oral, e a fronteira entre as duas sempre se modificou, assim como as representações que as pessoas fizeram delas. As autoras explicam que a ciência reforçou essa diferenciação ao separar o conhecimento científico, “literalmente” registrado na linguagem escrita, do senso comum, não estruturado e baseado na oralidade (MOMESSO et al, 2016: 37). Porém as autoras desenvolvem seu argumento explicando que, com o surgimento de novas tecnologias no séx. XX, como o rádio, a TV, a internet (e com ela as redes sociais, os *podcasts*, *vodcasts*, *audiobooks* etc) tanto a escrita quanto a linguagem oral se virtualizaram, sendo ressignificadas e trazendo novas potencialidades à memória coletiva, como a possibilidade de escrita *online* em grupo, mixagem e representação em múltiplos formatos e recursos digitais (MOMESSO et al, 2016: 38).

As formas e sentidos de comunicação - ver, escutar, contar - são atualizadas através do tempo e dos conflitos sociais. E como afirma Momesso e Carvalho et al (2016: 47) devem ser acolhidas no ambiente escolar. As autoras questionam se no modelo hegemônico de ensino que abre pouco espaço à reflexão e ao diálogo, o conflito entre o capital cultural e o que a escola “quer” das estudantes provoca uma desvalorização da voz das mesmas, contribuindo para interditar também suas escutas (MOMESSO et al, 2016: 39). Da mesma forma, o neologismo *audioler* proposto por Momesso (2016: 25) reivindica uma nova categoria semântica que, com o surgimento do hipertexto digital, passe a englobar a existência de um texto multilinear, interseccionando linguagens e abrindo caminhos à medida em que se escreve e se lê, ou mesmo, se ouve.

3. Experimentos e estranhamentos

Em um momento onde as salas de aula estavam desterritorializadas (LEVY, 1999: 48), eu e outras colegas estávamos sendo selecionadas para pensar atividades didáticas com *podcasts*, direcionadas às estudantes de graduação da UnB. O projeto do Mundaréu junto ao CEAD/UnB já estava sendo organizado antes da pandemia, então essas aulas estavam previstas para acontecer de maneira presencial, em uma tentativa de compreender como os *podcasts* poderiam se inserir na vida e nos cursos das estudantes de graduação. Com a quarentena, ocasionada pelo novo coronavírus, a equipe do Mundaréu precisou experimentar os *podcasts* em espaços mais virtualizados, colaborar com professoras e professores que estavam também em período de adaptação ao ensino remoto, e inclusive, nos aproximar de outros grupos *podcasters* de Antropologia pelo Brasil, para dialogar sobre produção e divulgação científica com essas mídias⁹.

⁹ Site da Rede Kere-Kere disponível em: <https://radiokerekere.wordpress.com/>.

¹⁰ A disciplina *Introdução à Antropologia (IA)* correspondeu a 45% das aulas realizadas e foram ofertadas para estudantes de História, Ciência Política, Relações Internacionais, Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Letras Tradução Espanhol, Museologia, Jornalismo, Filosofia, Engenharia de Produção, Economia, Comunicação Social, Biblioteconomia, Ciências Naturais, Artes Visuais, Arquitetura e Urbanismo, Agronomia, Administração, Terapia Ocupacional, Medicina, Biotecnologia. As demais disciplinas de Antropologia receberam estudantes de Ciências Sociais e Antropologia.

¹¹ As disciplinas da área da saúde foram oferecidas para estudantes de Saúde Coletiva, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Farmácia, Fonoaudiologia e Fisioterapia.

¹² As disciplinas foram: “Introdução à Antropologia”, “Antropologia da Saúde”, “Antropologia do Corpo e da Pessoa”, “Antropologia e Mercado de Trabalho”, “Métodos e Técnicas em Antropologia Social” e “Sociedades Indígenas”; “Ciências Sociais em Saúde”, “Saúde e Sociedade 2” e “Pesquisa Social em Saúde” e aulas no Programa de Extensão Diálogos Universidade-Escola.

¹³ Site do Mundo na Sala de Aula disponível em: <https://mundareu.labjor.unicamp.br/series/mundo-na-sala-da-aula/>.

O projeto convidou professoras para incluírem episódios do Mundaréu em seus programas de curso. 13 aceitaram o convite, sendo 8 no Departamento de Antropologia¹⁰, 4 no Departamento de Saúde Coletiva¹¹ (2 no campus Darcy Ribeiro e 2 no campus da Ceilândia/DF), e uma professora na Faculdade de Planaltina/DF que nos ofereceu duas aulas. Totalizamos, portanto, 14 aulas¹². Mesmo em outros departamentos, todas as disciplinas trabalhavam e aproveitavam temas da Antropologia. Por isso, os *podcasts* usados foram do Mundaréu. Desde 2019, o Mundaréu busca apresentar e conversar sobre Antropologia com um público amplo, tanto estudantes universitários quanto pessoas que não têm muito contato com as universidades, e para isso aposta nas boas histórias de pesquisa contadas pelas convidadas, as antropólogas e suas interlocutoras. Em 2020, as estudantes que compõem a equipe na UnB e na Unicamp criaram e produziram também a série Mundo na Sala de Aula (MunSA)¹³. A série foi pensada justamente como material pedagógico e são mais curtos (os programas do Mundaréu tem de 40 a 50 minutos, enquanto os do MunSA tem no máximo 30), com diferentes formatos de apresentação e locução feita pelas estudantes.

O cardápio oferecido foram 8 episódios da primeira temporada do Mundaréu e os 9 episódios do MunSA. As professoras escolheram os episódios que lhes pareciam mais agregadores ao conteúdo da aula e também aceitaram indicações de nossa equipe. Duplas de estudantes da equipe se organizaram para preparar o material necessário para as experimentações. Cada professora, amparada pela dupla do Mundaréu, desenhou sua aula. Os modelos mais comuns foram ouvir os episódios antes e discutir o tema escolhido na aula síncrona, ou ouvir o programa depois da aula síncrona e responder a questões formuladas pela dupla do Mundaréu.

Para exemplificar, podemos citar a aula de ‘Introdução à Antropologia’, turma H. Essa turma era composta em grande maioria por estudantes de História, mas também tinham alguns estudantes de Psicologia. Reuniam-se pelo *Google Sala de Aula*, postavam várias atividades lá, e tinham poucos encontros síncronos. Dessa forma, a contribuição da dupla (da qual eu fazia parte) para essa turma foi preparar uma atividade por escrito, onde apresentamos o projeto, um breve resumo dos episódios a serem ouvidos e relacionados com o texto indicado pela professora. O texto era o clássico “O trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever.” do Roberto Cardoso de Oliveira (1996), e os episódios utilizados foram “#5 Vozes na floresta e na universidade”, “#7 A gente vai no boca a boca”, do Mundaréu, e “#7 Por uma Antropologia peripatética” do MunSA.

Três questões foram elaboradas para que as estudantes respondessem por escrito. Das 50 estudantes matriculadas na turma, 47 responderam a atividade via *Google Sala de Aula*, e nós corrigimos e respondemos todas por lá mesmo, não havendo nenhum encontro síncrono com a turma. Ao finalizar as atividades, nós solicitamos às estudantes que respondessem o formulário aberto sobre o uso de *podcasts* como ferramenta didática, a primeira versão elaborada pela equipe. Nós obtivemos 5 respostas, e fomos percebendo também em outras turmas, que a adesão a esse formulário aberto estava bastante baixa, provavelmente por as perguntas serem amplas. Assim, elaboramos um formulário um pouco mais longo porém com perguntas mais objetivas e quantitativas. Então algumas semanas depois de encerradas as experimentações na turma H de Introdução à Antropologia, nós aparecemos na aula síncrona apenas para pedir que as estudantes respondessem o formulário qualitativo sobre o uso de *podcasts* como ferramenta didática, e obtivemos 7 respostas, totalizando 12 respostas nessa turma.

Agora explicarei mais detalhadamente os formulários de avaliação sobre o uso didático de *podcasts* elaborados pela equipe do Mundaréu, passando pelas respostas selecionadas, para depois categorizar as principais dificuldades apresentadas pelas estudantes. As respostas a esses formulários foram o material empírico ao qual esse artigo se baseou. É importante ressaltar que foram dois formulários: o primeiro foi aberto, com cinco perguntas que iam de identificação de curso e semestre, passando por hábitos de ouvir *podcasts*, outras experiências pedagógicas com a ferramenta, percepções sobre o Mundaréu (formato, duração, qualidade técnica e das discussões), e avaliação sobre o aprendizado com o material de áudio. A resposta era enviada diretamente para o email de alguém da dupla, mas nós recebemos bem menos respostas do que esperávamos, foram 37 respostas. Então, no meio do percurso, nós elaboramos um segundo formulário, dessa vez no *Google Forms*, com perguntas mais objetivas, embora em maior número, mesclando questões qualitativas e quantitativas. São 21 perguntas, desenvolvendo ponto a ponto do que buscávamos no formulário anterior, e dessa vez fomos mais bem sucedidos, coletando 119 respostas. Com essa mudança no formato do formulário durante o experimento, a maior parte das respostas ao formulário aberto são referentes à primeira metade das aulas, enquanto as respostas ao formulário quali-quantitativo estão mais distribuídas ao longo do semestre, embora se concentrem na segunda metade das aulas.

Os experimentos se deram, então, em 14 aulas, com 13 professores diferentes, para uma média de 850 estudantes. Na avaliação do uso de *podcast* direcionada às professoras, obtivemos 10 respostas. Em relação às estudantes, obtivemos 158 respostas, sendo 122 no formulário quali-quantitativo e 36 no questionário aberto. As disciplinas que mais ofereceram retornos para a avaliação foram as de Introdução à Antropologia, com 84 respostas. Do total de 158 respostas, 28 foram selecionadas para análise neste artigo, por expressarem algum tipo de dificuldade ou desapareço pelos *podcasts* como material didático. Essas 28 correspondem a pouco mais de 17% do total de respostas aos formulários, portanto não caracteriza uma representatividade estatística. Neste artigo, descreverei 11 respostas, sendo 5 do formulário aberto e 6 do formulário quali-quantitativo. Foram selecionados os relatos mais expressivos sobre as dificuldades apresentadas nas 28 respostas, depoimentos que ilustram bem as características classificadas. Apesar de não serem muitas respostas, o nosso projeto não tinha expectativa de um número mínimo ou representatividade quantitativa dessas respostas. Mas qualitativamente é importante levar em consideração esses dados, analisar e buscar compreender as dificuldades e limitações do ensino-aprendizagem com *podcasts*.

As principais características expressadas como dificuldade pelas estudantes, foram a dificuldade de concentração nos áudios (12 menções), a duração longa dos episódios (5 menções) e o desinteresse pelo tema da Antropologia (4). Algumas estudantes afirmam que costumam fazer as anotações do conteúdo diretamente nos textos, e com o áudio as anotações ficam piores (4), e outras expressaram que mudar a velocidade do áudio poderia colaborar na absorção do conteúdo (3). Também foi levantada a questão do acesso à internet (1). Muitas estudantes expressaram que ouvir os áudios realizando alguma atividade motora como limpar a casa, dirigir ou exercitar-se pode contribuir para a concentração, assim como ambientes mais silenciosos e calmos. Outras também ressaltaram a efetividade de combinar materiais de texto e áudio, valorizando a diversidade de processos de ensino-aprendizagem.

Dessas características principais, elencamos 4 categorias. Para descrevê-las com mais detalhes, contarei com relatos anônimos, em primeira pessoa, de estudantes que participaram de nossas experimentações.

- Categoria 1 - problemas técnicos: desigualdade das estudantes no acesso à internet, falta de equipamentos e espaços adequados para ouvir.
- Categoria 2 - temática do *podcast*: dificuldade ou resistência quanto ao conteúdo abordado no *podcast*, no caso, a Antropologia.
- Categoria 3 - suporte da transmissão/mídia: a) preferência pelo material escrito em detrimento do áudio; b) ritmo com que chega o conteúdo; c) qualidade da edição do áudio; d) familiaridade ou processo de adaptação com o áudio.
- Categoria 4 - material didático: dificuldade com a duração dos episódios.

A categoria 1 está relacionada a problemas técnicos como dificuldade de acesso à internet, falta de equipamentos adequados para ouvir os *podcasts*, espaços hostis para a concentração etc. Dado o contexto de desigualdade econômica e social do Brasil, onde nosso campo educacional se insere, os equipamentos necessários para o aprendizado *online* não são acessíveis da mesma forma para todas as estudantes. Apesar de, em geral, o arquivo de áudio não precisar de muitos dados móveis para ser reproduzido ou baixado, a duração ou plataforma em que o *podcast* é disponibilizado deve adaptar-se aos diferentes contextos educacionais e acessibilidades das estudantes. As desigualdades de capitais econômicos e culturais são obstáculos que devem ser observados com atenção principalmente por parte dos docentes ao desenharem seus cursos e aulas (BOURDIEU e PASSERON, 2014). Nesse sentido temos o relato de uma estudante, que considera o *podcast* como um bom recurso, com qualidade didática, porém “Achei uma forma didática de aprender, porém quem não possui tanto acesso a internet sai um pouco prejudicado”. (Estudante matriculada na disciplina “Pesquisa Social em Saúde” e no segundo semestre do curso de Saúde Coletiva).

A categoria 2 está ligada à temática do *podcast*, no nosso caso, a Antropologia. Algumas estudantes expressam desinteresse ou desgosto pelos conteúdos e histórias apresentadas nos episódios, dizendo que os mesmos não contribuíram para o entendimento do que foi ensinado pela professora na aula, como é o caso da estudante que diz “Este *podcast* não ajudou-me a

compreender os conteúdos dessa disciplina, pois é muita complexibilidade para o meu gosto.” e afirma que o *podcast* é “muito longo, complexo e teórico demais”. (Estudante matriculada na disciplina Saúde e Sociedade 2, cursando o 9º semestre de Fisioterapia). Outra estudante conta: “Bem, depende muito, adoro *podcasts*, não gosto de Antropologia. Escutar *podcast* sobre como a Antropologia age e se molda foi entediante. Nada contra os *podcasters*, são ótimos, só não é meu assunto.” (Estudante matriculada na disciplina Antropologia e Mercado de Trabalho, no 6º semestre do curso Ciências Sociais) Como explica Fleischer e Mota (2020), o *podcast* Mundarêu busca traduzir a Antropologia para um público mais amplo, num esforço de romper com o grafocentrismo propondo materiais pedagógicos inovadores. Para isso, apostamos, assim como Almeida e Valente (2014), em histórias e narrativas que estimulem a imaginação e exijam uma participação mais ativa do público, mobilizando emoções. Parte dessas emoções pode ser o estranhamento com os conteúdos que apresentamos.

A categoria 3 trata do suporte de transmissão, a mídia em si, que no caso é o áudio. Quatro fatores principais foram apontados como empecilhos: a) preferência pelo texto, b) ritmo do *pod*, c) edição e d) familiaridade. Comparando o *podcast* ao material de texto, muitas estudantes dizem preferir o aprendizado com o segundo, avaliando a contribuição do primeiro ao aprendizado na disciplina como razoável. Uma estudante afirma “Não tenho o hábito de ouvir *Podcast*, só ouço os que a professora grava pra aula. (...) O material em áudio demanda menos energia mental na hora de absorver o conteúdo, enquanto o material escrito, apesar de demandar mais atenção, costuma ter mais riqueza de conteúdo e detalhes” (Estudante matriculada na disciplina Introdução à Antropologia, cursando o 5º semestre de Filosofia). Já outra estudante explica: “Gosto de anotar diretamente no texto, com *podcast* minhas anotações ficaram piores” (Estudante matriculada na disciplina Métodos e Técnicas em Antropologia Social, no 4º semestre do curso Antropologia).

Outra objeção relacionada à categoria 3 foi quanto ao ritmo dos episódios, não sendo possível controlar o tempo em que o conteúdo chega da mesma forma que na leitura de um texto. Uma estudante, que provavelmente ouviu o *podcast* Mundarêu no nosso site, contou: “Eu amei todos os *podcasts* que ouvi e todos fluíram muito bem. Senti falta de uma opção para poder acelerar os áudios como aquela opção que há no *Spotify*. A opção de acelerar ajudaria aqueles que estão com o tempo apertado e precisam escutar tudo mais rápido.” (Estudante matriculada na disciplina Introdução à Antropologia, cursando primeiro semestre de História). Da mesma forma, estudantes podem querer desacelerar o áudio para compreender ou anotar, então a velocidade é uma possibilidade de adaptação interessante que o ciberespaço nos proporciona. Outro fator comentado é a edição dos áudios: de acordo com o formulário quali-quantitativo, cerca de 8,2% das estudantes acham que a música atrapalha o acompanhamento do episódio, algumas explicam dizendo que distrai, interrompe o fluxo do pensamento. Outras, que a música está alta demais, como a estudante que considera o *podcast* excelente, mas ressalta: “O único ponto negativo é o alto volume de algumas músicas, que prejudica o entendimento pleno do que está sendo dito pelos apresentadores e convidados.” (Estudante matriculada na disciplina Pesquisa Social em Saúde, no 2º semestre do curso Saúde Coletiva). Houve um relato também no sentido de que as músicas colaboram, e que deveriam “continuar durante as falas das participantes como música de fundo em alguns momentos. Acho que só pontualmente pode dar uns sustinhos mas se ela estiver ali sempre presente baixinha quando aumenta o volume é reconfortante.” (Estudante matriculada na disciplina Antropologia da Saúde, cursando o 7º semestre de Ciências Sociais).

Ainda na categoria 3, sobre o suporte de áudio, algumas estudantes apontaram que não tinham familiaridade com esse formato de mídia e estão se adaptando a novas formas de ensino-aprendizagem, apesar de algumas dificuldades. Uma estudante exemplifica: “Pessoalmente, eu tenho um pouco de dificuldade de me concentrar com um material apenas em áudio (talvez eu esteja muito condicionado à visão, que me prende mais). Talvez também seja uma questão geracional, imagino que alunxs mais novos possam se sentir mais confortáveis com *podcasts*. (...) Percebi então que uma opção mais possível de me concentrar em *podcasts* é realizar outra atividade um pouco “mecânica”, como limpar a casa ou fazer algum exercício.” (Estudante matriculada na disciplina Introdução à Antropologia, cursando o 4º semestre de Ciência Política). Outras estudantes compartilham da dificuldade de concentração, afirmando que ouvir histórias contribui pouco para a aprendizagem do conteúdo da aula: “Como tenho TDAH, tenho muita dificuldade de focar apenas no áudio” (Estudante matriculada na disciplina Introdução à Antropologia, no 1º semestre do curso História); e “tenho dificuldade de prestar atenção em *podcast*, mas no geral, ter uma voz diferente da sua enquanto lê um texto, abre novos caminhos de aprendizado” (Estudante matriculada na disciplina Antropologia da Saúde,

cursando o 4º semestre de Ciências Sociais). Algumas estudantes propõem que o *podcast* seja escutado na hora da aula, diferentemente de como aconteceu em nossos experimentos. Ler a transcrição do episódio enquanto ouve também pode colaborar no acompanhamento do conteúdo. Nesse sentido, o neologismo *audioler* proposto por Momesso et al (2016) pode contribuir na reflexão acerca dos diferentes atos cognitivos e modos de perceber o mundo, vinculados ao desenvolvimento das TDCIs na educação.

Por fim, a categoria 4 está vinculada ao tamanho do material didático, considerado muito longo por várias estudantes. Como eu disse, os episódios do Mundaréu tem média de 45 minutos, enquanto os da série MunSA tem média de 25. Algumas estudantes disseram preferir os episódios mais curtos, como também evidencia Carvalho (2009). Uma estudante compartilhou que “a ambientação sonora é acolhedora e nos passa a sensação de que somos “transportados” para o ambiente em questão. (...) Minha única crítica ao formato é a despeito da duração, achei que alguns episódios estão prolongadamente maçantes e expositivos, algo não tão necessário uma vez que, desde o início, o assunto tratado fica expositivo e coerente.” (Estudante matriculada na disciplina Introdução à Antropologia, cursando o 9º semestre de Psicologia). Partindo desses resultados, a equipe do Mundaréu vem elaborando episódios mais curtos e concisos. Como debatem Fleischer e Mota (2021), é um desafio ter concisão e clareza, produzindo um conteúdo que caiba na rotina das ouvintes. Além disso, é um esforço antropológico não reduzir realidades complexas, experiências e emoções em 40 minutos, mas como Fleischer e Mota (2021) reconhecem e bell hooks (2013) reforça, temos de reaprender outras formas de falar.

4. Considerações finais

Os *podcasts* estão sendo difundidos pelas linhas do tempo virtuais, divulgando e agregando informações. As universidades são um dos grandes vetores das TDCIs e têm apostado nos *pods* enquanto ferramenta de divulgação científica. De acordo com nosso formulário, grande parte das estudantes já escutavam *podcasts*, muitas tiveram seus primeiros contatos com a mídia de áudio no ambiente universitário, seja por indicações de professoras ou amigas. Nossa equipe também recebeu relatos de que os *podcasts* são uma companhia no período de isolamento ocasionado pelo novo coronavírus. Mas para outras pessoas, *podcasts* são uma novidade que não se adequa muito bem à rotina, são detalhados ou longos demais, ou acabam sendo superficiais se comparados ao texto, às vezes ficam mal editados... e entrar nesse rio sampleado pode parecer perigoso ou pouco acessível.

Embora o foco deste artigo sejam as adversidades e estranhamentos no aprendizado com *podcasts*, é importante ressaltar que a maioria (cerca de 80%) das estudantes que responderam ao nosso questionário avaliaram que ouvir histórias sobre a prática antropológica contribuiu muito para entender essa área científica, e a grande parte (cerca de 70%) disseram que o conteúdo da aula se tornou mais compreensível com o *podcast*, corroborando com as evidências de outras pesquisas (CARVALHO 2008 e 2009; ALMEIDA e VALENTE 2014, PAULA e SOBRINHO 2010; SILVA e BODART 2015). Os episódios do Mundaréu e MunSA, usados na experimentação, se encaixam ao tipo material autêntico na taxonomia proposta por Carvalho (2009: 7). Nesse sentido, *podcasts* com contação de histórias e situações práticas de campo parecem ser conteúdos adequados para o ensino de Antropologia.

A partir dos relatos, evidenciou-se que muitas estudantes criticaram a duração dos episódios, o que pode ser resolvido ao dividir cada episódio em mais de um, ou demarcando melhor os pontos principais de cada bloco do episódio. O tempo indicado por Carvalho (2009: 7) e outras estudiosas na área de *podcasts* pedagógicos é que não ultrapassem 15 minutos, havendo perda de atenção e compreensão após isso. Diferentes usos podem ser dados à ferramenta, como propor o *podcast* como forma de apresentação e interação entre a turma, para promover diálogos mais aprofundados, abrir espaço para assuntos estimados pelas estudantes. Nesse sentido, o *podcast* pode ser utilizado como uma ferramenta de diálogo, e não só como atividade avaliativa, promovendo a partilha entre a turma (HOOKS, 2013) e a sinergia de saberes (LEVÝ, 1999).

Apesar das experimentações do Mundaréu junto ao CEAD/UnB terem acontecido numa situação de educação remota em decorrência da pandemia da COVID-19, outras experiências como a de Carvalho et al (2008), Silva e Bodart (2015), Paula e Sobrinho (2010) demonstram que utilizar TDCIs, com foco nos *podcasts*, em salas de aula presenciais ou híbridas também contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. A diversidade de ambientes de estudo

têm de ser levada em consideração ao organizar os materiais didáticos pois tanto as docentes quanto as discentes enfrentam desigualdades quanto ao acesso à internet, equipamentos e espaços adequados para assistir aos materiais com atenção.

Para não transformar as resistências e dificuldades em conflitos, é interessante complementar as linguagens no processo educativo, combinar materiais escritos, em áudio, em vídeo, agitar os sentidos das estudantes como propõe Cardoso de Oliveira (1996), disponibilizando um baú de conhecimentos que elas podem descobrir pouco a pouco, de forma livre. Nesse sentido, as noções de hipertexto digital (LEVY, 2003), letramento digital (ALMEIDA e VALENTE, 2014) escrita-ciborgue (HARAWAY, 2009) e *audioler* (MOMESSO, 2016) são propostas para compreender os caminhos que a comunicação mediada por tecnologias vem tomando.

Para utilizar as TDICs de maneira eficiente e adaptada, é necessário saber utilizar adequadamente suas ferramentas. Nesse sentido, Paula e Sobrinho (2010: 16) defendem a criação de disciplinas sobre informática e recursos digitais para as futuras e atuais docentes. Também incentiva-se mais pesquisas com foco nas dificuldades de ensino-aprendizagem com TDICs, experimentações com novas abordagens e materiais digitais, assim como a sistematização dessas experiências.

Nesse sentido, retomo as palavras de bell hooks (2013) para a ênfase pedagógica na voz, na partilha, na responsabilidade dos agentes envolvidos no processo pedagógico. Mas principalmente na responsabilidade das docentes, de demonstrar a capacidade de ouvir, aprender com e levar os outros a sério (INGOLD, 2019), dimensão tão importante que deve ser valorizada no trabalho antropológico. Com foco nas práticas de ensino e aprendizagem, levar a sério as dificuldades das estudantes, promover uma pedagogia da libertação, que é também renovação e acolhimento (HOOKS, 2013: 202)¹⁴.

5. Notas

*Graduanda em Antropologia na Universidade de Brasília (UnB).
Email: irenedoplanalto@gmail.com

6. Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais, linguagens e currículo: investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas**. Redes e conexões na produção do conhecimento, v. 1, p. 331-352, 2014.

ASSIS, Pablo de. **O Imaginário do Rádio e o Podcast**. Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília nº 9 – 2011-2. Brasília, 2011. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.31501/comunicologia.v4i2>.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**. Florianópolis: EDUFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CAMPOS, Ludimila Caliman; GARCIA, Mereida Maria Modesta Netto. **Pensando nos nós do Macramê: uma história, uma técnica, um lugar de memória no cotidiano feminino**. 19&20, Rio de Janeiro, v. VII, n. 3, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/aa_macrame.htm.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia**. Revista Ozarfaxinars nº 8, Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos. Matosinhos, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/9432>.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim, et al. **Integração de Podcasts no Ensino Universitário: Reações dos Alunos**. Prisma.com, n. 6, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8574>.

¹⁴ Agradeço a Ana Noronha, Arthur Marcos, Ariel Jordi, Athene Pilan, Daniel Silva, Jade Ciconello, Laísa Fernanda, Nami Dansa e Soraya Fleischer.

FLEISCHER, Soraya; MOTA, Julia Couto. **Mundaréu: um podcast de Antropologia como uma ferramenta polivalente**. GIS - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia, São Paulo, v. 6, n. 1, e-172390, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2021.172390>.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue. **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?**. Editora Vozes, 2019.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34. São Paulo, 1999.

LÉVY, Pierre. **Que é o Virtual?**, O. Editora 34, 2003.

MOMESSO, Maria Regina; et al [Org.]. **Educar com podcasts e audiobooks**. 1.ed. e-Book. Porto Alegre: Editora CirKula, 2016.

MUNDARÉU, #2 – Quando samsara é nirvana e nirvana é samsara. [Locução de]: Daniela Manica e Soraya Fleischer. [Entrevistadas]: Marina Sena e Rodrigo Toniol. [S.l.]: **Mundaréu**, 09 dez. 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://mundareu.labjor.unicamp.br/episodio-2/>. Acesso em: 13/03/2021.

MUNDARÉU, #5 - Vozes na floresta e na universidade. [Locução de]: Daniela Manica e Soraya Fleischer. [Entrevistadas]: Patrícia Barbosa e Artionka Capiberibe. [S.l.]: **Mundaréu**, 10 abril 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://mundareu.labjor.unicamp.br/5-vozes-na-floresta-e-na-universidade/>. Acesso em: 14/03/2021.

MUNDARÉU, #7 - A gente vai no boca a boca. [Locução de]: Daniela Manica e Soraya Fleischer. [Entrevistadas]: Iranice do Nascimento e Clarice Rios. [S.l.]: **Mundaréu**, 15 jun. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://mundareu.labjor.unicamp.br/7-a-gente-vai-no-boca-a-boca/>. Acesso em: 14/03/2021.

MUNDO NA SALA DE AULA, # 7 – Por uma Antropologia peripatética. [Locução de]: Zane do Nascimento e Nelma Rolande. [Entrevistadas]: Guukiet-Jôjô. [S.l.]: **Mundaréu**, 27 set. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://mundareu.labjor.unicamp.br/7-mundo-na-sala-de-aula-por-uma-antropologia-peripatetica/>. Acesso em: 14/03/2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever**. Revista de Antropologia, USP. São Paulo, v. 29, nº 1, 1996. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41616179>.

PAULA, João Basílio Costa; SOBRINHO, Jerônimo Coura. **Podcasts educativos: possibilidades, limitações e a visão de professores de ensino superior**. Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2010.html>.

SILVA, Roniel Sampaio; BODART, Cristiano das Neves. **O uso do Podcast como recurso didático de Sociologia**. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 20, n. 1. jan./jul. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/2236-6377.15.9>.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. Revista de Administração Pública, v. 40, p. 27-53, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>.