

ACÇÕES REFLEXIVAS NA UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ACADÊMICO: A CRIAÇÃO DE VÍDEOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COMO FERRAMENTA INTEGRADORA E FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO

Reflective actions in the use of New Technologies in the academic context: The creation of videos in English Language classes as an integrating and facilitating tool in the teaching and learning process

Linda Catarina **GUALDA** (Fatec Itapetininga, Brasil)

RESUMO: *Os recursos audiovisuais são ferramentas importantes no ensino de Língua Estrangeira, pois veiculam informações, ensinam linguagens, apresentam modelos de comportamento, transmitem valores, enunciam discursos e diálogos entre diferentes públicos e ambientes sociais. O uso de vídeos nas aulas aproxima a prática do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade moderna, introduzindo novas questões no processo educacional. Esse trabalho pretende mostrar a importância do vídeo para o aprendizado de Língua Inglesa em estudo desenvolvido com alunos dos primeiros ciclos do Curso de Comércio Exterior da Fatec Itapetininga/SP em 2014 e 2015. Discute-se a elaboração dos vídeos pelos alunos, o surgimento da ideia, as temáticas, os recursos, a importância da interatividade, os momentos de superação e o aprendizado com a experiência. Ao final, gerou-se uma reflexão acerca da relevância desta nas aulas como ferramenta integradora e facilitadora de ensino que promove o trabalho em equipe, a comunicabilidade, a imaginação, sensibilidade e a reflexividade.*

PALAVRAS-CHAVE: Recursos audiovisuais; Vídeos; Língua inglesa; Ensino e aprendizado

ABSTRACT: *Audiovisual resources are important tools in foreign language teaching, as they convey information, teach languages, present behavioral models, transmit values, enunciate speeches and dialogues between different audiences and social environments. The use of videos in class brings the practice of everyday life, the languages of learning and communication in modern society, introducing new questions in the educational process. This work intends to show the importance of the video for the learning of English Language in a study developed with students of the first cycles of the Course of Foreign Trade of Fatec Itapetininga / SP in 2014 and 2015. We discuss the elaboration of the videos by the students, the appearance of the idea, the themes, the resources, the importance of the interactivity, the moments of overcoming and the learning with the experience. In the end, a reflection was generated about the relevance of this in the classes as an integrative and facilitating teaching tool that promotes teamwork, communicability, imagination and sensitivity.*

KEYWORDS: Audiovisual resources; Videos; English language; Teaching and learning

1. INTRODUÇÃO

Não é recente o uso de recursos audiovisuais como ferramenta relevante no processo de ensino/aprendizagem. O fortalecimento dessa prática remonta à Segunda Guerra Mundial quando os Estados Unidos perceberam a emergência de preparar em pouco tempo e de forma mais eficiente possível homens e mulheres jovens para os serviços da guerra. Desde então, a utilização para fins pedagógicos desses recursos vem avançando significativamente e percorre os mais variados setores sociais (LEVY, 2008, p.15). Na educação sua importância é indiscutível já que, além de constituírem fonte de atração aos estudantes acostumados aos estímulos das novas tecnologias de massa, se usados com responsabilidade e fins claros, colaboram ativamente no desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

No ensino de Língua Estrangeira, em especial, os recursos audiovisuais são ferramentas importantes, seja por seu caráter interativo e moderno, seja pela proximidade e interesse que despertam no aluno. Televisão, cinema, computador, vídeo, *smartphones*, *tablets* entre outros veiculam informações, ensinam linguagens, apresentam modelos de comportamento, transmitem valores, ideais e modismos, enunciam discursos e diálogos entre diferentes públicos e ambientes sociais. A razão disso é que

o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORÁN, 1995, p. 28).

Sabe-se que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a forma, a organização e a análise lógica, enquanto que a linguagem audiovisual amplia as múltiplas habilidades e atitudes perceptivas, além de requerer constantemente a imaginação e a sensibilidade. A força da linguagem visual está no fato de que ela é capaz de nos mostrar muito mais do que

conseguimos captar e por nos atingir de muito mais maneiras do que percebemos. Quando entramos em contato com uma imagem, ela “encontra dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos, ou que se relacionam conosco de alguma forma” (ARROIO e GIORDAN, 2006, p. 2). Sendo uma produção cultural, o audiovisual se vale de símbolos da cultura partilhados por um coletivo que codifica e transmite determinada realidade. Esse apelo faz com que o sujeito compreenda o que assiste de maneira sensível, reagindo diante dos estímulos e não apenas diante das argumentações e da razão. De fato, “não se trata de uma simples transmissão de conhecimento, mas sim de aquisição de experiências de todo o tipo: conhecimento, emoções, atitudes, sensações” (ARROIO e GIORDAN, 2006, p. 2).

Segundo José Manuel Morán (1995, p.27), o uso de vídeo em sala de aula aproxima a prática educacional à realidade do aluno, ao cotidiano das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade contemporânea. Além disso, dialoga com as novas tecnologias, fazendo com que o ambiente escolar seja mais dinâmico e acompanhe as mudanças sociais. A prática do vídeo como ferramenta de aprendizado “combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 78). Isso porque o vídeo explora o ver, o sentir e através dele experienciamos sensorialmente o outro, o mundo e nós mesmos (GRIFFITHS, 2008, p. 67).

Entretanto, faz-se necessário que o vídeo tenha significado para as aulas, se relacione e acrescente ao conteúdo e seja utilizado como ferramenta motivadora da aprendizagem e organizadora do ensino e não como recurso esvaziador de prática pedagógica que atua só no nível da ilustração sendo mero recurso atrativo. O professor, a partir de atividades que contemplem o uso de recursos audiovisuais, deve privilegiar a ação reflexiva, o diálogo e a troca de saberes e experiências, ou seja, como enunciador de diferentes vozes, tais recursos devem ser encarados como meios de apresentar os sentidos e os significados atribuídos pelos agentes sociais que o vivenciam.

Isso equivale dizer que o professor deve estabelecer com seus alunos uma relação pessoal com o saber, fazendo-os a aprender a pensar distintamente (LIBÂNEO, 2003, p. 1). Essa relação envolve trazer para o contexto acadêmico a realidade do aluno, promovendo situações em que este aprenda “a buscar informações, a localizá-las, a analisá-las, a relacioná-

las com conhecimentos anteriores, dando-lhes significado próprio, a redigir conclusões, a observar situações e registrá-las, a buscar soluções de problemas, dentre outros” (LIBÂNEO, 2003, p. 1). Pensando nisso, cabe ao educador mostrar a possibilidade de desconstruir tal decodificação, resignificando os sentidos e os significados que carregam, fomentando o aprendizado colaborativo e significativo.¹

2. OBJETIVOS

O presente artigo pretende apresentar a importância da produção de vídeos e o uso de recursos audiovisuais nas aulas de Língua Inglesa no curso de Tecnologia em Comércio Exterior na Fatec Itapetininga nos primeiros e segundos ciclos dos períodos diurno e noturno nos anos de 2014 e 2015. Pretende-se discorrer sobre como uma simples atividade se tornou uma relevante prática oral para aquisição e consolidação do idioma. Intenciona-se mostrar que a produção de vídeos pelos próprios alunos se constituiu em ferramenta integradora e facilitadora no processo de ensino/aprendizado de língua estrangeira, haja vista que tal atividade volta-se à prática de ensino com aplicação de metodologias ativas a qual fomenta o protagonismo, a autonomia e a (re)significação de conhecimento, considerando os saberes prévios dos estudantes.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisas nas áreas de Práticas de Ensino com Aplicação de Metodologias Ativas, Processo de Ensino-Aprendizado de Língua Estrangeira, em particular de Língua Inglesa e Prática de Ensino. Além da abordagem da perspectiva teórica sobre o uso de recursos audiovisuais, e em especial do vídeo em sala de aula, o artigo discorre ainda a respeito da criação de vídeos pelos próprios alunos. A partir daí, reflete-se

¹ Entendemos como ensino significativo aquele que faz sentido para o aluno, que se transforma em instrumento cognitivo, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento (LIBÂNEO, 2003, p. 01). É o ensino que busca criar condições para o desenvolvimento de capacidades e habilidades visando a autonomia na aprendizagem e independência de pensamento dos alunos.

acerca dos vídeos elaborados, relatando a importância dessa prática no processo de ensino e aprendizado de Língua Inglesa no Ensino Superior Tecnológico.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 O uso de recursos audiovisuais no contexto escolar e o papel do professor frente às novas tecnologias

O conceito de recurso audiovisual é bastante abrangente, haja vista que atualmente existem múltiplos audiovisuais, como a internet, os aplicativos nos celulares, os *tablets*, os *smartphones*, a televisão (programas, séries televisivas), o *datashow*, o cinema (filmes, documentários), a lousa digital, etc. As novas tecnologias de informação e comunicação são elementos de relevante mudança social e cultural influenciando e moldando nossa sociedade atual – a chamada sociedade da informação e do conhecimento. A ideia predominante é que o audiovisual deve ser visto não apenas como ferramenta ou instrumento, mas em sua dimensão sociocultural, haja vista que os meios de comunicação fazem parte do contexto dos alunos influenciando a constituição das identidades e a formação social (TOSCHI, 2007, p. 79-81).

Como organizador da vida social contemporânea e modelador de comportamento, a tecnologia da informação e da comunicação norteia e controla os parâmetros sociais. Nos dias de hoje seu alcance atinge os espaços mais diversos já que interfere de maneira marcante em nossas formas de expressão. Todavia, a maior preocupação está em fazer com que o indivíduo integre esses recursos ao seu cotidiano de forma consciente e não que os permita se transformarem em mecanismos controladores. Em contexto escolar, as novas tecnologias devem ajudar “o aluno a desenvolver habilidades de pensamento e identificar procedimentos necessários para aprender”. Em outras palavras, “o ensino mais compatível com o mundo da ciência, da tecnologia, dos meios de comunicação, é aquele que contribui para que o aluno aprenda a racionar com a própria cabeça, que forme categorias de pensamento para lidar praticamente com a realidade” (LIBÂNEO, 2003, p. 2).

No ensino universitário, os recursos audiovisuais devem fazer parte de um instrumento de inovação que permite maior compreensão das mais diversificadas tarefas que os professores propõem a seus alunos em sala de aula. Portanto, não se trata apenas de utilizar as novas tecnologias em sala de aula, mas principalmente de compreender a relação dessas com a educação para que realmente o uso desses recursos promova aprendizagem significativa. Dessa maneira, deve-se ter em mente que

os recursos audiovisuais não são apenas meios técnicos, mas construções sociais, fruto de um processo comunicacional que permite diálogos contextualizados. Por isso, a presença dos recursos audiovisuais na educação remete não apenas a aspectos inerentes ao contexto escolar, mas também a fatores sociais e culturais mais amplos (TOSCHI, 2002, p. 268).

Por esse motivo, o sistema educacional não deve se dissociar da sociedade no qual está inserido, já que o ambiente escolar objetiva formar não apenas difusores do conhecimento acadêmico, mas principalmente cidadãos críticos e ativos, que transformam seu meio e modificam a própria realidade. Assim, é importante que a escola não repugne esses recursos, ao contrário, os incorpore em seu dia a dia, integrando-o às aulas e às demais práticas escolares. Para Veloso (2009, p. 23), educar com o apoio dos recursos audiovisuais significa planejar e utilizar propostas “mais dinâmicas baseadas em uma concepção sócio-histórica da educação, uma vez que essa ação envolve aspectos cognitivos, científicos, éticos, estéticos, lúdicos, políticos e culturais, numa perspectiva que oportuniza a aprendizagem e a autonomia do aluno” (VELOSO, 2009, p. 23). Contudo, os recursos audiovisuais utilizados no ambiente escolar não são simplesmente equipamentos técnicos, mais do que isso, influenciam o modo de buscar, adquirir e transmitir informações, de reformular conceitos, de se comunicar, de se organizar socialmente.

Segundo Richard Mayer (2009, p. 13-19), atualmente o pesquisador mais importante na área da Teoria Cognitiva no Ambiente Multimídia, os alunos desenvolvem uma aprendizagem mais significativa quando as palavras, a informação verbal e as imagens têm relação entre si. Em outras palavras, “o aluno organiza melhor quando existe contiguidade espacial, quando as palavras, o texto e as imagens se encontram próximas umas das outras

atendendo ao fato de possibilitarem a construção de um referencial de ligação entre elas” (PEREIRA, 2014, p. 24)

Sendo uma produção cultural, o audiovisual se vale de símbolos da cultura partilhados por um coletivo que codifica e transmite determinada realidade, já que estão “envoltos pela cultura, por suas implicações éticas, políticas, sociais, econômicas e educacionais” (VELOSO, 2009, p. 34). Por essa razão, não é possível ministrar aulas sem considerar o aluno, sua realidade, seus interesses e conhecimentos anteriores. Também não é aceitável que o professor esteja afastado do novo contexto ao qual estamos integrados: a sociedade contemporânea digital. A esse respeito, o professor Juvenal Zanchetta Jr., pesquisador do Departamento de Educação da Unesp Campus de Assis, sugere que “o professor exerça o papel de sistematizador, analista e mediador de um enorme, variado e fragmentado contingente de suportes e informações” (2007, p. 1461). Como agente de mudanças, mediador e facilitador da aprendizagem, o educador deve propor atividades onde os educandos desenvolvam recepção crítica das mensagens transmitidas pelos meios audiovisuais e que estes sejam “utilizados como recursos para pesquisa, espaços de construção de saberes e sentidos, visando ao desenvolvimento da leitura crítica da comunicação” (PASCOAL, HONORATO, ALBUQUERQUE, 2008).

4.2 A questão do ensino significativo no Ensino Superior: o professor como agente de mudança em ações reflexivas

A questão do ensino significativo, ou seja, aquele que faz sentido para o aluno, que possui relevância em sua vida profissional e pessoal e que pressupõe independência de pensamento, é temática amplamente discutida. Muitas teorias foram e vem sendo desenvolvidas e todas concordam que o aluno deve ser protagonista de seu processo de ensino-aprendizado, reelaborando, reestruturando e resignificando aquilo que aprende. Para Libâneo, em um ensino significativo, enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa, ele também forma o pensamento teórico, desenvolve ações cognitivas, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental (2003, p. 03). Dessa forma, o ambiente acadêmico deve objetivar o verdadeiro exercício da

cidadania a partir de um processo de ação e reflexão no qual alunos e professores se permitam a novas possibilidades e desafios para a descoberta de novas aprendizagens.

Nesta forma mais avançada de ensino interativo, mediado pelas tecnologias digitais, a participação intensa de todos é indispensável. Cabe ao professor animar o grupo a participar, apresentar opiniões, criar um clima amigável de desenvolvimento para que todos possam superar suas inibições de comunicar-se com seus colegas (KENSKI, 2002, p. 259).

Outra premissa é que o aprendizado se efetiva em relação com o outro, sendo que este envolve trocas, trabalho em conjunto, compartilhamento de ideias, saberes, conhecimentos. Isso porque o desenvolvimento do ser humano decorre em sua “plena dimensão de conhecimento, sensibilidade, competências, atitudes e valores” (MORÁN, 1995) e essa dimensão está relacionada ao outro, já que, como membro de um grupo sociocultural, o ser humano “compartilha experiências, conceitos, valores, ideias, concepção de mundo, tudo a que tem acesso, formando, assim, seu conhecimento” (REGO, 2000).

Em decorrência disso, os alunos são desafiados a assumir um papel de sujeitos críticos, criativos e construtores de seu próprio conhecimento, partindo da possibilidade de realizarem um trabalho autêntico e significativo. O que se pretende é o desenvolvimento *omnilateral*² e harmônico da personalidade do aluno, que passa a ser responsável por sua aprendizagem, lidando de forma prática com problemas, situações, conflitos, dilemas. Assim, o estudante utiliza os conceitos que aprende para elaborar a base cognitiva da ação, refletindo e tendo consciência de seu aprendizado (DAVIDOV, 1998, p. 68).

Entende-se que a atividade cognoscitiva humana requer orientação prévia e análise das condições de aprendizagem, por esse motivo a relação professor-aluno é fundamental para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e a sala de aula é o local onde

² Diz-se de um pensamento que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e em seu trabalho. Esse pensamento se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação e pelas relações burguesas. A concepção omnilateral da educação considera necessário coordenar esforços em uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, da política, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. (LIBÂNEO, 2005, p. 29-30).

educador e educando interagem em torno do conhecimento. É preciso lembrar ainda que a aprendizagem não ocorre unicamente em sala de aula nem tampouco deriva apenas dos ensinamentos do professor, mas engloba “os conhecimentos, as capacidades, as habilidades prévias de seus alunos, suas percepções, motivações, expectativas e atitudes diante dos professores e do ensino” (VELOSO, 2009, p. 38). Nesse sentido,

a função do professor é, então, de provocar, instigar, valer-se dos alunos para elaborar uma ligação com o objeto de aprendizagem que, em algum estágio, consinta em uma carência deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes na sua formação. Isso só acontecerá num momento propício à integração, um certo “clima de compartilhar”, tendo como um ingredientes especiais à abertura a problematização e a discordância adequada aos procedimentos de pensamento crítico e crescimento. (GOMES, 2006, p. 234).

Ratificando essa tese, a pesquisadora Lea das Graças Anastasiou (2004) salienta que a função do professor é de instigar, suscitar pensamentos, fazer com que os alunos se conectem ao objeto de aprendizagem, fazendo com que tomem consciência das necessidades socialmente existentes na sua formação como indivíduos sociais e profissionais. Para Annatália Gomes (2006, p. 234), “isso só acontecerá num momento propício à integração, um certo “clima de compartilhar”, tendo como um ingredientes especiais à abertura a problematização e a discordância adequada aos procedimentos de pensamento crítico e crescimento”.

Essa criticidade que gera, então, crescimento deve vir da atuação mais participativa do aluno em seu percurso de ensino. Nesse sentido, o pesquisador Donald Schon (2000, p. viii) salienta que o professor deve fazer uso de um conjunto de processos que combinem “o ensino da ciência aplicada com a instrução, no talento artístico da reflexão-ação”. A esse respeito, Gomes (2006, p. 233) acrescenta que o educador deve atuar “mobilizando, além da lógica, manifestações de talento, intuição e sensibilidade artística” (GOMES, 2006, 233 – grifo nosso). Sendo assim, o professor como mediador oportuniza situações para que o aluno desenvolva e utilize mecanismos e estratégias de exploração e de descoberta, fomentando em seus alunos o desenvolvimento da capacidade de aprender de forma autônoma. Em outras

palavras, o professor, a partir de atividades que contemplem o uso de recursos diversos e atraentes aos alunos, deve privilegiar a ação reflexiva, o diálogo e a troca de saberes e experiências.

Para Lea das Graças Anastasiou, a mediação pedagógica se refere à dimensão da ação humana e está ancorada no mediador humano, o professor, ou seja, o professor-mediador, e se realiza pela comunicação e interação entre pessoas (2004, p. 104). Por essa razão, a proposta para uso dos audiovisuais na educação compreende uma nova postura ante as concepções de ensino-aprendizagem, isto é, *mediações como ações reflexivas* capazes de fazer com que professor e aluno compreendam o alcance desses recursos e as implicações destes em suas vidas. Nesse sentido, a prática pedagógica e a produção de conhecimento se realizam numa dimensão pragmática para a reflexividade³, configurando um processo de interação mediada por um agente transformador, o professor.

O ensino superior tem o grande desafio de formar o profissional com senso crítico e reflexivo, com capacidade de inclusão não só no mundo de trabalho profissional, mas também como indivíduo participante e integrante do desenvolvimento da sociedade brasileira. Para que a excelência seja alcançada na educação brasileira, é preciso descobrir novas maneiras de ensino que contemplem e estimulem o desenvolvimento do pensamento reflexivo como uma das características essenciais para a formação do indivíduo (KOBREN, 2005, p. 707-708)

Diante disso, a metodologia deve ser aquela que ajuda o aluno a pensar, a refletir sobre os saberes e conhecimentos que adquire não somente em sala de aula, mas em todo ambiente universitário e também fora dele. O aluno deve ser capaz de pensar com os instrumentos conceituais e processos de investigação que o professor proporciona e, assim, formar seu próprio sentido dos conteúdos e ciência que aprende. O ensino mais compatível com essa proposta é aquele que contribui para que o aluno aprenda a refletir por si mesmo,

³ Entende-se aqui por reflexividade “a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência” (PÉREZ GOMES, 1995, p. 103).

para que seja capaz de relacionar a ciência, a tecnologia e os meios de comunicação à sua vida tecendo pensamentos que o permita lidar com a realidade.

Mediante uma ação crítica e criativa, as situações pedagógicas devem convocar os recursos audiovisuais de modo eficaz e adequado, considerando-os não objetos técnicos, mas como ferramentas que despertam a cognição ao oportunizarem condições de desenvolvimento profissional e pessoal. Sendo assim, é preciso que as práticas pedagógicas promovam integração significativa do objeto técnico ao cotidiano dos estudantes pois, ao se apropriarem legitimamente dessas ferramentas, estarão mais aptos a interagir e pensar criticamente atuando de forma mais reflexiva na sociedade.

Sendo artefatos simbólicos e organizativos da vida moderna, a utilização das novas tecnologias na prática escolar pode ressignificar o conhecimento pedagógico e as metodologias. No ensino superior, quando se propõe a fazer uso desses recursos, de maneira crítica e organizada, experimenta-se iniciativas de práticas inovadoras, as quais possibilitam um diálogo a mais entre o conhecimento elaborado, os saberes consolidados e a investigação científica. A apropriação desses recursos está relacionada ao desenvolvimento do processo cognitivo, que possibilita refletir sobre os conhecimentos adquiridos, organizar esses saberes e aplicá-los à realidade.

Diante do exposto, a proposta de elaboração de vídeos aqui apresentada parte do pressuposto de que o aluno deve ser protagonista de seu aprendizado, responsável por suas escolhas, saber trabalhar em grupo, (re)construir, (re)formular e (re)significar aquilo que aprende e ainda se valer dos recursos midiáticos, que usa e controla diariamente, no processo de ensino-aprendizado de Língua Inglesa. Sendo sujeito desse processo, cabe a ele decidir o que e como fazer a partir da intervenção do professor, que passa a ser mediador do conhecimento e não mais transmissor de conteúdos. Assim, construiu-se nas aulas um ensino significativo pautado na aplicação de metodologias ativas com relevância para a vida social e profissional dos estudantes, que dialogasse com seus anseios e privilegiasse a interação, a troca, a organização mental e a aplicabilidade de teorias e conceitos de forma omnilateral e autônoma, respeitando a personalidade do aluno.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Das propostas de criação de vídeos

Nos primeiros ciclos dos períodos diurno e noturno do curso de Tecnologia em Comércio Exterior, os alunos deviam elaborar um vídeo com tema livre de no mínimo trinta segundos falando em Inglês, podendo ser individual ou em grupos de até quatro integrantes. Se a atividade fosse feita em grupo, devia-se atentar ao tempo de trinta segundos para cada aluno, podendo ser realizado em qualquer local escolhido por eles. Algumas sugestões de apresentação foram dadas: diálogo, leitura, declamação de poema, descrições, apresentação de si mesmo ou de alguém, etc.

Nos segundos ciclos (diurno e noturno) do curso de Tecnologia em Comércio Exterior a proposta foi um pouco diferente: o vídeo deveria ser narrativo, ou seja, necessariamente contar uma história, real ou ficcional. O tempo mínimo para cada aluno passou de trinta segundos para um minuto e meio e tiveram ainda mais tempo para elaborar as apresentações, cerca de três meses e meio, enquanto que os primeiros ciclos tiveram aproximadamente dois meses e meio para apresentarem.

Na escolha pelo uso do recurso do vídeo estão implicadas inúmeras razões, mas destaca-se aqui a propriedade da linguagem imagética mostrar-se bastante eficaz na hora de provocar emoções e sensações, pois a imagem evoca e sensibiliza, tocando no imaginário do indivíduo. Isso permite que o aluno desenvolva a competência de leitura crítica do mundo, colocando-o em diálogo com os diversos recursos veiculados pela imagem. Nesse contexto, o professor deixa de ser um mero informador passando a mediador que promove a autonomia do aluno. A proposta de elaborar vídeos em Língua Inglesa vai além da mera atividade de assisti-los e interpretá-los/discuti-los, no sentido de que redimensiona o processo pedagógico de aquisição de Língua Estrangeira ao delegar ao aluno responsabilidades com seu processo de aprendizado.

Em ambas as propostas não havia limite de tempo nem restrição temática, a única instrução obrigatória foi que o vídeo fosse inteiramente no idioma Inglês, ou seja, que os estudantes entendessem que a atividade era uma prática oral – *speaking* –, mas que envolvia todas as outras habilidades linguísticas como produção de texto – *writing and grammar* –,

leitura para elaborar o texto a ser apresentado – *reading* –, prática de pronúncia com leitura em voz alta – *listening* –, além de competências como trabalho em equipe, liderança, postura, maneiras de lidar com a ansiedade e inibição, trabalhar a autoestima, superar limites, traumas, medos, etc.

5.2 Avaliando as criações: dos desafios linguísticos à aprendizagem significativa

Vale ressaltar que as propostas serviram apenas como um elemento norteador da atividade, pois o objetivo não era limitar nem impor uma forma exata de apresentação. Pelo contrário, diversidade, criatividade, desinibição e comprometimento acabaram sendo as palavras de ordem da atividade, já que o objetivo era fomentar o aprendizado significativo aliado a liberdade de escolhas e responsabilidade em conjunto. Em outras palavras, a atividade objetivou que os estudantes trabalhassem de maneira colaborativa, transmitindo e adquirindo conhecimento a partir da aquisição de experiências de todo tipo: emoções, atitudes, sensações, valores, etc.

Com a definição dos grupos e a seleção temática, os alunos passaram à criação dos textos que comporiam o vídeo. Cabe ressaltar que o processo de elaboração de qualquer texto, seja escrito, oral ou mesmo multimodal, pressupõe trabalho analítico e reflexivo com a linguagem, envolvendo múltiplas habilidades. Esse percurso propiciou ao aluno significativo ganho linguístico na medida em que ele se valeu da análise textual para compor sua fala. Isso equivale dizer que não houve uso convencional e tradicional da gramática, onde se privilegia a classificação e correção linguística, mas sim a reflexão acerca de quais vocábulos, expressões, construções e estratégias discursivas se mostraram mais adequadas ao objetivo do aluno/grupo. Dessa forma, foram ampliadas e ressignificadas as capacidades de leitura e produção textual dos aprendizes. Individualmente ou em grupo, notou-se reflexões a respeito do tipo de linguagem (formal ou informal), da escolha vocabular (adequação ao tema em foco), da variedade linguística (questões fonológicas, morfosintáticas) e estilística (opção por gíria, jargões), entre outros aspectos. Além disso, os alunos pensaram a respeito do gênero textual e para isso tiveram que considerar e estudar suas particularidades e características.

Esse processo de autoria teve contínuo acompanhamento do docente, que exerceu o papel de mediador do conhecimento facilitando o acesso às informações e fomentando a análise e a criticidade. Com o conhecimento sendo construído de forma colaborativa com ênfase na autoaprendizagem e reflexão, o estudante percebeu relevância na atividade, inter-relacionando seus saberes àquilo que se propôs a realizar. Com isso, os textos elaborados passaram a ser espaços de interação (texto-autor(res)), onde a língua deixou de ser veículo intermediário de aprendizagens outras (LAJOLO, 1985, p. 55), pretexto para ensinar/treinar determinada estrutura, tempo verbal, etc. e passou a ser contextual e significativa. Dessa maneira, os alunos ganharam não apenas linguisticamente, pois, ao se apropriarem de recursos e estratégias discursivas que passaram a compor seus conhecimentos e habilidades, ampliaram ainda seu repertório cultural.

À medida em que dúvidas foram surgindo, o docente norteou o processo a partir de exemplos contextuais, criando situações para ativar o aprendizado e promovendo construções mentais variadas, tais como: atividades práticas de leitura e interpretação de textos do mesmo gênero escolhido pelos alunos a fim de trabalhar suas especificidades, correção compartilhada e comentada desses textos, comparação e observação de elementos linguísticos e estratégias de discurso, problematização da realidade, entre outras. Essas estratégias diversificadas buscaram alavancar as capacidades técnica, interpretativa, crítica e analítica dos educandos, considerando um ambiente de trocas de experiências e saberes, salientando a democratização do saber e a relevância dos recursos digitais no cotidiano.

Durante todo o processo, coube ao docente acompanhar e promover a compreensão desses novos paradigmas técnico-econômico-sociais, promovendo a aquisição de conhecimentos necessários para que o aluno pudesse ressignificar o que já sabia e aplicar os conceitos que aprendeu, sabendo lidar com um mundo dinâmico, altamente multimidiático e competitivo. Em todo o percurso de de criação considerou-se o contexto de produção, as motivações pessoais dos estudantes, seus saberes intrínsecos, as diferenças culturais, consolidando conceitos de pluralismo, equidade e respeito mútuo.

Ao final do processo e das apresentações dos vídeos, considerando os dois semestres dos anos de 2014 e 2015, pode-se dizer que:

- 1) Observou-se duração bastante variada: os vídeos foram de trinta segundos a dez minutos, extrapolando a proposta e dando um caráter ainda mais elaborado e fílmico à atividade;
- 2) Verificou-se ampla diversidade temática: temas pessoais, assuntos críticos da atualidade e de contextos nacional ou de países falantes da Língua Inglesa, assuntos lúdicos e de entretenimento, entre outros;
- 3) Percebeu-se grande variedade de gênero no texto escrito do vídeo: monólogo, diálogos simples, apresentações de outras pessoas, simulações de entrevistas (contextos formais e informais), paródias de programas televisivos (auditório, jornais, show de calouros, etc.), vídeos propagandísticos ou informativos (propaganda do vestibular da Fatec, convite a algum evento ou a visitar alguma região da cidade, etc.), leituras de textos curtos, médios e até mesmo longos, recitação e poemas, leituras dramáticas, dublagens de filmes até teatro filmado;
- 4) Houve grande envolvimento e comprometimento com a atividade: os vídeos foram do amadorismo até o refinamento cinematográfico, incluindo preparo cênico com personagens devidamente caracterizados (esmero com figurino), preocupação com a escolha e/ou construção cênica (elementos de cenário), apuro da linguagem e escolha vocabular (elaboração de roteiro), organização fílmica (propostas de direção), cuidados com a apresentação (noções de edição e arte), domínio de certas técnicas de filmagem, como fotografia, direção e efeitos visuais (com o uso de *softwares* específicos e colaboração de alunos de outros cursos como Informática e Análise e Desenvolvimento de Sistemas);
- 5) Notou-se aprendizagem significativa: os alunos melhoraram consideravelmente o nível do idioma, haja vista que superaram dificuldades e limitações, compartilharam informações e conhecimentos, ajudaram outros e foram ajudados, aprendendo de

forma colaborativa e significativa, transformando uma atividade oral em um momento diferenciado de interação e lazer;

- 6) A criação de vídeos foi de fato ferramenta integradora e facilitadora no processo de ensino e aprendizado: isso se deve ao fato de a atividade ter tido significado para os alunos na medida em que foi utilizada como agente motivador da aprendizagem e organizador do ensino. Além disso, a proposta é uma produção cultural que promove o trabalho em equipe, a comunicabilidade, a construção de conhecimentos, o intercâmbio de experiência e saberes, a imaginação, a criatividade, a reflexividade e a liberdade de escolhas;

- 7) Maior interesse e motivação em aprender a Língua Inglesa: a disciplina traumática, frustrante e difícil para muitos, passou a ser vista como interessante, acessível e prazerosa. O medo e a insegurança foram substituídos pelo *teamwork* e pelo prazer em produzir algo prático, pois não estavam somente estudando Inglês; estavam produzindo um produto que sintetizou todo o empenho organizacional. A todo momento se verificou que os alunos estavam entusiasmados e motivados em ver importância e sentido na prática do idioma.

Com essa proposta, intencionou-se motivar os alunos a aprenderem Inglês de forma diferente, lúdica e significativa, mas com seriedade, priorizando o desenvolvimento cognitivo de suas competências e habilidades para ampliar os níveis e a qualidade do aprendizado. Isto é, fazer com que fossem capazes de relacionarem seu conhecimento prévio com o adquirido, estabelecendo novas conexões, novas motivações e novos saberes com seus pares, com o idioma alvo e com seu próprio aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente é um grande desafio desenvolver ou aplicar materiais ou recursos educacionais digitais que realmente são pertinentes ao conteúdo, apropriados ao contexto da

sala de aula e eficazes no processo de ensino-aprendizado. É preciso se considerar que qualquer atividade ou recurso por si só de nada vale se não for adequado e não apresentar aos alunos relevância. Por isso, é preciso que qualquer proposta tenha objetivos claros e relação com o cotidiano do estudante.

O uso dos recursos audiovisuais em sala de aula possibilita ao professor deixar de ser um mero transmissor de informações e se tornar um mediador que privilegia e fomenta a autonomia do aluno, despertando nele o senso crítico, refletivo e ativo. Pensando nisso, a criação de vídeos em Língua Inglesa mostrou que nem professor nem aluno foram (e são) utilizadores passivos dos recursos audiovisuais, uma vez que lhes foram atribuídos sentidos didáticos-pedagógicos, já que se relacionou o uso das novas tecnologias aos elementos cognitivos da aprendizagem (no caso em questão de Língua Estrangeira) potencializando os saberes intrínsecos dos alunos e considerando seus conhecimentos prévios e de mundo. Além disso, com tal atividade intencionou-se promover uma prática atrativa que vinculasse inovação, mudança educativa e produzisse sentido, pois o vídeo é um recurso técnico, mas também se caracteriza como recurso sociocultural simbólico. A ideia foi criar uma nova situação e um novo espaço onde se pudesse praticar o idioma Inglês, fomentando o protagonismo e a autonomia de aprendizado. A integração de todos esses recursos de fato objetivou o desenvolvimento da competência de leitura crítica do mundo, da reflexão e socialização de saberes, das trocas e diálogos entre pares.

Com tal atividade, objetivou-se que os estudantes fossem protagonistas de seu processo de aquisição de conhecimentos, já que a nova ênfase educacional está focada na aprendizagem, onde o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Dessa maneira, relaciona-se o novo com o adquirido, estabelecendo novas relações, novas conexões, novas motivações e novos saberes. Como constructos sociais e frutos de interações, as novas tecnologias influenciam a sociedade e são influenciadas por ela. Nesse sentido, é imprescindível não dicotomizar seus aspectos técnico e pedagógico-social, já que somente uma abordagem integradora que as considere em totalidade poderá fomentar sua apropriação ativa, crítica, reflexiva e criativa.

A partir da concepção de que não se aprende sozinho, mas na troca e no diálogo com o outro em situações reais, vivenciadas e transformadas em novas ações efetivas, ao final da

atividade, verificou-se que os alunos aprenderam Inglês de forma construtiva com relevância em seu cotidiano acadêmico e pessoal, a partir de ressignificações de sua própria maneira de aprender. Podemos dizer ainda que se respeitou a personalidade e os conhecimentos prévios dos estudantes, se estimulou a criatividade, integrando conhecimento e partilhando experiências. A criação dos vídeos permitiu que cada educando se mantivesse comprometido com seu processo de aprendizado, que desenvolvesse e ampliasse sua competência de leitura crítica do mundo. Essa prática pedagógica-social promoveu nos alunos a reflexão e a ação, fomentou a socialização de saberes, o intercâmbio entre pares e gerou motivação em aprenderem e a lidarem com novas experiências dentro e fora do contexto escolar.

Sob a perspectiva de que o ser humano é um ser social e que ele aprende se relacionando com outros indivíduos, a ação pedagógica não deve estar dissociada desse pressuposto e, mais do que isso, deve estimular a aprendizagem colaborativa e crítica. Propostas que estimulam a interação, a troca significativa de conhecimentos entre estudantes mediados por ações reflexivas e ancorados pelo uso adequado dos recursos audiovisuais preconizam uma educação que privilegia a aprendizagem e não o ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Universille, 2004.
- ARROIO, A. e GIORDAN, M. O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização de Ensino. In: *Vídeo Educativo*, n. 24, novembro de 2006, p. 1-4.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 5, 2005, p. 63-81.
- DAVIDOV, V.V. *La enseñanza y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1998.
- GOMES, A et all. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. In: *Revista Educar*. Curitiba, nº 28, p. 231-246, 2006. Editora UFPR.
- GRIFFITHS, C. *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

KENSKI, V. Processo de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C., FELDMAN, D. (et al.) (org.). *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 254-264.

KOBREN, R. *Reflexividade como necessidade social e individual*. Artigo publicado nos anais do Evento Educere. PUC-PR, 2005, p. 706-715.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola*. 5ª ed. Porto Alegre: Mercado Alberto, 1985.

LEVY, P. Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.

_____. *Questões de Metodologia do Ensino Superior – A Teoria Histórico-Cultural da Atividade de Aprendizagem*. Palestra realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás no dia 05 de agosto de 2003.

MAYER, R. *Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 2009.

MORÁN, J.M. O vídeo na sala de aula. In: *Revista Comunicação e Educação*. Volume 2, jan./abr. São Paulo, 1995, p. 27-35.

PASCOAL, M. HONORATO, E. C. ALBUQUERQUE, F. A. O orientador educacional no Brasil. Educação em *Revista Belo Horizonte*, n. 47, p. 101- 120, jun. 2008.

PEREIRA, J. L. *O professor e os recursos audiovisuais: aprendizagem no século XXI*. Disponível em <http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Livro-O-professor-e-os-recursos-audiovisuais.pdf> Acessado em 07 de agosto de 2014.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O Pensamento Prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 98-118.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VELOSO, M. E. *Apropriações dos recursos audiovisuais pelos professores do Ensino Médio do Município de Rio Verde – GO*. Dissertação de Mestrado. Goiânia, Goiás, outubro de 2009. Universidade Católica de Goiás.

TOSCHI, M.S. Didática e Tecnologia da Informação e Comunicação. In: SILVA, C. C; SUANNO, M. V. R. (orgs.). *Didática e Interfaces*. Rio de Janeiro/ Goiânia: Deescubra, 2007. P. 77-91.

_____. Linguagens midiáticas em sala de Aula. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 265-278.

ZANCHETTA Jr., J. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. In: *Revista Educação Social*. Campinas, vol.28, nº 101, p. 1455-1475, set./dez. 2007.