



Tecnologias digitais e aprendizagem de língua inglesa: a produção de vídeos para a promoção da aprendizagem significativa de inglês

Digital technologies and English language learning: the production videos to promote meaningful learning of English

Alessandra Simone do Prado Siqueira¹

Patrícia Smith Cavalcante²

Kátia Aparecida da Silva Aquino³

Resumo

Esse artigo objetiva investigar se a produção de vídeos, enquanto um recurso pedagógico, fomenta a aprendizagem significativa da língua inglesa a partir de um estudo qualitativo, através do método pesquisa participante. A pesquisa envolveu o acompanhamento de um grupo de estudantes do ensino médio de uma escola pública federal durante quatro semanas. Esse grupo foi submetido à uma sequência didática fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa, construto teórico deste estudo, para a produção de vídeos. Os resultados revelam que a produção de vídeos contribui para a aprendizagem significativa da língua inglesa, ampliando tanto o repertório, quanto as competências linguísticas e comunicativas dos estudantes. As limitações deste estudo incluíram a insuficiência de trabalhos na área de ensino e aprendizagem da língua inglesa na perspectiva da aprendizagem significativa. Por isso, estudos futuros devem considerar a pesquisa sobre essa abordagem no contexto aqui desenvolvido

Palavras-chave: *Produção de Vídeos, Aprendizagem Significativa, Aprendizagem da Língua Inglesa.*

Abstract

This research aims to present an experience report on the production of videos as a pedagogical tool to develop meaningful learning in the English language. Its methodological basis involved a qualitative study, through a participant research. In this research, a group of students from a federal public

¹ Mestre em Educação Tecnológica pelo programa de Pós Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora e coordenadora da Coordenação de Línguas para Internacionalização CLING/UFPE. E-mail: alessandra.siqueira@capufpe.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6914-7620>

² Doutora em Educação pela Universidade de Newcastle, Reino Unido, professora e coordenadora do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: patricia3smith@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3570-684X>.

³ Doutora em Educação Tecnológica pelo em Educação Tecnológica pelo programa de Pós Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) da Universidade Federal de Pernambuco (2014). É professora Titular do Colégio de Aplicação/Centro de Educação, membro do Programa de Pós Graduação em Tecnologias Energéticas e Nucleares (PROTEN-DÉN-CRCN/NE) e do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), UFPE. E-mail: aquino@ufpe.br <http://orcid.org/0000-0001-8895-6637>

school has been part of a didactic sequence based on the Meaningful Learning Theory, the theoretical basis of this study. The results of the investigation have shown that the production of videos contributes to the English language meaningful learning, enlarging both the repertoire and the linguistic and communicative competence of the participants. Limitations of the study included an insufficiency of research in the English teaching and learning field and therefore further studies on this methodological deficiency should be conducted to confirm this hypothesis

Keywords: Production of videos, Meaningful Learning, English Language Learning.

Introdução

O aprendizado da língua inglesa possibilita a comunicação com sujeitos inseridos em diversos contextos. Esse processo permite a interação dos falantes da língua estrangeira, além de facilitar a construção de conhecimento. O ensino do idioma, na perspectiva de uma formação integral, pressupõe a apresentação da língua como via de comunicação com falantes nativos e não nativos do inglês, ou seja, mostrá-la como uma língua sem limitações geográficas. Além das possibilidades de interação social, o idioma é apresentado como um código comum que propicia o trânsito entre variados saberes essenciais que ensejam a aquisição de conhecimento.

Nessa linha, os atores da educação têm sido desafiados a pensar em estratégias de ensino da língua estrangeira, que estimulem a aquisição do idioma de forma relevante para o aprendiz e que, de fato, os levem a compreender e produzir a língua eficientemente. Então, como podemos promover a aprendizagem significativa de uma língua estrangeira, nesse caso, a língua inglesa na escola hoje? Essa investigação apresenta alguns argumentos para responder a essa pergunta.

Percebe-se que, atualmente, profundas mudanças ocorrem na Educação. Prensky (2001) observa que os estudantes de hoje estão radicalmente mudados, não são aqueles para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Por isso, a escola tem sido desafiada a ressignificar as suas práticas, metodologias e materiais para que consiga contribuir, de forma expressiva, para o seu público, influenciado pelo amplo uso da tecnologia na nossa sociedade. Ou seja, a escola precisa se adequar a esse novo contexto. Não é mais concebível um ensino pautado apenas por estratégias tradicionais. Novos artifícios têm sido pleiteados pelos alunos para

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 9, n. 1, 2023. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



que a aprendizagem ocorra de forma mais eficiente e fluida. Na tentativa de atender a essa demanda, esse trabalho investiga a produção de vídeos através de uma metodologia ativa, nesse caso, a UEPS, Unidade de Ensino Potencialmente Significativa, considerando a hipótese de que tal estratégia possa promover mudanças na qualidade da aprendizagem, apresenta-se como uma alternativa promissora para a aprendizagem (AUSUBEL, 2000).

Assim, o presente artigo teve como objetivo investigar a produção de vídeos como potencial instrumento para a promoção da aprendizagem significativa no ensino da Língua Inglesa. Para tanto, uma ação educacional que visa o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas de forma significativa, a UEPS, foi produzida e é apresentada neste artigo.

1. Os multiletramentos e a língua inglesa

A aproximação entre as culturas e o relacionamento entre os povos de variados contextos têm acontecido de forma cada vez mais consistente. Tal dinâmica parece ser crescente na contemporaneidade acompanhando os avanços da tecnologia. Nesse cenário, tecnológico e globalizado, o conhecimento apresenta-se como uma importante ferramenta que favorece a inclusão, e que pode ser partilhada e construída coletivamente com o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Assim sendo, a aproximação entre povos de diferentes culturas viabilizada por uma linguagem compartilhada através de um código comum, seja ele uma língua estrangeira ou uma ferramenta tecnológica, mostra-se cada vez mais provável.

Na concepção de Marcuschi e Xavier (2012) a linguagem é fluida e se encaixa nas transformações advindas da sociedade. Nessa linha, tanto a língua, quanto a sociedade e o cenário educacional têm sido impactados por variadas mudanças em múltiplas frentes, de ordem social, cultural, econômica e política. Todas essas mudanças se refletem na educação. Assim, observa-se que, no panorama da educação contemporânea, o ensino de línguas aponta para um paradigma



interacionista, que nasce de uma prática discursiva através da interação social. Esta perspectiva vem em contrapartida ao modelo educacional tradicional, que concebe a língua pela perspectiva da gramática normativa. Essa tendência que é construída na interação social favorece a inclusão dos estudantes no processo de letramento. De acordo com Soares (2000), o ato de ensinar ou de aprender a ler e a escrever é descrito como letramento, que, por sua vez, é o estado ou condição que um indivíduo atinge como consequência de ter-se apropriado da escrita. Diante disso, pode-se inferir que os letramentos passam a ser uma espécie de veículo para o conhecimento de leitura e escrita significativas, oportunizando processos de aprendizagem profundos.

O surgimento de mídias como redes sociais digitais e aplicativos como o *youtube*, o *twitter*, o *facebook*, o *instagram* têm promovido modificações substanciais no comportamento do sujeito contemporâneo. Vale ressaltar que o engajamento massivo nesses aplicativos e redes sociais tem tecido a subjetividade dos seus usuários, tamanho é o impacto dessas ferramentas tecnológicas no nosso cotidiano. Rojo (2013) observa que há uma nova mentalidade e não atribui o fenômeno apenas aos avanços tecnológicos. Nessa direção, através de novas práticas, novos letramentos estão se forjando. A integração de semioses, o hipertexto, os variados discursos acontecendo em um mesmo ciberespaço estão se estabelecendo como novos lugares de autoria e de interação.

Nesses ambientes digitais, novas formas de acesso à comunicação e à informação foram tomando forma à medida que foram sendo assimiladas e utilizadas pelos usuários mais jovens. Sendo assim, novas formas de letramento, multimodais ou multissemióticos se tornaram necessárias para atender a nova geração de leitores (ROJO; MOURA, 2012).

Esta foi a cena que o grupo de estudiosos dos letramentos, o grupo de Nova Londres (GNL) encontrou e, pelo referido contexto, propôs uma metodologia que atendesse às novas demandas da sociedade: a pedagogia dos multiletramentos. Essa nova pedagogia abrange duas dimensões: a dimensão multicultural, dada a realidade de coexistência de culturas variadas, já percebidas como integrantes da



esfera escolar de uma sociedade globalizada, como destacam Rojo e Moura (2012); e a dimensão multimodal.

Na dimensão multicultural os aspectos culturais e sociais, onde o indivíduo constrói os múltiplos significados na interação com outros, seriam contemplados COPE; KALANTZIS (2009). O GNL afirma que o desenvolvimento de tal dimensão pressupõe o conhecimento das variações de linguagem nas situações de comunicação, levando em consideração os papéis sociais protagonizados pelos interlocutores.

Já na dimensão multimodal as diversas formas de produção de linguagem seriam consideradas. Aqui ferramentas para a produção de significados, como a linguagem, a imagem estática ou dinâmica, o som, o gesto, são consideradas formas variadas de comunicação. A pedagogia dos multiletramentos trata dos “múltiplos canais de comunicação e mídia, além do crescimento da diversidade linguística e cultural.” (CAZDEN et al., 1996, p. 63).

Alinhada a esse contexto, a língua Inglesa integra o currículo de instituições de ensino ao redor do mundo, não por acaso, o idioma está presente em variadas práticas sociais atuais, como entrevistas e seleções de emprego, exames de proficiência em uma língua. Para além das práticas sociais, a língua está presente no nosso dia a dia, nomeando produtos e serviços, em propagandas espalhadas nas cidades de todo mundo, em grande parte dos filmes e séries que assistimos; e está também no mundo digital. Por conseguinte, devido a esse alcance, o idioma atingiu um caráter predominante na sociedade contemporânea, tornando-se uma língua franca que viabiliza a conexão e a comunicação entre pessoas de diferentes culturas e contextos.

Na mesma direção a BNCC (BRASIL, 2017) concebe a língua Inglesa como uma língua global devido à sua importância no cenário mundial. Ademais, a língua pode se apresentar como veículo para aquisição e expansão de repertórios dos estudantes, estimulando “o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea [...] agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global”. (BRASIL, 2017, p. 476). Nessa esteira, a apresentação de ideias, assim como a argumentação como forma de



enriquecer a discussão, a reflexão, além do formato de contato com a informação e de assimilação são do interesse da BNCC. Sendo assim, o documento oficial alude às discussões realizadas por Cazden et al (1996) que versavam sobre a repercussão das transformações que estavam ocorrendo no cenário mundial devido à incorporação da tecnologia nas nossas vidas, e, conseqüentemente, como essas mudanças impactam na formação de estudantes mais capacitados para lidar com a sociedade contemporânea.

No intuito de favorecer uma formação mais direcionada ao estudante nesse novo contexto, a pedagogia dos multiletramentos concebida pelo GNL indica variados aspectos no campo linguístico, cultural, comunicativo e tecnológico para conceber uma educação mais alinhada à atual exigência de uma sociedade multiletrada. Conseqüentemente, cabe à escola se adequar e se preparar para uma mudança de paradigma, visto que, ainda é predominante a influência de um modelo educacional, pautado prioritariamente em práticas tradicionais, que pouco contribuem para a formação de um estudante mais conectado, mais comunicativo, mais autônomo e mais ativo. “[...] a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos”. (MARCUSCHI, 2010, p. 74).

Além disso, Cazden et al (1996) legitima uma educação que engloba as esferas profissional, pessoal e da cidadania. Para Cope e Kalantzis (2000), os textos adquiriram um caráter plural, integrando a imagem, o áudio, o espacial e o comportamental. Com efeito, o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve navegar nessa mesma direção. Afinal, o estudante contemporâneo assimila e compreende o mundo num formato multimodal.

Assim, são observadas mudanças comportamentais e de visão de mundo no novo aprendiz. Kalantzis (2006) destaca que as posturas passivas dos estudantes são cada vez mais raras. Eles hoje querem estar no palco protagonizando a sua própria trajetória. Nessa perspectiva, Lemke (1994) descreve dois paradigmas de aprendizagem e educação que disputam lugar nesse momento. Um que determina a trilha que o estudante deve percorrer a partir de decisões feitas considerando um currículo pensado por alguém, um educador; e outro que aponta para uma



aprendizagem interativa, e colaborativa, como acrescenta Rojo e Moura (2012), onde os próprios estudantes decidem o que, e como aprender através de interação e negociação a partir da demanda que surge nas práticas sociais. O estudante, nessa concepção, cria colaborativamente.

Com o intuito de caminhar nas trilhas das mudanças observadas, a pedagogia dos multiletramentos considera a formação de um estudante ativo e, conseqüentemente, autônomo no seu processo de aprendizagem, sendo ele co-criador do seu próprio conhecimento, e estando preparado para contribuir com a sua comunidade (COPE; KALANTZIS, 2009).

2. Metodologias ativas como prática para a aprendizagem significativa

Seguindo a discussão que precede a essa, o cenário que o GNL encontrou foi propulsor de uma nova pedagogia, mais adequada aos anseios do sujeito contemporâneo que interage com textos multissemióticos. Esse é também o cenário da escola contemporânea. A discussão que a escola vivencia hoje está centrada em promover um ambiente em que o estudante seja o foco da aprendizagem; em que a autoria e a autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem sejam favorecidas. Dessa maneira, novos modelos, novas metodologias, mais criativas devem ser estimuladas e implementadas para que os estudantes tenham a oportunidade de se desenvolver integralmente.

Nessa linha, a criatividade ganha destaque nos tempos atuais. Na educação, observa-se que a esfera do criar é vista como uma exigência pela comunidade escolar. No entanto, Robinson (2019) comenta sobre o escasso uso da criatividade no nosso cotidiano. Ele afirma que a escola mata a criatividade e que o sistema educacional parece que ainda padece tentando andar pelos caminhos da modernidade. Ainda, de acordo com seu posicionamento, a educação falha ao utilizar estratégias que pouco desafiam seus alunos. A relação professor-aluno não se sustenta mais sob bases modernas, onde o professor é o detentor do saber, o sujeito e aluno, o depósito desse conhecimento, o objeto (FREIRE, 1987). Importante seria pensar numa educação onde o potencial criativo do aluno fosse explorado e estimulado (ROBINSON, 2019).

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 9, n. 1, 2023. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



A educação em bases modernas é centrada no ensino tradicional conteudista, sólido, fixo. Efetivamente, métodos tradicionalistas centram mais no ensino do que na aprendizagem, de forma que mais ênfase é entregue à ação docente que à ação discente. O professor, nesse modelo, tem um papel de detentor de todos os saberes; ele controla o processo enquanto o aprendiz situa-se, passivamente, na condição de receptor dos conhecimentos transferidos. Por outro lado, a Educação nascida na Pós-modernidade quebra o paradigma. Essa está focada numa aprendizagem centrada no aluno e parece ser a exigência na educação de crianças, jovens e adultos na contemporaneidade. Tais demandas implicam na criação de novos modelos de aprendizagem, modelos esses mais criativos que focuem na ação do aprendiz, na autoria, na sua criatividade, que favoreçam o protagonismo do aluno que e, que promovam uma aprendizagem significativa.

Com a meta de suprir essa necessidade e contribuir para uma educação inovadora, surge a aprendizagem ativa, modelo que está alicerçado no protagonismo e na autonomia do aluno. E, através das metodologias direcionadas para esse fim, desenvolve competências e habilidades embasadas na colaboratividade e na interdisciplinaridade.

As metodologias ativas se embasam no movimento da Escola Nova, que defende uma aprendizagem fundamentada nas experiências do indivíduo. Para Dewey (1916), aprender é algo que o indivíduo faz quando estuda. É um acontecimento ativo e conduzido pessoalmente. O movimento reconhecia o emprego de métodos ativos e centrava a aprendizagem no estudante com o objetivo de alavancar a evolução gradual em seu pensamento crítico e reflexivo, além de incentivar a curiosidade científica e a autonomia. As metodologias ativas são procedimentos de ensino que têm a construção do processo de aprendizagem focado na participação que seja flexível, e ao mesmo tempo, interligada e híbrida pelo aprendiz (BACICH E MORAN, 2018). Na referida estratégia, são evidenciados além do protagonismo do aluno, seu engajamento, sua participação e reflexão durante todo o processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, um dos desafios da educação hoje é repensar novas práticas educativas que, preferencialmente, ultrapassem a instrução centrada na atividade do



professor, no livro didático e na passividade do estudante. Para isso, sugere-se pensar em práticas sociais que, além de facilitar uma posição ativa na aprendizagem do estudante, integrem a cultura digital, que tem como ponto alto a participação, a produção, a criatividade, a criticidade e a integração de espaços virtuais ou não. Então, cabe ao professor o papel essencial de fazer a curadoria dos materiais, planejar, orientar o aprendiz no seu processo de aprendizagem para que ela aconteça de maneira significativa.

3. Tecnologias na educação: a produção de vídeos

Na perspectiva de oportunizar uma aprendizagem significativa da língua inglesa para estudantes, no modelo totalmente virtual, faz-se necessária a integração das tecnologias na Educação. Para acomodar tal demanda, essa pesquisa sugere a produção de vídeos como uma etapa essencial de uma ação didática voltada para a aprendizagem significativa, a UEPS (Unidade de Ensino Potencialmente Significativa).

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) tem crescido exponencialmente nos últimos anos, de modo que são atualmente, parte intrínseca da nossa vida cotidiana. Braga (2013) destaca que o uso de recursos tecnológicos pela sociedade já é uma exigência do momento histórico que vivemos. Dessa forma, concebe-se que a educação permeia e estrutura o desenvolvimento humano, partindo disso, as Tecnologias da Informação e Comunicação têm sido cogitadas como eficiente recurso para o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha, na Educação, a inclusão da tecnologia às práticas cotidianas, que já estava em curso, foi intensificada. Percebeu-se então uma potencialização do uso de recursos tecnológicos no período pandêmico. Quem já havia incorporado recursos digitais às suas práticas, teve a oportunidade de vivenciar uma realidade com um grupo muito maior de estudantes se apropriando dos aplicativos e plataformas digitais. E quem ainda relutava para entrar no mundo tecnológico, precisou se atualizar.



Vários são os recursos tecnológicos que podem favorecer a aprendizagem. O vídeo digital, enquanto multimodalidade, é um desses recursos que pode agregar ao processo de ensino-aprendizagem por dinamizar as aulas, de uma forma geral. Assim, a incorporação das TDIC na Educação pode ser favorável através do recurso audiovisual. A relação entre a escola e o audiovisual tem sofrido grandes transformações. Fresquet (2017) afirma que a tecnologia tem garantido a entrada do cinema no ambiente escolar por intermédio de projetos acessíveis a qualquer aluno que possua um telefone móvel e aplicativos de edição de som e imagem. Produções como curtas-metragens, vídeos e animação, ou ficção nos seus mais variados gêneros, têm sido cada vez mais viáveis dentro da escola, fato que traz essa valiosa ferramenta como possibilidade de comunicação, expressão e aprendizagem.

Rivoltella (2005) endossa que a atividade de produção midiática em contexto educativo pode propiciar o desenvolvimento da função cognitiva do fazer, da cooperação como oportunidade de aprendizagem e da função educativa da linguagem. Dessa forma, pode-se inferir que a inserção do cinema enquanto recurso pedagógico é amplo e pode trazer uma benéfica integração entre variadas esferas: a cognitiva, a afetiva, a interativa e a linguística. Atribui-se assim, a essa forma de arte, uma oportunidade educativa de aprendizagem plural e ampla.

O recurso audiovisual quando enquadrado no contexto do aprendizado é adotado como artifício educativo e pode atuar como mediador para intervenções pedagógicas. Isso posto, conforme ressaltou Aquino e Cavalcanti (2017) tal aspecto sugere que um trabalho com cinema na escola considere momentos de ação, reflexão e produção de forma integrada.

Assim, a escola enquanto ambiente formador pode ser também um lugar de arte, criação e criatividade? Fresquet (2017) propõe a reflexão provocada por Bergala (2008). Nesse cenário, quando o trabalho em grupo está fluindo, com indivíduos responsáveis por algum aspecto do filme, a criação que acontece mobiliza uma compreensão mais profunda. Além disso, existe também um compromisso com a tarefa a ser cumprida, porque não é mais uma simples tarefa, e sim algo que está comunicando uma mensagem para um grupo maior de indivíduos (DONAGHY, 2017).



Para o componente curricular da língua inglesa, a BNCC sugere “Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.” (BRASIL, 2018, p. 497). Por conseguinte, Dudeney e Hockly (2007) apontam para a inevitabilidade do uso de tecnologias nas aulas de línguas estrangeiras na escola, posto que uma grande parte dos discentes já dispõem de recursos tecnológicos em vários ambientes onde transitam, inclusive em casa. De modo que o referido tópico, pauta de discussões no *lócus* escolar, questiona a validação do aprendizado que acontece na escola se os aparatos tecnológicos ainda não foram introduzidos nesse ambiente. No entanto, salienta-se que essa acessibilidade varia de acordo com cada contexto.

4. A produção de vídeos através de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa

A construção da metodologia envolveu etapas de pesquisa teórico-metodológica, discussões acerca de questões da atualidade que afetam a vida do estudante, dentro e fora da escola, debates, aulas expositivas, elaboração de mapas conceituais pelos discentes no programa CmapTools^[1] avaliação e publicação das atividades no ambiente virtual (neste caso o Google Sala de Aula), além da análise dos dados.

A presente pesquisa envolveu a implementação de uma ação didática, a UEPS, que pode ser considerada uma metodologia ativa voltada para a promoção da Aprendizagem Significativa. Tal ação didática aconteceu em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma instituição de ensino federal do Recife /PE, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), no componente curricular de língua inglesa. As turmas de língua inglesa, na instituição onde a pesquisa foi realizada, estão inseridas em um programa pedagógico diferencial no que se refere ao ensino da língua estrangeira. No referido programa, as turmas de línguas são niveladas de acordo com uma aferição linguística realizada



assim que os estudantes ingressam na escola. Por seguir um viés sociointeracionista, o programa investe para que os estudantes tenham maiores oportunidades de trocar e negociar conhecimentos através de interações em pares e em grupos, especificamente. A turma onde a pesquisa foi realizada era composta por um grupo de alunos do componente curricular língua inglesa considerados fluentes. Chamamos de fluentes os estudantes que já possuem uma fundamentação na língua inglesa, isto é, os sujeitos que já cursaram os níveis básico e intermediário e já foram expostos aos itens gramaticais estudados nesses períodos (MARRIOTT, 2016). Esses estudantes estudam (ou estudaram) em cursos livres de línguas, alguns já participaram de intercâmbios em países de língua inglesa.

O objetivo central da UEPS proposta neste estudo é avaliar se a aprendizagem da Língua Inglesa desses estudantes foi desenvolvida através da estratégia de produção de vídeos. Os estudantes utilizaram esse conhecimento adquirido da língua estrangeira para discutir questões da atualidade que impactam a vida, no seu contexto, que culminaram na produção de vídeos na língua alvo. Para isso, foram utilizados quatro encontros síncronos e oito assíncronos durante o formato remoto de ensino e em todas as fases da intervenção didática os estudantes escreveram e se comunicaram na língua inglesa.

A primeira fase se iniciou com uma chuva de ideias sobre quais eram os problemas sociais que mais impactavam os estudantes nesse momento, a fim de conhecer informações sobre quais deles poderiam ser trabalhados em sala de aula. Neste cenário, os estudantes, divididos em grupos de três estudantes, deveriam então escolher uma das problemáticas surgidas no momento da atividade. Alguns temas como cultura do cancelamento, depressão e ansiedade na adolescência, *bullying*, cancelamento virtual, violência doméstica, sentimentos na era do Covid, racismo, intolerância foram trazidos nessa intervenção. Uma vez escolhido o tema por cada grupo, todos os estudantes produziram um mapa conceitual individual, para responder a uma pergunta focal: “O que é (o tema escolhido) ”.



Apresenta-se neste momento uma análise dos dados coletados e algumas reflexões acerca dos resultados do estudo. Buscou-se verificar os efeitos produzidos pela realização da UEPS na perspectiva do favorecimento da aprendizagem significativa e do desenvolvimento das competências comunicativas na língua inglesa. Para identificar o favorecimento da aprendizagem e o desenvolvimento das competências comunicativas, observou-se as determinações descritas no quadro comum europeu de referência para línguas (QCER), que é um dos parâmetros escolhidos por essa pesquisa para a avaliação da competência comunicativa.

A competência comunicativa trata-se da habilidade de utilizar a língua tanto na recepção quanto na interação e na produção. Segundo Walker, Davies & Hewer (2009) o componente curricular da língua inglesa se diferencia dos demais porque a própria comunicação é conteúdo. Assim, a língua se distancia de um conceito tradicional que a compreende na perspectiva normativa, desconsiderando seus aspectos em uma prática social. Sendo assim, a implementação da UEPS motivou o uso da língua inglesa, de maneira ativa, significativa, autêntica, em situações reais, ajustada ao contexto dos estudantes e alinhada às temáticas contemporâneas que tanto interessam os sujeitos da atualidade. Contrapondo-se a um outro uso, que pode ser passivo e, muitas vezes, resume-se à leitura e ao ponto de vista da leitura realizada (D'Eça, 2006), sem implicação pessoal ou crítica sobre a prática social. Este caráter genuíno, utilitário e crítico da língua favorece a aprendizagem significativa. Na conclusão da UEPS, pode-se observar o desenvolvimento de competências na utilização do idioma no âmbito das habilidades essenciais para a aprendizagem da língua estrangeira, a compreensão e expressão oral e escrita pelos estudantes.

A compreensão e expressão oral foram desenvolvidas através das discussões e pesquisas realizadas sobre os temas selecionados pelos grupos. Além disso, atividades orais como apresentações, discussões, gravações de áudios-podcasts e participação no Júri Simulado compuseram a gama de materiais e estratégias adotadas na UEPS com a finalidade de facilitar a aprendizagem significativa da língua inglesa. Essas estratégias foram eficazes e adequadas para o estímulo ao



uso e a prática do vocabulário, das estruturas gramaticais, da intonação, e da fluência na língua estrangeira.

Sendo assim, retomam-se aqui algumas concepções do que é língua e linguagem, já abordadas nesta pesquisa. As quatro habilidades da língua (o escutar, o falar o , o ler e o escrever), o léxico, as normas gramaticais foram desenvolvidas na UEPS numa perspectiva contextualizada e integrada. Entretanto, as variações linguísticas acompanhando os usuários, o contexto de uso, as formas de uso, além da finalidade da interação, são igualmente importantes quando consideramos a competência comunicativa (Brasil, 2006). Dessa forma, os roteiros dos curtas-metragens desenvolvidos na UEPS trouxeram dados que revelaram aspectos particulares da prática social e variações linguísticas como: a situação descrita no roteiro, quem fala no roteiro, finalidade a interação, as expressões e vocabulário utilizado, aspectos linguísticos (tempos verbais, formulação de perguntas e respostas, nível de formalidade).

De forma geral, os objetivos concernentes à produção oral e escrita foram alcançados. Verificou-se organização textual, uso adequado de estruturas gramaticais, estruturas lexicais e pronúncia. Algumas inadequações gramaticais, combinação de palavras (*collocations*), erros ortográficos foram observadas. No entanto, pouco contribuíram para um insucesso na compreensão e expressão dos estudantes. Também pôde-se perceber que na UEPS os estudantes adquiriram confiança para fazer as correções colaborativas e discutiam entre eles para só depois, trazerem dúvidas para serem esclarecidas com a professora pesquisadora. O desenvolvimento da competência comunicativa através das habilidades escritas podem ser evidenciadas na comparação do texto inicial e o roteiro final, produzidos pelo grupo G1:

The Covid-19 appeared, so, to prevent the transmission of the virus, the government makes a quarantine, and when the pandemic worsens, there is a lockdown, that is when all the establishments close, including school. Because of this, some schools do not have classes, and others do online classes, which is a big problem for most students. There is no real connection between the students and the teachers, which causes a deficit in education. Also, the students lose one of the best stages of life. (Texto inicial).

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 9, n. 1, 2023. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



What is a pandemic? Well, this question became very common in the first moments of 2020, and now everyone knows what that means. Basically, a pandemic is the worldwide spread of a new disease. In the beginning of last year, a pandemic began after the spread of the CoronaVirus. So, to prevent the transmission, a quarantine is made, promoting social distancing. In the most difficult moments, there is a lockdown, and all the establishments closed, including the school.

And that becomes our point, how does a pandemic affect us as students? Well, to start with we can talk about one thing: Online Classes, that was and still is a way that a lot of schools find to continue education in a time when we can't be in the same place together. The solution seems easy, but has brought a lot of problems, with that most of the students have shown difficulties to adapt and learn, and other big problem appears, not everyone was able to access those classes, because they didn't have network or any computer, and as a consequence of that, inequality, in our reality, increases.

Another important point is that without having the support that friends and teachers give to them more mental health issues, for instance, feelings like losing the school experience isn't easy. Loneliness, Missing friends and places, difficulties. . . it is not easy to anyone, so to conclude, the only thing we can wish for is for the situation to be better, and then finally, we can be together again. (Roteiro final).

A análise dos dados levou à inferência que a participação ativa, harmônica e negociada dos integrantes dos grupos resultou em roteiros bem estruturados e curtas metragens bem editados e finalizados. Ademais, a elaboração do roteiro promoveu aquisição de vocabulário, estruturas gramaticais e a evolução das habilidades comunicativas que superaram as expectativas propostas na ementa do componente curricular. À vista disto, pode-se afirmar que a implementação da ação educacional favoreceu o desenvolvimento de competências comunicativas (PELLEGRINO; HILTON, 2012) dos estudantes participantes da pesquisa.

Na análise feita a partir das determinações descritas no quadro comum europeu de referência para línguas (QCER) pôde-se evidenciar que os estudantes participantes da UEPS cumpriram as exigências determinadas pelo documento de uma forma geral. Os estudantes foram classificados no nível independente, ou seja, entre as categorias B1 e B2 no QCER. Assim, foram capazes de entender um vasto número de textos, reconhecendo seu significado implícito; foram também, de forma geral, capazes de expressar, de forma fluente e espontânea, suas ideias. Conseguiram ainda usar a língua de modo flexível, transitando por multimodalidades



e variadas práticas sociais como textos acadêmicos, sociais e profissionais. Os estudantes puderam expressar no seu discurso oral e escrito uma estrutura clara, organizada e articulada. Tal retorno confirmou que as exigências requeridas para o seu nível dos estudantes foram atendidas e ampliaram o seu conhecimento através da vivência da UEPS.

5. Considerações finais

Investigar se a produção de vídeos promove a aprendizagem significativa da língua inglesa através da implementação de uma ação didática, uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa, foi o objetivo da presente pesquisa. Para atingir esse objetivo, desenvolver uma sequência educacional, uma UEPS, para facilitar a aprendizagem significativa da língua inglesa, apoiada pelo uso do recurso audiovisual, foi o caminho seguido. A UEPS aqui apresentada contou com sete etapas que foram totalmente desenvolvidas no modelo de aulas virtuais, à distância e completamente ministradas na língua alvo, a língua inglesa. Considerando a complexidade de funcionamento da linguagem contemporânea, que admite a hibridização de variadas mídias, além de múltiplas semioses, decidimos abordar a perspectiva dos multiletramentos que pudesse envolver práticas socioculturais comuns aos espaços contextuais dos estudantes.

O aperfeiçoamento da competência linguístico-comunicativa dos participantes do estudo foi evidenciado em todas as fases da UEPS e, especialmente na última etapa, que foi produzir um curta metragem em língua inglesa. Portanto, a implementação de uma UEPS apoiada pelo recurso audiovisual trouxe um impacto positivo para a aquisição da língua estrangeira de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Recife. No que concerne às competências específicas que devem ser trabalhadas no Ensino Médio de acordo com a BNCC, a implementação da UEPS ampliou o debate entre os estudantes em sala de aula, pois possibilitou a abordagem de assuntos de relevância social de uma maneira crítica. Assim, a estratégia facilitou a produção argumentativa e a negociação de significados que, por sua vez, contribuiu para o enriquecimento das competências comunicativas dos

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 9, n. 1, 2023. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



estudantes participantes. As discussões na fase de compartilhamento possibilitaram novos arranjos estruturais na língua estrangeira que foram observados ao longo da sequência de ações na UEPS. Isso dito, infere-se que a produção de um curta-metragem pelos estudantes facilitou novas organizações conceituais na base cognitiva dos estudantes.

Os resultados desta investigação indicam que a construção de um curta-metragem, através de uma metodologia ativa, a UEPS, por estudantes do ensino médio, influenciou na aprendizagem da língua estrangeira em questão. A expectativa que as atividades propostas, como o mapa conceitual, textos escritos e multissemióticos e multimodais trouxessem uma possibilidade de trabalhar conteúdos diversos, de interesse dos estudantes participantes, foi atingida com sucesso. Percebeu-se ainda, uma nítida melhora na comunicação entre eles na língua alvo, o inglês, apesar do contexto de aulas remotas onde essa interação precisou acontecer de forma virtual. Tal progresso foi constatado através da comparação de trabalhos e procedimentos realizados anteriormente no ambiente escolar.

Além disso, é uma expectativa contribuir para que a aprendizagem significativa e crítica seja efetivada pelos docentes com o objetivo de oferecer um modelo de ensino que promova a autonomia, a autoria e protagonismo discente.

Quanto à utilização de tecnologias, esperamos colaborar para que, através da produção multissemiótica, os estudantes possam se expressar criticamente. E possam utilizar esse formato hipermediático para exercerem a sua cidadania, serem mais empáticos e assim construir novas formas de aprimoramento integral como ser humano.

A compreensão do grande potencial que a produção de vídeos aliada à UEPS pode oferecer enquanto metodologia, traz a crença que essa pesquisa é o início de uma jornada que pode despertar nos professores a predisposição para elaborar e aplicar esse modelo de ação didática em seus contextos de ensino.

Referências

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 9, n. 1, 2023. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**: A cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

AQUINO, K. A. S.; CAVALCANTE, P. S. Análise da Construção de Conhecimento Significativo Utilizando a Produção de Curtas Metragens no ensino de Química Orgânica. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciências**, [s. l.], v.16, n.1, p. 117-131, 2017.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2017.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**; v. 66, p. 60-92, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “**Multiliteracies**”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, [s.l.], v. 4, p. 164-195, 2009.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York: The Macmillan Company, 1916.

DONAGHY, K.; XERRI, D. (eds.). **The Image in English Language Teaching**. Floriana (Malta): ELT Council; Ministry for Education and Employment, 2017.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. **How to Teach English with Technology**. England: Pearson/Longman, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 9, n. 1, 2023. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



FRESQUET, A. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

KALANTZIS, M; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Spcial Futures. New York: Routledge, 2000.

LEMKE, J. L. Multiplying Meaning: literacy in a multimídia world. In: MEETING OF THE NATIONAL READING CONFERENCE, 43., 1993, Charleston, SC. **Conference proceedings** [...]. Charleston, SC, 1993. p. 1-16.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo Cortez, 2012.

MARRIOTT, R. C. V. (2016). **Do laboratório de aprendizagem de línguas (LAPLI) ao uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da aquisição de línguas (MAPLI)**. 2016. 449f. Teses (Programa de Pós-Graduação em educação - PPGE) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná.

PELLEGRINO, J. W.; HILTON, M. L. **Education for life and work**: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: The National Academies Press, 2012.

PRENSKY, M. (2001). **On the horizon**. West Yorkshire: MCB University Press.

ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 9, n. 1, 2023. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



RIVOLTELLA, P. C. **Formar a competência midiática**. Revista Comunicar, n.25, 2005.

ROBINSON, Ken, ARONICA, L. **Escolas Criativas**: a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Penso, 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica 2000.

WALKER , R.; DAVIES, G.; HEWER, S. Introduction to the Internet. Module 1.5. In: DAVIES, G. (ed.). **Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)**. Slough, Thames, 2009. Disponível em: http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm Acesso em: jun. 2021.

[1] O programa CmapTools é gratuito disponível em <<http://cmap.ihmc.us/>> acesso em 31 mar 2021

