

Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas

Lêda Maria Braga Tomitch
Viviane Maria Heberle
(Orgs.)

Lêda Maria Braga Tomitch
Viviane Maria Heberle
(Orgs.)

**Perspectivas atuais de
aprendizagem e ensino de línguas**

O presente volume reúne pesquisas acadêmicas recentes sobre aspectos referentes ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, visando aproximar teoria e prática. Nesse sentido, os estudos teóricos e práticos aqui apresentados encaixam-se na área dos estudos da linguagem, envolvendo o ensino de línguas estrangeiras/adicionais em suas diferentes relações: ambientes virtuais de aprendizagem; mediação por tecnologias digitais; materiais didáticos; avaliação; ensino colaborativo; formação de professores; aquisição de aspectos fonológicos; investigação da leitura crítica; aquisição de terceiras línguas e o ensino de línguas em situações de vulnerabilidade.

Acreditamos que a obra seja de grande valia para colegas pesquisadores e professores, alunos de graduação e pós-graduação, interessados em questões concernentes à linguística aplicada e aos estudos da linguagem no contexto atual, em que o ensino de línguas vai além do estudo dos seus aspectos formais. Nesse cenário, lembrando Brinton (2000), a linguagem vai além de permitir a 'expressão'

[...] do nosso pensamento ("a linguagem como veículo do pensamento"), da transmissão de informação (a "função comunicativa"), ou talvez do fornecimento de material cru para obras literárias (a "função narrativa"). Mas a linguagem tem muitas outras funções, como por exemplo, levar o outro a fazer coisas, expressar emoções ou sentimentos, manter contato social (como no caso de cumprimentos e conversas sobre o tempo — a função "fática"), fazer promessas, fazer perguntas, [...], falar sozinho, e mesmo falar sobre a própria linguagem, conhecido como metalinguagem, a 'linguagem voltada para si mesma', comum no dia-a-dia, não só entre linguistas (p. 4, tradução nossa).



Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas

Lêda Maria Braga Tomitch
Viviane Maria Heberle
(Orgs.)

LLE/CCE/UFSC
Florianópolis
2017

**Programa de Pós-graduação em Inglês:
Estudos Linguísticos e Literários
Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras
Universidade Federal de Santa Catarina**

Organizadoras

Lêda Maria Braga Tomitch
Viviane Maria Heberle

Comissão Editorial

Ana Cecília da Gama Torres (IFSC-Jaraguá do Sul)
Augusto Buchweitz (PUCRS)
Carla Reichmann (UFPB)
Cynthia Bailer (FURB-SC)
Danielle Barbosa Lins de Almeida (UFPB)
Gicele Prebianca (IFSC-Blumenau)
Luciane Baretta (UNICENTRO-PR)
Luciani Salcedo de Oliveira (UNIPAMPA-Bagé)
Maria da Gloria Guará Tavares (UECE)
Rachel Sutton (UFSC)
Ronice Quadros (UFSC)
Vera Wannmacher Pereira (PUCRS)
Walkyria Magno Silva (UFPA)

Revisão ortográfica

Rosângela Santos de Souza

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica e capa

Letícia Beatriz Folster

**Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina**

P467

Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de
Línguas / Lêda Maria Braga Tomitch, Viviane
Maria Heberle (Orgs.). - Florianópolis:
LLE/CCE/UFSC, 2017.
408 p. : il., gráf., tab.

Inclui bibliografia.

1. Linguagem e línguas - Educação. I.
Tomitch, Lêda Maria Braga. II. Heberle, Viviane
Maria. III. Título.

CDU: 81:37

Elaborada por Jonathas Troglio CRB-14/1093
ISBN: 978-85-5581-025-1

Sumário

11

Prefácio

Lêda M.B. Tomitch
Viviane M. Heberle

Avatares no ensino de línguas

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

19

Recursos digitais para ensino/ aprendizagem de inglês como língua estrangeira: o vídeo em destaque

Celso Henrique Soufen Tumolo

51

Ensino de língua inglesa por meio de jogos digitais na universidade: uma proposta em construção

Susana Cristina dos Reis

77

Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional

Roséli Nascimento

121

A correção dialogada entre professora e alunos: os benefícios dessa ferramenta colaborativa no processo de revisão de textos escritos em inglês

Francisco José Quaresma de Figueiredo
Paula Fransinetti de Moraes Dantas Vieira

153

Teste-tarefa: o que está por trás da implementação de um teste na perspectiva do ensino baseado em tarefas? Desvendando a percepção dos alunos sobre essa situação de avaliação

201

Raquel C. S. F. D'Ely
Priscila F. Farias

Percepção, produção e inteligibilidade do inglês falado por usuários brasileiros

237

Rosane Silveira
Fernanda Delatorre
Leonice Passarella dos Reis
Alison Roberto Gonçalves

Mediação e (res)significação docente: a repercussão na prática pedagógica

285

Adriana de C. Kuerten Dellagnelo
Maria Ester Moritz

A investigação da leitura crítica como processo: um desafio metodológico

303

Leonilda Procailo
Lêda Maria Braga Tomitch

A transferência léxico-semântica por usuários de LIBRAS como L1 e português brasileiro como L2 no processo de aquisição da língua inglesa como L3: aspectos teóricos e experimentais

343

Maria Clara Corsini da Silva
Lilian Cristine Hubner

**Português para falantes de
outras línguas: a atuação do
Núcleo de Pesquisa e Ensino de
Português – Língua Estrangeira**

377

Rosane Silveira
Donesca Cristina Puntel Xhafaj

Autores

399

Recursos digitais para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira: o vídeo em destaque

Celso Henrique Soufen Tumolo
DLLE/CCE/UFSC

1. Introdução

Recursos digitais, cada vez mais presentes e acessíveis, fazem parte de nossa atuação nos mais variados contextos no mundo moderno. Dentre eles, pode-se mencionar páginas de navegadores da Internet, jogos digitais, comunidades virtuais, programas de telecolaboração, programas de videoconferência, recursos da Web 2.0 (*blogs, wikis, tweeters*), e também o vídeo.

Vivemos em uma sociedade repleta de exposição a, e uso de, recursos digitais, em particular, as novas gerações, conhecidas como geração Y e geração Z, que compõem as faixas etárias entre 5 e 40 anos. A geração Y, nascida entre o fim dos anos 1970 e o início dos anos 1990, se desenvolveu no momento da proliferação de TV a cabo e do uso do computador pessoal, como também do nascimento da Internet. A geração Z, conhecida também como nativos digitais (PRENSKY, 2001), por sua vez, nascida entre meados dos anos 1990 e o fim da primeira década de 2000, se desenvolveu no momento da disseminação da Internet e a disponibilização de aparelhos celulares e *smartphones*, e de aplicativos para uso desses aparelhos.

Dentre esses recursos, pode-se mencionar o vídeo digital. Estamos, todos, habituados às suas características, com recursos de imagens e som, que possibilita, aos espectadores, criar um contexto (por exemplo, lugares, processos, interlocutores, linguagem corporal), como também a seu uso receptivo e produtivo, para diversos fins, especialmente para o entretenimento e para a busca ou postagem de informações (como tutoriais), o que fica bastante evidente com a introdução do *site YouTube*, em meados dos anos 2000, e com a importância que ganhou desde sua introdução.

Esse envolvimento com vídeo evidencia uma grande motivação, quer aconteça quando assistimos a programas na TV, ou mesmo quando fazemos uso dos aplicativos de vídeos para celulares. Além disso, vídeo é sensorial, visual e, por isso, pode atingir vários sentidos, seduzindo, informando, entretendo, combinando comunicação

sensorial-cinestésica com o audiovisual, e envolvendo a emoção e a razão (MORAN, 1995).

Na área da educação, vídeos podem ser usados para a apresentação de conteúdos diversos, das diversas áreas, auxiliando o professor em sua mediação pedagógica. Páginas na Internet apresentam informações sobre o uso do vídeo para fins didáticos¹, como também disponibilizam vídeos, como o *Teachertube*². Universidades em todo o mundo têm produzido vídeos de palestras e aulas, disponibilizando-os na Internet, de forma a permitir o acesso à informação por qualquer um nela interessado. Este é o caso das universidades Yale³ (Open Yale Courses⁴), MIT⁵, USP⁶, com Portal de e-aulas⁷, e UNICAMP, com Portal para materiais gerais⁸ e especificamente vídeos⁹.

Vídeos se constituem como um recurso essencial nos cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância no Brasil, em particular com a iniciativa da Universidade Aberta do Brasil - UAB, programa iniciado pelo MEC nos anos de 2005/2006. Nestes casos, videoaulas são usadas com a apresentação de conteúdo para os alunos.

Recentemente, a partir de 2012, vídeos ganham um caráter mais essencial, sendo constitutivo dentro do modelo pedagógico de Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*)¹⁰. Neste modelo, alunos devem assistir a vídeos¹¹ em que o conteúdo programático é apresentado antes da aula correspondente. Desta forma, o tempo da aula, em que há a presença de alunos e professor, fica reservado para atividades, projetos, discussões, com trabalho eminentemente colaborativo, com atuação de responsabilidade por parte dos alunos, e de supervisão por parte do professor.

¹ *The 100 Best Video Sites for Educators* <<http://www.edudemic.com/best-video-sites-for-teachers/>> e *Using Film in the Classroom* <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/englisch/gym/fb1/hoer_seh/2_hand/1_anleit_unter/film.html>.

² Veja: <<http://www.teachertube.com/videos>>.

³ Veja: <<http://oyc.yale.edu/>>.

⁴ Veja: <<https://www.youtube.com/user/YaleCourses>>.

⁵ Veja: <<http://ocw.mit.edu/courses/audio-video-courses/>>.

⁶ Veja: <<http://www.usp.br/imprensa/?p=23969>>.

⁷ Veja: <<http://eaulas.usp.br/portal/home>>.

⁸ Veja: <<http://ggte.unicamp.br/e-unicamp/public/?novidades&novId=1>>.

⁹ Veja: <<http://ggte.unicamp.br/e-unicamp/public/?home&repo=videos>>.

¹⁰ Também tema do 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação e do 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias, de 2015.

¹¹ Veja sobre uso de vídeos na concepção de sala de aula invertida: <<http://www.freetech4teachers.com/2015/12/12-tools-for-creating-flipped-lessons.html#.VwuN7aQrLIV>>.

Embora todo vídeo possa ser usado para fins educativos, neste capítulo, vídeo educativo¹² se refere àquele produzido como material didático originalmente. Bernardes (2015, p. 6) explica que o vídeo didático é uma produção audiovisual que "visa motivar a aprendizagem, a partir de conteúdos previamente selecionados e organizados com o objetivo de gerar habilidades e competências conectadas às teorias pedagógicas que o docente defende em sua prática", tendo, com isso, "o claro intuito de gerar situações de ensino e aprendizagem".

Mesmo elaborado com o objetivo didático, o vídeo didático pode ser considerado autêntico. Neste sentido, Widdowson (1978, p. 89) nos auxilia a entender que material autêntico se refere àquele que apresenta a informação em um discurso endereçado a uma audiência específica e, por isso, é "exemplo genuíno de discurso, concebido para um propósito comunicativo, direcionado a pessoas desempenhando seus papéis em um contexto social normal", neste caso, se referindo a um relato simples endereçado a aprendizes de língua. Desta forma, o material autêntico deixa de ser aquele "impossível ou difícil para aprendizes de língua compreenderem" (DAY; BAMFORD, 1998, p. 55) e passa a ser entendido como aquele indicado para a prática docente, já que tem seu planejamento para este fim.

Assim, considerando a importância do vídeo, busco trazer uma reflexão sobre seu uso como recurso educativo, em particular para o ensino/aprendizagem de segunda língua (L2)¹³. Assim, enfatizo, na seção 2, suas vantagens, especialmente como combinação multimodal. Em seguida, na seção 3, busco caracterizar, brevemente, vídeos educativos denominados videoaulas, como também caracterizar, considerando suas possibilidades e limites como recurso didático, outros três tipos de vídeos educativos: a) vídeos baseados nos princípios da *Khan Academy*¹⁴; b) vídeos baseados nos princípios da *Commoncraft*¹⁵; e c) vídeos baseados nos princípios do Laboratório de Tecnologia Inovadora em Educação (*Laboratory of Innovative Technology in Education Laboratory of Innovative Technology in Education - LITE*)¹⁶, chamados Histórias

¹² Gomes (2008) apresenta uma reflexão sobre o uso de complementos educativo/educacional/didático para o termo vídeo e considera que, embora eles possam ter diferenças, eles podem ser usados para expressar vídeos usados como meio para o processo de ensino/aprendizagem.

¹³ Embora entenda que haja diferenças entre as características inerentes aos processos de desenvolvimento de segunda língua em comparação aqueles de língua estrangeira, em particular no tocante à quantidade e à qualidade de exposição e uso da língua, neste texto, uso os termos indistintamente.

¹⁴ Veja a página oficial: <<https://www.khanacademy.org/>>.

¹⁵ Veja a página oficial: <<https://www.commoncraft.com/>>.

¹⁶ Veja a página oficial: <<http://lite.coe.uh.edu/>> e <<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>>.

Digitais¹⁷. Na seção 4, apresento abordagens que permitem incorporar o uso de vídeo no âmbito do ensino/aprendizagem de inglês como L2. Por fim, na seção 5, teço as considerações finais.

2. Vídeos para fins educativos: vantagens e benefícios

O vídeo pode ser considerado um eficiente recurso didático, com várias vantagens, dentre as quais a de permitir a visualização de forma customizada para o aprendiz, que define quantas vezes e quais partes precisa ver novamente. Assim, o aprendiz tem acesso à informação desejada em seu próprio tempo e em seu próprio ritmo de aprendizagem.

Além disso, o vídeo é um recurso audiovisual que combina várias formas semióticas de possibilitar a compreensão de um conteúdo desejado, tendo, por isso, uma natureza multimodal. Composições multimodais, que combinam imagens e outros meios, têm sido cada vez mais usadas, com a possibilidade de que a informação desejada seja compreendida pela combinação de imagens, sons e, por vezes, também narração oral.

Seguindo pesquisas sobre a multimodalidade e os produtos multimodais, Jewitt e Price (2012) afirmam que há três pressupostos teóricos de uma abordagem multimodal: a) a representação e a comunicação sempre fazem uso de vários recursos semióticos, que contribuem para a construção do significado; b) todo ato de comunicação é socialmente determinado; e c) a interação dos recursos semióticos permite a construção de significado, envolvendo a seleção feita dos recursos usados.

Há, também, a teoria cognitiva da aprendizagem multimídia, proposta por Richard Mayer (2003)¹⁸, que pode servir para a defesa da adoção do vídeo educacional. Nesta teoria, há três pressupostos: a) o do canal duplo, em que humanos possuem informações distintas para representações visuais e para representações verbais; b) o da capacidade limitada, em que a quantidade de processamento dentro de cada canal de processamento de informação é limitada; e c) o da aprendizagem ativa, que ocorre em

¹⁷ Baseado, por sua vez, nos princípios do *Story Center* < <http://www.storycenter.org/>>.

¹⁸ Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia disponível em: <<http://mpel5cegb.wikispaces.com/2.+Teoria+Cognitiva+da+Aprendizagem+Multim%C3%A9dia>> e em <http://webhosting.bombyte.org/~joao.gama/guilhermina/m3/Mod3G2/Mayer_TCAMultimedia.pdf> e A promessa de aprendizagem multimídia: usando os mesmos métodos de design instrucional em diferentes meios de comunicação. Disponível em <<http://mpel5cegb.wikispaces.com/3.+Richard+Mayer>>.

processo ativo envolvendo, por exemplo, atenção à informação relevante de palavras e imagens, organização mental em representações verbais, e integração das representações verbais com o conhecimento prévio.

O autor propôs sete princípios¹⁹ para a elaboração de material multimidiático, dentre os quais o princípio multimídia parece ser relevante para o desenvolvimento do vídeo. Este princípio refere-se à proposição de que uma explicação multimidiática, com palavras e imagens, aumenta a probabilidade de compreensão e, portanto, da aprendizagem. Assim, considerando também as pesquisas na área, o autor afirma que apresentações multimidiáticas, pela combinação de imagens e palavras complementares em relação ao conteúdo desejado, promovem o aprendizado mais profundo, permitindo o estabelecimento de conexões entre imagens e palavras e a integração com o conhecimento prévio.

Ainda reforçando as vantagens das composições multimodais, Paivio (2006), em sua teoria de dupla codificação²⁰, acrescenta que as imagens e as palavras são processadas de formas diferentes, pelos canais verbal ou visual, e armazenadas, respectivamente, na memória visual e na memória verbal, com a possibilidade de, embora separados, haver interação entre eles, o que fortalece a memorização devido às associações possíveis pela dupla codificação. Segundo o autor, quando as imagens e as palavras se referem à mesma mensagem, é criada a redundância na mensagem multimodal, auxiliando a memorização e a aprendizagem.

Além dessas vantagens, Vargas, Rocha e Freire (2007) destacam os benefícios para a educação, enfatizando que as atividades envolvendo vídeo podem resultar em: a) desenvolvimento do pensamento crítico, com os consumidores mais observadores e críticos em relação aos produtos; b) promoção da expressão e da comunicação, sendo utilizada como um meio de expressão e de comunicação, com a superação da timidez e a ampliação do espaço discursivo; c) favorecimento de uma visão interdisciplinar, em que os alunos aprendem de forma interdisciplinar, integrando diferentes disciplinas, em torno de diversos assuntos; d) integração de diferentes capacidades e inteligências, com mobilização de diversas habilidades, aptidões ou inteligências (inteligência linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-sinestésica, inter-pessoal e intra-

¹⁹ O princípio multimídia, o princípio de proximidade espacial, o princípio da proximidade temporal, o princípio da coerência, o princípio da modalidade, o princípio das diferenças individuais e o princípio da redundância.

²⁰ Veja:

<<http://mpel5comunicacaoeducacional.pbworks.com/w/page/40510205/Teoria%20de%20Dupla%20Codifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20Paivio>>.

peçoal); e e) valorização do trabalho em grupo, com valorização da interação social, a participação e a iniciativa dos alunos, já que demanda boa convivência entre seus integrantes, promoção do respeito à opinião do outro e o sentimento de corresponsabilidade.

Em suma, vídeo educativo pode se destacar como um recurso em favor do processo de ensino/aprendizagem. Em seguida, na seção 3, busco trazer uma caracterização de alguns vídeos educativos.

3. Vídeos educativos: tipos caracterizados

Nesta seção, apresento e caracterizo tipos diferentes de vídeos educativos, enfocando, em 3.1, vídeos educativos denominados de videoaulas; em 3.2, vídeos baseados nos princípios da *Khan Academy*; em 3.3, vídeos baseados nos princípios da *Commoncraft*; e em 3.4, vídeo educativos baseados nos princípios do *LITE* - Histórias Digitais.

3.1. Vídeos denominados videoaulas

Os vídeos educativos mais comuns, atualmente, são as chamadas videoaulas. Estes são entendidos como vídeos gravados, a partir de aulas ministradas para objetivos específicos de aprendizagem.

Estes vídeos educativos têm tido grande repercussão, desde a década de 1980, no Brasil, e com maior intensidade com o crescimento dos cursos oferecidos na modalidade a distância, em particular com a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Para os cursos de graduação oferecidos dentro deste programa, há a orientação de produção de videoaulas a serem disponibilizadas para os alunos, aproveitando todo seu potencial didático e, de certa forma, compensando a ausência física do professor.

Estes vídeos têm tido características em comum de ser a gravação da apresentação de uma aula, com a presença de um professor, tendo, em sua grande maioria, apresentação do "professor-autor abordando conteúdos, na maioria das vezes teóricos, sobre determinado tema" (OLIVEIRA; STADLER, 2014, P. 3). Assim, o professor, como protagonista, apresenta sua explanação oral direcionada a seu público - alunos ausentes futuros espectadores, assim, com o diálogo didático estabelecido com a audiência alvo planejada.

Para seu planejamento, pode haver uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais para planejar e estruturar o roteiro, bem como auxiliar em questões técnicas e pedagógicas. Com esse suporte, o professor pode seguir seu roteiro previamente planejado.

Para sua produção, os recursos usados pelo professor são semelhantes aos usados em uma aula presencial, com a presença do professor e alunos em sala de aula²¹. Eles normalmente são: uma lousa ou um quadro digital, com os respectivos instrumentos para escrita, um computador com programas de escrita e de apresentação (de *slides*), programas para navegação na Internet, e principalmente o recurso da voz e diálogo didático do professor. Esta fase, segundo Spanhol e Spanhol (2009), tem acompanhamento, no sentido de permitir ao professor o uso dos recursos disponíveis, de forma a lhe permitir o máximo proveito do vídeo como recurso didático.

Muitos exemplos desses vídeos educativos, com características de videoaulas, podem ser encontrados disponibilizados na Internet, por exemplo: a) portal 115 videoaulas gratuitas de Língua Portuguesa²²; b) guia do estudante da Abril²³; c) portal de videoaulas dos cursos da Universidade Federal Fluminense, que disponibiliza várias videoaulas para o estudo de diversos temas²⁴.

Embora eficazes quando bem planejados (OLIVEIRA; STADLER, 2014), há alternativas de tipos de vídeos que podem se constituir como vídeo educativo. Aponto, a seguir, três tipos.

3.2. Vídeos baseados nos princípios da *Khan Academy*

Vídeos educativos podem ser caracterizados como um produto audiovisual resultante de uma explicação oral gravada, juntamente com a captura de todas as informações apresentadas na tela de um computador.

Este é o caso dos vídeos educativos produzidos pela *Khan Academy*, disponibilizados em seu Portal²⁵, essencialmente em inglês, e também gradativamente

²¹ Segundo Spanhol e Spanhol (2009), esses vídeos podem ser gravados em estúdio, em cenários reais ou relacionados ao conteúdo, documentários, entrevistas, debates, etc.

²² Veja: <<http://canaldoensino.com.br/blog/115-video-aulas-gratuitas-de-lingua-portuguesa>>.

²³ Veja: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/videos/dica-redacao-lendas-mitos-envolvendo-boa-redacao-779138.shtml>>.

²⁴ Veja: <<http://videoaulas.uff.br/>>.

²⁵ Veja: <<https://www.khanacademy.org/library>>.

em português pela Fundação Lemann²⁶, que têm o objetivo, segundo seu fundador, de reinventar educação^{27 28}.

Esses vídeos têm sido planejados para apresentar o conteúdo a partir de seus componentes constituintes, de forma a permitir que o conteúdo complexo seja facilmente compreendido. Eles têm tido a característica de focar na apresentação de conteúdos, ou seja, uma narração com explicação oral do conteúdo (dos conceitos principais), acompanhada de informações relacionadas que aparecem na tela do computador, e gravada e produzida como vídeo, a ser apresentado a ouvintes. Assim, embora a figura do narrador não apareça, a apresentação se assemelha muito àquilo que é feito em sala de aula, quando uma explicação oral é feita ao mesmo tempo em que uma explicação escrita é desenvolvida na lousa. Por ter essa característica de apresentação oral a um grupo de ouvintes, esses vídeos podem ser descritos como 'palestras' ou 'mini-palestras'.

O idealizador da produção e do uso desses vídeos, Salman Khan, defende que este procedimento de produção e de uso permite que a explicação aconteça fora da sala de aula. Desta forma, como ele insiste, o espaço de sala de aula é reservado para atividades de aprendizagem e uso de criatividade, em que os aprendizes "estão liberados para se comunicar uns com os outros [...] para sentar-se junto com o professor [...] e que a mágica real acontece quando você os deixa conversarem uns com os outros"²⁹. O espaço de sala de aula pode, assim, ser usado para desenvolvimento de projetos³⁰ relacionados ao conteúdo já assistido e compreendido, apresentado no vídeo.

Desta forma, Khan considera, também, o uso de vídeo dentro dos princípios de sala de aula invertida (*flipped classroom*), em que há espaço para aprendizagem híbrida (*blended learning*), com o uso de tecnologia digital (o vídeo) antes da aula presencial correspondente, em que o conteúdo apresentado no vídeo se apresenta como o insumo para o desenvolvimento dos projetos na aula presencial³¹.

²⁶ Veja: <<http://www.fundacaolemann.org.br/khan-academy/>> e <<http://www.fundacaolemann.org.br/khanportugues/#videos>>.

²⁷ Salman Khan: Let's use video to reinvent education <<https://www.youtube.com/watch?v=nTFEUsudhfs>>.

²⁸ Salman Khan: The Future of Education <<https://www.youtube.com/watch?v=9kh60v5PxMk>>.

²⁹ Veja o vídeo em que Khan apresenta sua argumentação: <<https://www.youtube.com/watch?v=vmtgz95ZBbE>>.

³⁰ Salm Khan insiste que educação não implica apenas o uso de vídeos, mas de interatividade <<https://www.youtube.com/watch?v=Q7VrfzxLxuk>>.

³¹ Veja: <<http://www.edutopia.org/salman-khan-academy-flipped-classroom-video>>.

Em termos técnicos, esses vídeos têm sido produzidos essencialmente com o uso de: a) mesa digitalizadora³², que permite gerar arquivos digitais escrevendo, pintando ou desenhando, reproduzindo o uso de lápis, giz ou qualquer outro meio, movendo uma caneta digital sobre a mesa, que podem ser transferidos ao computador; b) programa de edição de imagens,³³ que permite a criação e edição de imagens, na forma digital, diretamente no computador; e c) programa de captura de tela^{34 35}, que permite a gravação, na forma de vídeo, de toda a informação que aparece na tela do computador e de áudio, a partir do microfone do computador³⁶.

Por sua grande disseminação, os vídeos produzidos pela *Khan Academy* têm recebido críticas como as de que: a) as explicações não são elaboradas, necessariamente, por especialistas nas áreas, podendo levar a concepções equivocadas³⁷; b) a aprendizagem não acontece, pois não envolve um engajamento suficientemente profundo³⁸; e c) os vídeos são essencialmente coisas velhas de formas novas (PRENSKY, 2011), ou seja, que são as mesmas explicações tradicionais, agora gravadas em vídeo³⁹.

Exemplos desses vídeos educativos podem ser encontrados na página da *Khan Academy*, em que o narrador, muitas vezes o próprio Salman Khan, busca explicar sobre questões que aparecem em testes, especificamente relacionadas à gramática⁴⁰ da língua inglesa.

Considerando as críticas mencionadas, como também outras, esses vídeos podem usados como recurso didático, a partir da melhor avaliação de adequação, feita pelo professor, para os objetivos de aprendizagem e para os aprendizes envolvidos.

3.3. Vídeos baseados nos princípios da *Commoncraft*

³² Como, por exemplo, a Mesa Digitalizadora *Wacom*.

³³ Como, por exemplo, o *ArtRage*, ou *SmoothDraw*.

³⁴ Como, por exemplo, o *Camtasia Studio*.

³⁵ Veja também: <<http://www.teachthought.com/technology/how-to-screencast-like-the-khan-academy/>>.

³⁶ Para um vídeo sobre o processo de sua criação, veja: <<https://www.youtube.com/watch?v=QZJAhfaZnUA>>.

³⁷ Por exemplo, veja: *A Video Critique of Khan Academy* <<http://www.wired.com/2012/06/a-video-critique-khan-academy/>>.

³⁸ Por exemplo, veja: *Khan Academy and the Effectiveness of Science Videos*

<<http://fnoschese.wordpress.com/2011/03/17/khan-academy-and-the-effectiveness-of-science-videos/>>.

³⁹ Por exemplo, veja a crítica de Marc Prensky <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Khan_Academy-EdTech-Jul-Aug2011.pdf>.

⁴⁰ Veja: <<https://www.khanacademy.org/test-prep/sat/sat-reading-writing-practice/new-sat-writing-grammar>>.

Vídeos educativos podem ser caracterizados como um produto resultante de uma explicação verbal oral gravada, na forma de uma narração oral, juntamente com colagem/montagens de recortes (*cut-outs*) de papel que ilustram e acompanham, com movimentos, a explicação verbal oral gravada e, assim, complementando a explicação.

Este é o caso dos vídeos educativos produzidos pela *Commoncraft*. Estabelecida em 2007, seu idealizador Lee Lefever aponta o principal papel dos vídeos produzidos: o de explicar conceitos complexos em linguagem simples. Entendendo que o objetivo de uma explicação é aumentar a compreensão, tornando fatos mais compreensíveis, o autor enfatiza, em seu livro publicado em 2013, intitulado *A Arte da Explicação*, que o propósito de vídeos educativos deva ser o de "fazer ideias complexas simples de compreender na forma de vídeos curtos" (LEFEVER, 2013, p. xi), com tempo de duração de aproximadamente 3 minutos, contando histórias e anedotas de pessoas, personagens, buscando solução para seus problemas, os quais coincidem com problemas de muitos.

Baseando-se no seu entendimento de que "nossas explicações acontecem sem muito planejamento ou edição" (LEFEVER, 2013, p. 7), o autor enfatiza a necessidade de planejar explicações, de forma que atenda ao seu objetivo, isto é, aumentar a compreensão, envolvendo necessariamente empatia, entendida como a habilidade de comunicar a partir da perspectiva do outro, neste caso, a perspectiva do ouvinte. Explicação, para o autor, significa, assim, "um processo constituído a partir da empatia, da capacidade de entender e compartilhar os sentimentos do outro" (LEFEVER, 2013, p. 10).

Esses vídeos educativos têm um padrão de produção: eles contam uma história, já que "fatos podem ser explicados mais eficientemente na forma de uma história" (LEFEVER, 2013, p. 69), introduzindo um contexto de problema a ser resolvido, seguido da apresentação de um personagem com o problema, e finalmente uma possível solução do personagem que pode ser compartilhada pelo ouvinte, envolvendo, desta forma, empatia.

Além disso, a introdução de personagem com sua história no vídeo possibilita que a explicação fique dentro do que é razoável esperar em termos de compreensão, permitindo pensar em um "contexto do que é razoável e normal para uma pessoa ser capaz de realizar" (LEFEVER, 2013, p. 75). Assim, o objetivo do vídeo é apresentar uma "explicação da qual as pessoas se lembram porque ela mexeu com seus sentimentos

[...] acrescentando experiência humana à apresentação de fatos" (LEFEVER, 2013, p. 71)⁴¹.

O formato básico da história a ser desenvolvida no vídeo é: a) conheça o Bob; ele é como você; b) Bob tem um problema e ele sente-se mal; c) agora Bob encontrou uma solução e ele sente-se bem; e d) você quer sentir-se como Bob?. Com esse formato básico, histórias podem ser desenvolvidas para a criação do vídeo.

Para o autor, uma explicação eficiente e eficaz, bem planejada, precisa ser baseada principalmente na ideia de simplificação. Isto significa que: a) conhecimento do público deve ser investigado e pressuposto sobre esse conhecimento deve ser evitado; b) linguagem deve ser a mais básica possível; c) o assunto deve ser tratado da perspectiva mais ampla possível; d) ideias principais devem ser o foco, evitando detalhes e exceções; e) compreensão geral deve prevalecer em relação à acuidade; e f) ideias básicas devem ser conectadas àquilo já conhecido pelo público. O autor apresenta, no entanto, uma ameaça à simplificação: a maldição do conhecimento, responsável pela criação de explicações acuradas e incompreensíveis, detalhadas ao ponto de serem ineficazes, repletas de palavras desconhecidas, apresentadas sem contexto ou aplicação (p. 104)⁴².

Em termos técnicos, a produção dos vídeos exigia, inicialmente, equipamento específico, de câmera ajustada a um suporte, com filmagem de recortes de papel (*cut-outs*) sendo movimentados manualmente⁴³, usando a técnica semelhante à técnica do *stop-motion*⁴⁴. Em 2013, Lefever anunciou uma parceria com *GoAnimate*⁴⁵, uma plataforma online que possibilita a criação de vídeos com programa de computador semelhante ao usado para criação de animações, de forma a facilitar a criação⁴⁶.

⁴¹ Vídeos publicados na Internet, com explicações sobre como produzir vídeo educativo seguindo os princípios da *CommonCraft* são: *How Common Craft is Making Video Explanations a Product* <<https://www.youtube.com/watch?v=JhogAHDDp-8>>; *How to create a CommonCraft Style Video* <<https://www.youtube.com/watch?v=b9MnVuVzwPo>>; *Behind the Scenes of a "CommonCraft" Video* <<https://www.youtube.com/watch?v=FgIE9aQly9k>>; *How to Make a Common Craft Style Video* <<https://www.youtube.com/watch?v=oCl1zoxs3Zo>>.

⁴² Em vídeo intitulado *The Long Lost Art of Explanation*, o autor retoma a ideia da maldição do conhecimento <<https://www.youtube.com/watch?v=NZ5SgT77gKg>>.

⁴³ Richard Byrne chama esta técnica de projeto de vídeo com movimentação de papéis (*paper slide video project*), e considerada como uma gravação de história em vídeo com uso de técnica simples. Veja: <<http://www.freetech4teachers.com/2013/05/making-videos-in-common-craft-style.html#.VpVUcY-cHIV>>.

⁴⁴ Técnica *Stop Motion*: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Stop_motion>.

⁴⁵ Veja um vídeo sobre a parceria, produzido da forma de colagem de recortes: <<https://www.commoncraft.com/make-common-craft-style-videos-online>>.

⁴⁶ Veja a plataforma: <<https://goanimate.com/>>.

Exemplos desses vídeos educativos podem ser encontrados na própria página do *Commoncraft*⁴⁷, em que há uma lista de vídeos que seguem o modelo proposto⁴⁸.

O uso do vídeo educativo resultante deste tipo de vídeo educativo, qualquer que seja a técnica usada, por meio de uso de câmera, juntamente com os recortes de papel, ou por meio da plataforma *online*, pode ter impacto positivo para a aprendizagem, e o professor tem sua responsabilidade na avaliação de adequação para os objetivos de aprendizagem e para os aprendizes envolvidos.

3.4. Vídeos baseados nos princípios do *LITE* - Histórias Digitais

Vídeos educativos podem ser caracterizados como um produto resultante de uma contação de história, com uma narração oral gravada, apresentando o conteúdo, juntamente com vários recursos midiáticos que ilustram e acompanham a apresentação oral gravada.

Este é o caso dos vídeos educativos produzidos a partir da ideia de contação de história digital (HD), difundida pelo Professor Bernard Robin⁴⁹, supervisor do Laboratório de Tecnologia Inovadora em Educação (*Laboratory of Innovative Technology in Education - LITE*), que segue orientação dos vídeos produzidos pela *StoryCenter*⁵⁰.

Esses vídeos educativos são usados como recurso pedagógico principalmente como uma forma de “apresentar material novo [...] e ter a atenção dos alunos”, de “facilitar discussões sobre tópicos apresentados”, e de “tornar conteúdo abstrato e conceitual mais compreensível” (*Educational Uses of Digital Storytelling*). Eles têm duração de 2 a 10 minutos, e são produzidos contendo, grosso modo, alguma mistura de imagens digitais, texto, videoclipes, música e, principalmente narração oral gravada, com temas incluindo histórias pessoais, eventos históricos, exploração da vida de alguém em comunidades, ou qualquer outro assunto (*Educational Uses of Digital Storytelling*).

As histórias são sempre contadas a partir da perspectiva de seu autor e narradas pelo mesmo, sendo o tom da voz um elemento essencial. Isso aponta para os 7

⁴⁷ Veja: <<https://www.commoncraft.com/>>.

⁴⁸ Veja: <<https://www.commoncraft.com/videolist>>.

⁴⁹ Veja a página *Educational Uses of Digital Storytelling* <<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>>.

⁵⁰ Veja a página oficial: <<http://www.storycenter.org/>>.

⁵¹ Anteriormente, até 2015, conhecida como *The Center for Digital Storytelling*.

elementos da produção de HDs: 1) um ponto de vista - a perspectiva do autor, a versão do autor sobre os eventos; 2) uma questão fundamental, que manterá a atenção do espectador e será respondida no final; 3) conteúdo afetivo, com envolvimento pessoal do autor na história, evocando, no espectador, emoções; 4) o dom da sua voz, personalizando a história de uma maneira verdadeira; 5) o poder da trilha sonora, para sustentar a história, com os efeitos que música e outros sons podem ter de evocar sentimentos e emoções; 6) economia, com conteúdo suficiente para o objetivo; e 7) ritmo, com o ritmo dando sustentação à história contada (baseado em LAMBERT, 2003, para as histórias digitais do *StoryCenter*).

O processo de produção desses vídeos envolve: a) a escolha de um tema interessante, com pesquisa sobre ele; b) a escrita de um *script*; c) a escolha ou criação das diversas mídias complementares, como músicas, imagens, animações, gráficos e textos; d) a elaboração de um *storyboard*; d) a gravação da narração oral; e e) a edição do vídeo final, com a junção das diversas mídias para sustentar as ideias e as emoções, incluindo a narração oral, as músicas, as imagens, as animações, os gráficos e textos, escolhidos ou produzidos.

Em termos técnicos, a edição do vídeo final pode ser feita com programas de edição de vídeo, desde os mais simples, como o *Photo Story* ou *Windows Movie Maker*, aos mais sofisticados, como o *Adobe Premiere Elements*, *Sony Vegas Pro*, *Adobe Premiere Pro*, *iMOVie*, e *WeVideo*⁵². As mídias que compõem o vídeo final podem, por sua vez, ser produzidas com uso de programas de edição de imagem, como o *Paint*, da *Microsoft*, ou *Photoshop*, programas de gravação de áudio, como o *Audacity* e programa de produção de texto fixo ou em movimento, como o *PowerPoint* da *Microsoft*.

Exemplos de HDs podem ser encontrados na página do LITE⁵³, produzidas por alunos a ele vinculados. Podem, também, ser encontrados exemplos de HDs no Brasil⁵⁴, com narração em português, produzidas a partir do Programa chamado *COMUNDOS*, que patrocinou oficinas sobre desenvolvimento de HDs chamadas *Diálogos Interculturais do Brasil: Oficina de Histórias Digitais*.

⁵² Mais informações sobre programas podem ser acessadas via na página do laboratório <<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=22&cid=22>>.

⁵³ Página destinada à disponibilização de histórias digitais: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/example_stories.cfm?id=21&cid=21>.

⁵⁴ Veja: <<https://www.youtube.com/watch?v=YU8OeMnumOE>> e <https://www.youtube.com/channel/UC8_tirsIulCwgjf619aCXkg?nohtml5=False>.

O uso do vídeo resultante de uma HD pode auxiliar o processo de aprendizagem, e o professor novamente tem a responsabilidade de avaliação de sua adequação para os objetivos de aprendizagem e para os aprendizes envolvidos.

4. O uso do vídeo para o ensino e a aprendizagem de LE

Apresento, nesta seção, reflexões sobre o uso de vídeo para fins de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Considerando as várias abordagens propostas no âmbito da educação, duas podem auxiliar a decisão de inserção de vídeos para fins educativos, especificamente para desenvolvimento de uma segunda língua (L2): abordagem baseada em conteúdo (ABC) e abordagem baseada em projetos (ABP)⁵⁵.

A abordagem baseada em conteúdo refere-se ao uso de conteúdos disciplinares, como geografia, ciências, etc., em que a língua-alvo é usada como meio, não como fim, o que permite uma integração da aprendizagem de língua e aprendizagem de conteúdo, mudando o foco tradicional do ensino da língua em si para a aprendizagem da língua por meio do estudo de conteúdos disciplinares.

Baseado em Grabe e Stoller (1997), é possível afirmar que há inúmeras justificativas para sua adoção como auxílio na aprendizagem de uma L2, dentre elas, pode-se destacar exposição a conteúdos disciplinares, exposição a uma grande quantidade de insumo linguístico, com a aquisição de insumo linguístico de forma incidental e instrução explícita de língua juntamente com a instrução do conteúdo.

Assim, considerando as justificativas para a adoção dessa abordagem, qualquer um dos tipos de vídeo educativo apresentado pode ser usado como apresentação de conteúdos disciplinares na L2 alvo, com exposição de aprendizes a insumo linguístico, a ser aprendido de forma incidental ou mesmo com instrução explícita.

A abordagem baseada em projetos, por sua vez, refere-se a uma abordagem que envolve aprendizes de forma ativa, com exploração de problemas e desafios, e com aquisição de conhecimento mais profundo, em que os papéis dos envolvidos são essencialmente alterados, sendo que o professor deixa de ser o especialista e o aluno passa a seguir suas questões, criando seus significados.

⁵⁵ Tumolo (2015) apresenta uma exposição sobre o uso das abordagens e o desenvolvimento e uso de vídeos para ensino/aprendizagem de uma segunda língua.

Baseado em Boss e Krauss (2007), é possível afirmar que, por essa abordagem, aprendizes podem desenvolver as habilidades necessárias para o século XXI, tanto as inferiores, mas principalmente as superiores, da taxonomia de Bloom, em especial: a) criar, com adaptar, prever, combinar, compor, inventar, planejar, imaginar, propor, teorizar e formular; b) analisar, com examinar, explicar, investigar, caracterizar, classificar, comparar, deduzir, diferenciar, discriminar, ilustrar e priorizar; e c) avaliar, com julgar, selecionar, decidir, justificar, verificar, melhorar, defender, debater, convencer, e recomendar.

No caso desta abordagem, os vídeos não são usados apenas para a exposição a conteúdo disciplinar e linguístico, ou seja, em sua recepção, mas como produção. Assim, durante o processo de produção de vídeo como um projeto supervisionado pelo professor e orientado a instruir uma audiência específica, aprendizes de L2 elaboram todo o conteúdo na própria L2 alvo, envolvendo o desenvolvimento das quatro habilidades, nos momentos de pesquisa do conteúdo, da escrita do *script*, da preparação e da produção da narração oral. Neste processo, a própria comunicação pode ser na L2 alvo, com negociação de significados, dentro de um contexto significativo, em que há a necessidade de comunicação.

Essas duas abordagens têm lastro em hipóteses no âmbito da linguística aplicada, propostas para explicar o fenômeno do desenvolvimento de uma L2. Enquanto a ABC está principalmente em consonância com a Hipótese do Insumo Compreensível⁵⁶ (KRASHEN, 1981; 1982), que sugere a necessidade de exposição, do aprendiz, ao insumo linguístico, colaborando, assim, para o desenvolvimento da L2 alvo, a ABP, por sua vez, está principalmente em consonância com a Hipótese do *Output* Compreensível (*Comprehensible Output Hypothesis*)(SWAIN, 1985), como também com a Hipótese do *Noticing* (*Noticing Hypothesis*)(SCHMIDT, 1990; 1995), já que permite interações na, e uso produtivo da, L2 alvo, com testagem das hipóteses sobre sua formação, podendo envolver quebra na comunicação e foco em aspectos linguísticos ainda em desenvolvimento.

Assim, considerando as abordagens apresentadas, vídeos podem ser incorporados no âmbito do ensino/aprendizagem de uma L2 alvo, como recepção, com exposição a conteúdos relevantes na L2, ou como produção, com o desenvolvimento das várias etapas de um projeto na L2.

⁵⁶ Veja: <<http://sk.com.br/sk-krash.html>>.

5. Considerações Finais

Os recursos digitais permitem dinamizar as aulas e atingir diferentes perfis e estilos de aprendizado. Dentre eles, destacam-se os vídeos, que são, atualmente, um recurso digital popular entre muitos, especialmente entre as novas gerações. Por conta disso, eles podem ser um recurso didático bastante útil, se constituindo como vídeos educativos⁵⁷.

Embora haja inúmeros vídeos desenvolvidos para fins didáticos⁵⁸, os vídeos apresentados neste capítulo têm, em comum, além de terem grande divulgação e visibilidade, a característica de se constituírem como vídeos educativos. Mesmo compartilhando características, eles mostram diferenças, perfazendo tipos que podem ser considerados distintos. Os vídeos produzidos como videoaulas têm essencialmente a característica de apresentar o professor, como protagonista, desenvolvendo sua aula à semelhança do que ocorre em situação de aula presencial.

Por outro lado, há alternativas, três das quais mencionadas neste texto. Os vídeos produzidos com as características do modelo da *Khan Academy*⁵⁹ são caracterizados por uma explicação oral gravada, somada à explicação apresentada na tela do computador, capturada por programas de captura de tela. Os vídeos produzidos com as características do modelo da *Commoncraft*, por sua vez, têm a característica de apresentar uma explicação verbal oral gravada, somada à apresentação de recortes em movimentos, semelhante à colagem, que ilustram a explicação. E, por último, os vídeos produzidos seguindo o modelo do *LITE* se caracterizam por histórias digitais, contadas a partir da perspectiva de seus autores, com sua narração gravada em áudio, acompanhadas de outras mídias, como imagens (fotos ou vídeos), textos, gráficos e música.

Para o objetivo de ensino/aprendizagem de L2, esses vídeos podem ser usados dentro da ABC ou ABP, ou mesmo uma combinação das duas. Dentro da ABC, eles podem ser usados com a exploração do conteúdo principal, apresentado na L2 alvo. Seguindo a ABP, eles podem ser usados com o processo de produção supervisionado

⁵⁷ Reconhecendo a importância de vídeos educativos, até mesmo o MEC publica um texto intitulado Como se Produz Vídeo Educativo, com orientações em relação ao processo de produção de vídeos educativos. Veja:

<[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/Arq%20modulo%203%20\(2\)%20novo.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/Arq%20modulo%203%20(2)%20novo.pdf)>

⁵⁸ Veja, por exemplo: <<http://www.learnerstv.com/Free-Language-video-lecture-courses.htm>>, e <<http://www.learnerstv.com/Free-Language-Video-lectures-ltv201-Page1.htm>>.

⁵⁹ Como já mencionado, alguns vídeos produzidos pela *Khan Academy* têm sido criticados pela falta de acuidade em relação ao conteúdo.

pelo professor, orientando trabalhos em grupos, de forma que a L2 alvo esteja presente nos momentos possíveis.

Em qualquer caso, o vídeo pode auxiliar no desenvolvendo da competência comunicativa multimodal, que envolve o conhecimento e uso adequado de diferentes recursos semióticos como gestos, sons e imagens na comunicação contemporânea (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Pode, também, ser um recurso eficaz para o processo de aprendizagem, pois envolve motivação em maior intensidade (TUMOLO, 2014). Recursos digitais têm cativado seus usuários; vídeos têm motivado seus espectadores.

Há uma possibilidade de que, com a revolução tecnológica, em particular a revolução da tecnologia da informação, as instituições de ensino mudem radicalmente, como afirma, dentre vários, Nathan Harden, sobre instituições de ensino superior, que "nós veremos o nascimento de algo inteiramente novo à medida que aceitamos um fato central e inevitável: as salas de aula de instituições de ensino superior estão prestes a mudar para o virtual" e enfatiza que "as palestras e aulas expositivas feitas ao vivo serão substituídas por vídeos disponibilizados via *streaming*"⁶⁰.

Com essa possibilidade de migração da sala de aula para o virtual, o vídeo educativo ganha destaque, devendo contribuir como recurso instrucional, e o trabalho do professor ganha importância no processo de escolha adequada desses vídeos, como também no processo de produção ou orientação para tal, seguindo os tipos ou modelos aqui apresentados, ou outros.

Bibliografia

BERNARDES, C. C. S. Enfoques teóricos sobre a formação tecnológica de docentes para a produção de vídeos didáticos. **Anais do XII - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Salvador/BA. 2015.

BOSS, S.; KRAUSS, J. **Reinventing Project-Based Learning**: your field guide to real-world projects in the digital age. Washington, D. C.: International Society for Technology in Education. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Como se produz vídeo educativo**.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/Arq%20modulo%203%20\(2\)%20novo.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/Arq%20modulo%203%20(2)%20novo.pdf)>. Acessado em: 12 de setembro de 2015.

⁶⁰ Veja: <<http://www.the-american-interest.com/2012/12/11/the-end-of-the-university-as-we-know-it/>>.

DAY, R. & BAMFORD, J. **Extensive Reading in the Second Language Classroom**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1998.

EDUCATIONAL USES OF DIGITAL STORYTELLING. Disponível em: <<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2014.

GOMES, L. F. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Travessia**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3128/2463>>. Acessado em: 20 de março de 2014.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. Content-based Instruction: research foundations. In: SNOW, M. A.; BRINTON, D. **The content-based classroom**: perspectives on integrating language and content. NY: Longman. 1997, p. 5-21.

HARDEN, N. The end of the university as we know it. **The American interest**, December, 11, v. 8, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.the-american-interest.com/2012/12/11/the-end-of-the-university-as-we-know-it/>>. Acessado em: 10 de abril de 2016.

JEWITT, C.; PRICE, S. Multimodal approaches to video analysis of digital learning environments. **Proceedings of BCS HCI 2012 Workshops: Video Analysis Techniques for Human-Computer Interaction**. Disponível em: <http://ewic.bcs.org/upload/pdf/ewic_hci12_vat_paper2.pdf>. Acessado em 10 de março de 2016.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford, UK: Pergamon. 1981.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford, UK: Pergamon. 1982.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. Oxford, UK: Oxford University Press. 2001. Disponível em: <<http://neamathisi.com/literacies/chapter-7-literacies-as-multimodal-designs-for-meaning/kress-and-van-leeuwen-on-multimodality>>. Acessado em: 06 de abril de 2016.

LAMBERT, Joe. **Digital storytelling cookbook and travelling companion**. Berkeley, CA: Digital Diner Press. 2003. Disponível em: <<http://dmp.osu.edu/dmac/supmaterials/Digital%20Storytelling%20Cookbook.pdf>>. Acessado em: 10 de maio de 2014.

LEFEVER, L. **The art of explanation**: Making your ideas, products, and services easier to understand. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. 2013.

MAYER, R. **A promessa de aprendizagem multimídia: usando os mesmos métodos de design instrucional em diferentes meios de comunicação**. Elsevier Science Ltd. 2003. Disponível em: <<https://mpel5cegb.wikispaces.com/3.+Richard+Mayer>>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2016.

_____. **Teoria cognitiva de aprendizagem multimedia.** Disponível em: <http://webhosting.bombyte.org/~joao.gama/guilhermina/m3/Mod3G2/Mayer_TCAMultimedia.pdf>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2016.

MORAN, J. M. O Vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação.** São Paulo, ECA-Ed. Moderna, v. 2, pp. 27-35. 1995. Disponibilizado em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2016.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.14, n.2, pp. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2016.

OLIVEIRA, A.; STADLER, P. C. **Videoaulas:** uma forma de contextualizar a teoria na prática. 2014. Disponível em: <www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/352.pdf>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2016.

PAIVIO, A. Dual coding theory and education. Draft chapter for the conference on **“Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children,”** The University of Michigan School of Education, September 29-October 1. 2006. Disponível em: <<http://www.csuchico.edu/~nschwartz/paivio.pdf>>. Acessado em: 03 de março de 2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon,** v. 9, n. 5, MCB University Press. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acessado em: 02 de março de 2016.

SCHMIDT , R. **The role of consciousness in second language learning.** Applied Linguistics, v. 11, 1990, p. 206-226.

_____. Consciousness and foreign language learning. A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT , R. (Org.). **Attention and awareness in foreign language learning.** Honolulu, HI: University of Hawaii Press. 1995, p. 1-63.

SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. **Processo de Produção de Vídeo-Aula.** Santa Catarina: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/13903/7812>>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2016.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. GASS ; C. MADDEN . (orgs.). **Input in second language acquisition.** Rowley, MA: Newbury House. 1985, p. 235-256.

TUMOLO, C. H. S. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Revista Ilha do Desterro,** n. 66. 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2014n66p203>>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2016.

TUMOLO, C. H. S. Histórias digitais para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Revista Estudos Anglo-Americanos**, n. 43, 2015. Disponível em: <<http://reaa.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/1322>> ou <<http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2015/11/REAA-43-5.pdf>>. Acessado em: 13 de março de 2016.

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. 2007.

WIDDOWSON, H. (1978). **Teaching Language as Communication**. Oxford, UK: Oxford University Press.