

**Francisco Wellington Borges Gomes**

**TRAJETÓRIAS DE APROPRIAÇÃO DE VÍDEOS E FILMES POR  
UM GRUPO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2010

**Francisco Wellington Borges Gomes**

**TRAJETÓRIAS DE APROPRIAÇÃO DE VÍDEOS E FILMES POR UM  
GRUPO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada  
Linha de pesquisa: J – Linguagem e Tecnologia  
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – PosLin

Título do trabalho: **Trajetórias de Apropriação de Vídeos e Filmes por um Grupo de Professores de Língua Inglesa**

Autor: **Francisco Wellington Borges Gomes**

Defesa em: 30.11.10

Conceito obtido: \_\_\_\_\_

Nota obtida: \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza  
Orientador

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo

---

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

---

Profa. Dra. Vera L. Menezes de Oliveira e Paiva

---

Profa. Dra Ana Cristina Fricke Matte

---

Profa Dra Júnia de Carvalho Fidelis Braga

---

Profa. Dra Carla Viana Coscarelli

À minha família, que sempre me apoiou nas decisões e “loucuras” que me construíram  
pessoal e profissionalmente;

À Miss Unique e Isabel, motivos de minha inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Ricardo Augusto de Souza, por ter acreditado neste trabalho, incentivado nas horas de dificuldade e cobrado nos momentos de desestímulo;

Aos Professores do PosLin, pelas valiosas contribuições teóricas;

À Santiha Maria Sampaio e Silva, Saulo Cunha de Serpa Brandão e Cláudio Augusto Carvalho Moura, pelo apoio dado no CECLI/UFPI.

Aos professores do CECLI, pela presteza com que colaboraram com esta pesquisa.

Aos amigos do Departamento de Letras da UFPI, pelo apoio e estímulo.

À Ana Cláudia Oliveira Silva, pela constante disponibilidade para ajudar.

À CAPES, pela bolsa de estudos cedida durante os primeiros meses de execução deste trabalho.

À FAPEPI, pelo apoio financeiro na aquisição de equipamentos para a coleta de dados.

## RESUMO

A TV e o vídeo já chegaram a ser vistos como ameaça à educação formal, acusados de disseminar um mundo fictício à realidade dos alunos, induzi-los a mergulhar em um mundo violento e de controle de ideologias, além de roubar-lhes tempo que poderia ser gasto estudando. Entretanto, esta visão tem sido substituída à medida que, cada vez mais rápido, os meios e tecnologias de comunicação e informação se estabelecem como espaços de socialização e de aprendizagem. Associados a recursos e desenvolvimentos tecnológicos recentes, as produções audiovisuais estão presentes nos mais diversos aparelhos e ambientes, inclusive na escola, mostrando que a popularização da tecnologia pode dar outros rumos às tradicionais práticas escolares, consolidando novos hábitos, valores, tipos de interação e formas de aprendizado. No ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, é comum a ideia de que a TV e o vídeo podem proporcionar experiências de aprendizagem mais autênticas e significativas para os alunos. Entretanto, a inserção de novos recursos tecnológicos no ensino (ou de novos usos para recursos antigos) não é um processo simples. Ela envolve diversos fatores, dentre eles, alguns relacionados ao professor. São os professores que, na prática, determinam se uma tecnologia será ou não implementada com eficiência. Simplesmente exigir que professores adotem novas práticas e artefatos tecnológicos em sua atividade profissional sem antes considerar como eles os veem, quais suas expectativas, necessidades e disponibilidades pode contribuir para que a tecnologia não seja adotada com eficácia, mesmo quando motivada por decisões políticas, decretos e leis. Este trabalho considera o professor como o elemento-chave para a mudança no ensino formal e para a adoção de artefatos tecnológicos, como a TV e o vídeo, à medida que investiga como se dá o processo de adoção de vídeos e filmes por um grupo de professores de língua inglesa. Para isto, o referencial teórico se baseia em elementos da Teoria Sociocultural tais como a Teoria da Atividade (Engeström, Mietinen & Punamäki, 1999; Tolman, 1999; Lekstorsky, 1999; Lantolf, 2000), a Teoria do Aprendizado Expansivo (Engeström, 1999), a Teoria da Percepção e Ação e a Teoria da *Affordance* (Gibson, 1986; Van Lier, 1998; Albrechtsen et al, 2001; Günter, 2003). Conceitos como o de Normalização (Bax, 2003), de Multimodalidade (Granström, House & Karlson, 2002; Massaro, 2002; Chares & Kalterbacher, 2004), de Convergência (Jenkins, 2004), e o modelo de apropriação tecnológica proposto por Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997) também foram amplamente utilizados. Este estudo consiste em uma investigação de natureza qualitativa orientada pelos princípios e procedimentos da pesquisa-ação e verifica os estágios/trajetórias pelos quais os professores de língua inglesa de um curso de extensão da Universidade Federal do Piauí passaram ao participar em um grupo de trabalho criado para discutir os benefícios, problemas e procedimentos relativos ao uso de filmes e vídeos como ferramenta didática. Seus objetivos iniciais eram descobrir as percepções que os referidos professores tinham sobre filmes e vídeos como artefato didático-tecnológico, as relações entre percepções positivas e negativas a respeito da tecnologia e as ações para a sua adoção, além de investigar como se processava a busca pela solução de problemas decorrentes da implementação tecnológica na sala de aula. Os resultados mostram que experiências profissionais e pessoais dos professores com vídeos e filmes podem afetar a forma como eles enxergam a tecnologia em seu ambiente de trabalho e que a rejeição está relacionada a um alto grau de incertezas sobre sua aplicabilidade e eficácia. Entretanto, à medida que incertezas são reduzidas, os professores tornam-se mais receptivos à tecnologia e passam a assumir posturas que visam inseri-las de forma integrada em suas aulas.

**Palavras-chave:** vídeos e filmes. ensino de língua inglesa. inserção tecnológica. Teoria da Atividade. *affordance*. apropriação tecnológica.

## ABSTRACT

The TV and the video have already been seen as a threat to formal education, accused of spreading a world out of reality, of inducing students to submerge in a world of violence and ideology controlling, and of taking time that students could use studying. However, this point of view has been replaced as quick as the means of communication and information technology establish themselves as spaces for socialization and learning. In association with other resources and recent technological breakthroughs, audiovisual productions are present in a variety of mechanisms and environments, including schools, showing that the popularization of technology can give new directions to traditional school practices, consolidating new habits, values and kinds of interaction. In foreign language teaching, for instance, it seems a consensus that TV and video resources can offer students more authentic and meaningful experiences of learning. However, the insertion of new technological resources in teaching (or new uses for old resources) is not a simple process. It deals with several factors, amongst which are the ones related to teachers. They are, effectively, the ones who determine whether a technology will be implemented efficiently or not. Simply demanding that teachers adopt new practices and technological artifacts in their professional activity without considering how they see the technology, what their expectations and willings are can contribute for it not to be adopted efficiently, even when motivated by political decisions, enactments and laws. This work considers teachers as a key element for changes to happen in formal education, as well as for the adoption of technological artifacts, like the TV or video, as it investigates how the process of adoption of video and films by a group of English teachers occurs. For that, the theoretical background is based on elements of Sociocultural Theory such as Activity Theory (Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999; Tolman, 1999; Lekstorsky, 1999; Lantolf, 2000), the Theory of Expansive Learning (Engeström, 1999), the Theory of Perception and Action and the Theory of Affordance (Gibson, 1986; Van Lier, 1998; Albrechtsen et al, 2001; Günter, 2003). Concepts like “Normalization” (Bax, 2003), Multimodality (Granström, House & Karlson, 2002; Massaro, 2002; Chares & Kalterbacher, 2004), Convergency (Jenkins, 2004), and the model of technological adoption conceived by Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997) were also largely used. This study consists of an investigation of qualitative nature oriented by the principles and proceedings of action research. It verifies the stages/trajectories through which the English teachers of an extension course at Universidade Federal do Piauí went when participating of a work group created to discuss the benefits, problems and proceedings related to the use of video and films as a didactic tool. The objectives of this research were to identify whether and how the teachers perceived video and films as a didactic-technological artifact, the relationship between positive/negative perceptions and actions directed to the adoption, as well as investigation on how problem solving activities were conducted. The results show that professional and personal experiences with video and films can affect the way teachers see technology in their work environment. It also shows that rejection is related to a high level of uncertainties concerning the applicability and efficiency of the technological artifact. However, when uncertainties are reduced, teachers become more receptive to technology and begin to adopt postures that aim at inserting it integratively in their classes.

**Key-words:** video and films. English language teaching. technological insertion. Activity Theory. affordance. adoption of technology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1 – Convergência .....	36
Figura 2 – O caráter polissêmico da imagem .....	39
Figura 3 – Redução de polissemia pelo contexto linguístico .....	40
Figura 4 – Trechos do manual do professor para o livro adotado no CECLI .....	119
Tabela 1 – Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil — TIC (CETIC-BR, 2008) .....	24
Tabela 2 – Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil — TIC (CETIC-BR, 2009) .....	25
Tabela 3 – Estágios instrucionais do modelo de Sandhotz, Ringstaff e Dwyer (1997).....	50
Tabela 4 – Professores participantes da pesquisa .....	83
Tabela 5 – Indicação de entrevistas individuais e coletivas (Bauer e Gaskell, 2008, p.78) .....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACOT	<i>Apple Clsassrooms of Tomorrow</i>
BAK	<i>Beliefs, Assumptions and Knowledge</i>
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
CECLI	Curso de Extensão Continuada em Língua Inglesa
CENEX/FALE	Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG
CETIC-BR	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação
DINTER	Doutorado Interinstitucional
FAPEPI	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Piauí
GT	Grupo de Trabalho
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
POSLIN	Pós-graduação em Estudos Linguísticos
SACI	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TA	Teoria da Atividade
TAE	Teoria do Aprendizado Expansivo
TAf	Teoria da <i>Affordance</i>
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPA	Teoria da Percepção e Ação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>2 ENSINAR LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DIANTE DAS DIVERSIDADES TECNOLÓGICAS E DEMANDAS EDUCACIONAIS QUE CARACTERIZAM A SOCIEDADE MODERNA</b> .....	21
2.1 A Presença da Tecnologia no Ensino de Línguas: o caso da TV e do vídeo .....	27
2.2 Convergência, multimodalidade e ensino: como os meios multimidiáticos podem favorecer o aprendizado de línguas estrangeiras .....	36
2.3 O professor e a tecnologia: o papel das crenças, percepções e da reflexão docente na adoção tecnológica .....	46
<b>3 A TEORIA SOCIOCULTURAL</b> .....	53
3.1 Teoria da Atividade .....	54
3.2 Teoria do Aprendizado Expansivo .....	62
3.3 Teoria da Percepção e Ação e Teoria da <i>Affordance</i> .....	63
3.3.1 A visão ecológica em pesquisas na área de ciências humanas .....	65
3.3.2 <i>Affordance</i> e percepção .....	68
3.3.3 Percepção direta x percepção mediada .....	72
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	75
4.1 Tipo de pesquisa .....	76
4.1.1 Hipóteses .....	79
4.2 Contexto da pesquisa .....	80
4.3 Participantes da pesquisa .....	82
4.4 Instrumentos .....	83
4.4.1 Entrevistas individuais .....	85
4.4.1.1 Entrevistas individuais finais .....	87
4.4.2 Entrevistas coletivas .....	88
4.5 Procedimentos .....	89
4.5.1 Fase exploratória .....	89

4.5.2 A coleta de dados .....	90
4.5.3 A formação do grupo de trabalho .....	90
4.5.4 Análise dos dados .....	91
4.5.5 Entrevistas individuais finais e divulgação do resultado .....	91
<b>5 ANÁLISE .....</b>	<b>93</b>
5.1 Professor 1 .....	95
5.2 Professora 2 .....	110
5.3 Professor 3 .....	128
5.4 Professor 4 .....	136
<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>162</b>

# 1 APRESENTAÇÃO

Como qualquer campo científico, o ensino de línguas estrangeiras (LE) é marcado historicamente por inovações metodológicas. Durante décadas temos acompanhado o surgimento e adoção de novos recursos que prometem atender a uma demanda social cada vez maior pelo aprendizado de LE, em especial da língua inglesa (LI), tida nos dias atuais como língua franca, utilizada com finalidades e em ambientes diversos. Da mesma forma, as rápidas mudanças tecnológicas pelas quais temos passado nos últimos anos, especialmente aquelas no campo da informação, cada vez mais nos fornecem instrumentos por meio dos quais podemos repensar e aperfeiçoar nossas práticas pedagógicas. A inserção do computador no ensino de LE, por exemplo, nos mostra que novas possibilidades surgem a cada momento. Além disso, a evolução e popularização de outros recursos tecnológicos como a TV, o cinema e o DVD, além de colaborar para aproximar línguas e culturas estrangeiras, também tem se revelado uma ferramenta eficaz para o ensino e aprendizagem em praticamente todas as áreas do conhecimento.

No contexto do ensino de LE, torna-se mais frequente e necessária a busca por recursos que possibilitem maior contato com cenas cotidianas da língua em questão, assim como o desenvolvimento de estratégias de ensino que permitam aos alunos utilizar a língua de maneira significativa e de acordo com objetivos específicos. A esse respeito, Tondelli et al (2005, p.16) afirmam que:

O ensino de línguas estrangeiras esteve, por muito tempo, dominado por um tipo de tecnologia bastante rudimentar: quadro de giz e livros. Com o surgimento de novas teorias sobre aprendizagem e o desenvolvimento de equipamentos modernos, esse ensino passou a utilizar-se de um número crescente de diferentes aparelhos que dão suporte às teorias vigentes.

Apesar de serem recursos tecnológicos usados há tempos na sala de aula, a TV e o DVD, ou seu predecessor, o vídeo cassete, são frequentemente subestimados ou estigmatizados como ultrapassados quando comparados a algumas das inovações que mais recentemente passaram a fazer parte do repertório de sala de aula. Ofuscados pelo uso do computador e da Internet, por exemplo, muitas vezes a TV e o vídeo<sup>1</sup> deixam de ser vistos

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, usarei os termos “TV, cinema” e “filmes” como sinônimos quando me referir aos produtos audiovisuais, ou a fragmentos destes, produzidos primordialmente para a exibição em cinemas ou na TV, exceto propagandas. Neste caso, eles serão usados intercaladamente. Já o termo “vídeo” será usado para fazer referência às produções audiovisuais publicitárias e aquelas criadas primordialmente para exibição em outros

como recursos tecnológicos tão úteis ao ensino quanto os primeiros. Muitos são aqueles que não os enxergam mais com propósitos educacionais claros. Em parte, tal visão se fortalece pelo uso inadequado deste recurso em sala de aula, geralmente limitado à mera apresentação do audiovisual, como se a simples exposição a eles fosse por si só um elemento didático completo, responsável por todo o aprendizado. Associado a isto, está o fato de que, quando fora do ambiente de sala de aula, a TV e o vídeo são primordialmente destinados ao entretenimento. Tal característica contribui para que professores e alunos frequentemente os vejam como ferramentas pedagogicamente ineficientes, adequadas a proporcionar somente momentos de lazer durante as aulas, ou mesmo como meio de “enrolar” aula.

De fato, a inserção e aceitação de novos recursos tecnológicos no ambiente escolar (ou de novos usos para recursos antigos) parece ser algo problemático não apenas se tratando do uso da TV e do vídeo. Almeida (2007), ao analisar a implementação do computador no ambiente escolar, menciona que apesar da aprendizagem mediada por computador (CALL) já contar com quarenta anos de história, e ser esta uma área de pesquisa em pleno crescimento, ainda não há evidências de que o computador venha sendo utilizado de forma integrada, tanto no Brasil quanto no resto do mundo, sendo que a implementação de recursos tecnológicos na escola encontra como obstáculo diversos fatores de ordem pessoal, social e profissional: A aceitação de um determinado recurso envolve desde a forma como os professores veem tal tecnologia, seus benefícios e o grau de familiaridade que matem com ela; passando por mudanças na filosofia de ensino e na infraestrutura das escolas tais como a disponibilização de equipamentos e mudanças curriculares; e indo até o treinamento de habilidades necessárias aos professores, a disponibilização de tempo para a preparação das aulas, a adequação gradativa dos alunos à nova tecnologia, além da adoção de políticas educacionais claras e bem estruturadas que apoiem tal implementação.

Alguns fatores originados fora da escola também exercem influência direta nas ações e posturas assumidas em sala de aula. Aqueles de caráter político, por exemplo, geralmente são os que provocam as mudanças mais abrangentes e permanentes dentro do contexto escolar. Entretanto, para que tais mudanças sejam eficientes, é essencial que sejam considerados os elementos predominantemente internos ao próprio contexto escolar, sob pena de tais mudanças não se adequarem à realidade que pretendem modificar, resumindo-se a leis e projetos sem aplicabilidade prática. Um destes elementos é o professor.

De acordo com Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997), os professores são a porta de acesso à mudança, e, no final, são eles que determinam de que forma a nova tecnologia será ou não implementada. Conhecer as crenças, atitudes e necessidades dos professores ao lidarem com um artefato tecnológico é essencial para a elaboração de qualquer plano de mudanças que abranja o ensino. Simplesmente exigir que eles adotem novas práticas em sua atividade profissional sem antes verificar como eles as veem e quais suas expectativas e necessidades em relação ao uso da tecnologia pode ser um passo para que ela não seja adotada de modo eficaz, mesmo quando a implementação tecnológica parta de decisões políticas em formas de decretos e leis.

Yunus (2007) nos diz que a implementação de recursos tecnológicos é diretamente dependente da percepção que os professores têm acerca de seu uso e funcionalidade. Segundo ele, é necessário que professores tenham atitudes positivas em relação ao artefato tecnológico para que ele seja utilizado com eficácia. Quanto maior o grau de familiaridade dos professores com o artefato, em contexto pessoal ou profissional, maior será sua disposição e confiança ao manuseá-lo no ambiente profissional. Outros elementos que também influenciam nas atitudes positivas dos professores em relação à inserção eficaz de um artefato tecnológico são a qualidade, disponibilidade e adequação do equipamento; a disponibilidade de ambientes físicos adequados para o uso de tal artefato; a manutenção necessária para que o equipamento esteja sempre em ordem; além de treinamento técnico para que os professores possam utilizar o artefato tecnológico com confiança (Yunus, p. 2007).

Sandholtz, Ringstaff & Dwyer, (1997) apresentam cinco os estágios instrucionais pelos quais os professores passam durante o processo de inserção e apropriação tecnológica no ambiente de trabalho:

- I. Exposição: Estágio inicial em que professor é apresentado ao artefato tecnológico, aprendendo a manuseá-lo. Segundo os autores, é comum que haja resistência por parte do professor em relação à nova tecnologia;
- II. Adoção: Estágio em que o professor passa a aceitar a tecnologia e começa a incorporá-la na sua prática pedagógica;
- III. Adaptação: Quando o professor assume a postura de facilitador, tendo a tecnologia totalmente integrada à sala de aula;
- IV. Apropriação: Estágio em que o final dos esforços do professor em inserir por completo a tecnologia em sua atividade profissional, levando-o ao último estágio;
- V. Invenção: Estágio em que o professor experimenta novas abordagens de ensino e de interação com os alunos.

Estes estágios instrucionais, resultantes da observação sistemática de um grupo de professores ao lidar com a inserção da tecnologia como ferramenta de ensino em seu ambiente de trabalho, constituem um dos modelos de apropriação tecnológica que orientam esta pesquisa. Para elaborá-lo, Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) acompanharam, pelo período de dez anos, o modo como os professores envolvidos no projeto “Salas de Aula do Futuro” (Apple Classrooms of Tomorrow – ACOT) interagiram com artefatos tecnológicos e modificavam suas crenças, percepções e atitudes em relação ao processo de ensino/aprendizagem.

O Projeto ACOT era fruto da parceria entre uma empresa de pesquisa, desenvolvimento e produção de computadores, a *Apple Computer*, e universidades e escolas públicas americanas. Conduzido nas décadas de 80 e 90, seu objetivo era investigar os efeitos dos computadores na educação, equipando salas de aula com equipamentos tais como computadores, *CD players*, videocassetes e *softwares* educacionais, dentre vários outros. Além disso, outras ações do projeto consistiam na instrução e acompanhamento dos professores envolvidos para que eles pudessem explorar o máximo dos potenciais didáticos oferecidos pela tecnologia.

Dentre os frutos do projeto, destacam-se o mapeamento de algumas das dificuldades e desafios que os professores enfrentaram ao tentar adotar a tecnologia como ferramenta didática e modelo de inserção tecnológica que servirá como um dos parâmetros deste estudo na análise das trajetórias de apropriação do artefato vídeos e filmes por um grupo de professores de LI.

No que diz respeito a outros estudos sobre a inserção da TV e do vídeo na sala de aula de LE, alguns deles (Gomes, 2006; Cunha, 2007; Araújo, 2008; Oliveira Filho, 2008) mostram que estes “velhos” recursos começar a ser revistos didaticamente sob princípios de teorias de aprendizagem que advogam a importância da interação colaborativa e da multimodalidade, ou seja, do uso de diversos elementos sensoriais tais como imagens, sons, escrita, dentre outros, para fornecer ao aluno contato com situações de interação na LE mais próximas de situações reais. Estes autores sugerem que uso de filmes no ensino de LE pode ser um recurso eficaz no desenvolvimento da proficiência oral, escrita e leitora de alunos em todos os níveis de aprendizado. Em estudos realizados na Universidade Estadual do Ceará, tais autores verificaram que o uso constante de filmes legendados como subsídio para atividades didáticas pode ser tão ou mais eficaz que outros recursos didáticos, tais como livros e CDs.

Entretanto, apesar de vários autores, dentre eles Cayuela (2001), Spanos e Smith (2003) e Sousa (2005) também apontarem vídeos e filmes como recursos benéficos para o aprendizado de línguas estrangeiras, sua utilização na sala de aula ainda ocorre de modo esporádico e isolado, não constituindo parte do repertório escolar.

Ao discutirmos a inserção tecnológica na escola, é comum recorrermos à discussão de que a falta de equipamentos e estrutura física adequados são os grandes responsáveis pelas tentativas não sucedidas de implementação. Entretanto, exemplos como as inúmeras tentativas de inserção do computador, por exemplo, em que a compra de equipamento e montagem de laboratórios em escolas não têm se mostrado suficiente para que esta ferramenta seja inserida com eficácia como recurso didático no cotidiano escolar, nos faz questionar se somente estes fatores influenciariam neste processo. Partiremos, então, da concepção de que a apropriação tecnológica não ocorre simplesmente pela inserção de recursos materiais. Se assim fosse, a TV e o vídeo, que há tempos fazem parte do equipamento empoeirado em um depósito ou em um canto da sala de professores de muitas escolas, seriam recursos largamente utilizados.

Nesta pesquisa, questionarei o papel do professor como um dos personagens centrais neste processo de mudança. Almeida (2007), Sandholtz Ringstaff e Dwyer (1997) e Yunus (2007), dentre outros autores, sugerem que a adoção tecnológica eficaz de um determinado artefato no ambiente escolar parte da percepção pelo professor do artefato como ferramenta didática relevante para sua prática profissional. Assim, esta pesquisa propõe-se a, a partir da formação e observação de um grupo de trabalho (GT) sobre a aplicabilidade pedagógica de vídeos no ensino da língua inglesa, que reúne alunos-professores<sup>2</sup> de inglês da Universidade Federal do Piauí, averiguar os problemas, ações e discussões que envolvem a adoção de produções audiovisuais (TV, vídeos e filmes) como artefatos didático-tecnológicos, assim como investigar de que forma as percepções deste grupo de professores sobre estes artefatos influenciam nas ações sobre suas próprias práticas pedagógicas e a realidade em que estão inseridos. Para isso, tentarei responder, por meio da metodologia da pesquisa-ação, às seguintes questões de pesquisa:

- a. Quais as percepções do grupo pesquisado acerca das possibilidades oferecidas por vídeos e filmes como artefatos mediadores dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira?

---

<sup>2</sup> Em alguns momentos nos referimos aos participantes desta pesquisa como “alunos-professores” porque estes são, ao mesmo tempo, professores de um curso de extensão continuada de língua inglesa e alunos do curso de graduação em letras-inglês da Universidade Federal do Piauí.

- b. Qual a relação entre as percepções positivas e negativas deste artefato e a tomada de ações por professores no sentido de adotá-lo como recurso didático/tecnológico em suas aulas?
- c. De que forma se processam os estágios pelos quais os professores membros do grupo de trabalho passam durante o processo de apropriação tecnológica?
- d. Como os professores do grupo de trabalho pesquisado buscam a resolução de problemas que porventura surjam na implementação dos vídeos em sua prática de ensino?

A realização deste estudo justifica-se, em primeira instância, por sua relevância acadêmica. Nele, parto da ideia de que a pedagogia para uso da tecnologia não vem pronta. Ela é construída em função do saber próprio dos sujeitos envolvidos, de sua interação e da conscientização das potencialidades inerentes ao artefato tecnológico, adaptadas às realidades e necessidades de um grupo social. A partir desta tomada de consciência, pode ocorrer a transformação do conteúdo social ou da realidade em que o grupo envolvido com o estudo está inserido. É esta ação transformadora que promove a aprendizagem e a aquisição de novas habilidades dentro do grupo, que por sua vez é parte de um sistema social maior e de uma comunidade acadêmica. A investigação das percepções de professores de língua inglesa acerca de um artefato didático-tecnológico e o acompanhamento do estabelecimento de planos de ação possíveis a partir destas percepções pode nos fornecer uma olhar profundo sobre os processos subjacentes à adoção tecnológica na escola, assim como apontar para fatores que possam interferir em sua implementação eficaz.

Outra instância que justifica este estudo é sua relevância social. Ao oferecer instrumentos de análise para o papel da inserção tecnológica no ambiente escolar, ele vem ao encontro da demanda da escola pela incorporação de novas práticas a velhos métodos e recursos de ensino. De acordo com Cerveró (2006), a sociedade da informação nos forneceu novas formas de acesso e configuração do conhecimento, que por sua vez favorecem novos modelos educacionais. Nesses novos modelos, a escola não é a única a exercer sua tradicional função na aprendizagem dos alunos, nem tão pouco protagoniza o ato educativo em um momento caracterizado pela multimodalidade<sup>3</sup> e pela variedade de instrumentos e processos de assimilação cognitiva diferentes daqueles a que ela está habituada. Nesse contexto, novos elementos como o computador e a Internet se aliam a antigos como a TV, o vídeo e o cinema, dentre outros, como co-responsáveis pelo aprendizado dentro e fora da sala de aula. Artefatos

---

<sup>3</sup> Cf. item 2.2

tecnológicos tais como vídeos e filmes podem permitir aos aprendizes assumirem o controle sobre seu próprio aprendizado, ajudando a romper com a visão tradicional da escola como única depositária do saber ou único espaço de transmissão de conhecimento, incompatível com as atuais demandas sociais por informação e saber.

Ao lado de sua relevância acadêmica e social, este estudo ainda justifica-se por sua relevância profissional e pedagógica. A análise crítica das potencialidades e estratégias de uso de produtos audiovisuais na aula de língua estrangeira, assim como de possíveis obstáculos à sua adoção eficaz, pode resultar na produção de conhecimento metodológico que possa orientar outros profissionais interessados em adotar esses artefatos como ferramentas didáticas. Como mostram Spanos e Smith (apud Sousa, 2005, p.54), a adoção de artefatos como vídeos e filmes apresentam demandas educacionais claras. Na aula de língua estrangeira, a apresentação multisensorial da imagem, linguagem oral e palavras escritas simultaneamente nos filmes e vídeos legendados pode favorecer a aquisição de novos conceitos, ao mesmo tempo em que fornece contexto para o uso das palavras. Além disso, esta associação entre áudio, imagens e escrita ainda pode fornecer aos alunos mais recursos para elaborar e testar hipóteses necessárias à compreensão do *input* fornecido pelos filmes e vídeos, estimulando-os no desenvolvimento de estratégias de compreensão tanto da linguagem escrita, quanto falada e semiótica. Sobre isso, Diaz-Cintas (apud Cayela, 2001, p.160) diz que:

Sem dúvida nenhuma, ver e ouvir filmes legendados pode contribuir não só para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também para o aprendizado de elementos culturais de um modo bastante lúdico. A imagem permite observar elementos reais de comunicação como a relação entre língua e gestos. A informação sonora contribui tanto para a entoação como para a pronúncia de palavras, as quais são importantes em idiomas como o inglês. As legendas, por sua vez, são redundantes na dimensão semântica e ajudam a ampliar o vocabulário do aprendiz.<sup>4</sup>

Da mesma forma, o potencial dos filmes e vídeos legendados para o desenvolvimento da habilidade leitora em LE vem sendo apontado por diversos pesquisadores, dentre eles Spanos e Smith (2003, p.3) e Sousa (2005, p.54). Segundo eles, a associação visual entre palavras e imagens, o desafio para ler com rapidez e identificar palavras-chave, a oportunidade em observar qualquer discrepância entre legenda e áudio e a

---

<sup>4</sup> “Sin lugar a dudas, el ver y oír películas subtítuladas puede contribuir sobremanera al desarrollo de destrezas no sólo lingüístico sino también a la aprehensión de elementos y matices culturales, y todo ello de un modo bastante lúdico. La imagen permite observar realidades como la imbricación entre lengua y comportamientos gestuales. La pista sonora es fuente de riqueza informativa en lo referente tanto a la entonación como la pronunciación de palabras, tan exasperante en idiomas como el inglés. Los subtítulados, por su parte, redundan en la dimensión semántica y ayudan a ampliar el vocabulario del aprendiz. **(As traduções deste trecho e dos demais cujos originais encontram-se em nota de rodapé foram feitas por mim.)**

oportunidade para estudar a correspondência entre língua falada e escrita podem colaborar para a compreensão pelo aprendiz dos textos multimidiáticos exibidos na tela. Isto é corroborado pelas concepções de letramento, comunicação e aprendizagem assumidas na era da tecnologia da informação. A presença dos textos em meios digitais como os hipertextos e as telas do computador e da TV, por exemplo, fazem com que a leitura não seja mais vista apenas como a mera decodificação de palavras escritas. A decodificação de sons, cores, imagens estáticas, figuras em movimento, dentre outros elementos, é uma habilidade tão necessária ao leitor atual quanto o reconhecimento de letras, palavras e frases.

Com base nos aspectos discutidos acima, o conhecimento produzido nesta pesquisa poderá alcançar outras esferas por meio de divulgação acadêmica e de troca de experiências entre membros participantes da pesquisa e outros profissionais do ensino e pesquisadores, expandido o conhecer científico acerca do processo de inserção tecnológica e do uso de vídeos e filmes como artefato didático.

Nos próximos capítulos, tratarei do referencial teórico que servirá de base para esta pesquisa, da metodologia e da análise dos dados coletados. Além deste capítulo introdutório, esta tese, doravante, se organizará da seguinte forma:

No capítulo 2, discutirei sobre os rumos que o ensino de línguas vem tomando nos dias atuais, em grande parte pelos avanços tecnológicos, pelas reconfigurações e mudanças no conceitos de aprender e ensinar. Para isso, falarei sobre algumas experiências de inserção da TV no ambiente escolar, das potencialidades que produções audiovisuais podem oferecer ao ensino de línguas, de convergência, de multimodalidade e do papel do professor como agente capaz de mudar a realidade escolar.

No capítulo 3, abordarei aspectos da Teoria Sociocultural relacionados à Psicologia Cultural-histórica e à Psicologia Ecológica a medida que tentarei estabelecer conexões entre os fundamentos teóricos da Teoria da Atividade, da Teoria do Aprendizado Expansivo, da Teoria da Percepção e Ação e da Teoria da *Affordance* para a análise dos dados, apresentada posteriormente.

No capítulo 4, detalharei a metodologia da pesquisa, os participantes, o contexto em que os dados foram coletados, os procedimentos e os problemas enfrentados durante sua condução.

No capítulo 5, analisarei os dados coletados com base nos pressupostos teóricos adotados durante o estudo.

Por fim, apresentarei uma conclusão, em que retomarei os pontos principais discutidos durante a fundamentação teórica, e sintetizarei as descobertas feitas durante análise dos dados.

## 2. ENSINAR LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DIANTE DAS DIVERSIDADES TECNOLÓGICAS E DEMANDAS EDUCACIONAIS QUE CARACTERIZAM A SOCIEDADE MODERNA

O ensino de línguas estrangeiras (LE), ao longo do século XX, passou por constantes mudanças filosóficas e metodológicas. Durante a primeira metade do século, acreditava-se que saber uma língua era sinônimo de saber descrever os pormenores de sua estrutura sintática, assim como suas unidades sonoras, frequentemente de forma individual e descontextualizada; as aulas consistiam em exercícios de tradução literal de sentenças, também fora de contexto, e na memorização de listas de palavras. Havia pouca ou quase nenhuma interação na LE, uma vez que o objetivo era capacitar os aprendizes a desmembrar e descrever as unidades constitutivas da língua em questão.

Apesar de, atualmente, algumas características desta visão estruturalista de linguagem ainda serem identificadas na prática profissional de alguns professores, notadamente no Ensino Médio, podemos dizer que, no que se refere aos arcaísmos teóricos que têm guiado a pesquisa e o ensino de LE, ela foi gradualmente substituída por outras formas de enxergar os processos de ensino e aprendizagem. Das décadas de 40 a 70, por exemplo, a visão predominante era a de que o aprendizado era o resultado de estímulos inconscientes (linguísticos e psicológicos) que os aprendizes recebiam durante a instrução. Estes estímulos, quando devidamente reforçados, levavam os aprendizes a interagirem na LE de modo automático.

Posteriormente, os diversos métodos de ensino baseados nestes princípios deram lugar a outras teorias e visões de ensino-aprendizagem de LE, principalmente motivadas por teorias construtivistas,<sup>5</sup> que marcaram o ensino de línguas do final do século XX e início do século XXI com o desenvolvimento das concepções de que a comunicação deveria ser o maior objetivo de um falante de LE. Neste período, notadamente a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, intensificou-se a ideia de que os aprendizes precisavam saber realizar certas funções, tais como prometer, convidar, recusar, dentre outras, situadas em um contexto social e cultural (Larsen-Freeman, 2000, p.121).

---

<sup>5</sup> Corrente pedagógica baseada nas teorias de Piaget e Vygotsky, dentre outros, que integra paradigmas linguísticos, psicológicos e sociológicos. Em termos gerais, ela enfatiza a ideia do homem como sujeito ativo responsável pela construção do seu próprio conhecimento, que por sua vez é construído a partir de suas experiências, interações sociais e pelo conhecimento de si mesmo e do papel que ele exerce no meio em que está inserido.

Hoje, o ensino de línguas se apresenta com várias faces e guiado por “diretrizes” igualmente diversificadas<sup>6</sup>, dentre elas a de que a língua deve ser ensinada por meio da interação autêntica, que segundo Rivers (1987, p.4) e Larsen-Freeman (2000, p.129), ocorre quando a mensagem enviada de uma pessoa para outra contém informações de interesse para as duas, ou quando há informações desconhecidas por uma das pessoas envolvidas. De acordo com esta visão, o aprendizado é fruto das negociações por significado entre os sujeitos envolvidos no ato educativo.

Esta noção de aprendizado como fruto da interação, por sua vez, implica a existência de outro princípio a ela relacionado: o de que uma LE é aprendida em um contexto físico, experiencial e social. A aprendizagem e uso da língua estão subordinados às normas situacionais, culturais e sociais vigentes no ato da enunciação. O aprendiz deve, por exemplo, ter o conhecimento de que em determinados contextos, situações e com determinados interlocutores, alguns estilos e registros podem ser mais aceitos que outros e que o não cumprimento destas normas pode implicar sanções por parte de seus “parceiros” no discurso.

Outro princípio que atualmente norteia o ensino de LE, guiando muitas das ações conduzidas em sala de aula, é o de que as atividades de ensino devem encorajar a autonomia dos aprendizes desde os estágios iniciais. Nesta visão, para tornarem-se capazes de se comunicar com autonomia, os alunos devem ter contato com amostras de linguagem mais diversificadas, naturais e frequentemente desconhecidas. Nas palavras de Rivers e Temperley (1978, p.46):

Nossos alunos devem aprender a expressar suas intenções usando todo tipo de recombinação envolvendo os elementos linguísticos a seu dispor, estejam eles familiarizados ou não com os mesmos. Quanto mais desafiadora for a inovação linguística, mais rápido eles progredirão. Isto significa que se deve dar prioridade ao desenvolvimento de um espírito aventureiro com o qual o aluno possa tentar expressar significado no uso da língua estrangeira.<sup>7</sup>

Além destes e outros fatores teórico-ideológicos, atualmente o ensino de LE é marcado por algumas mudanças de ordem sócio-histórico-culturais que têm guiado as discussões contemporâneas sobre os rumos a serem dados ao ensino como um todo. Dentre as discussões que envolvem o ensino de línguas, estão aquelas sobre o papel do ensino formal

---

<sup>6</sup> De acordo com Larsen-Freeman (2000), Brown (2006), Almeida Filho (2008), a partir do final da década de 70 os procedimentos da sala de aula de LE passaram a ser influenciados, ao menos teoricamente, por uma série de princípios comumente referidos na literatura como Ensino Comunicativo de Línguas.

<sup>7</sup> “Our students must learn early to express their personal intentions through all kinds of familiar and unfamiliar recombinations of language elements at their disposal. The more daring they are in the linguistic innovation, the more rapidly they progress. This means that priority must be given to the development of an adventurous spirit in trying to convey one’s meaning to others in the foreign language.”

diante das demandas educacionais e sociais e das possibilidades oferecidas pela crescente inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na vida dos alunos.

Cada vez mais rápido, e com maior autoridade, os meios e tecnologias de comunicação se estabelecem como espaços de socialização de forma que, para alguns, chegam a concorrer com outros espaços sociais, dentre eles a escola. Atualmente, é comum que uma criança, antes mesmo de ingressar na vida escolar, já tenha amplo contato com instrumentos tecnológicos como a TV. Da mesma forma, a cada dia torna-se mais possível o contato com outros artefatos como o computador e telefones celulares. Este, por sinal, já se encontra plenamente inserido na vida de adolescentes de qualquer contexto social. Se já era comum que crianças e adolescentes saíssem da escola correndo para assistir seus programas de TV favoritos, vemos que é cada vez maior o número de alunos que saem das aulas e se dirigem diretamente a *lan-houses* para falar com seus amigos por chat, email e sites de relacionamento, indicando que passamos por mudanças comportamentais que inevitavelmente influenciam outros espaços sociais, inclusive a escola (Bacher, 2009). Com isso, percebemos que a popularização da tecnologia e a inserção dos alunos podem dar novos rumos às práticas escolares, uma vez que muitos chegam a passar mais tempo em frete de telas (TV, computador e celular) do que na própria escola, criando novos hábitos, valores, conhecimentos, tipos de interação e formas de aprendizado.

Esta crescente inserção tecnológica pode ser facilmente constatada em pesquisas recentes realizadas no país, tal como nos mostram as tabelas 1 e 2, a seguir, que ilustram os resultados obtidos pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC-BR, 2008 - 2009) ao investigar o uso e crescimento das TIC no Brasil<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Realizados anualmente desde 2005, as pesquisas conduzidas pelo Centro de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (CETIC-BR) medem o uso das tecnologias de comunicação e informação no país. Neste trabalho, apresento somente os dados de 2008 e 2009 para mostrar a rapidez com que artefatos tecnológicos estão sendo adotados nos lares brasileiros. Em um ano, é possível perceber como ocorre o crescimento na adoção de artefatos de comunicação audiovisual como TV por assinatura, antena parabólica e o computador. Os relatórios completos com os dados destas pesquisas estão disponibilizados para *download* no endereço eletrônico: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/index.htm>

TABELA 1: Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil — TIC (CETIC-BR, 2008).  
 Fonte: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2008-total-brasil/rel-geral-00.htm>

A - PROPORÇÃO DE DOMÍCIOS QUE POSSUEM EQUIPAMENTOS TIC Percentual sobre o total de domicílios <sup>1</sup>											
Percentual (%)	Televisão	Antena parabólica	TV por assinatura	Rádio	Telefone fixo	Telefone celular móvel <sup>2</sup>	Telefone celular com acesso à Internet (Base: Possui aparelho celular) <sup>3</sup>	Console de jogo de vídeo game etc.)	Computador de mesa	Computador portátil (laptop, notebook)	Computador de mão (palmtop etc)
<b>TOTAL BRASIL</b>	97	20	6	86	36	72	21	13	23	3	-
<b>ÁREA</b>											
URBANA	98	19	7	87	40	76	23	15	27	3	-
RURAL	91	28	1	84	15	52	9	5	7	1	-
<b>SUDESTE</b>	98	18	11	89	49	77	25	19	31	3	-
<b>NORDESTE</b>	96	22	1	83	17	60	12	4	10	1	-
<b>SUL</b>	97	20	5	94	38	77	24	14	28	3	-
<b>NORTE</b>	93	26	1	70	22	67	17	7	13	2	-
<b>CENTRO-OESTE</b>	96	28	6	82	37	87	26	15	28	6	-
<b>Até R\$415</b>	90	16	1	76	8	39	6	2	2	-	-
<b>R\$416-R\$830</b>	97	20	2	85	21	65	14	6	9	-	-
<b>R\$831-R\$1245</b>	99	22	5	89	42	81	21	15	24	1	-
<b>R\$1246-R\$2075</b>	99	22	10	91	58	91	34	22	43	3	-
<b>R\$2076-R\$4150</b>	99	24	20	92	75	95	41	31	64	12	1
<b>R\$4151 ou mais</b>	97	26	37	94	83	98	66	47	79	26	-
<b>A</b>	100	33	53	98	90	97	58	58	89	31	-
<b>B</b>	100	27	19	96	75	94	41	32	66	11	-
<b>C</b>	99	20	5	90	40	81	23	14	24	1	-
<b>DE</b>	92	18	1	76	13	51	8	3	3	-	-

<sup>1</sup> Base: 20.020 domicílios entrevistados. Respostas múltiplas e estimuladas.

<sup>2</sup> Considerando que ao menos um membro do domicílio possui telefone celular.

<sup>3</sup> A base para cálculo deste indicador é a coluna "Telefone Celular" desta mesma tabela.

<sup>4</sup> O critério utilizado para classificação leva em consideração a educação do chefe de família e possui de uma série de utensílios domésticos, relacionados-oe a um sistema de pontuação. A soma dos pontos alcançada por domicílio é associada a uma Classe Socio-Econômica específica (A, B, C, D, E).

TABELA 2: Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil — TIC (CETIC-BR, 2009).  
 Fonte: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2009-total-brasil/rel-geral-00.htm>

A - PROPORÇÃO DE DOMÍCIOS QUE POSSUEM EQUIPAMENTOS TIC											
Percentual sobre o total de domicílios <sup>1</sup>											
Percentual (%)	Televisão	Antena parabólica	TV por assinatura	Rádio	Telefone fixo	Telefone celular móvel <sup>2</sup>	Telefone celular com acesso à internet (Base: Possui aparelho celular) <sup>3</sup>	Console de jogo (vídeo game, etc.)	Computador de mesa	Computador portátil (laptop, etc.)	Computador de mão (palmtop, etc.)
<b>TOTAL BRASIL</b>	98	26	9	86	40	78	21	16	30	5	-
<b>ÁREA</b>											
URBANA	98	24	10	88	44	82	23	17	34	5	-
RURAL	96	34	2	83	17	58	11	7	11	2	-
SUDESTE	98	24	15	87	58	85	27	23	42	5	-
NORDESTE	98	22	1	85	20	63	10	4	13	2	-
<b>REGIÕES DO PAÍS</b>											
SUL	98	34	10	93	39	84	26	20	36	8	-
NORTE	95	26	3	68	23	79	16	9	17	4	-
CENTRO-OESTE	97	34	6	81	37	86	18	14	31	7	-
Até R\$465	84	21	1	78	14	53	6	3	5	-	-
R\$466-R\$930	88	24	3	84	28	76	15	10	17	1	-
R\$931-R\$1395	99	29	10	88	49	90	25	19	37	4	-
R\$1396-R\$2325	99	30	13	90	60	94	34	27	52	7	-
R\$2326-R\$4650	100	32	31	92	75	97	42	37	71	18	1
R\$4651 ou mais	100	38	47	96	84	98	54	42	77	37	2
<b>CLASSE SOCIAL <sup>4</sup></b>											
A	100	34	72	99	93	100	55	55	87	49	3
B	100	34	28	96	74	98	40	36	71	16	1
C	99	28	6	88	42	87	23	16	30	3	-
DE	94	21	1	75	15	54	6	3	5	-	-

<sup>1</sup> Base: 19.999 domicílios entrevistados. Respostas múltiplas e estimuladas.

<sup>2</sup> Considerado que ao menos um membro do domicílio possui telefone celular.

<sup>3</sup> A base para cálculo deste indicador é a coluna "Telefone Celular", desta mesma tabela.

<sup>4</sup> O critério utilizado para classificação leva em consideração a educação do chefe de família e a posse de uma série de utensílios domésticos, relacionando-os a um sistema de pontuação. A soma dos pontos alcançada por domicílio é associada a uma Classe Sócio-Econômica específica (A, B, C, D, E).

Veja a tabela de erros estatísticos aproximados para cada variável deste indicador.

Como podemos ver na tabela 2, contendo dados de domicílios que possuíam equipamentos TIC em 2009, a televisão estava presente em 98 % dos lares urbanos brasileiros e 96% dos lares nas zonas rurais, caracterizando-se como o equipamento de tecnologia da informação mais presente no país. Em seguida, temos o rádio, presente em 86% e 83% de lares urbanos e rurais respectivamente. O telefone celular, por sua vez, está presente em 82% das residências nas áreas urbanas e em 78% no total do país, sendo que mesmo nos lares de menor renda ele apresenta percentuais superiores a 50%. Comparando as tabelas 1 e 2, podemos perceber, ainda, o aumento da presença do computador de mesa nos lares brasileiros, que subiu de 23% em 2008 para 30% em 2009.

Estes, dentre outros dados, nos indicam que a inserção tecnológica, ao menos em certo grau, parece ser um fenômeno inevitável. Entretanto, se, como vimos nas tabelas 1 e 2, o uso da TV é algo generalizado fora da sala de aula e as TIC estão cada vez mais presentes nos lares brasileiros, por que, então, elas não estão inseridas no ensino de modo eficaz?

Por muito tempo, exceto por algumas poucas ações, a escola pareceu (e muitas vezes ainda parece) indiferente às mudanças comportamentais motivadas pela tecnologia, como não se desse conta do potencial educativo de tais artefatos e sem saber que mais cedo ou mais tarde ela se verá obrigada a absorvê-los para se igualar a outros espaços sociais e se adequar às mudanças identitárias dos aprendizes. A TV, por exemplo, foi durante muito tempo lembrada no ambiente escolar somente como transmissora de violências e injustiças, além de instrumento de controle e manutenção do poder. Para Duarte (2002), foi essa visão da TV por professores que contribuiu para que ela ficasse de fora da sala de aula no Brasil das décadas de 60, 70 e 80, quando ela era vista como um instrumento de controle e censura dos governos militares da época.

Neste capítulo, discutirei sobre o uso da tecnologia, notadamente da TV, no ensino de línguas estrangeiras. Falarei brevemente sobre as iniciativas pioneiras de uso da TV como recurso didático nas décadas de 60 e 70 no Brasil e sobre algumas tentativas governamentais de implementar um sistema de ensino baseado no uso de tecnologias comunicacionais. Discutirei ainda sobre a necessidade da escola de incorporar recursos tecnológicos para lidar com as novas exigências educacionais e informacionais e sobre a mudança de concepções do que é ensinar uma LE em uma época de intensa proliferação tecnológica. Em um segundo momento, tratarei de tendências para a convergência tecnológica, que possibilita que um só equipamento possa realizar diversas tarefas anteriormente realizadas por diversos artefatos distintos e como esta convergência pode facilitar a tarefa do professor e promover a adoção da tecnologia na sala de aula. Discutirei,

também, as vantagens do uso da TV no ensino de línguas ao dissertar sobre como o caráter multimodal dos textos televisivos pode auxiliar na compreensão da LE. Por fim, veremos o papel das crenças, percepções e da reflexão docente na adoção tecnológica e na promoção do aprendizado de LE.

## **2.1 A Presença da Tecnologia no Ensino de Línguas: o caso da TV e do vídeo**

No Brasil, as primeiras experiências bem sucedidas relacionadas ao uso da TV com propósitos educativos datam das décadas de 60 e 70 (Saraiva, 1996), com a implementação do sistema de Televisão Educativa do Maranhão em 1969; seguida pela criação da TVE do Ceará, com programas de Tele-Ensino para alunos de 5ª a 8ª série em 1974; a criação do Sistema Nacional de Teleducação em 1976, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); e o Telecurso 2º Grau, criado em 1978 pela Fundação Roberto Marinho e a TV Cultura de São Paulo. Entretanto, foi somente no final dos anos 70 e durante os anos 80 que o ensino de línguas estrangeiras, diante da “popularização” da TV e do vídeo cassete, e ainda fortemente motivado por métodos behavioristas, passou a fazer uso de vídeos como recursos didáticos. Na época, entretanto, nem todas as escolas podiam contabilizar estes equipamentos como parte integrante das ferramentas de sala de aula, que frequentemente ficavam restritos aos cursinhos privados de línguas estrangeiras, sendo que mesmo nestes, seu uso ocorria de forma esporádica.

No ensino público, alguns projetos nacionais<sup>9</sup>, como a TV Escola, e projetos regionais, como a TVE do Ceará<sup>10</sup>, representaram tentativas das autoridades governamentais de promover a integração entre escola e tecnologia, reconhecendo as potencialidades educativas das produções audiovisuais. Iniciado em 1996, o Projeto TV Escola fazia parte da nova política de reforma educacional brasileira, implementada pela versão mais recente da Lei de Diretrizes e Bases. O objetivo era treinar e apoiar professores em sala de aula a fim de

---

<sup>9</sup> Saraiva (1996) menciona a tentativa do governo de estabelecer uma rede nacional de teleducação via satélite na década de 60, conhecida como o Projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), desenvolvido pelo Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) que objetivava atingir escolas de todo o país com programas de rádio e televisão. Encerrado em 1976, o projeto produziu 35 minutos de comunicação via satélite e instalou equipamentos de recepção em 510 escolas de 71 municípios do Rio Grande do Norte.

<sup>10</sup> De acordo com Saraiva (1996), em 1995, o sistema de televisão educativa do Ceará atendeu 195.559 alunos de 5ª a 8ª série, em 7.322 telessalas, localizadas em 161 municípios.

melhorar o ensino no país (Toschi, 2000). Para isto, cada escola recebia um kit do programa, composto de antena parabólica, receptor de sinal, televisor com controle remoto e tela de 20 polegadas, videocassete e controle remoto, além de 10 unidades de fita VHS. Segundo Schwarzmüller (2005), foram distribuídos em todo Brasil, para as escolas com mais de 100 alunos, um total de 57.395 kits, com um aporte financeiro da ordem de 99 milhões de reais. O projeto contava com um canal próprio de TV que ficava doze horas no ar veiculando programas da formação pedagógica e das disciplinas específicas do ensino fundamental, incluindo línguas estrangeiras, que podiam ser gravados pelas escolas e usados tanto para a formação dos professores no próprio local de trabalho quanto para a formação dos alunos em sala de aula.

Apesar de representarem iniciativas para tentar sanar algumas das deficiências graves do sistema de ensino e a capacitação insuficiente dos professores em contextos específicos, os projetos que acabei de descrever enfrentaram diversos problemas, muitos deles característicos à tentativas de inserção de inovações tecnológicas no ensino. Nas constantes avaliações do projeto TV escola, por exemplo, sejam elas feitas pelo governo ou por estudantes de pós-graduação (MEC, 1998; Gutierrez e Pietro, 1994; Silva, 2008; Rocha, 2009), a falta de adequação dos vídeos à realidade do professor e do aluno, a negligência da necessidade de que os professores reconhecessem a tecnologia como algo produtivo e necessário, a falta de treinamento técnico para que estes pudessem lidar com o equipamento, a falta de manutenção e instalações adequadas e a falta de interação entre a base escolar e a administração do programa, dentre outros, são apontados como as principais falhas que contribuíram para que ele logo caísse em desuso na grande maioria das escolas públicas.

A partir da segunda metade dos anos 90, o “barateamento” dos computadores pessoais e a implementação da internet no Brasil chamaram a atenção para as potencialidades que a informática oferecia para o ensino de línguas estrangeiras, trazendo as novas tecnologias para a sala de aula e motivando a substituição dos velhos recursos pelo computador. Entretanto, ao contrário do que ocorreu com alguns equipamentos como o projetor de slides e as fitas cassete, substituídos por equipamentos mais modernos, a TV continuou “presente” na sala de aula, mas ainda relegada ao seu papel secundário, não inserida como uma parte integral do cotidiano escolar. Atualmente, entretanto, percebe-se uma tendência, embora ainda tímida, para mudanças na forma de ver o uso da TV e do vídeo na sala de aula, provocada pela integração destes e outras mídias tais como o computador e a internet. No caso da TV Escola, por exemplo, toda a produção nacional já é disponibilizada na internet. Da mesma forma, a facilidade de acesso a vídeos nesse meio e o “barateamento” de

equipamentos como projetores do tipo *data show* parecem indicar novas possibilidades para o uso didático da TV e vídeos na sala de aula.

No caso de cursos livres de idiomas, a TV sempre gozou de maior prestígio do que em escolas convencionais, especialmente a partir dos anos 80, naqueles que adotavam metodologias de ensino baseadas em princípios audiolinguais. Atualmente, mesmo aqueles que seguem filosofias de ensino diferentes afirmam usar elementos audiovisuais como parte integrada de seus recursos didáticos. Barbio (2008), entretanto, ao analisar o discurso publicitário de algumas franquias de cursos de idiomas, alerta para o fato de que isso não necessariamente corresponde à realidade, uma vez que algumas delas usam a tecnologia como apelo discursivo para atrair não só alunos, como também professores e até mesmo franquiados.

Em uma rápida busca em alguns sites de franquias de cursos livres, procurei por indícios de que elas, de alguma forma, utilizam a TV como ferramenta didática. Encontrei as seguintes declarações:

*CCAA: Possuímos estúdios de áudio e vídeo, estações completas de computação para a criação de desenhos animados e um parque gráfico que produz, anualmente, mais de 2 milhões de livros. Além disso, criamos e desenvolvemos todos os nossos produtos multimídia. (...) No CCAA produzimos animações, vídeos, CD-ROMs e DVDs, sonorizados e finalizados em nossos modernos estúdios de áudio e vídeo, ilhas de edição digital e salas de masterização. Isso possibilita ao aluno se habituar, desde cedo, à pronúncia autêntica da língua que está estudando.*<sup>11</sup>

*YÁZIGI: Make Your Point - Voltado para alunos que querem consolidar e ampliar seus conhecimentos de inglês, adquirindo maior habilidade e desenvolvendo novas formas de se expressar. Em pouco tempo os alunos são capazes de ler jornais e revistas em inglês, assistir a filmes, navegar na internet, “perdendo o medo” de participar ativamente de situações sociais e profissionais nas quais se exige maior fluência. Os alunos do Make Your Point podem aprimorar ainda mais seus conhecimentos através das atividades, jogos e comunidades especificamente criadas para os alunos Yázigi na internet.*

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.portalccaa.com.br/main.asp?View={91ACE2A4-4AFE-44FB-810E-EEF24A7B9926}> Acesso em: 01.09.10.

*Integração total da sala de aula com o mundo.*<sup>12</sup> (...) *Ylounge - Só no Yázigi você tem acesso a conteúdo atualizado, de vídeos maneiros a notícias interessantes*<sup>13</sup>.

*WIZARD: Wizard TV - A Wizard inovou mais uma vez e lançou, em setembro de 2005, a Wizard TV, a primeira TV do franchising brasileiro, cujo objetivo é realizar treinamentos corporativos para toda a rede, além de diversos programas televisivos via satélite.*<sup>14</sup>

*CNA: A metodologia comunicativa, aliada à equipe pedagógica treinada constantemente e ao material didático exclusivo, garante o aprendizado com eficiência e rapidez. O aluno obtém fluência nas quatro habilidades da língua: falar, compreender, ler e escrever, sempre através da vivência de situações reais do dia-a-dia, ouvindo música, assistindo a filmes e videoclipes, participando de atividades e jogos. Assim, o aluno aprende o idioma naturalmente, por meio de muita conversação. O CNA investe em infra-estrutura, como laboratórios de multimídia, aulas de apoio, bibliotecas, recursos audiovisuais, internet, entre outros recursos modernos, a fim de que o aluno tenha a melhor qualidade em ensino de idiomas.*<sup>15</sup>

*CULTURA INGLESA: Na Cultura, você usa todos os recursos disponíveis para aprender de forma mais moderna.*

*- Imersão digital: você aprende o inglês de hoje, usando o Twitter, Facebook, Movie Maker e blogs.*

*- Jogos interativos: cuidadosamente escolhidos para enriquecer o vocabulário. Os jogos estimulam ainda mais o aprendizado de inglês.*

*- E-Board: quadro interativo em todas as salas de aula, com atividades multimídia exclusivas, para você ter aulas ainda mais dinâmicas.*

*- My Cultura Inglesa: site exclusivo, que complementa as aulas com chats, quizzes, músicas e muito mais. Também traz matérias dadas em sala de aula, histórico escolar e boletim.*<sup>16</sup>

<sup>12</sup>Disponível em: <http://www.yazigi.com.br/Default.aspx?tabid=79&language=pt-BR> Acesso em: 01.09.10.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.yazigi.com.br/Default.aspx?tabid=100&language=pt-BR> Acesso em: 01.09.10.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://wizard.com.br/Apresentacao.aspx> Acesso em: 01.09.10.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.cna.com.br/modules/system/stdreq.aspx?P=23&VID=default&SID=887026920549777&S=1&A=closeall&C=28079> Acesso em: 01.09.10.

<sup>16</sup> Disponível em: [http://www.culturainglesa.net/wps/portal/cultura\\_experience](http://www.culturainglesa.net/wps/portal/cultura_experience) Acesso em: 01.09.10.

Apesar de todas as escolas citadas afirmarem integrar a TV, dentre outras TICs, no ensino da LI, neste trabalho, considerarei que a inserção eficaz tanto da TV quanto de qualquer outra tecnologia em um determinado ambiente didático envolve o que Chambers e Bax (2006) denominam de Normalização. Esse conceito define a inserção da tecnologia em nossas práticas cotidianas de forma tão intensa que ela passa a fazer parte de nossas vidas sem que a percebamos mais como algo excepcional. A tecnologia torna-se, então, “invisível” e ao mesmo tempo essencial a ponto de não sermos mais capazes de imaginar a realização de uma determinada atividade sem a sua presença. É quando ocorre a normalização que um determinado recurso é explorado em todo seu potencial. O uso do livro, do quadro negro, do giz e mais recentemente de pincéis ou marcadores para quadro branco são exemplos claros de recursos que hoje estão tão inseridos na sala de aula que frequentemente esquecemos que um dia também foram inovações tecnológicas.

Entretanto, a normalização não ocorre da noite para o dia. De fato, a inserção e aceitação de novos recursos tecnológicos (ou de novos usos para recursos antigos) na escola parecem ser problemáticas não apenas no que diz respeito ao uso da TV e do vídeo. Para Bax (2003), a implementação de recursos tecnológicos na escola encontra como obstáculos diversos fatores de ordem pessoal, social e profissional.

Como vimos, houve nas últimas décadas algumas tentativas de inserção da TV e do vídeo na sala de aula. Entretanto, a falta de políticas e medidas claras nesse processo, além de não gerarem resultados satisfatórios, também contribuíram para a visão generalizada que se tem atualmente de que filmes, vídeos e programas de TV pertencem a domínios outros que não o de ensino. É sabido que fatores de caráter político são os que provocam as mudanças mais abrangentes e permanentes dentro do contexto escolar. Entretanto, quando fatores de origem interna não são considerados, como a necessidade e receptividade dos professores, o processo de mudança tende a ficar limitado ao âmbito das teorias e projetos, não chegando a afetar de modo significativo a prática escolar. Vemos, então, que muitos projetos e programas de inserção de recursos tecnológicos na escola, sejam eles a TV, o computador ou outros recursos midiáticos, falham por desconsiderar o papel do professor em tal mudança. São comuns projetos que prevêem a compra e instalação de equipamentos em escolas, mas que desconsideram aspectos tais como o treinamento de professores (tanto pedagógico quanto técnico), assim como a existência de condições adequadas para que o trabalho deles seja realizado de modo eficaz. É pouco provável que professores com carga horária lotada com atividades de sala de aula e pouco tempo para planejamento dediquem-se a preparar

atividades que geralmente consomem tempo, tais como atividades que envolva a TV ou o computador.

Yunus (2007) nos diz que é necessário que professores tenham atitudes positivas em relação ao artefato tecnológico para que ele seja utilizado com eficácia. Ainda segundo ele, outros elementos que também influenciam nas atitudes positivas dos professores em relação a um artefato tecnológico são:

- a. A qualidade, disponibilidade e adequação do equipamento;
- b. A disponibilidade de ambientes físicos adequados para o uso de tal artefato;
- c. A manutenção necessária para que o equipamento esteja sempre em ordem;
- d. O Treinamento técnico para que os professores possam utilizar o artefato com confiança;
- e. O Treinamento pedagógico em que professores e outras autoridades escolares possam trocar experiências, ideias e sugestões sobre como usar a tecnologia de modo eficaz durante as aulas.

A TV e o vídeo, que já chegaram a ser vistos como ameaça à educação formal, especialmente ao letramento, por disseminar um mundo fictício à realidade dos alunos e roubar tempo que poderia ser gasto lendo ou estudando, agora passam a ser interpretados de outra forma (Sousa, 2005). No ensino de LE, a visão de que eles induzem os alunos a mergulhar em mundo irreal, violento e de controle de ideologias vem sendo substituída pela ideia de que tais recursos fornecem aos alunos amostras situacionais muito próximas àquelas autênticas de uso da LE.

De fato, a visão de material didático como um meio pelo qual os alunos possam ter acesso a atividades que explorem a interação, ou seja, a troca de pensamentos, sentimentos e ideias entre duas ou mais pessoas de maneira que haja a negociação e colaboração entre elas de modo autêntico, é vista como outro ponto favorável ao uso de filmes e vídeos nas aulas de LE. Filmes, por exemplo, geralmente não são produzidos ou adaptados especificamente para fins didáticos e caracterizam-se como material mais autêntico que os livros e CDs habitualmente usados em sala de aula. Eles permitem aos aprendizes ter contato com formas linguísticas mais próximas daquelas usadas em situações reais, além de apresentarem uma grande variedade de elementos visuais em associação com elementos auditivos. Da mesma forma, por conterem linguagem menos controlada do que aquela da maioria dos livros didáticos, podem revelar-se como uma excelente forma de apresentar aos alunos linguagem

que eles ainda não conhecem, motivando-os a desenvolver estratégias de como podem compreender melhor a LE.

Miettinen (1999, p.329) afirma que um aspecto importante da influência do livro-texto na história do ensino é que ele trouxe como consequência a descontextualização da linguagem, sua remoção do mundo real. Para ele, ao serem usados em um contexto particular (a escola), contendo formas linguísticas particulares, em que palavras difíceis e conceitos abstratos são omitidos para evitar problemas de aprendizagem, os livros didáticos motivam apenas operações intelectuais triviais tais como o reconhecimento e transferência de informação do livro para o caderno de exercícios. Ainda segundo ele, os materiais escolares devem fornecer meios para a aprendizagem mais significativa, trazendo a realidade para dentro do contexto escolar. Esta realidade pode ser facilmente transportada por meio da inserção de novos recursos tecnológicos, tais como a TV e o vídeo. A diversificação do material didático, associada a atividades e procedimentos de sala de aula, podem motivar práticas e processos psicológicos que vão além daqueles a que a escola tradicional está acostumada, favorecendo, assim, a produção de conhecimentos.

Da mesma forma, o potencial dos filmes e vídeos legendados para o desenvolvimento do letramento vem sendo apontado por pesquisadores como Spanos e Smith (2003, p.3) Price (1983) e Sousa (2005, p.54). Segundo eles, a associação visual entre palavras e imagens, o desafio para ler com rapidez e identificar palavras-chave, a oportunidade em observar qualquer discrepância entre legenda e áudio e a oportunidade para estudar a correspondência entre língua falada e escrita podem colaborar para a compreensão do discurso pelo aprendiz.

O uso de filmes e vídeos legendados para aprender uma LE também tem se mostrado de grande valia fora do ambiente de aprendizagem formal. Segundo Sousa (2005, p.53), nos Estados Unidos, onde há uma grande quantidade de programas de TV com legenda fechada<sup>17</sup>, o uso de filmes e vídeos vem se tornando um componente de grande importância no processo de aquisição da língua inglesa por imigrantes. De acordo com a autora, lá cerca de 120 milhões de pessoas assistem a TV com recurso de legenda fechada ligado, sendo que apenas 28 milhões delas são surdos ou têm algum problema auditivo. Ainda segundo ela,

---

<sup>17</sup> Legenda fechada é aquela cujo acesso fica a critério do telespectador, que tem acesso à legenda através de um decodificador, atualmente instalado na maioria dos aparelhos de TV e acionados por um botão no controle remoto. Uma das formas mais comuns de legenda fechada é aquela voltada para surdos. Ela visa permitir que pessoas com problemas auditivos em graus variados possam entender filmes e programas de TV. Para isso, ela deve apresentar escritas na tela as informações sonoras relevantes para a compreensão, às quais o surdo não têm acesso. No Brasil, este tipo de legenda popularizou-se como “Closed Captions”.

50% dos aparelhos com *closed captions* vendidos nos EUA são comprados por imigrantes que querem aprender inglês como segunda língua.

Outro fator favorável ao uso de filmes e vídeos legendados no ensino é o seu poder motivacional. A esse respeito, Spanos e Smith (2003) dizem que:

O uso de filmes proporciona uma inovação. Pessoas de todas as idades e contextos educacionais parecem ser atraídas pela televisão, e uma grande quantidade de programas de TV e filmes legendados podem ser usados de acordo com temas e objetivos curriculares específicos.<sup>18</sup>

Em minha dissertação de mestrado (Gomes, 2006), utilizei questionários para verificar as representações de alunos de língua inglesa acerca do aprendizado intermediado pelo uso de filmes legendados; Constatei que alunos cujas aulas eram centradas em filmes sentiram-se mais motivados durante as aulas, mudaram com maior frequência suas estratégias de estudo dentro e fora da sala de aula, passando a adotar o uso de filmes legendados como estratégia de auto-aprendizagem, além de demonstrarem maior autonomia enquanto aprendizes. Dentre alguns dos relatos daqueles alunos, destaco:

- A cada dia que passa, sinto que algumas conversas já podem ser facilmente entendidas.
- As aulas me incentivam muito pois em casa já tento assistir filmes sem legenda e ler muitos livros no idioma.
- Fico ligado na legenda e no som e consigo compreender melhor o inglês.
- Já consigo entender melhor entrevistas, trailers e filmes sem legendas. Meu vocabulário aumentou bastante.
- Com as legendas era possível para nós, que não falamos tão rápido quanto eles, entender melhor o que eles diziam. A cada nova aula via que meu inglês estava melhorando.
- Apesar do cansaço, pois venho do trabalho, é algo que me cativa.
- Porque a aprendizagem dentro da sala é compartilhada com os colegas e isto é estimulante.
- Porque, como não temos contato com pessoas de países que falam a língua inglesa, podemos, através dos filmes, ter contato com linguagem real. Tenho utilizado isto no meu dia-a-dia, assistindo mais filmes legendados.
- Foi adotada uma didática que pode ser seguida mesmo em casa.

Suaiden & Oliveira (2006), que discutem sobre as necessidades da escola na era da informação, nos dizem que o objetivo do ensino formal deve ser tornar os aprendizes pessoas capazes de encontrar, de avaliar e de usar a informação (quer ela venha de um livro, de um filme, de um computador, de uma conversa ao qualquer outra fonte) para resolver problemas ou tomar decisões ao longo da vida. Entretanto, para que o conhecimento

---

<sup>18</sup> Video technology provides just such an innovation. People of all ages and educational backgrounds seem to be attracted to television, and numerous captioned television programs and tapes can be used in conjunction with specific curriculum topics and objectives.

produzido dentro da escola transcenda o conteúdo das disciplinas e da realidade escolar e seja aplicado em situações diferentes do contexto específico em que foi aprendido, é necessário estimular a autonomia do aprendiz. Neste contexto, a facilidade de acesso a vídeos e filmes, o poder motivacional que eles têm sobre os alunos e o estímulo dado pela escola no uso destes materiais fornecem aos aprendizes mais oportunidades para que eles se tornem cada vez mais autônomos.

Contudo, é preciso mencionar que apesar de haver um consenso entre pesquisadores de que a inserção da TV e outras tecnologias no ensino de LE pode trazer benefícios tais como o aprendizado mais significativo e autônomo, além de motivar alunos a “mergulhar de cabeça” na aprendizagem, ela não deve ser o foco principal da aula de línguas, mas um meio, um instrumento para promover o crescimento pessoal e coletivo na sala de aula. Os professores devem ter consciência de que, ao usarem a tecnologia, suas aulas não devem deixar de ser aulas de línguas para se tornarem sessões de exibições de vídeos e filmes, tal como acontece em muitas escolas em que o foco das aulas limita-se a mera exibição de produções audiovisuais, deixando o ensino em segundo plano. Para contornar isso, é essencial que os programas de inserção tecnológica considerem a capacitação pedagógica dos professores em relação ao uso do artefato em questão para que estes sejam capazes de planejar cuidadosamente a execução e contextualização das atividades didáticas que envolvem a tecnologia. A esse respeito, Coscarelli (1998) nos diz que é importante deixar claro que os bons resultados do uso de artefatos tecnológicos dependem do que se faz com eles, de como e com que finalidade eles estão sendo usados e que não se pode esperar que a tecnologia faça tudo sozinha, uma vez que ela traz informações e recursos, mas cabe ao professor planejar a aplicação deles em sala de aula.

## 2.2 Convergência, multimodalidade e ensino: como os meios multimidiáticos podem favorecer o aprendizado de línguas estrangeiras



Figura 1: Convergência

Fonte: <http://www.techeblog.com/index.php/tech-gadget/technology-then-1980-vs-now-2010->

Como ilustra a gravura acima, a tecnologia é geralmente percebida como um artefato dinâmico, ou seja, que está em constante aperfeiçoamento. Atualmente, por exemplo, vemos que artefatos tecnológicos tidos hoje como “de última geração” podem rapidamente passar a ultrapassados em um período de tempo muito breve, em parte motivados por fatores mercadológicos. Criamos, então expectativas sobre os próximos modelos de aparelhos celulares, mesmo que o que tenhamos ainda esteja funcionando propriamente, compramos ou baixamos novas atualizações de softwares de computador, somos instigados a desejar os novos recursos oferecidos por aparelhos de TV, podemos ir ao cinema mais para ver tecnologias inovadoras do que para acompanhar o enredo do filme com elas produzido, desejamos sempre mais memória em dispositivos cada vez menores e esperamos ansiosamente pelo próximo aparelho reproduzidor de mídia portátil a ser lançado no mercado, mesmo sabendo que o preço do novo “brinquedo” o tornará algo passível somente de desejos, a menos que os preços caiam quando outros dispositivos mais modernos apareçam. Estes exemplos nos dão uma ideia de como estamos rodeados de artefatos tecnológicos, o que ao contrário do que se pode pensar, não é um fenômeno novo, nem tampouco consequência da “vida moderna”, uma vez que historicamente o ser humano sempre criou e dependeu da tecnologia, como veremos mais detalhadamente no capítulo 3. Entretanto, os comportamentos citados anteriormente nos dão a noção enganosa de que a inovação tecnológica é um processo de colapso de antigas tecnologias em detrimento de novos inventos. É muito comum, por exemplo, vemos algumas pessoas profetizarem o fim de

certos artefatos e de alguns comportamentos sociais a eles relacionados como um sinônimo de desenvolvimento tecnológico. Para ilustrar isto, cito a forma como a imprensa recentemente tratou as inovações na indústria cinematográfica provocados pelo uso de tecnologias digitais. Na revista *Super Interessante*, edição No. 275, por exemplo, o uso da tecnologia 3D motivou comentários como “Há 80 anos veio o cinema falado. Há 70, o colorido. E só agora o mundo vive uma revolução tão grande: a avalanche do 3D. Em pouco tempo, os filmes em duas dimensões vão parecer algo tão arcaico quanto o cinema mudo” (Versignassi, 2010).

É possível que tecnologias digitais, tais como a tecnologia 3D, realmente marquem o fim do cinema tradicional em detrimento de filmes produzidos para serem exibidos em formato tridimensional, mas como não podemos afirmar até que ponto este tipo de previsão sobre artefatos tecnológicos e a forma como eles mudam o comportamento humano se tornarão realidade ou “falácias tecnológicas”, prefiro adotar o ponto de vista de Jenkis (2008), para quem “novos” artefatos não são inteiramente novos, mas convergentes. Segundo o autor, vivemos a Cultura da Convergência, em que a integração de diversos recursos ou possibilidades de ação em um mesmo artefato tecnológico provoca outras mudanças tanto tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais. Em suas palavras:

O conteúdo de um meio pode mudar (como ocorreu quando a televisão substituiu o rádio como meio de contar histórias, deixando o rádio livre para tornar a principal vitrine do *rock and roll*), seu público pode mudar (como ocorre quando as histórias em quadrinhos saem de voga, nos anos 1950, para entrar num nicho, hoje) e seu status social pode subir ou cair (como ocorre quando o teatro se desloca de um formato popular para um formato de elite), mas uma vez que um meio se estabelece, ele continua a funcionar dentro de um sistema maior de opções de comunicação. Desde que o som gravado se tornou uma possibilidade, continuamos a desenvolver novos e aprimorados meios de gravação e reprodução do som. Palavras impressas não eliminaram as palavras faladas. O cinema não eliminou o teatro. A televisão não eliminou o rádio. Cada antigo meio foi forçado a conviver com os meios emergentes. É por isso que a convergência parece mais plausível como uma forma de entender os últimos dez anos de transformações dos meios de comunicação do que o velho paradigma da revolução digital. Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformadas pela introdução de novas tecnologias.

Para o autor, a convergência não é um fenômeno tecnológico, mas social, uma vez que tais mudanças são motivadas por necessidades (sejam elas reais ou simplesmente de consumo) de um grupo. Tais convergências são geralmente responsáveis por mudanças de nível cultural e cognitivo nos próprios usuários que as motivaram. Neste trabalho adoto a concepção de que a convergência não se relaciona somente às características físicas do

artefato tecnológico, nem somente às características culturais e sociais do grupo que deles faz uso, mas também como um fenômeno relacionado às características cognitivas ativadas pelo uso de um artefato. A junção de diversas mídias em um mesmo aparelho, por exemplo, provoca em seus usuários transformações culturais à medida que eles são incentivados a lidar com novas formas de acesso à informação. Isto, por sua vez, motiva o surgimento de novas conexões e modos de processamento da informação, adquiridas pelo novo sistema midiático.

Historicamente, os meios de comunicação e informação passaram e continuam passando por sucessivas transformações convergentes, provocando uma série de mudanças comportamentais e cognitivas. O livro, por exemplo, ao passar das cópias manuscritas produzidas na Idade Média para a versão impressa, motivou alterações profundas tanto no modo como a informação era transmitida, quanto no comportamento social daqueles que a ela tinham acesso<sup>19</sup>. Recentemente, outras mudanças nos formatos dos textos e no suporte em que são divulgados, que combinam *streaming*, *podcasting*, *SMS*, *TV on demand*, vídeos no celular, *youtube* etc. motivam ainda mais mudanças na forma como a informação é transmitida e percebida, assim como nos hábitos e comportamentos daqueles que utilizam tais suportes.

A TV, o computador, o telefone celular, dentre outros, ao integrarem diversos recursos e possibilidades, também mesclam diferentes elementos semióticos simultaneamente para transmitir significados. Este processo de integração de diferentes formas de apresentação do conteúdo, ou convergência semiótica, é denominado por vários autores de multimodalidade (Granström, House & Karlson, 2002; Massaro, 2002; Ventola, Chares & Kaltenbacher, 2004; Ver Hulst, 2006).

Enquanto Jenkis (2008) tenta explicar as mudanças sociais e cognitivas provocadas pela tecnologia por meio da Convergência, muitos buscam esclarecer as mudanças nos processos de percepção e processamento do significado transmitido por artefatos convergentes pela Teoria da Multimodalidade, que nas palavras de Granström, House & Karlson (2002) consiste no uso de dois ou mais dos cinco sentidos na troca de informação. Embora consistam de pressupostos teóricos distintos, as duas concepções apresentam diversas semelhanças, especialmente ao tentarem estabelecer reflexões sobre como sistemas diferentes interagem entre si e com os usuários do artefato tecnológico. A seguir, ao tratar da multimodalidade, focarei na forma como a associação de sistemas de

---

<sup>19</sup> Para Kleiman (2007) e Pietri (2007), ao discutirem letramento e leitura como uma prática social, mesmo pessoas não letradas, por estarem inseridas em uma sociedade predominantemente letrada, são influenciadas cognitivamente e culturalmente pelas mudanças provocadas por reconfigurações dos meios de informação e comunicação.

signos diferentes interagem com os receptores da mensagem e como o texto multimodal é percebido pelo receptor.

Assim como a convergência para Jenkis (2008), para Ventola, Chares & Kaltenbacher (2004), a multimodalidade não é uma característica apenas de textos modernos. Segundo eles, a relação entre linguagem escrita e imagens em um livro, presente desde o surgimento destes, é um exemplo da interdependência semântica entre duas linguagens diferentes para a construção do significado. Mais do que uma finalidade meramente estética, imagens em um livro contribuem para que os significados do texto escrito sejam compreendidos pelo leitor por meio do alto grau de iconicidade que as caracterizam, já que geralmente imagens representam objetos, ações e narrativas pelo mecanismo da semelhança. Isto faz com que, muitas vezes, seja possível depreender a ideia de uma passagem de um texto simplesmente observando-se a imagem que o ilustra. O mesmo frequentemente também ocorre no sentido inverso: uma imagem, quando fora de um contexto, pode ter uma natureza altamente polissêmica, significando várias coisas diferentes, a depender da ótica de quem a observa. Estes múltiplos sentidos, entretanto, são reduzidos quando se leva em consideração o contexto linguístico que ela ilustra, tal como podemos observar na figura 2, a seguir, que retirada de uma campanha publicitária e desprovida de um contexto, pode motivar interpretações diversificadas:



FIGURA 2: O caráter polissêmico da imagem

Fonte: <http://laboratoriodepropaganda.blogspot.com/2009/06/sem-medo-de-ser-nonsense.html>



FIGURA 3: Redução de polissemia pelo contexto linguístico.

Fonte: <http://laboratoriodepropaganda.blogspot.com/2009/06/sem-medo-de-ser-nonsense.html>

Podemos observar que enquanto a figura 2 oferece ao receptor da mensagem uma infinidade de significados possíveis, na figura 3, a interpretação é direcionada pela associação entre a imagem e o texto escrito, revelando o caráter multimodal da relação entre imagem e escrita, quando estes colaboram entre si para transmitir significados. De acordo com Ventola, Chares & Kaltenbacher (2004), além de gravuras, o layout do texto, das sentenças, a disposição e tipografia do título e subtítulos, a numeração das páginas, legendas, tabelas, notas de rodapé, dentre outros elementos comuns em textos escritos, são claros exemplos da presença da multimodalidade nos textos tradicionais.

Segundo Stöckl (2004), imagens e textos escritos são inseparáveis, em parte devido às diferenças na percepção do texto escrito e da imagem pelo cérebro:

A linguagem [escrita] é um modo linear que exige a integração sucessiva de signos em frases, enquanto as imagens são mais baseadas na percepção simultânea do todo. Consequentemente, imagens podem ser vistas como um modo rápido relacionado à linguagem, uma vez que elas não necessitam de *phasing* [esforço do receptor para integrar diferentes estímulos, geralmente produzidos em momentos distintos]. Sabemos a partir de experimentos psicológicos que imagens têm uma tendência muito maior para prender a atenção durante a percepção do que a linguagem [escrita] e que elas podem ser memorizadas de forma muito mais fácil e eficiente. Isto tem a ver com as características do código – nenhum registro precisa ocorrer e imagens podem ser vistas como um código próximo da realidade, ou – como alguns semioticistas argumentam – uma ‘linguagem’ sem um código. A velocidade da percepção da imagem é reduzida por causa da simultaneidade da

informação ‘gestáltica’, uma vez que o impacto comunicativo das imagens é visto no *input* sensorio imediato.<sup>20</sup>

Com vimos, Stöckl (2004, p.16) advoga a “superioridade” na percepção da imagem em relação ao sistema escrito, já que, segundo ele, aquela é processada mais rapidamente. Entretanto, ele também considera que os dois sistemas são indissociáveis, uma vez que um dá instrumentos para a compreensão do significado onde o outro deixa a desejar. Observando novamente a figura 3, percebe-se que o humor resultante da interpretação do anúncio se deve à interdependência entre os dois códigos, em que o conteúdo linguístico e sua disposição tipográfica induzem à construção do sentido metafórico da imagem.

Assim como a percepção da imagem e textos escritos, a percepção da fala também é um fenômeno multimodal. Na conversação face-a-face, por exemplo, a compreensão por parte dos interactantes se dá em grande parte pela associação entre código sonoro e gestos, expressões faciais e outras linguagens corporais. Massaro (2002) justifica esta afirmação ressaltando a importância do contexto situacional para a compreensão da mensagem. Para o autor, muitos dos ambientes em que a comunicação oral ocorre envolvem um canal auditório ruidoso que diminui a capacidade perceptiva dos interactantes. Nestes casos, gestos e expressões faciais aumentam o grau de inteligibilidade do discurso oral. Da mesma forma, para Granström, House & Karlson (2002), na interação face-a-face, pelo menos duas modalidades sensoriais estão envolvidas, a audição e a visão, sendo que a informação visual fornecida pelos interactantes e pelo ambiente complementa os pontos em que a informação auditiva é deficiente, uma vez que cada sistema oferece diferentes tipos de informação, embora convergentes. Ainda para os autores, gestos são parte dos processos cognitivos relacionados à fala, uma vez que são motivados pelas mesmas unidades de ideias.

Ver Hulst (2006), conduzindo estudos empíricos comparativos entre a percepção somente visual, a percepção somente auditiva, e a percepção integrada dos dois sistemas, concluiu que enquanto a compreensão de estímulos auditivos isolados foi superior à compreensão de estímulos visuais isolados, a compreensão de estímulos áudio-visuais integrados foi ainda maior. Ainda, segundo a autora, quando expostos simultaneamente a

---

<sup>20</sup> “language is a linear mode that calls for the successive integration of signs into phrases, whereas images are rather based on simultaneous and holistic gestalt perception. Consequently, images can be regarded as a quick mode relative to language as they do not necessitate phasing. We know from psychological experiments that images are far more likely to be attention-getter in perception than language and can also be memorised much more easily and affectively. Both have to do with their analogue code characteristics – no recording needs to take place and pictures can therefore be regarded as a code close to reality or – as some semioticians have argued – a ‘language’ without a code. The speed of pictorial perception is usually put down to the simultaneity of gestalt information, whereas the communicative impact of images is seen in the immediate sensory input”.

estímulos auditivos e visuais não integrados, ou seja, que tratavam de mensagens diferentes, os sujeitos de sua pesquisa mostraram baixos índices de compreensão, tanto de um estímulo quanto do outro, sugerindo que eles integravam pistas auditivas e visuais para aumentar o grau de inteligibilidade dos estímulos e que a falta de integração acarretou em perda de compreensão da mensagem. Para a autora, a percepção da mensagem é o resultado da integração de ao menos dois estímulos semióticos diferentes.

Embora presente em todos os tipos de texto, sejam eles predominantemente escritos, visuais, sonoros ou cinemáticos, é evidente que, em suportes digitais como o computador e a TV, a multimodalidade encontra-se potencializada. Stöckl (2004, p.16), por exemplo, nos diz que o e-mail, resultado da integração de elementos orais e escritos, é um exemplo claro de como os interactantes transmitem significados por meio da associação de sistemas diferentes. Segundo ele:

Na comunicação por e-mails pessoais ou em alguns tipos de propaganda, por exemplo, textos são midiaticamente criados na escrita enquanto são conceitualmente de natureza oral. Assim, características de textos tipicamente orais que normalmente surgem com a ajuda de meios para-verbais podem ser transportados para o meio escrito usando recursos tipográficos e seus sub-sistemas.<sup>21</sup>

Na TV, a multimodalidade vai ainda mais além, à medida que a associação entre os diferentes modos semióticos permite ainda o acesso à informação por minorias e pessoas com alguns tipos de deficiência, tal como o que ocorre com as legendas produzidas para pessoas com problemas auditivos (*closed captions*). Neste caso, as legendas visam, por meio da multimodalidade, compensar a falta de informação auditiva, substituindo-a pelo texto escrito, que se integra à imagem para transmitir os sentidos pretendidos pelos programas ou filmes. Sobre isso, Ivarsson e Carroll (1998, p.131) nos exemplificam:

Porque uma mulher está em pânico? Expectadores sem problemas auditivos sabem que é por causa dos passos do assassino na escada, mas surdos precisam da informação “passos na escada” escrita entre parênteses, acima das duas linhas com as legendas dos diálogos dos personagens para entender a história<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> “In personal e-mail communication or in some types of advertising, for instance, texts are medially raised in writing while conceptually they are oral in nature. So typically oral textual characteristics normally realised with the help of para-verbal means in speech may be transported to the written médium using typography and its sub-modes.”

<sup>22</sup> Why is the young woman on the screen panic stricken? Hearing viewers who are aware of the murderer’s footsteps on the stairs know the answer, of course, but the hard of hearing must be given this information in writing if they are to follow the plot. “Footsteps on the stairs” may be added in Brackets or above the two subtitle lines on a line of its own.

Sobre outros exemplos positivos da acessibilidade proporcionada pelo caráter multimodal dos textos midiáticos, Gambier (2006) menciona o site da prefeitura de Montreal ([www.ville.montreal.qc.ca](http://www.ville.montreal.qc.ca)). Nele, ao selecionar a opção *accès simple*, visitantes com variados graus de deficiência podem ter acesso facilitado às informações ali dispostas. O site apresenta três versões alternativas: uma com textos simplificados e conteúdo organizado por imagens, que destina-se a pessoas com problemas de leitura; uma com ortografia alternativa, que, de acordo com o próprio site, “destina-se a pessoas com incapacidades intelectuais severas e que são incapazes de ler textos simples”<sup>23</sup>, e uma versão sonora que reproduz oralmente alguns dos textos nele publicados.

Assim como a TV e o computador, DVDs, CD-ROMs e vídeo-games também combinam vários códigos semióticos tais como sons, imagens estáticas, imagens em movimento, explicações interativas e textos escritos, dentre outros, para ampliar o significado das mensagens que se pretende comunicar. Estas possibilidades, por sua vez, têm motivado um aumento na produção de ferramentas multimídia voltadas para o ensino. Ao tentar descrever o modo como a associação entre diferentes códigos semióticos em um CD-ROM destinado ao ensino de LE contribuem para a compreensão do conteúdo apresentado, Kaltenbacher (2004, p.123) nos diz que:

O usuário vê, por exemplo, a figura de um restaurante e em seguida é apresentado aos itens verbais a serem aprendidos, como, por exemplo, pessoas e objetos diferentes, tipicamente encontrados em um restaurante, estabelecendo coesão entre diversos modos, ex: palavra escrita, correspondência visual ao seu significado e, frequentemente, também a gravações das palavras faladas. Neste caso, as imagens têm a função de ilustrar um argumento apresentado pela palavra escrita, ou seja, apresentar (traduzir) os conteúdos da língua escrita para um meio diferente.<sup>24</sup>

A combinação de modos semióticos para facilitar a compreensão e aprendizagem, presente em CD-ROMs também pode ser encontrada em outros artefatos. Ao discutir as possibilidades oferecidas por jogos de vídeo-game para o ensino, Gee (2003) nos diz que os textos multimodais presentes nos jogos de *vídeo-game*, além de associar sons e imagens e textos escritos como nos CD-ROMs, vão ainda mais além por envolverem sensações físicas,

<sup>23</sup> “S’adresse aux personnes qui ont des incapacités intellectuelles sévères et qui sont incapables de lire des textes simples”

<sup>24</sup> “The user sees, for instance, the picture of a restaurant and is then presented with the verbal items to be learned, i. e. the different people and objects typically found in a restaurant, establishing cohesion across several modes, i.e. a written word, a visual corresponding to its meaning and often also a recording of the spoken word. In this case the images have the function of illustrating an argument carried by a written word, that is presenting (translating) the contents of the written language in a different médium.”

movimentos e interações sensoriais que simulam ações do mundo real com maior eficácia, favorecendo o que o autor chama de “aprendizado ativo e crítico”, no qual novas formas de experimentar o mundo formam novas afiliações cognitivas e preparam o indivíduo para adquirir novos conceitos. Para ele, a construção do significado consiste no processo de situar ideias dentro de domínios específicos, sendo que os vídeo-games são um instrumento ideal para que pessoas possam aprender a situar novos conceitos de acordo com as experiências fornecidas por sistemas semióticos complexos de simulação da realidade. Nas palavras do autor:

Para compreender ou produzir qualquer palavra, imagem ou artefato em um determinado domínio semiótico, uma pessoa deve ser capaz de situar o significado daquela palavra, imagem ou artefato com experiências “corporificadas” de ação, interação ou diálogo sobre ou inserido em um domínio. Estas experiências podem ser aquelas pelas quais uma pessoa já tenha passado ou aquelas imaginadas, seja por meio da leitura, do diálogo com outros, ou pelo envolvimento com várias ‘medias’<sup>25</sup>. (GEE, 2003, p.24)

Para Gambier (2006), nenhum texto é estritamente monomodal, uma vez que tanto textos tradicionais quanto hipertextos e textos televisivos combinam diferentes recursos semióticos tais como imagens, sons, cores, linguagem escrita etc. Entretanto, assim como nos vídeo-games, filmes e programas de TV podem apresentar estes recursos de forma ainda mais integrada que em outros textos.

Conforme vimos, a multimodalidade presente nos filmes e programas de TV, além de proporcionar entretenimento, também faz com que eles assumam um papel de ferramenta de inclusão social e exercício da cidadania, como é o caso da legendagem para surdos e da audiodescrição, um tipo de dublagem especial para deficientes visuais. Além disso, outra forte vocação para o uso das potencialidades multimodais da TV é sua aplicação no ensino de línguas. Embora sub-utilizada na prática, a ideia de que a TV é um instrumento pedagógico está difundida nas mais diversas áreas. As tentativas de estabelecer projetos de inserção da TV na escola mencionadas no início deste capítulo ilustram bem esta concepção. Da mesma forma, o fato de que muitos professores, nas mais diversas áreas, exibem filmes em suas aulas (embora esta exibição seja frequentemente desprovida de planejamentos pedagógicos que as tornem eficazes) nos mostra que estes professores enxergam neles potenciais educacionais. No caso específico do ensino de línguas estrangeiras, não é difícil

---

<sup>25</sup> To understand or produce any word, symbol, image, or artifact in a given semiotic domain, a person must be able to situate the meaning of that world, symbol, image, or artifact with embodied experiences of action, interaction, or dialog in or about the domain. These experiences can be ones the person has actually had or ones he or she can imagine, thanks to reading, dialogue with others or engagement with various media.

perceber a crença comum entre professores de que o uso de filmes pode, de alguma forma, melhorar as habilidades de seus alunos na LE.

Fora do ambiente escolar, a presença da TV no ensino de línguas estrangeiras é algo cada vez mais frequente. Como vimos, a multimodalidade característica da TV, em que a associação de diversos códigos possibilita a expectadores que não dominam a LE compreender os sentidos transmitidos em programas e filmes, como é o caso da compreensão de legendas, provoca ações curiosas, como o fato de que 50% dos aparelhos de TV com “*closed caption*” vendidos nos Estados Unidos serem comprados por imigrantes que querem aprender inglês como segunda língua e que não têm algum problema auditivo (Sousa, 2005, p.53).

Vemos, então, que a multimodalidade na linguagem audiovisual pode ser uma ferramenta valiosa para o ensino/aprendizagem de LE. Entretanto, como qualquer artefato, ela age apenas como mediadora de ações humanas. Como discutirei no capítulo 3, ferramentas são instrumentos concebidos por seres humanos para que eles possam agir sobre grupos sociais e sobre si mesmos. Um martelo, uma arma, um computador ou outros artefatos não são capazes de realizar ações por si próprios. Um martelo só é capaz de facilitar o trabalho de um carpinteiro porque, em primeira instância, foi concebido pelo intelecto humano. Da mesma forma, ele precisa da energia cinética gerada pelo braço do carpinteiro para intermediar a atividade a que se destina. Sozinho, ele não realiza ação alguma. Igualmente, uma arma só assume tal caráter por ser concebida para um fim específico e acionada por agentes humanos. Um computador, por sua vez, mesmo que seja capaz de realizar incontáveis tarefas automaticamente, é projetado e programado por pessoas. Embora útil ao ensino, a tecnologia também não é capaz de agir por si mesma para operar mudanças cognitivas e comportamentais significativas daqueles que delas se utilizam, uma vez que seu desempenho depende principalmente da forma como ela é usada. Considerando isto, podemos dizer que quando um aprendiz decide aprender uma LE sozinho usando filmes falados naquela língua, não é a simples exposição aos filmes e à linguagem multimodal a única responsável pelo aprendizado que possa ocorrer. Se assim fosse, muitos de nós que atualmente somos expostos a uma grande quantidade de filmes falados em língua inglesa, por exemplo, logo teríamos instrumentos para sermos fluentes nessa língua. Neste caso, as ações e decisões do aprendiz em relação ao processo de aprendizagem são tão ou mais importantes que os instrumentos que o intermediam.

No ensino formal, por exemplo, não basta equipar escolas com TVs, computadores, projetores e outros equipamentos se não forem considerados os elementos

humanos que exercerão ações sobre tais artefatos, tal como nos mostram os exemplos mal sucedidos de programas de inserção tecnológica que discutimos no início deste capítulo. Dentre estes elementos, o professor parece ser aquele que necessita de maior atenção por ser ele, na maioria das vezes, o responsável pela utilização da tecnologia como recurso didático. No item a seguir, discutirei sobre o papel do professor como agente e da tecnologia como artefato mediadores de mudanças na sala de aula.

### **2.3 O professor e a tecnologia: o papel das crenças, percepções e da reflexão docente na adoção tecnológica**

Apesar de a grande maioria das mudanças que ocorrem no sistema de ensino serem motivadas por decisões políticas, o principal sujeito nesse processo, incluindo a implementação de artefatos tecnológicos, é o professor, uma vez que este deve estar integrado à proposta de mudança de forma a tomar atitudes práticas para a implementação. Experiências anteriores nos mostram que para que isto ocorra não basta que o professor simplesmente receba ferramentas e recursos para repetir com eles as antigas práticas. Segundo Lim e Khine (2006, apud Espindola et al, 2008), a difusão de inovação requer, além de equipamentos, indagações sobre a abordagem pedagógica mais apropriada para o ensino de uma determinada temática, a auto reflexão do professor sobre sua prática e a preocupação das autoridades escolares com os sentimentos, receios e desafios que os professores enfrentarão no decorrer do processo, sejam em relação aos aspectos tecnológicos da inovação, ou em relação às crenças e percepções que estes têm sobre o processo de ensino.

Embora, para muitos, os conceitos de crença e percepção sejam sinônimos, já que ambos tratam da forma como vemos o mundo ao nosso redor e como esta visão influencia nossas atitudes diante do mesmo, a literatura sobre ensino, especialmente da década de 80, produziu um número considerável de trabalhos baseados nas ciências cognitivas que distingue teoricamente os dois conceitos. Neste trabalho, adotarei a diferença proposta por Woods (1996, p.91-92)<sup>26</sup>, dentre outros, com a finalidade de sistematizar melhor a análise dos dados.

---

<sup>26</sup> Woods (1996:195) reconhece que há uma tendência para que crenças e percepções sejam vistas não como conceitos distintos, mas como pontos divergentes em um mesmo espectro de significado. Entretanto, ele se baseia nas inúmeras referências na literatura para tratá-las distintivamente.

Segundo o autor, as percepções<sup>27</sup> do professor são o conjunto de estruturas de conhecimento ou esquemas cognitivos que organizam as ações. Eles permitem ao professor planejar e realizar atividades escolhendo dentre os esquemas de que dispõe aqueles mais adequados para alcançar seus objetivos. São conhecimentos passíveis de serem provados por meio da demonstração ou observação. Já a noção de crenças envolve as teorias implícitas presentes quando não há informação (percepção) disponível para guiar as ações. Elas seriam, então, as pré-concepções dos professores sobre um determinado objeto, fato, conceito ou situação.

De acordo com Silva (2005), o termo crença vem sendo definido e investigado pela Filosofia, Educação, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Sociologia, Linguística Aplicada (LA), dentre outras ciências. Em cada uma delas, ele assume características próprias ao campo de estudo a que se relaciona, gerando, muitas vezes, grandes ambiguidades dentro de um mesmo campo. Na LA, por exemplo, ele assume sinônimos tais como “filosofia de aprendizagem de línguas”, “conhecimento metacognitivo”, “crenças”, “crenças culturais”, “representações”, “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem”, “cultura de aprender”, “teorias populares”, “conhecimento prático”, “perspectiva”, “teoria implícita”, “imagens”, dentre outros. A esta diversidade terminológica Johnson (1999, citado em Silva, 2005) se refere por meio de uma metáfora: “floresta terminológica”.

Barcelos (2006), por outro lado, vê essa variedade como um argumento a favor da legitimação da pesquisa envolvendo crenças na LA, ideia também corroborada por Coelho (2006, p.26), para quem “cada termo escolhido tem raízes conceituais que justificam sua escolha, pois caracterizam uma particularidade que mais se deseja destacar ou se expressar na pesquisa”, refletindo a própria diversidade teórica e metodológica que caracteriza a LA.

Barcelos (2006), atribui às crenças as seguintes características:

- a. Dinâmicas, ou seja, mudam através de um período de tempo;
- b. Emergentes, ou socialmente constituídas e situadas, pois mudam à medida que interagimos socialmente;

---

<sup>27</sup> Termo traduzido do inglês *knowledge* (Woods, 1996). Embora Woods se refira a crenças e percepções como parte da tríade Belief/Assumption/Knowledge (BAK), neste trabalho compartilho a visão de Shavelson e Stern (1981, citados por Woods, 1996, p. 192), que diferenciam percepção e crença ao afirmarem, em inglês: “*when information (i.e. knowledge) is not available, teachers will rely on beliefs to guide them.*” Desta forma, adoto a postura de que o termo *belief* encontra equivalência no termo em português “crença”, enquanto que o termo *knowledge*, tal como presente em Woods (1996) equivale ao termo em português “percepção”. Tanto no trabalho de Woods quanto neste, os termos *knowledge* e percepção assumem o sentido de conhecimento consciente sobre como adquirir/ensinar uma LE. Já o termo *assumption* é adotado neste trabalho para descrever as operações mentais resultantes tanto das crenças quanto das percepções. *Assumptions* são as interpretações de eventos baseadas no que se sabe (*knowledge*/percepção) ou no que se acredita/pensa que se sabe (*belief*/crença). Apesar de estabelecer estas distinções e adotá-las neste trabalho, assim como Woods (1996) reconheço que na literatura sobre BAK esses termos aparecem muitas vezes entrelaçados, com definições que se misturam.

- c. Experienciais, já que são moldadas, assim como todos os processos cognitivos, pela natureza contextual da existência humana;
- d. Paradoxais e contraditórias, pois podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas;
- e. Relacionadas à ação, já que podem influenciar as atitudes dos professores em relação a sua prática profissional;

Silva (2005, p.77) tenta conciliar os diversos pontos de vista que diferentes pesquisadores têm a respeito do conceito e abrangência do termo “crenças”. Após discorrer sobre várias definições, ele apresenta seu próprio conceito, baseando-se nos pontos que julga pertinentes. Segundo ele:

As crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula. (...) São compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos e valorações que se firmam como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma LE.

Se por um lado, pesquisadores se mostram divergentes aos definirem crenças, por outro, parece haver consenso sobre a contribuição que o conhecimento das mesmas pode trazer para o ensino e aprendizagem de línguas. Sobre isso, Barcelos (2007, p.111) nos diz que:

A importância das crenças sobre ensino e aprendizagem está relacionada: (a) à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira; (b) à utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma, ou à implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles, atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores.

Como vimos, a identificação das crenças pode ser um elemento importante na avaliação de desejos, necessidades e disposição de professores quando da adoção de novos recursos na sala de aula, já que frequentemente as decisões e comportamentos destes são motivados pelas crenças, muitas vezes inconscientes, que eles têm sobre o quê e como ensinar/aprender uma língua estrangeira.

Enquanto as crenças se referem à aceitação de proposições para as quais não há evidências demonstráveis, factuais, ou consensuais (Woods, 1996), as percepções envolvem a formação de conceitos emergentes a partir da interação do sujeito com o objeto do conhecimento e o mundo externo (Guedes et al., 2008). Nesse processo, as concepções gerais já existentes, e muitas vezes não comprovadas, são desestabilizadas e reorganizadas em novas estruturas conceituais por meio de processos de assimilação, adaptação ou acomodação que podem constituir a aprendizagem. As percepções, segundo Enders et al. (1983), dependem em grande parte não apenas daquilo que é apresentado a alguém, mas das potencialidades e contribuições de um artefato a uma situação específica, assim como das necessidades, desejos, valores e experiências armazenadas por uma pessoa ao longo da vida. Desse ponto de vista, as percepções podem surgir a partir de crenças e substituí-las, ou podem ser formadas a partir da reestruturação de outras percepções, sendo que tanto percepções quanto crenças constituem mecanismos para que as pessoas compreendam o mundo em que vivem e possam agir dentro dele de acordo com seus construtos pessoais. Elas também têm igual influência no poder decisório uma vez que uma pessoa pode escolher uma cidade para morar, uma profissão, comprar um carro ou adotar um recurso tecnológico em suas aulas baseada no que sabe ou o que pensa que sabe sobre o item em questão.

Ainda para Enders et al. (1983), para cada indivíduo, esse sistema de construtos é pessoal, porém fundamentado no “corolário da comunidade”. Vala (1997) corrobora esta afirmação ao dizer que representações sociais são âncoras que apoiam a construção de categorias identitárias. A identidade de um indivíduo decorre, então, das crenças ou da percepção da realidade social e de seu papel como membro de um grupo ou categoria. Este processo de auto-categorização é mediado pela comunicação com o grupo, pela aprendizagem e pela reflexão sobre os símbolos e valores atribuídos aos membros do grupo do qual o indivíduo faz parte. É a auto-identificação do professor de línguas como membro de uma categoria, por exemplo, e a percepção dos atributos, atitudes e normas comportamentais do mesmo que motivam suas ações.

Condor, Brown e Williams (1987, apud Vala, 1997), consideram as percepções sob três dimensões: uma cognitiva, ligada ao conhecimento dos atributos de um grupo; uma emocional, ligada aos afetos decorrentes de se fazer parte do grupo; e uma avaliativa, ligada à valorização do que é ser parte do grupo.

A meu ver, este construto também pode se aplicar a outras esferas que vão além da percepção social. A percepção de um artefato, por exemplo, poderia ser considerada da dimensão cognitiva, relacionada ao conhecimento do artefato; da dimensão emocional,

relacionada aos afetos/desafetos em relação ao artefato; e da dimensão avaliativa, relacionada a valorização do artefato como uma ferramenta útil para se alcançar um objetivo.

Na investigação sobre a apropriação de artefatos tecnológicos no ensino, a análise das percepções dos professores sobre o artefato pode nos mostrar as motivações para o comportamento decisório que favoreça sua adoção ou abandono. Entretanto, como ressaltam Enders et al. (1983), este tipo de investigação enfrenta problemas de natureza tanto teórica quanto operacional. Segundo eles, no aspecto teórico, estudos sobre a percepção precisam dispor de um modelo do funcionamento mental que relacione as entidades mentais hipotetizadas com o comportamento do indivíduo, dentro de um quadro de referência coerente. Já no aspecto operacional, é necessário selecionar e empregar técnicas adequadas de coleta e análise de dados que permitam a identificação e quantificação dos parâmetros dos recursos mentais ligados ao comportamento.

Um modelo de funcionamento mental/comportamental que satisfaz as exigências deste trabalho é aquele proposto por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997). Nele, os autores sugerem estágios pelos quais professores passam no processo de adoção tecnológica, reconhecendo que a aceitação e uso de tecnologias no ensino é evolutiva, gradual, e envolve a percepção, a mudança de crenças, a tomada de decisões e ações individuais e coletivas, incertezas, rejeições, dentre vários outros fatores.

O modelo consiste em cinco estágios evolutivos, ou como os autores denominam, estágios instrucionais. A seguir, apresento resumidamente algumas das características de cada um desses estágios:

TABELA 3: Estágios instrucionais do modelo de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1996).

Estágios	Características
<b>Estágio I: Exposição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores mostram-se incapazes de antecipar problemas decorrentes da inserção da tecnologia na sala de aula;</li> <li>- Problemas com o comportamento dos alunos são freqüentes, frutos do estranhamento causado pela inserção da tecnologia;</li> <li>- Frequentemente ocorrem problemas relacionados ao gerenciamento e manuseio do artefato tecnológicos, assim como problemas para gerenciar o tempo e a dinâmica de sala de aula;</li> <li>- A tecnologia pode ser vista pelo professor como uma fonte de distração para o aluno;</li> <li>- Há um grande número de incertezas sobre a eficácia da tecnologia e grande</li> </ul>

	<p>insegurança do professor ao utilizá-la;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores sentem-se sobrecarregados com o acréscimo das atividades relacionadas ao uso da tecnologia.</li> </ul>
<b>Estágio II: Adoção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores começam a antecipar os problemas de sala de aula relacionados à inserção da tecnologia e passam a desenvolver algumas estratégias para resolvê-los, caso eles surjam;</li> <li>- Problemas com o manuseio e falhas do equipamento continuam a “atormentar” os professores, mas com menor frequência;</li> <li>- À medida que os professores vão se acostumando com a tecnologia, eles gradualmente melhoram suas habilidades para gerenciar as atividades de sala de aula, o tempo e o artefato tecnológico;</li> <li>- O maior conhecimento dos professores sobre o manuseio do artefato e gerenciamento da aula aumenta a participação dos alunos e diminui os problemas com a indisciplina;</li> <li>- Diminui a sensação de sobrecarga à medida que o professor elabora estratégias para reduzir a carga de trabalho;</li> <li>- Diminui a incerteza sobre a eficácia da tecnologia;</li> <li>- Os professores começam a refletir sobre o papel da tecnologia em sua prática pedagógica.</li> </ul>
<b>Estágio III: Adaptação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao invés de apenas encontrar e solucionar os problemas, os professores já desenvolvem estratégias para monitorar o trabalho dos alunos, manter registro das notas, desenvolver novos materiais e individualizar a instrução;</li> <li>- Ao aprenderem mais sobre a tecnologia, eles descobrem que ela pode poupar tempo, ao invés de criar exigências adicionais;</li> <li>- À medida que os professores compartilham suas idéias e experiências com colegas, eles desenvolvem estratégias aperfeiçoadas para a elaboração de planos de aula, de tarefas e testes. O tempo gasto com cada atividade também diminui;</li> <li>- O foco da aula começa a deixar de ser a tecnologia. À medida que sua frequência de uso aumenta, ela começa a tornar-se invisível;</li> <li>- Aumentam as percepções positivas das potencialidades pedagógicas que a tecnologia pode oferecer. Os professores agora a vêem como um apoio, não como um empecilho.</li> </ul>
<b>Estágio IV: Apropriação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ocorrem grandes mudanças nas atitudes pessoais dos professores em relação à tecnologia. O professor passa a entendê-la e utilizá-la sem esforço como uma ferramenta para realizar seu trabalho;</li> <li>- Os novos hábitos dos professores revelam uma mudança profunda nas crenças sobre a utilidade da tecnologia. Eles esquecem suas dúvidas iniciais e seus novos valores tornam-se estabilizados.</li> </ul>
<b>Estágio V: Inovação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores adquirem tanta confiança quanto ao uso da tecnologia que eles não temem experimentar novos padrões instrucionais;</li> <li>- A tecnologia torna-se completamente invisível, integrada às atividades pedagógicas do professor.</li> </ul>

Outros modelos de funcionamento mental que fundamentam este trabalho são apresentados por Gibson (1986) em suas Teoria da Percepção e Ação (TPA) e Teoria da *Affordance* (TAf), além de outros modelos convergentes, como o da Teoria do Aprendizado Expansivo (TAE) (Engestöm, 1999) e o da Teoria da Atividade (TA) (Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999), que serão apresentados com detalhes no próximo capítulo, quando discutirei a concepção cognitivista sócio-histórica de aprendizado como produto das interações de cooperação social.

### 3 A TEORIA SOCIOCULTURAL

Esta pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos da Teoria Sociocultural, mais precisamente na Psicologia Cultural-histórica; e da Psicologia Ecológica. Serão utilizados os fundamentos teóricos da Teoria da Atividade (Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999), da Teoria do Aprendizado Expansivo (Engeström, 1999b), assim como princípios da Teoria da Percepção e Ação<sup>28</sup> e da Teoria da *Affordance* (Gibson, 1986).

No campo de ensino/aprendizagem, a Teoria da Atividade (TA) têm se mostrado como uma abordagem teórico-metodológica que oferece instrumentos para a análise dos problemas que envolvem a escola moderna e do próprio processo de aprendizagem. A concepção de aprendizagem como atividade histórica e socialmente determinada permite não só a identificação e análise da atual conjuntura do sistema educacional, mas também permite traçar e analisar os motivos e o percurso histórico-social que nos trouxeram às crises do atual sistema educacional. Da mesma forma, sua ligação com a psicologia e os estudos da cognição humana nos possibilita a análise dos processos psicológicos/cognitivos subjacentes ao processo de aprendizagem. Além disso, ela demonstra ser uma valiosa ferramenta para análise das mudanças sociais, oferecendo arcabouço teórico necessário ao estudo e reflexão de como e porque as mudanças ocorrem e qual sua demanda em nosso sistema de ensino.

A Teoria do Aprendizado Expansivo (TAE), por sua vez, está diretamente ligada aos princípios da TA. Ela baseia-se no trabalho de Nonaka e Takeuchi (1995, apud Engeström, 1999b), que abordam o aprendizado inovador ou, como denominado por eles, *Knowledge creation*, em que propõem uma teoria baseada em ciclos de produção do conhecimento. Ela nos fornece meios para que possamos identificar e analisar a formação de novas estruturas conceituais nos membros de um determinado grupo como consequência de sua interação social mediada por artefatos, ou seja, nos permite verificar se há aprendizado inovador. Entretanto, esta pesquisa se baseará na versão proposta por Engeström (1999b), que conta com algumas reformulações.

Já a Teoria da Percepção e Ação (TPA) foi elaborada por Gibson (1986) ao criar as bases para a Psicologia Ecológica. Inicialmente ela tinha como foco a percepção visual dos animais, incluindo o homem, em relação ao ambiente. Atualmente, enriquecida com as

---

<sup>28</sup> Alguns pontos da Teoria da Percepção e Ação, tal como elaborada por Gibson (1986), são atualmente alvo de críticas e controvérsias por alguns pesquisadores e vistas por outros como incompatíveis com a Teoria da Atividade. Entretanto, a nosso ver estes pontos divergentes não invalidam a TPA, nem impede que ela possa ser associada a TA, tal como será discutido no item 3.3.3.

contribuições de diversos outros autores (Van Lier, 1998; 2000; Albrechtsen et al, 2001; Oliveira e Rodrigues, 2006; Singleton & Aronin, 2007; Günther, 2003), ela abrange pesquisas nas mais diversas áreas, dentre elas o ensino de línguas e o estudo da interação homem-máquina. Seus princípios fundamentais são baseados nas ciências ecológicas, em que a percepção do ambiente e a ação sobre ele são frutos da interação entre organismos vivos e o ecossistema do qual fazem parte. Nesta pesquisa ela fornecerá meios para a identificação e análise das percepções que os professores têm dos vídeos como recurso tecnológico/didático, de si mesmos e do ambiente social em que estão inseridos.

Da mesma forma que a Teoria do Aprendizado Expansivo, que surgiu da Teoria da Atividade, a Teoria da *Affordance* deriva da Teoria da Percepção e Ação. Ela baseia-se na noção de *affordance* proposta por Gibson, em que objetos e o ambiente nos oferecem possibilidades para determinadas ações. De acordo com ela, tais ações estão condicionadas à percepção destas possibilidades pelo agente e pela disponibilidade de informações sobre as mesmas. Associada a Teoria da Percepção e Ação, a Teoria da *Affordance* ajudará na identificação das percepções e ações dos professores como forma de desencadear ações que resultem em mudanças em suas práticas pedagógicas e/ou da realidade em que estão inseridos.

A seguir, discutiremos cada uma delas detalhadamente:

### **3.1 Teoria da Atividade**

A Teoria da Atividade é uma abordagem teórica com origens na Filosofia clássica alemã, com Kant, Hegel, Marx e Engels, dentre outros, e na Psicologia cultural-histórica russa, presente nos trabalhos de Vygostky, Leont'ev e Luria, expandida por um grande número de pesquisadores tanto de países outrora socialistas quanto de países no ocidente. Notadamente nas últimas décadas, as ideias concernentes à TA têm sido aplicadas em diversos campos de pesquisa, dentre eles aqueles relacionados ao ensino e aprendizagem, à interação homem-computador, à implementação tecnológica, ao estudo da cognição humana, e das transformações sociais (Engeström, 1999a, p. 16).

Segundo Tolman (1999), ela fundamenta-se na concepção de que toda e qualquer relação do indivíduo com o mundo ao seu redor deve-se à natureza essencialmente social do ser humano. Por natureza social, entende-se não somente a organização social e

comportamental em grupo regida por fatores biológicos e instintivos, comuns a outros animais, mas também, e principalmente, ao caráter histórico-social que diferencia o ser humano, e por meio do qual ocorre o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, seu desenvolvimento intelectual, e de valores culturais.

A natureza social humana é caracterizada primordialmente pelo acúmulo de conhecimento produzido no decorrer da história. De acordo com essa concepção, a capacidade intelectual de indivíduos humanos se deve, em grande parte, mais à estrutura de sua organização social e da transmissão e aperfeiçoamento de conhecimento fornecido historicamente por outro do que a fatores exclusivamente biológicos. Tolman (1999) ilustra isso ao citar o exemplo de uma criança aprendendo a utilizar um martelo. De acordo com ele, o manuseio adequado de uma ferramenta aparentemente simples como um martelo, ou mesmo qualquer outra criada pelo homem, como computadores, uma TV ou um aparelho de DVD, por exemplo, envolve o uso de experiências acumuladas historicamente pelo grupo social em que a criança nasceu. Este aprendizado certamente se dá por meio da observação de outras pessoas realizando a atividade, ou por meio de instituições como família, escola, ou outros grupos coletivos, e não apenas pela interação da criança com o objeto, como resultado da capacidade biológica humana de manusear objetos com as mãos.

Leont'ev (apud Tolman, 1999) denomina este processo de acúmulo de conhecimentos de “apropriação”. Diferente da adaptação biológica que ocorre com outros animais, em que comportamentos são regidos pela hereditariedade a partir do nascimento ou no decorrer do desenvolvimento fisiológico, a apropriação consiste na formação de novas funções psicológicas a partir da reprodução de comportamentos transmitidos sócio-historicamente. De acordo com essa ideia, a experiência social é fundamental para o nosso aprendizado e desenvolvimento intelectual. A partir da aquisição de experiências transmitidas por outras gerações ou mesmo por outros indivíduos de uma mesma geração, somos capazes de desenvolver novas habilidades cognitivas e gerar novos conhecimentos.

De acordo com a TA, tanto a sobrevivência humana quanto a natureza da aprendizagem são essencialmente decorrência da vida em sociedade. Em outras palavras, a aprendizagem, assim como qualquer outra atividade humana, é mediada socialmente. Diretamente ligada à concepção de atividade humana mediada, está a noção de trabalho (*labour*) tal como apresentada por Marx em “O Capital” (apud Tolman, 1999, p.71-72), na qual ele define trabalho como uma atividade primordialmente humana por meio da qual o homem molda o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, a si próprio. Segundo ele:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo no qual tanto o homem e a natureza participam, e no qual o homem inicia, regula e controla as re-ações materiais entre ele e a natureza. Ele se opõe à ela como uma de suas próprias forças, movimentando braços e pernas, cabeça e mãos e as forças naturais de seu corpo para se apropriar do que ela produz de acordo com suas próprias necessidades. Mas ao agir e modificar o mundo externo, ele, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza. Neste momento, não estamos lidando com aquelas formas de trabalho primitivamente instintivas que nos lembram os animais comuns. (...) Pressupomos trabalho em uma forma que representa uma atividade exclusivamente humana<sup>29</sup>

O conceito de trabalho abordado por Marx refere-se à atividade pela qual o homem exerce influencia sobre o ambiente ao seu redor. Ao agir sobre o ambiente, ele age sobre si mesmo e sobre o grupo social a que pertence. Esta ação do homem sobre si mesmo pode ser algo físico ou cognitivo. Isto implica em dizer que novos processos psicológicos são gerados em decorrência do surgimento ou transformação de fenômenos físicos, que por sua vez, implicam em outras mudanças físicas produzidas pelo homem. Entretanto, ainda de acordo com a Teoria da Atividade, a ação humana não se dá de forma direta, mas por meio da mediação de ferramentas e signos. Engeström (1999a), afirma que a ideia de atividade humana mediada implica na visão do homem como controlador do seu próprio comportamento por meio da criação de artefatos. A criação de ferramentas<sup>30</sup>, por exemplo, não só possibilita ao homem agir de modo mais eficaz sobre o ambiente ao seu redor, mas também gera novas habilidades e funções cognitivas nos indivíduos pertencentes aos grupos sociais que delas fazem uso.

Também para Vygostky (citado por Lekstorsky, 1999, p.66), toda atividade humana caracteriza-se pela mediação. Nela, o homem constantemente cria estímulos que determinam suas próprias reações e que são usados como meio de controlar seu próprio comportamento. Desde objetos comumente usados no dia-a-dia, como objetos domésticos, ferramentas e computadores, até a signos, símbolos e convenções sociais, o homem determina a si próprio por meio de artefatos artificiais criados por ele. Ribeiro (2006, p.32), ao discutir a história da leitura, exemplifica como a criação de artefatos pelo homem molda seu comportamento e os processos cognitivos relacionados a ele. Segundo ela:

---

<sup>29</sup> “Labour is, in the first place, a process in which both man and Nature participate, and in which man of his own accord starts, regulates, and controls the material re-actions between himself and Nature. He opposes himself to Nature as one of her own forces, setting in motion arms and legs, head and hands, the natural forces of his body, in order to appropriate Nature’s productions in a form adapted to his own wants. But thus acting on the external world and changing it, he at the same time changes his own nature. We are not now dealing with those primitive instinctive forms of labour that remind us of the mere animal. (...) We presuppose labour in a form that stamps it as exclusively human.”

<sup>30</sup> Apesar das diferenças conceituais entre ferramenta e artefato, usei os dois termos intercaladamente.

Até a idade média, ler era uma atividade para poucos. Restrita à classe religiosa ou aos homens poderosos e ricos. (..) Enquanto os ricos e padres liam, a população comum deveria se contentar em ouvir as interpretações autorizadas de muitas obras, especialmente da Bíblia. Toda leitura era feita em voz alta, até porque não se sabia outra forma de ler. Os homens participavam de clubes de leitura onde “ruminavam” os textos para melhor compreendê-los. Até que uma nova técnica de ler emergiu: a leitura silenciosa. Um grande mistério para muitos, esse jeito de ler deixava intrigados alguns homens sábios. Como alguém poderia compreender um texto sem que ele passasse pela voz? Dessa época em diante, aumentou o número de textos pornográficos e heréticos, já que não se podia mais controlar o que cada pessoa lia entre as mãos.

A redução do tamanho dos livros e sua composição em papel cada vez mais leve contribuíram para a criação de novos gestos de ler: a leitura em ambientes externos, nas praças, nas ruas. A esse livro pequeno e portátil deu-se o nome de ‘libelo’, justamente porque ele deixava livre o leitor que antes só podia ler acorrentado a uma mesa.

Para Engeström & Miettinen (1999, p.10), dois processos operam continuamente em cada estágio da atividade humana: Internalização e Externalização. A Internalização está relacionada à reprodução da cultura, transmitida historicamente, enquanto a Externalização é vista como a criação de novos instrumentos e formas de atividade tanto coletivas quanto individuais, decorrentes da apropriação da cultura (artefatos e experiências) de outras gerações.

Marx (apud Tolman, 1999, p.71-72) também reconhece o papel da mediação dos artefatos criados pelo homem na interação deste com a natureza, com seu grupo social e consigo mesmo, ao definir alguns fatores necessários à caracterização de trabalho como atividade humana. Para ele, o trabalho caracteriza-se pela coletividade, pela consciência do indivíduo de seu papel na mesma, e pelo uso de ferramentas.

Sobre a coletividade, Tolman (1999, p.72) esclarece que dela depende a sobrevivência do ser humano. Cada um de nós é capaz de realizar apenas uma pequena parte das ações necessárias à nossa sobrevivência e à existência do grupo social em que estamos inseridos. Por motivos práticos, não seríamos capazes de sobreviver de modo isolado de outros seres humanos. De acordo com ele:

Somos psicólogos, carpinteiros, analistas de computador, ou qualquer outra coisa. (...) Eu corto minha própria grama, mas e não inventei os elementos que compõe a paisagem em meu jardim nem construí meu próprio cortador de grama. Eu posso mudar para as montanhas para mostrar que posso viver com o que retiro da terra, mas mesmo assim usarei roupas feitas por outros. A sobrevivência, em sentido restrito, é impossível para membros da nossa espécie se eles se encontram completamente sozinhos.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> “We are psychologists, carpenters, computer analysts, or whatever.(...) I mow my own lawn, but I did not invent landscaping and I did not make my own mower. I may go into the mountains to show that I can ‘live off

Ainda para Tolman (1999), a consciência e reflexão do indivíduo de que o trabalho é uma atividade coletiva em que cada um tem um papel definido é essencial para o êxito do mesmo. Para ilustrar isto, ele se utiliza do exemplo do batedor de tambor em uma caçada, elaborado por Leont'ev, em que a presença de um indivíduo batendo um tambor em uma caçada com a finalidade de assustar e afastar a presa, quando o objetivo lógico de um caçador seria aproximar-se dela, só tem sentido se considerarmos este como parte de uma coletividade (grupo de caçadores) em que cada um está consciente de seu papel como membro de um grupo. O batedor, assim como os outros membros do grupo, está consciente de que sua tarefa é afastar a presa de si mesmo, conduzindo-a em direção aos outros caçadores que a esperam, escondidos para o abate.

Ainda sobre o papel da consciência na TA, Lantolf (2000) nos diz que uma atividade não consiste em simplesmente fazer algo, mas fazer algo motivado por uma necessidade biológica, tal como a fome; ou cultural, tal como a necessidade pelo letramento nas culturas modernas. Quando tais necessidades são direcionadas a objetivos específicos de forma intencional e consciente, elas se tornam motivos. Assim, a fome só se torna um motivo para a realização de uma atividade depois que alguém decide procurar por comida, elaborando estratégias de como conseguiu-la. Da mesma forma, o letramento só se torna um motivo depois que alguém, consciente do valor social atribuído às práticas de leitura e escrita, decide aprender a ler e escrever. Na TA, os motivos são o principal critério para a classificação de ações como parte de uma mesma atividade, mesmo que aparentemente elas sejam diferentes. Por exemplo, o caçador encarregado de bater o tambor durante uma caçada está engajado na mesma atividade que o caçador armado escondido à espera da presa porque, embora os dois realizem ações diferentes, elas estão ligadas pelo mesmo motivo, ou seja, a fome. Por outro lado, se este caçador passa a bater o tambor ritmicamente por diversão em um contexto diferente do da caçada, esta ação passa a fazer parte de outra atividade, uma vez que agora ela está ligada a outro motivo, a diversão. Da mesma forma, dois alunos em uma aula de língua estrangeira que estejam engajados na realização das mesmas ações podem não estar envolvidos na mesma atividade. Enquanto um deles pode não estar preocupado em aprender a língua, desde que consiga notas em testes e exames suficientes para aprovação no curso, o outro pode ter como objetivos tornar-se fluente na língua estrangeira, sendo que diferentes motivos geralmente levam a diferentes objetivos em relação à realização de uma ação.

---

the land', but I will wear clothing made by others. Survival in strict sense is impossible for individual members of our species on their absolute own."

O conceito de “objetivo” (*goal*) também é fundamental para a TA. Davidov (1999) e Tikhomirov (1999) consideram que uma atividade é direcionada por objetivos, que são as previsões conscientes dos resultados a serem obtidos com o esforço criativo. Nesta concepção, por meio da análise de um contexto histórico e social, é possível vermos além de uma determinada situação, buscando novas possibilidades e soluções para certos problemas ou necessidades. Entretanto, segundo Tikhominov (1999), a inconsciência e a não-intencionalidade também podem motivar e direcionar a realização de uma atividade. Embora, como vimos, tanto os conceitos de motivo quanto de objetivo na TA consistam de “planos” conscientes na execução de uma ação, seus resultados sempre podem conter algo novo e imprevisto em relação ao plano inicial. A involuntariedade decorrente de um resultado imprevisto também faz parte da atividade criativa, uma vez que ela motiva a constante reformulação de objetivos. Quando os objetivos iniciais de uma atividade são incapazes de serem alcançados plenamente, isto motiva novos processos conscientes e intencionais que resultam na criação de novos artefatos com os quais o homem possa agir mais eficientemente sobre a realidade, transformando-a.

Assim como a consciência está diretamente ligada à ideia de objetivo, este está ligado a ideia de transformação, outro conceito chave da Teoria da Atividade. Para Davidov (1999), transformação significa mudar não apenas o exterior de um objeto, mas mudá-lo internamente, tornando evidente sua essência, alterando-a, mesmo que algumas vezes de forma involuntária. A atividade humana está sempre conectada à transformação da realidade (seu objetivo). Por sua vez, esta transformação só é possível pela mediação de artefatos construídos culturalmente. Segundo Vygotsky (apud Lantolf, 2000), as propriedades naturais e biológicas da mente humana são, elas mesmas, transformadas em capacidades mentais superiores por meio da integração de artefatos simbólicos no processo de pensamento, o que a torna capaz da realização de processos tais como a atenção voluntária, a memória intencional, o planejamento, o pensamento lógico, a resolução de problemas, o aprendizado, dentre outros.

Voltando a discussão para o uso de artefatos como mediadores da atividade humana, Luria (1928, apud Cole, 1999, p. 89) nos diz que um dos fatores que diferencia o ser humano de outros animais é sua capacidade para criar, usar e adaptar ferramentas de acordo com suas necessidades no decorrer da história. O uso de ferramentas transforma simultaneamente as condições da existência humana e a estrutura dos processos psicológicos. Nesta transformação, processos diretos ou “naturais”, ou seja, aqueles inerentes às características biológicas humanas, são associados a processos indiretos, mediados por

artefatos. Tal visão é corroborada por Vygostky (Apud Cole, 1999, p.89), para quem a mudança qualitativa na atividade humana também é realizada pela mediação de ferramentas, sendo a aquisição da linguagem um exemplo claro de atividade mediada responsável pela criação das funções psicológicas que caracterizam o ser humano. Wartfolky (1979, apud Cole, 1999, p.90), igualmente, defende que a criação de artefatos, incluindo palavras, é o que determina as condições de existência da espécie humana.

Para entender melhor a caracterização de atividade humana como atividade mediada, cabe entender um pouco mais o que é artefato. Cole (1999, p.91) nos apresenta a seguinte definição:

Um objeto material que tem sido modificado pelos seres humanos como um meio de regular as interações entre eles e com o mundo. Artefatos carregam consigo adaptações bem sucedidas realizadas em um momento histórico anterior (na vida dos indivíduos que os criaram ou em gerações anteriores) e, neste sentido, combinam o ideal e o material de uma tal forma que ao adotarem os mesmos por meio da cultura, os seres humanos simultaneamente adotam as fontes simbólicas que eles incorporam<sup>32</sup>

Ao mesmo tempo, Cole (1999) nos apresenta a classificação hierárquica de artefatos proposta por Wartfolky, dividida em três níveis. Segundo ele, o primeiro nível de artefato, ou artefato primário, inclui artefatos usados diretamente para produção de bens, serviços, outros artefatos, ou mesmo que permitem a realização de determinada atividade. Como exemplo, temos machados, martelos, agulhas e pratos. A estes, Cole acrescenta computadores e redes de telecomunicação, além da própria linguagem, especificando que artefatos não são somente “objetos materiais”, mas também ferramentas psicológicas ou simbólicas. O segundo nível de artefato, ou artefato secundário, consiste na representação dos artefatos primários e das ações realizadas por meio de seu uso. Estes artefatos têm papel central na transmissão e preservação de ações e procedimentos dentro de uma cultura. Já o terceiro nível de artefato, ou artefatos terciários, são artefatos imaginários, relativamente autônomos do mundo real. Como exemplos, Wartfolky cita as obras de arte e o processo de percepção, em que as regras e convenções não parecem ser diretamente relacionadas a uma finalidade prática, mas que nos permitem ver o mundo real de outra forma, funcionando como uma ferramenta para a mudança de práticas no mesmo. É importante ressaltar que este último conceito de artefato serve como ilustração da relação entre as diversas teorias em que esta

---

<sup>32</sup> “A material object that has been modified by human beings as a means of regulating their interactions with the world and each other. Artifacts carry within them successful adaptations of an early time (in the life of the individual who made them or in earlier generations) and, in this sense, combine the ideal and the material, such that in coming to adopt the artifacts provided by their culture, human beings simultaneously adopt the symbolic resources they embody.”

pesquisa se baseia. A concepção de que o processo de percepção em si é um artefato indica que a Teoria da Percepção e Ação, que será discutida mais adiante, e a Teoria da Atividade são teorias complementares bastante relevantes a esta pesquisa.

Engeström (1999b), por sua vez, sugere quatro tipos de artefatos: *What artifacts*, usados para identificar e descrever objetos; *How artifacts*, usados para guiar e direcionar procedimentos e processos sobre, com e entre objetos; *Why artifacts*, usados para explicar e diagnosticar as propriedades e comportamentos de objetos; e *Where to artifacts*, usados para visualizar um estado futuro ou potencial desenvolvimento de um objeto.

Apesar das divergências entre Cole, Engeström e outros sobre a classificação de artefatos, em termos simplificados podemos dizer que artefato é tudo aquilo (objeto físico ou simbólico), criado e adaptado de acordo com as necessidades de um contexto específico (histórico ou cultural) para permitir ao ser humano interagir com outros e com o ambiente ao seu redor, exercendo determinada influência sobre estes e, conseqüentemente, transformando a realidade. Tais artefatos são passados de geração em geração, ou dentro da mesma geração, podendo ser modificados, adaptados ou aperfeiçoados pelas gerações anteriores.

Desse ponto de vista, tanto a TV, o cinema e o vídeo, quanto as produções audiovisuais por eles veiculados são artefatos que, desenvolvidos pelo homem em um determinado momento histórico, passam constantemente por transformações e aprimoramentos, motivados pelas contínuas mudanças nas necessidades humanas ao longo do tempo. A TV, por exemplo, tanto como objeto físico quanto simbólico, tem sido usada desde sua concepção com objetivos diversos que variam desde o entretenimento à propagação de ideias e ideologias, motivando, frequentemente, transformações da realidade. Igual influência é exercida pelas produções audiovisuais que ela exhibe. Filmes, vídeos, comerciais, programas de TV, dentre vários outros, são produzidos, como qualquer atividade comunicativa, visando exercer influências sobre alguém ou um grupo. A respeito do poder que as produções midiáticas exercem sobre as organizações sociais, Gregolin (2003, p. 97) nos diz que:

A criação da ilusão de “unidade” de sentido é um recurso discursivo que fica evidente nos textos da mídia. Como o próprio nome parece indicar, as mídias desempenham o papel de mediação entre seus leitores e a realidade. O que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta.

Nesse sentido – como construtora de imagens simbólicas – a mídia participa ativamente, na sociedade atual, da construção do imaginário social, no interior do qual os indivíduos percebem-se em relação a si mesmos e em relação aos outros. Dessa percepção vem a visualização do sujeito como parte de uma coletividade.

### 3.2 Teoria do Aprendizado Expansivo

A Teoria do Aprendizado Expansivo é um modelo de análise da atividade humana que busca explicar os processos cognitivos que envolvem a produção de conhecimento, assim como as transformações sociais sob a ótica da psicologia histórico-social. Originalmente, este modelo destinava-se à análise do aprendizado colaborativo em grupos de trabalho em companhias japonesas, à medida que estes tentavam produzir novas soluções, procedimentos ou transformações nas práticas organizacionais. Engeström (1999b), por sua vez, propõe uma reformulação do modelo que, expandido, vê a produção de conhecimento inovador como um ciclo composto de 7 etapas ou processos. Embora o modelo de Engeström tenha sido concebido também para a análise dos processos subjacentes à discussão e solução de problemas em grupos de trabalho formados dentro de companhias, acredito que ele nos oferece instrumentos para a identificação e análise dos processos cognitivos de membros de outros grupos sociais, ligados ou não ao ambiente de trabalho.

Seguindo a visão histórico-cultural da Teoria da Atividade (TA), a Teoria do Aprendizado Expansivo (TAE) também vê as atividades humanas como práticas essencialmente sociais mediadas por artefatos que modelam novas formas de expressão e normas cognitivas dos indivíduos de um determinado grupo. Ainda segundo ela, estas novas formas cognitivas se processam por meio da identificação, definição e tentativa de solução de problemas. Von Hippel & Tyrel (1995, apud Engeström, 1999b) afirmam que a impossibilidade de solucionar estes problemas por completo devido à própria característica da atividade humana, que gera a contínua mudança no contexto histórico-social, é o que caracteriza a inovação como um processo contínuo. Daí o motivo pelo qual o modelo em questão representar um ciclo expansivo, em que a percepção de determinadas necessidades motiva a busca pela solução de um problema. Esta solução, por sua vez, motiva novas percepções da realidade reconfigurada e, conseqüentemente, é seguida pela identificação de outros problemas, demandando novos processos cognitivos e a busca por mais soluções em um ciclo infinito, que caracteriza o aprendizado criativo.

Embora tanto a TA quanto a TAE vejam a produção do conhecimento como uma atividade inerentemente coletiva, Engeström (1999b, p. 383-384) afirma que um ciclo expansivo se inicia com o questionamento de sujeitos individuais das prática aceitas socialmente, que gradualmente se expande em um movimento coletivo gerando novas formas de prática e aprendizado colaborativo. Segundo ele, o aprendizado expansivo é uma

construção e resolução de sucessivas tensões e contradições em um sistema complexo que inclui o(s) objeto(s) de análise, os artefatos mediadores e a perspectiva dos participantes. Em sua reformulação da TAE, as sequências típicas de um ciclo expansivo são:

1. *Questionamento*: A crítica ou rejeição de algum aspecto da prática aceita socialmente;
2. *Análise da situação*: Análise que envolve transformações de ordem mental, discursiva ou prática para descobrir as causas ou explicar os mecanismos questionados. Ela pode ser histórico-genética, que procura explicar a situação traçando sua origem e evolução; ou comportamental-empírica, que procura explicar a situação pela identificação de suas relações sistêmicas interiores.
3. *Modelagem*: Elaboração e uma explicação para os fenômenos analisados na fase anterior e de um modelo de ação que tenha como objetivo solucionar os problemas identificados anteriormente;
4. *Exame do modelo*: Consiste no teste e checagem do modelo recém formulado para verificar em detalhes sua dinâmica, seus potenciais e limitações;
5. *Implementação do modelo*: Caracteriza-se pela consolidação do modelo por meio da aplicação prática, aperfeiçoamento e de extensões conceituais;
6. *Reflexão*: Avaliação do processo;
7. *Consolidação*: Aplicação dos resultados em uma prática nova e estável.

A Teoria do aprendizado expansivo nos dá fundamentos teóricos para a análise do processo de adoção de novas tecnologias a que esta pesquisa se propõe, uma vez que, de acordo com ela, a adoção de um artefato tecnológico por professores pode ocorrer em etapas passíveis de serem descritas.

### **3.3 Teoria da Percepção e Ação e Teoria da *Affordance***

Os processos propostos por Engeström (1999b) tentam explicar de que forma ocorrem as mudanças no comportamento humano capazes de gerar novas práticas e o aprendizado coletivo. Vimos que as primeiras fases deste modelo, em que ocorre o contato e a análise crítica do artefato em relação a algum aspecto da prática vigente, correspondem ao processo de percepção. Neste trabalho, parto do princípio de que para que haja crítica e

mudança intencional é necessário estar consciente da ocorrência de determinados fenômenos naturais e sociais e de suas condições de produção, ou seja, deve haver a percepção. Nesse ponto de vista, a percepção seria o primeiro passo no processo de mudança ou aprendizado, seguido pelos outros processos sugeridos por Engeström. A mudança estaria, em primeira instância, dependente da forma como os indivíduos percebem a si mesmos, o ambiente ao seu redor, suas interações sociais e os artefatos mediadores da sua atividade. Professores que não reconhecem vantagens no uso de filmes e vídeos ou outras tecnologias como recursos didáticos provavelmente terão pouca ou nenhuma atitude em relação à sua adoção na sala aula.

Infelizmente, o modelo da TAE não descreve em detalhes o que seja a percepção, o que me levou a buscar teorias complementares. Nesta busca por conjuntos teóricos que pudessem complementar a TA e a TAE, especialmente no que diz respeito ao processo de percepção, me deparei com a Teoria da Percepção e Ação (Gibson, 1986). Apesar da proposta inicial de Gibson para esta teoria tratar da percepção visual, vários autores (Van Lier, 1998; 2000); (Albrechtsen et al, 2001); (Oliveira e Rodrigues, 2006); (Singleton & Aronin, 2007) e (Günther, 2003) sugerem a aplicação da TPA em outros níveis que vão além da percepção óptica.

A compatibilidade entre a TPA, tal como adotada neste estudo, e os pressupostos teóricos da TA e da TAE reside principalmente na visão de percepção como um fenômeno mediado e consciente que leva à execução de outras ações. Além desta, outras similaridades podem ser encontradas facilmente comparando-se a literatura produzida sobre cada teoria, tal como, por exemplo, quando Gibson (1986, p.40) define o conceito de “ferramenta”, em que encontramos claras referências à TA:

Ferramentas são objetos removíveis de um tipo muito especial. Eles podem ser segurados, portáteis, manipuláveis e geralmente rígidos. O uso intencional de tal objeto não está completamente confinado ao animal humano, uma vez que primatas usam espinhos e pedras, mas os humanos são provavelmente os únicos animais que fabricam ferramentas e certamente os únicos animais que caminham em pé para deixar as mãos livres. O projétil, que pode ser atirado, é provavelmente uma das primeiras ferramentas. Quando combinado com um mecanismo de lançamento, ele pode se tornar muito versátil. A descoberta dos projéteis foi certamente um dos fatores que tornou o animal humano um caçador formidável quando comparado com os animais com dentes e garras. Logo após essa descoberta, presumivelmente, veio a invenção de ferramentas para golpear, cortar e perfurar.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Tools are detached objects of a very special sort. They are graspable, portable, manipulatable, and usually rigid. The purposive use of such objects is not entirely confined to the human animal, for other primates take

Como podemos ver, embora a definição de Gibson limite-se a objetos físicos, ela considera que a ação do homem sobre o ambiente e sobre si mesmo é mediada sócio-historicamente pela criação de ferramentas, tal como é defendido pela TA. Entretanto, antes de discutir este ponto em mais detalhes, julgo necessária uma breve descrição do surgimento da teoria da percepção e de sua fundamentação nas ciências ecológicas, tal como proposta por Gibson (1986).

### 3.3.1 A visão ecológica em pesquisas na área de ciências humanas

Em termos gerais, Ecologia é o estudo de como os seres vivos interagem entre si e com o ambiente ao seu redor. Cunhado em 1866 por um discípulo de Charles Darwin, Ernest Haeckel, o termo não tinha o sentido atribuído a ele atualmente, o que só aconteceu quase 30 anos depois, em 1895, ao aparecer no tratado de geobotânica geral de Eugen Warming, criando as bases da ciência ecológica atual (Eichler, 2005). Dentre os atuais conceitos de ecologia, Eichler nos apresenta dois deles, popularizados a partir dos anos 60:

1. Parte da biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ambiente em que vivem, com base em suas recíprocas influências;
2. O ramo das ciências humanas que estuda a estrutura e desenvolvimento das comunidades humanas em sua relação com o meio ambiente e sua consequente adaptação a ele, assim como novos aspectos que os processos tecnológicos ou os sistemas de organização social possam acarretar para as condições de vida do homem.

Para Van Lier (2000), o termo “ecologia” é usado para descrever duas visões distintas, a de ecologia de superfície e a de ecologia profunda. Enquanto a primeira se refere ao estudo e manuseio do meio ambiente, ou de ecossistemas específicos, incluindo a previsão

---

advantage of thorns and rocks and sticks in their behaviour, but humans are probably the only animals who make tools and are surely the only animals who walk on the feet in order to keep the hands free. The missile that can be thrown is perhaps the earliest of tools. When combined with a launching device, it can become very versatile. The discovery of missiles was surely one of the factors that made the human animal a formidable hunter as compared to the animals with teeth and claws. Soon after that discovery, presumably, came the invention of striking tools, edged tools, and pointed tools.

e tratamento de danos e desastres ambientais; a segunda se refere a uma visão antropocêntrica em que o ser humano é visto como parte de um sistema complexo e superior de interação. Nesta visão, ao interagir com objetos e artefatos físicos e psicológicos, com práticas sociais, históricas e culturais, além de com o meio ambiente e outras formas de vida que deles fazem parte, o homem modifica o mundo ao seu redor e a si próprio.

Dentre os conceitos fundamentais para a ciência ecológica estão os conceitos de “população”, que inclui um grupo de indivíduos de um determinado organismo; “comunidade”, que inclui todas as populações que ocupam uma dada área; e “ecossistemas”, que nas palavras de Odum (1985, apud Einchler, 2005) são:

unidades que abranjam todos os organismos que funcionam em conjunto numa dada área, interagindo com o ambiente físico de tal forma que um fluxo de energia produza estruturas bióticas claramente definidas em uma reciclagem de materiais entre as partes vivas e não-vivas.

Em um ecossistema, comunidade e ambiente não-vivo funcionam em consonância. Isto quer dizer que “cada nível está integrado ou interdependente com outros níveis, não podendo haver linhas divisórias abruptas ou rupturas num sentido funcional, nem mesmo entre organismos e população” (Idem). De acordo com essa perspectiva, um organismo individual não consegue viver muito tempo sem sua população, da mesma forma que uma comunidade não consegue existir sem um ecossistema.

Em uma visão ecológica, essa relação de interdependência entre organismo e ambiente molda as relações entre todos os organismos pertencentes a um determinado ecossistema, incluindo o ser humano e suas interações sociais, seus comportamentos e processos cognitivos. Sobre isso, Ramos (2004) nos diz que:

Nos últimos anos, as Ciências da Vida vêm apontando para o facto de, no mundo natural, os animais e as plantas estarem organizados em redes de equilíbrio dinâmico e não em estruturas hierárquicas lineares, interagindo num todo que decorre da existência de cada indivíduo, sofrendo modificações pela acção de cada um deles, mas fazendo reverter essa acção (ou consequências dela) sobre o próprio agente. Além disso, a consideração das estruturas em rede exige que o estudo de um elemento de um ecossistema tenha em conta, necessariamente, todo o ecossistema, tanto elementos do mesmo tipo, como outros, que integram e constituem o todo, assim como as condições externas (como o clima, por exemplo), não como partes dissociadas do mesmo.

Desta forma, para se entender as ações e atividades humanas é necessário considerar o homem como membro de uma espécie, que por sua vez é produto de uma seleção natural de espécies e da adaptação a um ambiente em constante mudança, sendo que tais mudanças são provocadas tanto por fatores naturais relativos ao próprio ambiente (causados

sem a interferência humana); pela ação de outras espécies que convivem em um ecossistema e, principalmente, pela própria ação do homem que modifica o ambiente e a si mesmo no decorrer da história por meio da criação e uso de artefatos.

Eichler (2005), que discute sobre o crescente uso da metáfora ecológica nas ciências humanas, nos diz que à medida que os campos disciplinares foram sendo desenvolvidos e as estruturas teóricas complexadas, métodos e especialidades científicas pertencentes a numerosas áreas passaram a integrar as ciências naturais e sociais, sendo a ecologia um exemplo claro desta integração, que possui enorme potencial para aplicação nos assuntos humanos, uma vez que as situações de mundo real quase sempre incluem um componente de ciência natural e um componente sócio-econômico-político.

No caso das ciências da linguagem, especificamente, Ramos (2004) nos diz que a noção de ecologia integra uma metáfora que associa a linguagem ao ambiente, seja ele natural, social, histórico ou psicológico. De acordo com ele, a descrição e análise linguísticas sob uma perspectiva ecológica têm trazido nas últimas décadas importantes contribuições para as ciências da linguagem, notadamente em áreas como a Pragmática Linguística, a Análise do Discurso, a Linguística Teórica e o Ensino de Línguas.

No tocante às relações entre homem e tecnologia, como a abordagem ecológica implica no estudo de organismos em consonância e inseridos em um ambiente em que ambos são mutuamente interdependentes, ela pode nos dar mecanismos para compreendermos a interação entre homem e máquina e o uso e valores atribuídos a ferramentas tecnológicas em um determinado contexto situacional e sociocultural. Assim, o valor atribuído a uma ferramenta tecnológica como o uso de vídeos em sala de aula, ou mesmo do computador, pode ser analisado de modo mais aprofundado se considerarmos mais do que as características meramente inerentes ao objeto. É necessário considerar a relação estabelecida entre este, o ambiente em que está sendo usado (ecossistema) e os próprios agentes da ação, usuários do artefato, seus valores sociais e culturais e a forma como todos estes fatores interagem entre si na construção das percepções do agente sobre o artefato.

A respeito da investigação em ciências humanas sob a ótica ecológica, Eichler (2005) chama a atenção para a necessidade do uso de teorias e modelos validados que se proponham a explicar de maneira profunda as relações entre as sociedades humanas e seus ambientes. Segundo ele, muitas investigações que aplicam princípios ecológicos são tachadas de “falácias ecológicas” por não conseguirem unir, em uma abordagem ecossistêmica, as dimensões biológica e cultural da totalidade do ser humano. Dentre as teorias ecológicas mais influentes na pesquisa em ciências humanas destacam-se aquelas de forte caráter psicológico,

reunidas sob a denominação de psicologia ecológica. Dentre elas estão a Teoria da Percepção, de Gibson (1986), cujas bases são adotadas nesta pesquisa, a abordagem de Bronfenbrenner ao estudo do desenvolvimento da criança, os estudos de Lewin sobre o contexto social por meio da pesquisa ação, dentre outros (Van Lier, 2000, p. 251).

Nesta pesquisa, seguiremos os princípios da Teoria da percepção e o conceito de *affordance*, inicialmente uma instância da Teoria da Percepção que passou ao status de teoria própria, sendo hoje referida na literatura como Teoria da *Affordance*.

### 3.3.2 *Affordance* e percepção

A TPA, proposta por Gibson (1986), se refere ao estudo de como os animais e o ser humano percebem o ambiente ao seu redor e de que forma essa percepção pode influenciar na condução de uma atividade. De acordo com ela, ação e a percepção estão ligadas por objetos do mundo real que proporcionam possíveis formas de ação a determinadas espécies ou indivíduos. Nossa percepção de distância, por exemplo, só é possível se considerarmos um objeto observado inserido em um contexto visual maior. A superfície sob ele, outros objetos próximos, sua posição, assim como nossa própria posição em relação a estes outros objetos nos permitem inferir a que distância estamos do mesmo, se ele encontra-se em repouso ou em movimento, e se está em movimento, em que direção se move e a que velocidade. Segundo esta teoria, é a partir da percepção destes fatores que somos capazes de conduzir ações. A percepção de um veículo em movimento em nossa direção a uma certa distância e velocidade, por exemplo, nos conduz a ações, mesmo que involuntárias.

Esta relação entre percepção e ação é proporcionada pelo que Gibson chamou *affordance*<sup>34</sup>, um dos pontos principais da sua teoria da percepção e ação. Segundo Cornwell et al (2003) nós percebemos objetos de acordo com as possibilidades para a ação que eles nos proporcionam (o formato da asa de uma xícara de café, por exemplo, nos proporciona pegar, levantar e beber; uma calçada nos proporciona a locomoção em uma direção; e o tamanho, formato e lugar dos botões “OK” e “cancelar” do Windows nos proporcionam aceitar ou negar uma opção que aparece na tela do computador). Van Lier (2000) nos diz que um objeto pode oferecer diversas possibilidades de ação, ou *affordances*. Ele nos dá o exemplo de uma

---

<sup>34</sup> Termo não dicionarizado cunhado por Gibson a partir do verbo em inglês “to afford”, que em português significa fornecer, proporcionar.

folha, que, na natureza, pode proporcionar locomoção para uma rã, comida para uma lagarta, sombra para um aranha, ou remédio para um curandeiro. A folha oferece todas essas *affordances*, mas a percepção dessas possibilidades de ação pode variar para distintos indivíduos ou organismos. Isto quer dizer que nem sempre elas são percebidas por todos. Segundo Gibson (apud Günther, 2003). “A *affordance* de algo não muda na medida em que as necessidades do observador mudam. O observador pode ou não perceber ou atender às *affordances* de acordo com as suas necessidades, mas, a *affordance*, sendo invariável, sempre está ali para ser percebida”.

Segundo Van Lier (2000), *affordances* proporcionam ações, mas não as causam. A ação é uma consequência da percepção, e não da *affordance* em si. Nos seres humanos, estas percepções são condicionadas tanto por fatores biológicos quanto culturais e históricos. No caso do curandeiro que percebe fins medicinais em uma folha, os conhecimentos transmitidos culturalmente no grupo social do qual ele faz parte, ou aqueles experienciados por ele anteriormente, influenciam na percepção que ele tem a respeito das potencialidades medicinais de uma determinada planta. Esta percepção, por sua vez, o motiva ao usá-la. Isso nos mostra que *affordances* não são percebidas apenas pelas características do objeto, ou pelas experiências do indivíduo que exerce a ação, nem apenas pelas características do ambiente, mas pela relação entre todos estes fatores.

A TAF, baseia-se no princípio de que quando percebemos um objeto, não nos tornamos conscientes apenas das qualidades dos mesmos, mas também das possibilidades para a ação que eles nos oferecem (*affordances*). Em primeira instância percebemos uma cadeira, não só como um objeto feito de madeira, com quatro pernas, mas como um objeto que nos oferece a chance de exercermos uma ação, neste caso, sentar, descansar, subir para alcançar algo a uma certa altura, dentre várias outras. Mesmo quando, inicialmente, ao percebermos uma cadeira, ficamos considerando de que material ela é feita, ou se ela tem três ou quatro pernas, se é alta ou baixa, o fazemos para auxiliar no julgamento de que ela pode ou não sustentar nosso peso ou nos permitir subir nela, uma vez que outros objetos que também tenham quatro pernas, mas não sejam feitos de uma material aparentemente sólido, podem não ser adequados para atender a certas necessidades. Desta perspectiva, para uma criança que procura apoio para desenhar, uma cadeira pode ser percebida não como um assento, mas como uma superfície em que se possa apoiar uma folha de papel.

Deve-se esclarecer, entretanto, que *affordances* existem independentemente de as percebermos ou não, não sendo apenas um produto da necessidade de um organismo, uma vez que constituem propriedades inerentes a um objeto inserido em um determinado ambiente.

Em outras palavras, nós as percebemos de acordo com nossas necessidades e experiências, mas não as criamos. De acordo com Michels (2006, apud Oliveira e Rodrigues, 2006), *affordances* não são criados no ato perceptivo, e nem são produtos de operações mentais. Por serem propriedades do ambiente com referência à ação, elas podem ou não ser percebidas, mas existirão mesmo assim. Elas existem como oportunidades, quer o agente deseje ou não utilizá-las.

Ao explicar a dimensão ontológica do conceito de *affordance*, Gibson utiliza a analogia ao conceito ecológico de nicho, um conjunto de características ambientais que permite e, de certa forma, conduz a sobrevivência de um organismo. Segundo ele, a superfície do planeta Terra, enquanto um nicho, é constituída por conjuntos de *affordances* que permitiram o surgimento e manutenção da vida tal como ela é. Foram as características de nosso planeta que permitiram que a vida surgisse e evoluísse em uma determinada direção de modo que nós seres humanos nos tornássemos a espécie dominante, respirássemos ar e não água, dentre outros exemplos. Dessa forma, a ideia de *affordance* implica em possíveis e prováveis comportamentos do agente como resultados de sua interação com o ambiente, desde que ele perceba a existência das mesmas.

Garver (1991, apud Albrechtsen et al. 2001), ao discutir *affordance* no âmbito da pesquisa em sistemas de informação, distingue três categorias em relação à percepção: *Affordances* perceptíveis, *Affordances* ocultas e *Affordances* falsas.

*Affordances* perceptíveis são aquelas que oferecem informações sensoriais diretas acerca dos objetos sobre os quais se pode agir. Estão relacionadas às características aparentes de um objeto, ou a práticas sociais estabilizadas e conhecidas. Um botão, por exemplo, oferece informações visuais sobre sua propriedade de ser apertado, da mesma forma que uma faca é facilmente percebida como um objeto capaz de cortar.

Já *Affordances* ocultas são aquelas que não são oferecidas por informações perceptuais diretas do objeto, devendo ser aprendidas. Por exemplo, a percepção de que alguns discursos de políticos que oferecem ajuda à classes menos favorecidas são, na verdade, simples demagogia só ocorre por meio do nosso conhecimento histórico e social de tais tipos de discurso e de como poucas medidas práticas são realizadas efetivamente para cumprir o que foi prometido. Neste caso, também se encaixa o uso inovador que eventualmente podemos dar para um artefato. Isto ocorre, por exemplo, nos diversos estudos que começam a apontar as potencialidades pedagógicas do telefone celular. Até o momento, uma grande parte das pessoas que têm um aparelho celular só percebem nele algumas das *affordances* que ele oferece, tal como telefonar, enviar mensagens e, cada vez mais, acessar a internet, mas

poucas pessoas o enxergam como um artefato que pode ser usado, por exemplo, para ensinar uma LE. Todas estas potencialidades são inerentes ao artefato, mas algumas delas só estão sendo percebidas à medida que as pessoas aprendem a lidar com ele, seja experimentando, ou observando o uso que outras pessoas fazem dele. Com o passar do tempo e com o novo uso sendo empregado por todos, é possível que estas *affordances* tornem-se “perceptíveis”, com as pessoas as enxergando como característica óbvias e naturais do artefato.

Por sua vez, *Affordances* falsas são aquelas que não são percebidas adequadamente, de forma que quem tenta agir sobre elas não consegue praticar a ação almejada. Por exemplo, alguém que percebe um banco feito de material pouco resistente como um artefato que lhe permite subir para alcançar algo que está a uma determinada altura do chão, mas ao fazer isso cai porque o objeto foi incapaz de sustentar seu peso, o fez por perceber uma *affordance* falsa, ou seja, que o objeto, na realidade, não oferecia.

Embora não se possa negar que as percepções de *affordance* possam ser individuais, uma vez que elas resultam da interação entre vários fatores biológicos, ambientais, históricos e sociais que podem influenciar nas representações que um indivíduo tem acerca de um determinado fenômeno ou objeto, elas também contêm um forte caráter coletivo. De acordo com a abordagem ecológica, a interdependência dos organismos dentro de um ecossistema faz com que os membros de uma determinada comunidade que compartilha os mesmos aspectos biológicos, históricos, sociais, e culturais percebam artefatos de forma semelhante. No estudo das relações humanas isto pode ser observado pela diferente percepção que distintos grupos sociais têm de um mesmo artefato. O valor atribuído à educação formal, por exemplo, pode variar consideravelmente entre um grupo de trabalhadores do campo que historicamente teve pouco acesso a ela e cuja conclusão de etapas formais da educação escolar não representa crescimento econômico; e a percepção do mesmo artefato por um grupo de moradores de uma cidade grande, imersos em um contexto cultural em que a educação formal é vista como meio de crescimento cultural e econômico. Isto permite o estabelecimento de leis que possibilitem a análise da atividade humana com base nas percepções e possíveis ações que elas motivam. Segundo Gonzalez et al (2000, apud Oliveira e Rodrigues, 2006) a compreensão da noção de *affordance* também “pode auxiliar no entendimento dos processos de formação de identidade, que se constitui num complexo processo de auto-organização que, com o tempo, adquire relativa estabilidade e autonomia na geração de hábitos, formas e tendências”. Para Oliveira e Rodrigues (2006):

Ao propor que *affordance* é determinado pela relação agente-ambiente e que ambos são mutuamente limitantes e complementares, Gibson indica que

ao perceber o ambiente percebe-se o agente. Este tipo de mutualidade assume, para Lombardo, a ideia de interdependência, pois as informações que especificam a utilidade do ambiente estão acompanhadas das que especificam o agente.

De acordo com a afirmação acima, perceber o ambiente é perceber a si mesmo, sua identidade, papel e possibilidades de ação. Assim, no ensino de línguas, a concepção de que o ambiente está repleto de *affordances* (demandas, exigências, rejeições, motivações, oportunidades para o uso da língua, dentre outros) nos permite compreender instâncias do aprendizado ativo e participativo de alunos e professores como produto das interações destes com objetos, pessoas e o ambiente ao seu redor (Van Lier, 2000). Da mesma forma, no estudo da interação entre homem-artefato tecnológico e do valor atribuído a certas tecnologias, a percepção de *affordance* como guia para a ação pode, dentre outras coisas, nos mostrar se há relação entre a não aceitação/implementação de um determinado recurso tecnológico e a não percepção de certas *affordances* relacionadas ao objeto.

### 3.3.3 Percepção direta x percepção mediada

Apesar de ter sido criado na psicologia ecológica por Gibson inicialmente para explicar a percepção visual do ambiente, o conceito de *affordance* tem se mostrado relevante para diversas áreas do conhecimento. De fato, vários estudos contemporâneos trabalham com uma expansão das noções de *affordance* e percepção, dentre eles Van Lier (1998, 2000); Albrechtsen et al. (2001); Oliveira e Rodrigues (2006); Singleton & Aronin (2007) e Günther (2003). Ao discutirem a importância da teoria para o estudo da interação entre homem-computador, por exemplo, Albrechtsen et al. (2001) chamam a atenção para a necessidade de que a Teoria da *Affordance* (TAf) seja suplementada por outras teorias, tais como a TA, como forma de enriquecer a análise de aspectos da interação humana não contemplados pela teoria original de Gibson.

Um dos pontos controversos nos pressupostos teóricos iniciais da Teoria da Percepção e Ação (TPA) e alvo de reformulações e críticas por parte de alguns é a ideia de que a percepção de *affordances* no ambiente é uma atividade direta, não mediada por artefatos cognitivos como a linguagem, a memória, as inferências, dentre outros. Isto se explica porque a hipótese inicial de Gibson era que a riqueza dos estímulos visuais fornecidos pelo ambiente fazia com que o sistema ótico dos animais, incluindo os seres humanos, capturasse a

informação diretamente do ambiente, sem que qualquer processo cognitivo fosse necessário. Entretanto, para Zhang & Patel (2006), dentre outros, este ponto de vista é tido como radical por negar o papel das representações internas e durante muito tempo ele marcou a ruptura entre a teoria de Gibson e a Psicologia Cognitiva.

A esse respeito, Michaels e Carello (1981) distinguem duas “famílias” de teorias no estudo da percepção, a da percepção direta e a da percepção mediada, ou indireta. Por sua vez, para Albrechtsen et al (2006), a convicção de que *affordances* estão ligadas somente à percepção direta limita discussões atuais e futuras sobre como expandir este conceito para o uso em outras áreas de pesquisa, tais como a interação homem-máquina. Os autores ainda sugerem que as ações não são somente produtos das percepções, mas que também são produtos da cognição, da tomada de decisões, intenções e valores.

De modo geral, tanto a TPA em voga atualmente quanto a TA compartilham a ideia de que a percepção é conectada com a ação e que somente por meio da percepção é que as pessoas agem (conscientemente) sobre seu ambiente. As duas teorias também reconhecem a importância da interação, do contexto histórico, social e cultural na percepção e ação do homem sobre o ambiente ao seu redor e sobre si mesmo, sendo que a primeira se utiliza de denominações e princípios das ciências ecológicas ao tentar explicar de que forma isto ocorre.

Albrechtsen et al (2006) afirmam que a Teoria da Atividade (TA) insiste em olhar de modo mais aprofundado na interação entre ser humano e artefatos, que só pode ser compreendida por meio do entendimento da proposta da atividade. Segundo estes autores, a noção de percepção direta seria uma instância menor da atividade, equivalente ao que a TA denomina de “operações”, ações que exigem pouca ou nenhuma reflexão ou autocontrole, mas que só se tornam atividades quando enriquecidas historicamente, socio-culturalmente e micro-socialmente. A própria noção Gibsoniana de que as *affordances* estão sempre disponíveis, mas que sua percepção depende da disponibilização de informações necessárias para que o agente as perceba como tal, reforça essa ideia. Ao perceber *affordances*, o agente o faz por meio do conhecimento de um repertório sócio-histórico-cultural do ambiente, de si mesmo e de outros objetos que oferecem o mesmo tipo de *affordance*. Percebemos que um banco nos proporciona assento porque conhecemos, dentre outras coisas, vários artefatos que também nos oferecem esta possibilidade. Além disso, o conhecimento de nossa própria estrutura corporal, de regras sociais e de nossa cultura também são fatores que geralmente nos levam a perceber uma *affordance*. Um objeto a uma certa altura do chão com uma superfície plana pode ser percebido como adequado para nos fornecer assento, enquanto o chão, apesar de também ser uma superfície plana, pode, frequentemente, não nos fornecer a mesma

*affordance* em um determinado contexto. Desta forma, a percepção de *affordances* vem, na verdade, moldada por experiências e associações conscientes. Sobre isso Van Lier (1998) nos diz que a consciência é uma parte fundamental da ecologia humana, a totalidade de esforços, sucessos e fracassos do indivíduo para atribuir sentido ao mundo e seu lugar no mesmo.

Neste trabalho, considerarei os pressupostos da TPA que considera que a percepção e ação são mediadas por ferramentas físicas e simbólicas, em detrimento da ideia de percepção direta, tal como apresentada nos trabalhos iniciais de Gibson. Na visão aqui adotada, o uso de artefatos é proposital, motivado por objetivos conscientes do agente. Uma ferramenta é concebida e utilizada para satisfazer a uma necessidade. São estas concepções que nos fornecem meios de compreender estes artefatos mediadores e sua relação com o processo de mudança.

No próximo capítulo, apresentarei os aspectos metodológicos desta pesquisa.

## 4. METODOLOGIA

Neste estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa. A escolha por esta modalidade de pesquisa se deu pela própria natureza do objeto de investigação, as percepções de professores sobre as potencialidades de filmes e vídeos como recursos didático-tecnológicos e as tomadas de decisão e ações decorrentes destas percepções. Segundo Dezin & Lincoln (2006, p.17), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada composta por uma série de práticas materiais e interpretativas que localizam o observador no mundo. Para isso, ela lança mão de uma grande variedade de técnicas para poder apreender melhor o tema que investiga. Tal multiplicidade faz com que, a partir de várias realidades e experiências, o pesquisador vá construindo uma “colcha de retalhos” interpretativa/reflexiva de fatos fragmentados, formando uma visão de mundo. Nela, as nuances da ação humana são apresentadas com base nas experiências individuais e coletivas dos agentes pesquisados, ingredientes que geralmente se perdem nas pesquisas quantitativas.

Segundo Lincoln e Guba (2006, apud Denzin e Lincoln, 2006) existe uma tendência na pesquisa qualitativa a buscar um diálogo entre distintos modelos teóricos. Conseqüentemente, ao invés de afirmar que os modelos estão em disputa, passa a ser mais interessante provar onde e como eles demonstram confluência e onde e como demonstram diferenças e contradições que possam auxiliar na investigação dos fenômenos em foco. Nesta pesquisa, este princípio está presente pela proposta de diálogo entre diferentes modelos da Teoria Sociocultural, tais como a Teoria da Atividade, a Teoria do Aprendizado Expansivo, a Teoria da Percepção e Ação e a Teoria da *Affordance*, que oferecem diferentes pontos de vista sobre a percepção e a interação entre homem e artefato tecnológico. O uso de teorias diferentes, mas compatíveis entre si, possibilita que haja a triangulação teórica durante a análise dos fenômenos observados. A diversidade de modelos teóricos também reflete a natureza transdisciplinar da área em que este estudo foi conduzido. A associação entre campos do conhecimento como a psicologia, as ciências sociais, a pedagogia e a linguística, dentre outros, estão mais do que legitimados tanto no âmbito da Linguística Aplicada, quanto do estudo das relações entre linguagem e tecnologia e da interação homem-artefato tecnológico.

Neste capítulo, apresentarei detalhadamente os aspectos metodológicos da pesquisa, tais como a definição do tipo de pesquisa qualitativa que melhor atendia às necessidades deste estudo e os fatores que motivaram tal escolha; apresentarei os sujeitos participantes, que

colaboraram prontamente com a coleta dos dados; discutirei sobre o contexto em que os dados foram coletados e algumas das vantagens e problemas decorrentes desta escolha; mostrarei os instrumentos de coleta e análise dos dados e a sua relevância para que os objetivos do estudo fossem alcançados; e, por fim, descreverei detalhadamente os passos percorridos durante sua condução, inclusive alguns dos problemas que, inevitavelmente, surgiram durante a realização deste estudo.

#### **4.1 Tipo de pesquisa**

Este estudo baseia-se nos princípios e procedimentos da pesquisa-ação, por ser ela um tipo de pesquisa diretamente orientada à ação coletiva como meio de conhecimento e transformação da realidade, largamente aplicada e reconhecida em diversos campos do conhecimento, dentre eles o social, o educacional e o técnico.

A escolha e adoção da metodologia da pesquisa-ação foram motivadas pela natureza da construção colaborativa e participativa do saber a que este estudo visa investigar: identificar, por meio da análise das interações de um grupo de professores em um grupo de trabalho, formado no próprio ambiente profissional, suas percepções sobre o que é ensinar LI, sobre o papel do professor e, mais importante, sobre as possibilidades de ação oferecidas pela inserção do artefato tecnológico “vídeos e filmes” em sua prática profissional, assim como identificar possíveis motivos e atitudes positivas e/ou negativas que pudessem levar à adoção/rejeição do artefato pelo grupo, além dos estágios de adoção da tecnologia pelos quais esses professores passam durante esse processo.

Para isso, o estudo tenta responder as seguintes questões de pesquisa:

- a. Quais são as percepções do grupo pesquisado acerca das possibilidades oferecidas por vídeos e filmes como artefatos mediadores dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira?
- b. Qual é a relação entre as percepções positivas e negativas sobre esse artefato e a tomada de ações por professores no sentido de adotá-lo como recurso didático/tecnológico em suas aulas?
- c. De que forma se processam os estágios pelos quais os professores membros do grupo de trabalho passam durante o processo de apropriação tecnológica?

d. Como os professores do grupo de trabalho pesquisado buscam a resolução de problemas que porventura surjam na implementação dos vídeos em sua prática de ensino?

Para a pesquisa-ação, conhecer os aspectos estruturais da realidade social é o princípio básico para a ação que se manifesta por meio das interações sociais entre informantes e pesquisadores. É a cooperação entre estes e a elaboração de planos de ação conscientes que permitem a identificação, discussão e resolução de problemas que afetam o grupo pesquisado.

Além disso, as teorias norteadoras deste estudo demonstram grande compatibilidade com a filosofia da pesquisa-ação. Tanto para a Teoria da Atividade, quanto para a pesquisa-ação, o conhecimento é produzido e transmitido socialmente. É a troca de experiências entre os membros do grupo pesquisado que permite a eles identificar problemas, refletir, elaborar e testar soluções permanentes ou temporárias de acordo com os objetivos do grupo. Ainda, tal como para a Teoria do Aprendizado Expansivo, o processo de aprendizado na pesquisa-ação consiste em um plano expansivo, formado por um ciclo contínuo de identificação e discussão de problemas, elaboração e experimentação de soluções e identificação de novos problemas ou elaboração de outras modificações necessárias à realidade, iniciando um novo ciclo. Esta natureza cíclica nos remete à ideia de constante aperfeiçoamento metodológico, adequados tanto a pesquisas de cunho educacional, especialmente aquelas que têm como foco o processo de inserção tecnológica. Aliás, segundo Thiollent (2008), este é um campo do conhecimento em que a pesquisa-ação já está bastante consolidada. Outra teoria, a Teoria da *Affordance*, em que a percepção de possibilidades para a ação (*affordances*) é necessária e anterior à própria ação, nos mostra que a pesquisa-ação e os modelos escolhidos para análise dos dados são plenamente compatíveis.

A grande colaboração da metodologia da pesquisa-ação para este estudo é que ela não se trata apenas de um simples levantamento de dados, ou da elaboração de relatórios a serem arquivados, mas de discussão, busca e divulgação da solução de problemas que afetam a uma determinada comunidade, dando prioridade ao que as pessoas envolvidas têm a dizer e ao papel que desempenham na modificação de sua própria realidade. Ela também se caracteriza pelo papel ativo do pesquisador. Entretanto, é necessário esclarecer que tal participação é cuidadosamente planejada de forma a não influenciar tendenciosamente os dados coletados, fator com o qual este estudo teve grande preocupação e cautela. Nele, o papel do pesquisador foi o de acompanhar e motivar discussões sobre o artefato “vídeos e

filmes” e sua aplicabilidade na aula de LI, para que os informantes pudessem construir de forma colaborativa e livre o conhecimento sobre sua realidade e sobre o próprio artefato. O objetivo era que esse conhecimento pudesse dar instrumentos para os professores decidirem por si mesmos tomar ou não atitudes e ações sobre o ambiente que os cerca, sobre si mesmos e sobre sua atividade. Para isso, o pesquisador teve, primordialmente, a atribuição de escutar as opiniões dos informantes e elucidar os vários aspectos positivos e negativos do uso do artefato em questão para que os informantes/agentes pudessem julgá-lo de maneira autônoma. Houve uma grande cautela para que não ocorresse a imposição unilateral das concepções próprias do pesquisador.

Dentre outras vantagens da pesquisa-ação apontadas Thiollent (2008) estão:

- a. Permitir a coleta de informações original acerca de situações ou atores em movimento;
- b. Possibilitar a conscientização de conhecimentos teóricos obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados;
- c. Fornecer comparações das representações próprias aos vários interlocutores, como aspecto de cortejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas.
- d. Elucidar aspectos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito;
- e. Permitir possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores.

Outra discussão pertinente a esta pesquisa é a concepção de ação transformadora sob a ótica da pesquisa-ação. Para este estudo, ela é a ação de caráter técnico-cultural-educacional voltada para o desenvolvimento e avaliação realista das ações que envolvem a percepção e adoção de vídeos e filmes como artefato didático-tecnológico.

Quanto à validade desta pesquisa, reconheço que a ação de um grupo de pequenas dimensões como o que foi observado não oferece mudanças imediatas no macro-grupo constituído por professores de língua inglesa em geral, mas acredito que a “fotografia” de um fenômeno específico em um pequeno grupo possibilita o diálogo com outras pesquisas semelhantes, abrindo a possibilidade para as discussões entre pesquisadores, professores e outros sujeitos envolvidos ou interessados no tema, motivando transformações no modo de pensar de outros grupos que não estejam diretamente envolvidos com esta pesquisa. Um

exemplo disso é a relação e a possibilidade de diálogo entre esta pesquisa e várias outras que envolvem a adoção de artefatos tecnológicos e a relação entre linguagem e tecnologia, especialmente aquelas realizadas no âmbito da Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Além disso, por esta pesquisa conter um forte caráter interinstitucional, uma vez que os dados foram coletados na Universidade Federal do Piauí, onde trabalho atualmente, espera-se que os ecos deste estudo atinjam âmbitos exteriores à UFMG. Desta forma, a possibilidade de comparação desta pesquisa é garantida, pelo menos em primeira instância, pelo diálogo com pesquisas realizadas tanto no POSLIN quanto no âmbito da Universidade Federal do Piauí.

#### 4.1.1 Hipóteses

Apesar da pesquisa-ação caracterizar-se por linhas de raciocínio mais flexíveis que as pesquisas positivistas tradicionais, compartilhamos com Thiollent (2008) a ideia de que tais formas de raciocínio não excluem a elaboração de hipóteses, dentre outras estratégias de comprovação e avaliação, características da vida intelectual. Dessa forma, com base no referencial teórico, propus as seguintes hipóteses como possíveis respostas a serem encontradas ao final deste estudo:

1. O contexto histórico, social e profissional em que o grupo pesquisado está inserido, assim como suas experiências anteriores com vídeos e filmes enquanto aprendizes de língua inglesa exercem influência na forma como eles percebem o artefato tecnológico-didático.
2. Percepções positivas (recurso eficaz) das *affordances* de vídeos e filmes como artefatos mediadores de ensino e aprendizagem de LE por professores que compõem o grupo pesquisado resultam em ações que favorecem a inserção do artefato em suas aulas.
3. Percepções negativas (recurso ineficaz) das *affordances* de vídeos e filmes geram um número reduzido de ações voltadas à adoção do artefato, podendo, ainda, gerar resistências e conflitos quanto a sua inserção nas aulas.

## 4.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Curso de Extensão Continuada em Língua Inglesa (CECLI), um curso livre de inglês aberto à comunidade, promovido pelo Departamento de Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Além de ter como objetivo oferecer à comunidade um curso de LI a preços bem mais baixos que instituições de ensino privadas, o CECLI também visa proporcionar aos alunos do curso de Letras-Inglês daquela instituição a possibilidade de envolverem-se em atividades de prática docente supervisionadas. Para isso, estes alunos-professores, além de ministrarem aulas, participam de encontros de formação em que são discutidos aspectos relativos à sua prática docente e às necessidades da comunidade em relação à LE, recebendo, para isso, uma bolsa de auxílio financeiro, paga a cada 15 aulas ministradas.

Os encontros de formação são realizados semanalmente, sempre às quartas-feiras, e têm duração média de três horas. Neles, são discutidos aspectos teóricos relativos ao ensino de LE e são feitos os planejamentos para as aulas. Frequentemente, também ocorrem seções de simulação de aulas futuras (em que os professores apresentam aos demais seus planejamentos e aulas) e avaliação de aulas já ministradas. Apesar destes encontros também englobarem o uso de tecnologias no ensino, dentre elas a TV e o vídeo, a abordagem dada a elas e a outros temas é de caráter geral, já que o tempo é dividido entre elaboração de planos de aula e discussões sobre temas pedagógicos diversos. Isto será claramente percebido na análise das entrevistas individuais, feitas antes da formação do GT. Esta análise consta no capítulo 5.

Atualmente, o curso consiste em 6 módulos semestrais de 45 horas cada, totalizando 3 anos de estudo da LI. Ele conta com cerca de 850 alunos e 18 professores<sup>35</sup>. A clientela é composta por estudantes, profissionais de diversas áreas, professores de LI de outras instituições, dentre outros. Também é bastante frequente a presença de alunos do curso de Licenciatura em LI, da própria universidade, que buscam aperfeiçoamento, ou mesmo reforço para as aulas de línguas do curso superior que realizam. Perante a comunidade externa, o CECLI assume *status* de referência, fato facilmente observado pela demanda muito superior ao número de vagas disponíveis.

---

<sup>35</sup> Dados de dezembro de 2009.

A escolha do CECLI como local de coleta de dados se deu, dentre vários outros fatores discutidos mais adiante, por ser a UFPI o meu local de trabalho, pela disponibilidade oferecida pela coordenação do curso e pelos professores do CECLI, e pela familiaridade com a filosofia de ensino adotada no curso.

Recentemente, entretanto, o CECLI vem sendo motivo de diversas disputas internas na UFPI que, por afetarem diretamente esta pesquisa, merecem ser comentadas:

Desde o final de 2008, os cursos de extensão de línguas do Departamento de Letras da UFPI têm sido questionados por um grupo de professores membros do órgão colegiado ao qual tais cursos devem ser submetidos semestralmente. A discussão se refere à legalidade da cobrança da taxa de matrícula exigida dos alunos (para fazer qualquer curso de extensão de LE, os alunos devem pagar por semestre uma taxa única de R\$ 130,00, recurso com o qual a UFPI paga a bolsa de auxílio financeiro aos alunos-professores). Esta discussão foi intensificada em 2009 quando da emissão de uma recomendação do Ministério Público da União que sugeria a cessão da cobrança de taxas pelos referidos cursos, sugestão não acatada pela universidade por entender que a cobrança não era ilegal. Associada a isto, outras questões políticas internas têm resultado, desde o início de 2009, em demora cada vez maior na aprovação dos cursos nos órgãos colegiados da Universidade e conseqüente atraso no calendário dos mesmos. No CECLI, por exemplo, os atrasos têm provocado atropelos que afetam o conteúdo ministrado, os treinamentos e obrigam os professores a ministrar aulas em outros horários para compensar a carga horária semestral.

A consequência direta disto na pesquisa foi que o grupo de trabalho não pode ser formado no primeiro semestre letivo de 2009 por falta de disponibilidade dos professores, envolvidos com aulas extras frequentes e horários apertados. Pelo mesmo motivo, a coordenação do curso não pode abrir mão do horário já reservado para os encontros de formação e cedê-lo para a implementação de um grupo de trabalho que trataria especificamente do uso de vídeos e filmes. A condução do GT teve que esperar até o segundo semestre de 2009, quando os professores e a coordenação já estavam mais habituados à correria e se esforçaram para que ele fosse adiante.

Novamente, no primeiro semestre de 2010, o curso de inglês do CECLI iniciou suas atividades com um grande atraso. Ao final do mês de julho, os professores paralisaram as atividades por atrasos nos pagamentos das bolsas, ministrando apenas dois meses de aula. Até o momento da redação final desta tese, em setembro de 2010, o CECLI ainda não havia retomado suas atividades.

### 4.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são 4 dos 18 professores do CECLI. Os professores participantes desta pesquisa eram alunos do curso de graduação em língua inglesa da UFPI. No início da coleta de dados, o tempo de estudo que cada um tinha da LI variava entre dois anos e meio e onze anos, incluindo a graduação, cursos livres de idiomas e estudos independentes. A faixa etária dos professores variava entre 20 e 24 anos e todos tinham entre 1 e 2 anos de experiência didática.

Devido ao caráter do CECLI de servir como um lugar onde os alunos do curso de graduação em LI podem iniciar e aperfeiçoar sua prática profissional, à medida que os professores concluem a graduação, deixam as atividades do CECLI para dar oportunidade a outros alunos que ainda estão cursando a licenciatura.

Por se tratarem de professores inseridos em um contexto universitário, os participantes desta pesquisa estavam habituados com procedimentos de coleta de dados. De fato, foi esta familiaridade com procedimentos de pesquisa e com programas contínuos de aperfeiçoamento profissional que possibilitou obter maior colaboração dos professores envolvidos, tanto na disponibilidade em participar da pesquisa, quanto no sentido de gerar questionamentos e discussões sobre aprendizagem e ensino de LE, sobre o papel do professor e sobre o artefato tecnológico em questão. Considero que este foi um ponto essencial para esta pesquisa, uma vez que, por se tratar de uma pesquisa-ação, era imprescindível que os membros da investigação não fossem meros “informantes”. Esperava-se que eles compartilhassem com o pesquisador o papel de agentes do estudo ao questionarem e procurarem elucidar de modo crítico e consciente o papel do artefato investigado e suas próprias ações, o que de fato ocorreu. Preferi, então, referir-me a eles como participantes, ao invés de “sujeitos” ou “informantes”.

Como estes professores estavam habituados a participar de encontros regulares para discutir coletivamente aspectos pedagógicos relacionados à sua própria prática, seu engajamento nesta pesquisa ocorreu de maneira natural, sem representar uma ruptura muito grande com hábitos já estabelecidos, contrariando o que geralmente ocorre quando um pesquisador se insere em um grupo para observá-lo.

Durante a análise, para preservar a identidade de cada participante, atribui a eles os nomes de Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4 e, para dar fluência ao texto,

muitas vezes me refiro a eles por meio das abreviações P1, P2, P3 e P4. A seguir, apresento uma tabela com uma síntese das principais informações a respeito de cada um deles:

TABELA 4: Professores participantes da pesquisa (dados referentes a março de 2009)

Participante	Sexo	Idade	Estuda inglês a:	É professor(a) a:
<b>Professor 1 (P1)</b>	masculino	24	4 anos na graduação (11 anos incluindo cursos livres e estudos independentes)	1 ano e meio
<b>Professora 2 (P2)</b>	feminino	21	2 anos e meio na graduação	1 ano
<b>Professor 3 (P3)</b>	masculino	21	2 anos na graduação (5 anos incluindo cursos livres e estudos independentes)	1 ano
<b>Professora 4 (P4)</b>	feminino	20	3 anos na graduação (9 anos incluindo cursos livres e estudos independentes)	2 anos

#### 4.4 Instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas individuais e coletivas. De acordo com Kramer (2003), o pesquisador de ciências humanas, notadamente o de aspectos educacionais, deve escutar, ouvir e observar, considerando tanto a racionalidade quanto a sensibilidade como forma de compreender os acontecimentos. Entrevistas são largamente utilizadas como instrumentos de pesquisa com as mais diversas finalidades. Elas podem ser usadas para a identificação de problemas a serem pesquisados, como método de introspecção para se conhecer crenças e opiniões, como forma de avaliação de procedimentos, dentre outros. De forma geral, seu objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação e análise do material qualitativo, uma vez que ele é essencialmente gerado por meio do discurso. Elas podem, ainda, ser realizadas individual ou coletivamente, de acordo com objetivos específicos do pesquisador.

Para Bauer e Gaskell (2008), na pesquisa qualitativa, o uso de entrevistas tem como finalidade descrever as construções que constituem a realidade sob a ótica das pessoas e seu mundo experiencial. Ela fornece os dados para análise e compreensão das relações entre os atores sociais e a situação em que eles estão inseridos, permitindo ainda, a compreensão

das crenças, atitudes, valores, motivações e comportamentos das pessoas em contextos específicos. De acordo com Becker e Geer (1957, apud Bauer e Gaskell, 2008) além de serem úteis por razões de praticidade e economia, as entrevistas qualitativas são caracterizadas pela observação participante, “a forma mais completa de informação sociológica”. Além disso, estes nos dizem que toda pesquisa com entrevistas é “um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca”. É da interação entre entrevistado e entrevistador que surgem os significados e em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. As perguntas são um convite ao entrevistado para falar com suas próprias palavras e com tempo para refletir sobre pontos importantes para a investigação que estiver sendo conduzida.

Nesta pesquisa, entrevistas individuais e coletivas foram usadas em momentos distintos, de acordo com os objetivos específicos a serem alcançados. Inicialmente, optei pela realização de entrevistas individuais para conhecer algumas das crenças e percepções dos professores sobre o objeto de estudo. Nesse momento, o objetivo era obter informações sobre as experiências e visões pessoais dos participantes que indicassem haver tendências à adoção ou recusa do artefato tecnológico, assim como identificar fatores que demonstrassem tendências a uma percepção positiva ou negativa das *affordances* fornecidas por vídeos e filmes como ferramenta didática. Pelos mesmos motivos, preferimos usar este tipo de entrevista também no terceiro momento da coleta de dados, quando verificamos as ações concretas individuais de cada professor no sentido de adotar ou rejeitar o artefato com um recurso didático integrado a sua prática profissional. Já durante a execução do grupo de trabalho, optei pelo uso de entrevistas coletivas em que o grupo partilhasse experiências e preocupações comuns, uma vez que os princípios teóricos norteadores deste estudo pressupõem que as percepções apresentadas pelo grupo são fundamentadas na identidade compartilhada sócio-historicamente. Assim, foi no grupo que pude observar a dinâmica da manutenção ou da mudança de crenças, percepções e ações.

Bauer e Gaskell (2008) listam algumas das vantagens de cada modalidade de entrevista. São elas:

TABELA 5: Indicação de entrevistas individuais e coletivas (Bauer e Gaskell, 2008, p.78)

Entrevista individual	Entrevista coletiva
<p>Quando o objetivo da pesquisa é explorar em profundidade o mundo da vida do indivíduo;</p> <p>Quando o tópico se refere à experiências individuais detalhadas, escolhas e biografias pessoais; ou assuntos de sensibilidade particular que podem provocar ansiedade.</p>	<p>Para orientar o pesquisador a um campo de investigação local;</p> <p>Para explorar aspectos de atitudes, opiniões e comportamentos;</p> <p>Para observar os processos de consenso e divergência;</p> <p>Para lidar com assuntos de interesse público ou preocupação comum, por exemplo, política, mídia, comportamento de consumidores, lazer, novas tecnologias.</p>

A seguir, discutirei com mais detalhes cada instrumento de coleta e análise de dados.

#### 4.4.1 Entrevistas individuais

Nesta pesquisa, utilizei entrevistas individuais como meio de obter a narração de histórias de vida pessoal e profissional e opiniões que pudessem fornecer dados sobre fatores sociais e históricos dos informantes, tais como usos anteriores, experiências, traumas e rejeições capazes de influenciar nos julgamentos deles sobre o uso de filmes e vídeos na aula de LE. Por investigar temas relativos à intimidade dos participantes, julguei que o uso de entrevistas coletivas poderia inibir aqueles mais tímidos. Dessa forma, optei pela realização de uma seção de entrevistas individuais com cada membro do grupo. Estas entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2009, antes do primeiro encontro de discussão no grupo de trabalho. Elas também serviram para fornecer um diagnóstico da situação em que o GT seria realizado, preparando terreno e convencendo os professores a participar, além de dar instrumentos para o mapeamento das crenças e percepções desses professores no estágio inicial da pesquisa.

Neste ponto, é necessário esclarecer que as entrevistas individuais, nesta pesquisa, se diferenciaram das entrevistas fortemente estruturadas, que consistem de uma série de perguntas predeterminadas e que são frequentes em outras modalidades de pesquisa; da

mesma forma, diferenciavam-se da conversação continuada, comum na etnografia, que objetiva a observação local e cultural por um período de tempo maior que o tempo relativamente limitado das entrevistas conduzidas neste estudo. Aqui, as entrevistas caracterizaram-se com semi-estruturadas (Thiollent, 2007; Bauer e Gaskell, 2008) em que o entrevistado não simplesmente visa obter respostas para um questionário contendo um grupo de perguntas padronizadas. Ao invés disso, a ideia foi fazer perguntas baseadas em um tópico guia, não definido rigidamente, como forma de estimular o pensamento livre do entrevistado. Isto não implica, entretanto, uma atitude passiva do entrevistador, que guiava a entrevista de acordo com as questões de pesquisa a serem respondidas ao final do estudo. No anexo IV, encontra-se o roteiro que serviu de base para as entrevistas individuais.

Ao todo, foram realizadas 18 entrevistas com duração aproximada de 30 minutos cada, sendo que 4 delas foram consideradas para a análise, selecionadas aleatoriamente. Ao discorrerem sobre o número de entrevistas ideal, (Bauer e Gaskell, 2008, p.71) dizem que:

Um ponto chave que se deve ter em mente é que, permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada. Há duas razões para esta afirmação. Primeiro, há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. Embora experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. Isto pode ser visto em uma série de entrevistas. As primeiras são cheias de surpresas. As diferenças entre as narrativas são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há ali algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer, e progressivamente sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno. A certa altura, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções. Neste ponto de saturação do sentido, o pesquisador pode deixar seu tópico guia para conferir sua compreensão, e se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal de que é tempo de parar.

Em segundo lugar, há a questão do tamanho do *corpus* a ser analisado. A transcrição de uma entrevista pode ter até 15 páginas; com 20 entrevistas haverá, então, umas 300 páginas no *corpus*. A fim de analisar um corpus de textos extraídos das entrevistas e ir além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas, é essencial quase que viver e sonhar entrevistas – ser capaz de relembrar cada ambiente entrevistado, e os temas-chave de cada entrevista. Há uma perda de informação no relatório escrito, e o entrevistador deve ser capaz de trazer à memória o tom emocional do entrevistado e lembrar por que eles fizeram um pergunta específica. Falas e comentários que numa primeira escuta pareciam sem sentido podem, repentinamente, entrar em cena à medida que as contribuições de diferentes entrevistados são comparadas e contrastadas.

Levando em consideração que a imagem, quando comparada com o som, oferece um registro mais rico de acontecimentos e baseando-me em ações e experiências prévias de pesquisa em que dados coletados somente por meio sonoro quase impossibilitaram a transcrição das entrevistas, optei por registrar todos as entrevistas, tanto individuais quanto coletivas, em meio audiovisual e em formato digital (DVD) na tentativa de obter informações mais precisas. Durante as entrevistas coletivas, tive que usar dois equipamentos de filmagem distintos por causa da impossibilidade de enquadramento de todos os informantes por uma única câmera. De fato, durante as transcrições, percebi ter feito a escolha certa, uma vez que diversas informações importantes eram transmitidas pelos participantes por gestos, acenos de cabeça, posturas, dentre outras formas de comunicação não-verbal.

Apesar de as gravações terem sido usadas durante a análise como referência para minimizar dúvidas, os verdadeiros instrumentos de análise foram as transcrições das filmagens, anexadas ao final deste trabalho (Anexo V).

#### **4.4.1.1 Entrevistas individuais finais**

As entrevistas individuais finais foram realizadas em setembro de 2010, com os quatro participantes cujas entrevistas iniciais foram analisadas. Elas visaram fornecer meios para verificar se as discussões no grupo de trabalho e as descobertas feitas na análise ecoavam concretamente na prática profissional dos professores após um certo período de tempo desde a realização do GT, mostrando se havia coerência entre os discursos dos professores no GT e a prática. Estas entrevistas foram guiadas de modo a obter algumas respostas para questões contraditórias percebidas durante a análise das entrevistas individuais e coletivas, assim como verificar que ações os professores haviam tomado durante o semestre em relação à inserção da tecnologia em suas aulas; identificar problemas que pudessem ter surgido com o manuseio do artefato após o GT e descobrir que soluções os professores encontraram para eles.

#### 4.4.2 Entrevistas coletivas

As entrevistas coletivas realizadas durante as reuniões dos grupos de trabalho visaram atribuir aos participantes um papel ativo na investigação, proporcionando reflexões em grupo a respeito dos fatos observados, facilitando a dimensão argumentativa da informação e enfatizando o conteúdo social das interpretações. Os encontros promovidos pelo grupo tiveram periodicidade mensal, conduzidos durante o segundo semestre letivo de 2009. 11 professores do CECLI participaram dele ativamente. 2 entrevistas coletivas foram consideradas como parte do *corpus*, sendo uma coletada no segundo encontro e outra no último. Igualmente, na análise, foram consideradas as contribuições dos 4 professores participantes da pesquisa.

A relevância das entrevistas coletivas se deve pelas oportunidades que elas oferecem para a coleta de narrativas de experiência, exposição de ideias divergentes, debates, identificação de aspectos polêmicos, além do estímulo à tomada de consciência e o pensamento crítico dos entrevistados, permitindo, assim, análises mais profundas e substanciais. Segundo Kramer (2003), nas entrevistas coletivas percebe-se a diminuição do poder e da posição hierárquica do pesquisador e a maior espontaneidade dos entrevistados, que apresentam ao grupo mais problemas e crenças. Elas ainda colaboram para a compreensão dos informantes de que vale a pena trabalhar juntos na solução de problemas.

Assim como as entrevistas individuais, as entrevistas coletivas foram estruturadas para não se tratarem apenas de uma sequência de perguntas e respostas, já que a interação entre os participantes era uma característica central. Objetivava-se que, por meio das discussões em grupo, os participantes pudessem rever suas opiniões e refazer suas afirmações enquanto expunham seus pontos de vista. O papel do moderador foi o de suscitar discussões e conduzi-las para que ocorressem da maneira mais natural possível. A esse respeito, Duarte (2007) afirma que, apesar de seguir um roteiro planejado previamente, o moderador deve promover as discussões de forma que os participantes debatam os temas propostos espontânea e naturalmente, tendo cuidado e habilidade para evitar que as questões sejam direcionadas individualmente e que as discussões fujam aos temas propostos. Durante a condução das discussões, uma grande preocupação era a de não exercer qualquer tipo de controle sobre as opiniões dos participantes, evitando que minhas próprias crenças e percepções a respeito dos tópicos discutidos influenciassem nos debates.

Ainda segundo Duarte (2007), as entrevistas devem ocorrer em um local tranquilo, informal e reservado, em que não haja interrupções que estimulem o desvio da atenção. Os participantes também devem estar dispostos espacialmente de forma a verem uns aos outros. Outro ponto relevante é a duração das entrevistas, que não devem ser longas a ponto de desgastar e provocar o desinteresse dos participantes. Cada entrevista coletiva durou um pouco mais do que 30 minutos e era realizada ao final dos encontros do grupo de trabalho em uma sala de aula da UFPI.

## **4.5 Procedimentos**

A natureza da pesquisa-ação, em que a interação entre pesquisadores e informantes permite maior flexibilidade nas etapas de execução, associada ao forte caráter de pesquisa de campo, já que ela implica a integração e dependência de um determinado contexto social, pode, em vários momentos, provocar a falta de marcos exatos que separem claramente o início e o término de distintas etapas da pesquisa. Assim, apresento a seguir um conjunto de ações que marcaram os procedimentos desta pesquisa, mas que, embora apresentados separadamente, podem ter ocorrido em momentos coincidentes.

Além de descrever o avanço do estudo, apresentarei algumas das principais dificuldades com as quais me deparei, principalmente aquelas que de alguma forma influenciaram as escolhas teórico-metodológicas do trabalho:

### **4.5.1 Fase exploratória**

Neste estudo, denomino de fase exploratória à parte inicial da pesquisa, que foi desde o ingresso no Programa de Doutorado em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG, em março de 2007, até a conclusão do projeto de pesquisa, em junho de 2008.

Esta etapa se caracterizou principalmente pela coleta e seleção de bibliografia que pudesse dar instrumentos à pesquisa, pelo cumprimento dos créditos do programa, requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, e pela elaboração do projeto de pesquisa definitivo. Foi nessa etapa que o problema a ser investigado foi melhor identificado, que as

características da população investigada foram definidas, que foram construídas as hipóteses e questões de pesquisa e que foram definidas as estratégias e planos de ação que permitiram à investigação ser conduzida de modo coerente com os princípios da pesquisa científica.

#### **4.5.2 A coleta de dados**

Com o projeto de pesquisa definitivo concluído e aprovado, a fase da coleta de dados foi iniciada em julho de 2008 e se estendeu até setembro de 2010.

Nesse período, para que os dados começassem a ser coletados, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética (ver Anexo I). Posteriormente, ela também foi submetida para a concessão de financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI).<sup>36</sup>

Em 2009, a pesquisa recebeu o financiamento de R\$ 5.000,00 da FAPEPI para a compra de um computador, um notebook, uma câmera filmadora, diversos DVDs contendo filmes, dentre outros equipamentos. Alguns deles foram colocados a disposição dos professores do CECLI, outros foram usados para a coleta e análise dos dados.

#### **4.5.3 A formação do grupo de trabalho**

No segundo semestre de 2009, foi constituído o grupo de trabalho com os professores do CECLI, criado para a discussão sobre as potencialidades do uso de vídeos e filmes no ensino de LI, assim como para a elaboração coletiva de planos e atividades envolvendo o artefato. As reuniões tiveram periodicidade mensal totalizando, ao final do semestre, aproximadamente 15 horas, divididas em 4 encontros com cerca de 4 horas. Cada encontro foi estruturado de acordo com os seguintes temas:

- 1º. Encontro: O ensino comunicativo de línguas
- O ensino de LE no século XX;

---

<sup>36</sup> De maio de 2007 a fevereiro de 2008 recebi apoio financeiro da CAPES por meio da concessão de bolsa de estudos, intermediada pelo POSLIN. A partir de 2009, a pesquisa passou a receber o apoio da FAPEPI.

- Princípios e características do ECL;
- O ensino baseado em tarefas;
- Reflexão: minha aula é comunicativa?

2º. Encontro: Porque usar vídeo e filmes na aula de línguas

- Materiais didáticos X vídeos e filmes;
- O desenvolvimento da fluência e da pronúncia por meio de vídeos;
- O ensino de leitura;

3º. Encontro: O planejamento de atividades com vídeos e filmes

- Plano de aula e seleção de material;
- Sugestões de atividades com vídeos e filmes.

4º. Encontro: Prática e avaliação

- Elaboração, apresentação e discussão de atividade com vídeos e filmes;
- Avaliação dos participantes e do curso.

As entrevistas coletivas foram realizadas ao final de cada encontro do GT. As transcrições das entrevistas também foram feitas nesta etapa.

#### **4.5.4 Análise dos dados**

Esta etapa foi iniciada a partir de fevereiro de 2010. Na análise, foi privilegiada a discussão e interpretação qualitativa com base no referencial teórico adotado. Ela será apresentada no capítulo 5.

#### **4.5.5 Entrevistas individuais finais e divulgação do resultado**

As entrevistas finais foram realizadas em setembro de 2010, após a conclusão das análises das entrevistas iniciais e coletivas.

A divulgação dos resultados se dá, em primeira instância, pela apresentação desta tese. Posteriormente, ocorrerá a divulgação dos resultados em outros setores externos à UFMG e ao CECLI por intermédio de congressos, conferências, simpósios, dentre outros meios de divulgação acadêmica, como publicação em revistas e periódicos.

No próximo capítulo, apresentarei a análise do corpus e a discussão das descobertas obtidas com esta pesquisa.

## 5. ANÁLISE

Neste trabalho, apesar de consciente de que a literatura sobre percepções e crenças frequentemente aborda estes dois conceitos como sinônimos, adoto a visão de Woods (1996) de que crença e percepção são processos cognitivos distintos, embora muitas vezes convergentes, que juntos motivam as decisões e ações do professor de LE em relação à sua prática docente e à adoção de novos recursos tecnológicos na sala de aula.

Sendo assim, considerarei Percepções como o conjunto de estruturas de conhecimento ou esquemas cognitivos que organizam as ações e que permitem ao professor planejar e realizar atividades escolhendo, dentre os esquemas de que dispõe, aqueles mais adequados para alcançar seus objetivos. Elas são conhecimentos passíveis de serem provados por meio da demonstração ou observação e da experiência.

Por outro lado, considerarei Crenças como conjuntos de construtos cognitivos constituídos por teorias implícitas não comprovadas, presentes quando não há informação (percepção) experiencial disponível para guiar as ações. Elas são, então, constituídas das pré-concepções dos professores sobre um determinado objeto, fato, conceito ou situação.

Nas análises a seguir, para preservar a identidade de cada participante, os professores investigados serão doravante referidos como Professor 1 (P1), Professora 2 (P2); Professor 3 (P3); e Professora 4 (P4). Apresentarei as análises referentes a cada professor separadamente, embora, em diversas ocasiões, retome análises anteriores para estabelecer comparações e conclusões. As trajetórias de cada um deles no contato, percepção e adoção do artefato serão analisadas tendo como referência o modelo proposto por Sandhotz, Ringstaff e Dwyer (1997), além dos princípios da Teoria da Atividade, da Teoria da Percepção e Ação, da Teoria da *Affordance* e os conceitos de Normalização (Bax, 2003; Chambers & Bax, 2006) e de Multimodalidade.

Estas trajetórias individuais, por sua vez, fundamentarão a análise coletiva do percurso pelo qual o grupo de professores passou durante o processo de inserção tecnológica que esta pesquisa investiga.

De acordo com as teorias discutidas no capítulo 4, vimos que o conhecimento não é produzido sozinho, espontaneamente, mas o resultado das interações dos indivíduos em sociedade. Da mesma forma, discutimos que ele não é produzido do nada, surgido da completa ausência de outros conhecimentos na mente do indivíduo; é baseado em

experiências, crenças, conhecimentos prévios e outras estruturas conceituais transmitidas sócio-historicamente. Nesse sentido, convém dizer que, para a Teoria Sociocultural, o conhecimento não é fabricado, mas constantemente reciclado pelo acréscimo de novos elementos a uma base conceitual já existente. Este acréscimo, por sua vez, é motivado pela necessidade do indivíduo em lidar com novas situações, solucionar problemas e atingir objetivos específicos como membro de um grupo social ou de uma categoria profissional.

Shulman (1986, apud Silva, 2007), descreve o professor como “um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem *crenças* e atitudes”, enfatizando a estreita relação entre crença e a ação pedagógica. Da mesma forma, a adoção de tecnologias na sala de aula é fortemente dependente do conjunto de valores, experiências passadas e necessidades dos professores. A incompatibilidade de um determinado artefato, por mais inovador que seja, com o conjunto de crenças do grupo que potencialmente o adotaria pode facilmente resultar na negação do mesmo, ainda que proposto por autoridades dotadas de poder para isso.

Rogers (2003, p.1-5) em seu livro “Diffusion of Innovations” ilustra bem este fato ao narrar um caso que, embora não trate de ensino, nos permite analogias a outras tentativas de difusão de tecnologia. Em seu relato, ele descreve a tentativa frustrada de uma agente de saúde em tentar convencer um grupo de donas de casa de uma pequena cidade do Peru a ferver água antes de beber. Após dois anos de campanha, conversas e palestras em público sobre o perigo oferecido por germes e bactérias, ela conseguiu convencer apenas 11 das 200 famílias da cidade. Segundo o autor, apesar de todos os esforços da agente, ela não considerou o conjunto de crenças que regulava as atitudes da comunidade. Nessa vila, como em outras áreas do Peru, o hábito de ferver água era uma prática comum apenas quando esta seria consumida por uma pessoa doente. Da mesma forma, pessoas sadias só costumavam tomar água fervida quando ela era usada no preparo de infusões com canela, limão, ervas ou açúcar. Ao desconsiderar as crenças culturais da comunidade em que pretendia inserir a inovação, a agente de saúde e seus superiores motivaram o efeito oposto, a sua rejeição pelos moradores da vila. Esse caso nos mostra a importância de se considerar os valores, crenças e experiências passadas dos indivíduos e as normas de conduta social do grupo no qual se pretende inserir um artefato tecnológico.

Na pesquisa educacional, a identificação das crenças, experiências e motivações dos professores pode nos fornecer meios para compreendermos algumas das práticas pedagógicas e posturas dos professores diante dos problemas e desafios que afetam a sala de aula. Igualmente, a relação entre professores e artefatos didático-tecnológicos pode ser

melhor esclarecida pela identificação dos construtos conceituais que eles têm sobre os artefatos que mediam as ações didáticas, sobre a atividade que exercem e sobre si mesmos.

Identificando as representações conceituais do Professor 1, percebi uma grande recorrência tanto de crenças quanto de percepções, que juntas construíam uma visão bem específica do artefato “filmes e vídeos”. Antes de discutir a trajetória de apropriação do artefato pelo professor, faz-se necessário analisar algumas das crenças e percepções que ele tinha no início da pesquisa, já que elas têm o poder de influenciar na forma como a apropriação ocorre.

### 5.1 Professor 1

Durante a primeira entrevista individual, identifiquei, nos relatos de P1, uma mistura de crenças e percepções que construía a ideia de que, nos filmes e vídeos, a música e outros recursos sonoros eram ferramentas que podiam promover o aprendizado de LE, mas os elementos visuais como a imagem e textos escritos, também presentes, não ofereciam as mesmas possibilidades de ação, ou *affordances*. Considerei este construto como o resultado tanto de crenças quanto percepções porque, como já especifiquei, adoto neste trabalho a postura de Woods (1996) de que enquanto crenças são suposições não comprovadas evidencialmente, percepções são aquelas baseadas na observação e na constatação de fatos e elaboração de teorias por meio da reflexão. Mais adiante, discutirei isso com maiores detalhes.

A concepção do Professor 1, mencionada acima, e que contraria as ideias de multimodalidade, em que diversos elementos semióticos agem juntos na construção e transmissão de significados (Granström, House & Karlson, 2002; Massaro, 2002; Ventola, Chares & Kaltenbacher, 2004; Ver Hulst, 2006), pode ser vista nos trechos a seguir, retirados de momentos distintos da entrevista inicial:

#### Trecho 1

**Entrevistador:** *Que recurso você usa para dar aulas no ERIC<sup>37</sup>?*

**Professor 1:** *Aqui ah... recursos audiovisuais. Uso... músicas, no caso, coisa e tal. Vídeo... já usei algumas vezes. Não uso mais porque... às vezes falta (tempo). Já conversei com a*

---

<sup>37</sup> Apesar do nome oficial, o CECLI é comumente referido por professores e alunos como ERIC.

*coordenadora e ela até comenta que a gente precisa usar, mas nem sempre o planejamento em grupo sai como ela gostaria/como deveria ser ...a gente deveria usar ..é isso...*

### Trecho 2

**Entrevistador:** *Quando você usa vídeo, como é que você faz? Você exhibe para eles o vídeo todo, um pouco, como é que é?*

**Professor 1:** *Ai vem uma diferença(entre) os vídeos musicais que a gente coloca como os clipes e outros não musicais... então, eu diria que tem três diferenças... para os musicais... para a vez que eu usei , eu coloquei primeiro a... entreguei papel com a letra da música e pedi para que eles primeiro dessem uma olhada na letra, para que eles viessem a escutar, para estar mais familiarizados com o que eles vão escutar realmente... na hora de escutar, eu pedi pra que eles não olhassem no papel, apenas escutassem. Não tinha legenda, era para eles treinarem o listening mesmo... aí, logo em seguida repetia mais uma vez, já com o papel para completar as lacunas que tinham na música, e depois mais uma vez pra checar que eles já...*

**Entrevistador:** *Isso pra música?*

**Professor 1:** *Já usamos (não) musicais... a gente não tinha o script que estava sendo falado, e não era realmente usado muito. O que a gente usava era para eles encontrarem várias formas diferentes de como se dizer, por exemplo, obrigado, de nada, bom dia e coisas do tipo...*

Os exemplos acima nos sugerem uma motivação afetiva do professor em relação à música como artefato didático. Esta motivação, por sua vez, influenciava diretamente na forma como ele agia na sala de aula. No trecho 1, por exemplo, podemos perceber que ao ser perguntado sobre que artefatos tecnológicos ele usava em suas aulas, e já sabendo que meu interesse era investigar o uso de vídeos, P1 tenta atender minhas expectativas e começa a falar sobre recursos audiovisuais. Entretanto, logo fica claro que o uso que ele fazia da TV na sala de aula era motivado pela possibilidade de usar a música como recurso, com atividades de exibição de vídeo-clipes e exercícios de escuta. Podemos ver, então, que o que regia suas ações, quando estas envolviam vídeos e filmes, era tanto a percepção de que a música era instrumento importante no ensino de LI, quanto a crença de que imagens e legendas não eram tão eficazes como a primeira.

No caso acima, considere que as ações do professor eram motivadas pela percepção de que o modo semiótico “ áudio e música” podia promover o desenvolvimento de habilidades de escuta na LI por causa do que ele disse em outros momentos da entrevista, tal como os que transcrevo a seguir:

### Trecho 3

**Entrevistador:** *Quando você assiste a esses filmes como é que você assiste? Com o áudio em inglês, áudio em português, legenda em inglês...*

**Professor 1:** *Audio/ áudio sempre em inglês. (Preferivelmente) áudio em inglês, e não gosto de botar a legenda logo. Sempre deixo pra colocar a legenda só depois. Minha percepção auditiva na época que estudava inglês, que era só respondendo o livro, era prioridade (mínima), não tinha isso trabalhado. Então, tenho que correr atrás do prejuízo*

**Entrevistador:** *Você acha que isso tem melhorado teu inglês ?*

**Professor 1:** *Com certeza ... sem duvida nenhuma!*

**Entrevistador:** *O que tem melhorado, especificamente?*

**Professor 1:** *Minha percepção auditiva (aumentou muito), vocabulário aumentou também a... fluência...*

#### Trecho 4

**Entrevistador:** *Você acha que música contribuiu para o seu aprendizado?*

**Professor 1:** *Sem duvida, com certeza!*

**Entrevistador:** *E agora como professor, você assiste filmes que antes não assistia?*

**Professor 1:** *Agora assisto filme, escuto música, assisto o clipe de músicas, (uso) computador, mp3 e tal. Tudo.*

**Entrevistador:** *Com que frequência você faz isso?*

**Professor 1:** *Ah.. .o máximo... eu nem sei ...todo dia, todo dia, todo dia.*

**Entrevistador:** *E os filmes?*

**Professor 1:** *Filmes nem com toda frequência porque eu não tenho muito tempo... mas pelo menos uma vez na semana.*

Podemos ver que as experiências pessoais de P1 relacionadas a vídeos como ferramenta didática motivaram a percepção de somente parte das *affordances* fornecidas pelo artefato. Quando aprendiz, este professor constatou experiencialmente que o som era capaz de ajudá-lo a desenvolver a compreensão oral. Ele percebeu o áudio como uma ferramenta didática. A percepção de que a informação sonora em vídeos e filmes é capaz de promover o aprendizado de uma LE é justificada pelo conceito de *Affordance* perceptível, elaborado por Garver (1991, citado por Albrechsten et al, 2001). Segundo ele, informações sensoriais diretas acerca de um determinado objeto nos mostram possibilidades para agir sobre ele. Ao perceber que a informação auditiva é uma característica inerente a filmes e vídeos, P1 identificou a possibilidade de usá-los para aprender a LI. Contudo, outras *affordances* não eram percebidas tão facilmente pelo professor.

Como vimos, ao observar filmes e vídeos, P1 construiu a teoria de que o áudio era uma ferramenta didática. Como esta foi uma teoria comprovada por sua própria experiência, ela constitui-se em uma percepção (Woods, 1996). Entretanto, enquanto suas experiências o guiavam na percepção do áudio como uma *affordance*, outras possibilidades de ação mantiveram-se ocultas para ele. Suas teorias de ensino/aprendizagem que envolviam o artefato tecnológico não abrangiam as outras linguagens semióticas que estavam presentes

nele, tal como a imagem e as legendas, já que ele não as usava da mesma forma que usava o som.

Além do conceito de *affordances* perceptíveis, Garver (1991, citado por Albrechsten et al, 2001) propõe a ideia de *affordances* ocultas, ou seja, possibilidades de ação que existem em um artefato, mas que não são percebidas por alguém. Para entender melhor esse conceito, buscarei uma explicação na Abordagem Ecológica:

É inegável que as percepções têm um forte caráter coletivo, como mostrei no capítulo 3. Entretanto, também não se pode negar que muitas vezes as percepções sofrem influência de mecanismos individuais, já que a combinação de inúmeros fatores biológicos, ambientais, históricos, sociais e afetivos pode influenciar de modo particular as representações que cada indivíduo tem acerca de si, de um objeto ou de um fenômeno. A individualidade de cada pessoa, então, é construída pelas diferentes formas como estes fatores se combinam em suas experiências. Isto tem apoio na visão ecológica (Van Lier, 2000; Eichler, 2005), em que a relação de interdependência entre organismo, ambiente e interações sociais molda nossos comportamentos e processos cognitivos.

No depoimento a seguir, encontrei indícios que sugerem que características particulares do “ecossistema” do qual o professor faz parte podem ter motivado a não percepção das *affordances* visuais nos vídeos. Vejamos:

#### Trecho 5

**Entrevistador:** *Você usava, quando aluno, quando estudava por conta própria, algum outro recurso fora o livro?*

**Professor 1:** *Usava muitas vezes em casa o áudio. A maioria das vezes mesmo eu usava a tradução... não, tradução não... a letra da música (e pegava ) a tradução coisa e tal. Eu não escutava muito porque eu não tinha a oportunidade mesmo. Na minha casa meus pais nunca tiveram som, eles sempre odiaram esse negócio de TV, barulho e coisa e tal (eles não queriam essas coisas ) e eu nunca tive oportunidade...*

O trecho acima nos dá indícios de que o contexto social ou “ecossistema” no qual o professor se desenvolveu pode ter influenciado na forma como ele via o potencial didático do artefato. Apesar de perceber vídeos e filmes como uma ferramenta que podia promover o aprendizado da LI, esta percepção abrangia somente parte das *affordances* fornecidas por eles: a música e o som. Esta conclusão é reforçada pelo fato de que, na entrevista individual, não há qualquer referência positiva do professor às características multimodais de filmes e vídeos.

Se por um lado, a ideia de que o som em vídeos é um recurso benéfico ao ensino de línguas baseava-se no processo de percepção de *affordances*, por outro, a não identificação

de outras possibilidades de ação oferecidas por filmes baseia-se, principalmente, na formação de crenças motivadas por fatores sociais e afetivos.

Para Enders et al (1983) as percepções surgem a partir de crenças. Elas podem ser o resultado da desestabilização de crenças antigas para a formação de novos conceitos por meio da reflexão e da observação de evidências que lhe deem apoio. Com base nesta afirmação, podemos supor que, enquanto as crenças iniciais de P1 sobre o potencial didático do som evoluíram para o status de percepção quando ele comprovou sua eficácia por meio de suas experiências pessoais, a falta de evidências de que imagens e textos nos filmes também podiam ser eficazes para a aprendizagem de LI fizeram com a que a visão destes recursos pelo professor continuasse embasada em crenças subjetivas, emocionalmente motivadas.

No trecho a seguir, percebemos a grande empatia do professor com a música como forma de expressão, mostrando que crenças de cunho afetivo estavam presentes nos julgamentos de valor que P1 fazia dos potenciais oferecidos por vídeos e músicas:

#### Trecho 6

**Entrevistador:** *O que que te fez vir para a universidade?...Para estudar inglês, especificamente?*

**Professor 1:** *Não teve assim, exatamente... assim, um alguém que tenha me feito vir. Eu vim porque realmente eu vi que era o que eu gostava: inglês. Então, é isso desde o primeiro ano, (na) primeira série eu já tinha decidido que queria fazer vestibular pra inglês ....eu gostava tanto (que era só pra inglês que eu estudava)...*

**Entrevistador:** *Você pensa em ser professor? seguir essa carreira? Porque você já é professor.*

**Professor 1:** *É.. Ahã! Já sou professor ... Então de uns tempos pra cá... a gente mutante, né? Pensamentos vão e vem, coisa e tal... e... ultimamente eu tenho muito repensado sobre minha vida e presumo que eu não venha seguir a carreira de professor.*

**Entrevistador:** *Por quê ?*

**Professor 1:** *Porque eu já tenho outra paixão e essa é muito, muito mais forte que o inglês... que é música. Eu pretendo fazer bacharelado em canto, eu pretendo viajar pra... no próximo ano, fazer esse curso. Já to cursando música aqui na federal também, faço curso de extensão em canto aqui na federal. Há anos que eu canto no coral e eu vi que realmente a minha paixão é essa, e eu diria que percebi que talvez eu não quisesse ser professor de inglês mas queria era aprender inglês. Infelizmente eu não sei porque eu me(desviei no meio) do caminho, mas entrei na universidade com um pensamento meio que... subconscientemente querendo aprender inglês.*

Para Silva (2007), a natureza e manutenção das crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas tem um forte componente afetivo, fruto dos sentimentos e das avaliações subjetivas de experiências. Elas são compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas e valorações que se firmam como atitudes, posturas do

professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma LE. Como aprendizes, somos constantemente influenciados pelas ideias que temos de aprendizagem e pela observação de nossos professores e colegas e, muitas vezes, pelas visões que estes têm de mundo e do próprio ato de ensinar e aprender. É bastante comum, portanto, que quando nos tornamos professores, repitamos as práticas de nossos mestres sem refletir sobre o motivo de tais atitudes ou elaborem nossas próprias teorias de ensino, muitas não baseadas na percepção de *affordances*, mas em suposições não comprovadas. No trecho 6, assim como nos anteriores, vimos que as atitudes de P1 em relação ao artefato didático-tecnológico “vídeos e filmes” eram motivadas tanto por percepções de algumas das potencialidades do artefato quanto pelas crenças do que é “ser professor”, de “do que é aprender” e de “como ensinar”.

Segundo Barcelos (2006, p. 23), é difícil identificar as relações exatas entre crença, percepção e ação do professor. Para ela, tanto experiências que motivam a reflexão consciente quanto experiências baseadas nas pressuposições não confirmadas sobre a realidade de sala de aula podem influenciar suas ações.

Analisando as ações pedagógicas de P1 em relação ao artefato, perceberemos, no trecho seguinte, que a frequência com que ele utilizava filmes e vídeos em suas aulas era baixa (três vezes por semestre). Poderemos constatar, ainda, que apesar de utilizar recursos audiovisuais, ele não estava consciente dos benefícios que vídeos e filmes poderiam trazer para sua aula. Vejamos:

#### Trecho 7

**Entrevistador:** *Que recurso você usa para dar aulas no ERIC?*

**Professor 1:** *Aqui ah... recurso audiovisuais. Uso... músicas, no caso, coisa e tal. Vídeo... já usei algumas vezes. Não uso mais porque... às vezes falta (tempo). Já conversei com a coordenadora e ela até comenta que a gente precisa usar, mas nem sempre o planejamento em grupo sai como ela gostaria/como deveria ser ...a gente deveria usar ..é isso...*

**Entrevistador:** *Você usa mais ou menos... vamos estabelecer uma frequência. Você usaria quantas vezes por semestre?*

**Professor 1:** *Aqui no ERIC?*

**Entrevistador:** *Áham.*

**Professor 1:** *Três vezes.*

**Entrevistador:** *Você acha que isso ajuda o aluno a aprender?*

**Professor 1:** *Acho sim.....e acho que deveria ser mais frequente...(in)felizmente nosso curso também não providencia isso. Uma vez por semana as nossa aulas ... o tempo é corrido.*

**Entrevistador:** *Essa é na próxima pergunta: Qual a dificuldade que você tem pra usar?Que problemas (que você encontra ) na sala de aula?*

**Professor 1:** *Primeiramente a falta de treinamento....como eu sou novato no curso eu preciso que os veteranos, que já tão acostumados a trabalhar com o vídeo, me passem técnicas que eles aprenderam pra que eu venha a utilizar em sala de aula também e... e o segundo, eu diria que é o tempo ...é muito pouco tempo e muito assunto.*

Como vimos no trecho acima, ao utilizar vídeos e filmes nas aulas, P1 provavelmente o faz mais por reconhecer a necessidade de usá-los enquanto professor, do que por refletir sobre as potencialidades e os benefícios que eles podiam oferecer pedagogicamente. Isso é corroborado pela afirmação de que a coordenadora cobrava dos professores o uso desta tecnologia na sala de aula. O trecho a seguir também reforça essa ideia:

#### Trecho 8

**Entrevistador:** *No ERIC há incentivo (para o uso de vídeos e filmes)?*

**Professor 5:** *No ERIC é... sim, com certeza... tem tanto que eles investem nisso... como DVD...*

**Entrevistador:** *E os colegas do ERIC... (tem incentivo?)*

**Professor 5:** *Também eh... as aulas que eu assisti acho que todos eles usaram vídeos.*

Na visão ecológica-antropocêntrica, o ser humano é visto como parte de um sistema complexo e superior de interação (Van Lier, 2000). As ações de um indivíduo são moldadas pela interação do mesmo com artefatos físicos e psicológicos e com as práticas sociais do grupo do qual ele faz parte. Para Vala (1997), algumas delas são fundamentadas na percepção da realidade social pelo indivíduo e de seu papel como membro de um grupo ou categoria. No caso de P1, ao perceber que tanto a coordenadora quanto seus colegas assumiam vídeo como um artefato benéfico no ambiente de ensino de LE, ele passou a adotar as mesmas posturas, embora, como afirma no trecho 7, ainda não soubesse como usá-los.

O professor de línguas, na formação de sua identidade profissional, passa por um processo de aceitação de conceitos compartilhados pelos membros de sua categoria. Neste processo, ocorrem a valorização ou desvalorização de atributos, atitudes e normas comportamentais que influenciam suas ações como profissional. Em um determinado grupo, certos discursos são constantes e agem como parte do mecanismo de identificação de seus membros, sendo que enquanto alguns destes discursos podem ser motivados pela percepção de fatos reais vividos pelo grupo, outros podem ser transmitidos sócio-historicamente, sem que, necessariamente, sejam frutos da reflexão sobre experiências. Neste caso, os valores adotados integram o conjunto de crenças compartilhadas pelo grupo e reproduzidos pelo mecanismo de identificação social, não envolvendo um alto grau de consciência.

Para a TA, a consciência é um dos fatores que caracterizam uma atividade. De acordo com Lantolf (2000), uma atividade não consiste simplesmente em fazer algo, mas fazer algo motivado por objetivos específicos, de forma intencional e consciente. Igualmente,

segundo Davidov (1999) e Tikimirov (1999), uma atividade é direcionada por objetivos, que são previsões conscientes dos resultados a serem obtidos como o esforço criativo.

A consciência também é um conceito importante para Sandhotz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 49)<sup>38</sup>. Estes autores propõem um modelo de adoção tecnológica no ensino constituído de 5 estágios (Exposição, Adoção, Adaptação, Apropriação e Invenção), sendo o primeiro aquele em que o professor tem os contatos iniciais com a tecnologia no contexto em que ela será adota. Nesse estágio, ele começa a aprender a manuseá-la. Já o segundo estágio é aquele em que o professor, consciente das vantagens oferecidas pela tecnologia, começa a adotá-la de forma reflexiva, ou seja, planejando objetivos a serem atingidos e refletindo sobre como atingi-los com a mediação da tecnologia. Nos trechos 7 e 8, podemos perceber que, embora P1 declarasse usar vídeos e filmes, este uso não era motivado, ainda, pela definição de objetivos pedagógicos claramente definidos. Igualmente, no trecho 2, em que P1 descreve atividades com o uso de vídeo, observamos que elas não estavam estruturadas ao redor de objetivos claros, como se a simples exibição dos vídeos fosse uma atividade suficiente para promover o aprendizado. Com base nisso, classifico P1, no início da pesquisa, no estágio inicial do modelo de Sandhotz, Ringstaff e Dwyer (1997).

Como vimos até agora, a visão que o Professor 1 tinha sobre vídeos na sala de aula provinha de crenças culturalmente estabelecidas. Vimos, também, que outra representação que motivava suas ações, uma mistura de crenças e percepções, era a visão de que nos vídeos e filmes apenas o recurso sonoro era uma ferramenta didática eficiente. Vimos, ainda, que para este professor, apesar da TV estar presente em suas aulas, ela era usada da mesma forma que os aparelhos de som, artefatos há muito inseridos no ensino de LE. Neste caso, o artefato tecnológico não representava inovação, uma vez que não favorecia mudanças na prática profissional do professor.

Durante a primeira entrevista coletiva, realizada no segundo encontro do grupo de trabalho, algumas das crenças de P1 continuavam presentes no repertório conceitual que ele tinha sobre o artefato, especialmente aquelas surgidas e transmitidas por mecanismos sociais. Apesar de continuar a utilizar vídeos e filmes em suas aulas, o professor ainda não dava indícios claros de que estava consciente dos objetivos e benefícios relacionados ao uso do artefato. Podemos ver isto no trecho a seguir, em que ele afirma que para usar vídeos e filmes era preciso “sacrificar” outras atividades do livro, deixando claro que não percebia, ainda, propósitos pedagógicos claros no uso dos mesmos:

---

<sup>38</sup> Cf. Capítulo 1.

### Trecho 9

**Professor 1:** *Às vezes, quando agente utiliza uma atividade extra pra incrementar a aula... e essa atividade toma mais tempo do que agente previu... às vezes agente tem que sacrificar uma outra, por exemplo, do livro... que não seja tão útil.*

Embora, como afirmei anteriormente, esta e outras crenças motivadas por mecanismos de identificação e de transmissão cultural ainda se mostrassem presentes na primeira entrevista coletiva, já era possível perceber algumas contradições que sinalizavam tendências à desestabilizações e mudanças, provavelmente como consequência das interações no grupo de trabalho.

Sobre a desestabilização de crenças, Barcelos (2006, p.19) nos diz que elas são construtos “emergentes, socialmente construídos e situados contextualmente”, ou seja, que não estão prontas em nossas mentes, mas mudam e se desenvolvem a medida que interagimos e modificamos nossas experiências sócio-culturais. Assim, durante a condução do grupo de trabalho, as discussões promoviam tendências para a reformulação conceitual de alguns das representações que o professor 1 tinha sobre aplicabilidade de vídeos na aula de LI. No trecho a seguir, veremos que, em uma a discussão sobre o papel do livro didático, reflexões sobre as *affordances* oferecidas por vídeos e filmes começavam a surgir:

### Trecho 10

**Professor 1:** *Eu entendo também que em níveis assim, intermediário... também no básico, nem todos os materiais que a gente utiliza em sala de aula são materiais autênticos, como vimos no texto... normalmente, em aula de... ensino comunicativo de línguas... deve-se usar o máximo de materiais reais e autênticos, por exemplo, como você mesmo citou... o nosso livro não é totalmente comunicativo, grande parte dele não contém produção original. Algumas coisas são bem clichês... mas ao mesmo tempo, se a gente tem um livro e o aluno comprou pagou e tal... temos várias coisas que a gente pode trazer pra dentro da sala de aula para poder não deixar apenas o CD, como, por exemplo o uso de vídeos, o uso de músicas. A gente sempre tenta puxar a aula bem, tendo como base os livros que foram usados. Mas o vídeo a gente não... a partir daí, a gente parte pra... discussões... pra revisar... o que eles pensam, se é certo se é errado, o que acontece na vida deles...*

**Entrevistador:** *Com que frequência você traz materiais... não precisa ser vídeo não... com que frequência você traz materiais pra compensar essa falta de comunicatividade do livro?*

**Professor 1:** *Ah... o mais frequente que a gente puder, normalmente, pelo menos, em cada lição a gente sempre tenta trazer alguma coisa mais... seja vídeo ou música...*

**Professor 2:** *Pelo menos em cada unidade.*

**Professor 1:** *Isso... em cada unidade.*

No trecho acima, podemos ver que a percepção de que a música é uma ferramenta útil ao ensino de LE permanece, o que é natural se considerarmos que ela surgiu a partir da constatação de evidências e da reflexão sobre as mesmas. Acredito que uma vez estabelecida, a percepção só se desestabilize quando forem obtidas evidências ainda mais concretas de que as *affordances* identificadas eram falsas.

Assim como as percepções, as crenças, por seu caráter social e afetivo, também podem se mostrar bastante estáveis. Para Woods (2003, citado por Pessoa e Sebba, 2006), as crenças não mudam tão facilmente, mas podem se desestabilizar e mudar sob certas condições. Percebemos que elas continuam presentes no discurso do professor 1, mas já vemos indícios iniciais de desestabilização, em parte porque o professor passou a ser exposto a novas possibilidades de ação sobre o artefato, começando a perceber novas *affordances*. No trecho a seguir, o professor dá indícios de que começa a perceber o potencial da informação visual em mímicas e gestos:

#### Trecho 11

**Professor 2:** *Tipo quando você vai explicar “I’m afraid of the dog”... o que é afraid?*

**Entrevistador:** *É... mas mímica também tem outro sentido... de um ponto de vista ela é interessante, às vezes, pro aluno. Às vezes motiva também. Então cabe ao professor saber dosar isso...*

**Professor 1:** *Eu diria também que ela é até mais fácil de ser memorizada pelo aluno... abrindo um caminho visual. Você mostra a ideia, em vez de só palavra, não só o som...*

O processo incipiente de mudança de crenças que acabo de descrever mostra que, naquele momento da pesquisa, novas construções conceituais estavam em formação. Após o contato com novos conceitos e reflexões sobre a aplicabilidade didática de vídeos e filmes, P1 começou a perceber as *affordances* que ele oferecia, inclusive a imagem como um recurso didático.

Considerando novamente o primeiro estágio do modelo de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), podemos perceber que P1 estava gradualmente se familiarizando com o artefato, equipando-se de instrumentos que lhe permitissem, posteriormente, adotá-lo de modo mais significativo. Isto é ilustrado pelo processo de reformulação de crenças pelo qual ele passava naquele momento. É importante lembrar que, segundo aqueles autores, apesar de ser apresentado à novas possibilidades, nesse estágio o professor ainda não se mostra completamente favorável a mudança, já que dúvidas e resistências ainda são frequentes. Entretanto, ele começa a mostrar tendências para reconhecer que a adoção é algo possível e benéfico.

Em outros trechos, perceberemos os conflitos e contradições relacionados à desestabilização de crenças e à formação de percepções à medida que P1 se deparava com novas possibilidades de uso do artefato. No trecho 12, por exemplo, ao falar do planejamento da aula, ele admite que o professor deve ser flexível para permitir adequação ao tempo e a imprevistos que possam ocorrer, indicando que ele começava a se questionar sobre aspectos pedagógicos de como vídeos e filmes deveriam ser usados. Contudo, no trecho 13, vemos que ele ainda demonstrava dúvidas sobre os benefícios da tecnologia e se valeria a pena fugir do plano de aula ou atrasar o conteúdo de aula para gastar mais tempo com uma atividade com vídeos e filmes:

#### Trecho 12

**Professor 1:** *É tão compensatório quanto a que a gente está usando... isso... a gente tem que fazer isso... a gente tem o plano já previsto com os outros professores anteriormente, mas às vezes não dá pra seguir cem por cento do plano. Existe sempre uma flexibilidade de que aquele plano dá adequação do tempo, ou do que é mais viável. Tem que ser planejado dessa forma, deixando uma margem de alteração. O plano tem que ser flexível...*

#### Trecho 13

**Professor 1:** *A gente tem um problema... a gente trabalha num curso de línguas, com muitas atividades. Agente tem pouco tempo, ainda colocar filme...*

Como vimos no trecho 12, um indício de que a construção do conhecimento no grupo de trabalho começava a influenciar P1 é a presença de reflexões sobre a prática docente. Esta reflexão marcou o início efetivo do processo de mudança de crenças e o começo da percepção, que posteriormente o levaria em direção à tomada de ações. Entretanto, o trecho 13 nos mostra que estas percepções não estavam estabilizadas, revezando-se com as velhas crenças. Vejamos, no trecho a seguir, o momento em que ele debatia com outros professores sobre os benefícios de vídeos e filmes, reforçando a contradição característica da mudança de construtos conceituais:

#### Trecho 14

**Professora 4:** *Devemos ter cuidado com o texto autêntico... demais... pode chegar a situação grande de como os alunos estão recebendo ali informação... para que eles não se sintam até desestimulados se você coloca um vídeo... uma CNN... numa turma... como eles vão... como eles vão perceber isso?*

]

**Professor 1:** *Mas aí a vantagem*

]

**Professor 4:** *Eles vão ficar desestimulados... “eu não to entendendo nada eu vou sair”*

]

**Professor 5:** *Mas a CNN reflete a realidade, né?*

]

**Professor 1:** *Mas aí o professor tem que saber a adequabilidade... tem que saber adequação, até que nível está o aluno... então, ser autêntico pode, mas tem que saber se o material usado é adequado...*

Para Lima (2007, p.5), tensões e contradições são a essência do aperfeiçoamento profissional do professor. Elas indicam que novos conceitos estão entrando em conflito com velhas concepções, mostrando que a mudança de crenças está diretamente associada ao aprendizado. Nas palavras da autora:

Assim, a nossa compreensão é de que o professor, por sua natureza constitutiva, é uma pessoa que está aberta a mudanças à medida que vai aprendendo, à medida que vai crescendo profissionalmente. Na verdade, podemos adiantar que diante de suas práticas cotidianas, de suas interações interpessoais (com os alunos, com os colegas de profissão), o professor está a aprender sempre mais, a crescer profissionalmente. Por essa razão, ousamos sustentar a tese de que a mudança de concepção/crenças dos professores repercute no avanço de sua profissionalidade. Implica dizer que, seja na formação inicial ou na continuada, progressivamente, os professores estão em processo de desenvolvimento profissional, desde que estejam abertos/as a esse benefício necessário e de fato invistam neste propósito.

Até agora, a análise dos construtos conceituais do Professor 1 relacionados ao uso de vídeos e filmes mostraram que as visões dele sobre o que é ensinar LI e sobre o uso de vídeos decorriam de suas experiências como aluno, dos fatores afetivos relacionados ao artefato tecnológico e das visões construídas a partir de sua identificação com um grupo e com os valores sociais e pessoais que o mesmo representava. Vimos, ainda, que embora as crenças que motivavam parte de suas atitudes em relação ao artefato continuassem presentes, elas apresentavam sinais de desestabilização, à medida que ocorria a reflexão/conscientização sobre o artefato didático-tecnológico no GT.

Na segunda entrevista coletiva, realizada no encerramento das atividades do grupo de trabalho, estas novas percepções começavam a se delinear mais claramente. Dentre elas, merece destaque a tomada de consciência sobre o papel do professor e do artefato tecnológico na promoção do aprendizado. De acordo com Rumelhart (1980, apud Woods, 1996), esta consciência, que nos permite interpretar o mundo com base na compreensão, reflexão e aprendizado, é o que caracteriza a percepção. Ela implica uma disposição para a ação pela qual podemos transformar o ambiente, nossas próprias crenças e comportamentos. No trecho a seguir, poderemos ver como a crença de que somente o áudio era uma ferramenta útil ao

ensino estava sendo substituída pela percepção de que os vídeos e filmes podiam ser usados de diversas formas para desenvolver diferentes habilidades na LI:

#### Trecho 15

**Professor 1:** *Eu ficava imaginando no cinema “dá pra usar isso” ((risos de todos))... semana passada eu assisti três filmes pra achar o tema da aula...*

A partir das discussões no grupo de trabalho, o professor adquiriu instrumentos para a percepção das *affordances* oferecidas por vídeos e filmes. Ao perceber tais *affordances*, as crenças em seu repertório conceitual foram desestabilizadas e, naquele momento, davam início a outros construtos cognitivos baseados em evidências concretas e na reflexão. A percepção passou, então, a ser um artefato cognitivo mediador do processo de mudança nas ações do professor, que declarou, ao final do GT, adotar filmes não somente para ensinar habilidades de compreensão. Segundo os depoimentos de P1, mesmo em momentos de lazer, como quando estava no cinema, ele percebia as possibilidades de uso de filmes como ferramenta didática. Para Rogers (2003), a percepção opera-se pela redução de incertezas, decorrente da análise consciente das possibilidades que uma situação ou artefato oferecem. Este processo também está subjacente à adoção tecnológica, uma vez que geralmente procuramos, em diversos níveis, reduzir incertezas a respeito de uma determinada tecnologia antes de adotá-la.

Usando a TAF (Gibson, 1986) como referência, podemos ver que ao “assistir três filmes para achar o tema da aula”, P1 percebia as *affordances* fornecidas pelo artefato:

#### Trecho 16

**Professor 4:** *[usar filmes] recompensa todo o trabalho que você teve... procurando vídeo... fazendo atividade...*

**Professor 1:** *você vê o resultado desse trabalho...*

Na última entrevista individual, realizada um semestre após a condução do grupo de trabalho, a percepção de outras *affordances* de vídeos e filmes havia substituído as crenças iniciais de P1. Enquanto no início da pesquisa ele acreditava que somente as informações sonoras poderiam contribuir para o ensino/aprendizagem de LI, em parte por causa de suas experiências e afinidades, no final do estudo, ele havia desenvolvido a percepção de que vídeos e filmes poderiam ser uma ferramenta bastante útil para o desenvolvimento de seus

alunos. Ao mencionar que usava vídeos mesmo com alunos com pouco domínio da LI, ele deixou claro que percebia vantagens no uso do artefato. Vejamos:

#### Trecho 17

**Entrevistador:** *mas você acha que há vantagens em usar esses vídeos? Compensa usar esses vídeos mesmo com esses alunos?*

**Professor 1:** *Claro que sim porque faz com que eles tentem buscar mais, elevar o nível do inglês deles, já que eles estão no nível de... em um estágio do curso que deveriam estar entendendo aquilo ali, como muitos outros entendem em sala de aula.*

Esta percepção positiva, por sua vez, motivou as ações didáticas de P1 em relação a vídeos e filmes. Se no início da pesquisa ele usava vídeos e filmes por perceber uma cobrança por parte da coordenadora e de alguns colegas de trabalho, sem, contudo, enxergar de que forma eles seriam úteis; no final do estudo, a consciência das *affordances* pedagógicas oferecidas pelo artefato consolidaram suas novas atitudes, com o uso tanto de vídeos quanto de músicas. Ao discutir sobre a frequência com que ele havia usado músicas, vídeos e filmes nas suas aulas durante o semestre, ele disse:

#### Trecho 18

**Entrevistador:** *Então música foi só uma vez. E o vídeo?*

**Professor 1:** *Também uma vez... não espera aí, vídeo no caso foram 3 vezes, mas diferenciados tipos de vídeo. Duas vezes foi aquele vídeo que acompanha o material da... do livro, e outra vez foi filme.*

**Entrevistador:** *Que você mesmo selecionou?*

**Professor 1:** *Isso... o grupo de professores selecionou, né.*

Nesse momento, cabe ressaltar a importância que a TA atribui às práticas sociais. No exemplo acima, percebe-se que a interação de P1 com o grupo, tanto no GT quanto durante os planejamentos das aulas, foi responsável pelas mudanças conceituais do professor e pelo apoio que ele necessitava para solucionar dúvidas e inseguranças quanto ao uso da tecnologia. Ao planejar atividades com vídeos em grupo, os outros professores do CECLI davam estímulo e apoio para que P1 os integrasse em suas aulas.

Uma outra mudança na forma como P1 via o artefato tecnológico está presente em um outro trecho da entrevista em que ele mostrou acreditar que vídeos e filmes, em algumas situações, poderiam ser mais eficientes que o livro didático. Neste trecho ele ainda se mostrou mais seguro quanto ao uso da tecnologia, ao falar dos problemas que surgiram quando ele usou vídeos nas aulas, sem tratá-los com alarde. Com isso, percebi que ele

começava a ter consciência de que problemas eventualmente surgiam em decorrência da inserção do artefato na aula, mas que poderiam ser contornados ou solucionados. Esta consciência, por sua vez, era importante para que ele começasse a elaborar suas próprias estratégias de solução de problemas.

#### Trecho 19

**Entrevistador:** *O que você achou de usá-los, foi ruim, foi positivo...?*

**Professor 1:** *Extremamente positivo, muito melhor do que ficar no livro... alguns alunos ainda tem um pouquinho de dificuldade, mas isso é comum, né, a turma não é heterogênea, então alguns sempre tem alguns probleminhas para entender.*

Comparando o trecho 2, com dados da entrevista inicial, com alguns trechos da entrevista final, perceberemos que o professor passou a usar vídeos de forma mais elaborada, mostrando mais preocupação com objetivos e os procedimentos pedagógicos para alcançá-los. Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) afirmam que a transição do estágio da Exposição para o da Adoção é marcado pelo surgimento de preocupações pedagógicas de como usar a tecnologia para atingir objetivos previamente definidos. No início da pesquisa e durante o grupo de trabalho, P1 encontrava-se no estágio da Exposição, em que se familiarizava com a tecnologia e aprendia a manuseá-la. Suas preocupações naquele momento centravam-se nas incertezas relativa à utilidade do artefato. No final da pesquisa, diminuídas as incertezas, seu foco era as discussões sobre as estratégias para usá-lo com eficácia. Por isso, o classifiquei no estágio da Adoção. Nele, o artefato começa a ser usado com maior frequência, as incertezas ainda estão presentes, mas em um número bastante reduzido, e o professor começa a refletir sobre sua própria prática. No exemplo a seguir, podemos ver isto claramente:

#### Trecho 20

**Professor 1:** *... Primeiramente, agente põe o vídeo e depois gera discussão acerca dele, fazendo perguntas, é... confirmativas... testar as habilidades de listening dos alunos e tal, e tentando explorar o máximo possível da fala deles, tentando dar apenas os incentivos e não respostas, sempre buscar deles... e aí depois uma outra vez coloca para confirmar e buscar mais detalhes e depois disso sempre tem uma outra atividade baseada naquele vídeo, nunca é apenas o vídeo por si.*

Com estas análises, constatei que o Professor 1 estava adotando vídeos e filmes como artefato didático gradualmente. Usando o modelo de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) para medir esta trajetória de adoção, vi que durante a investigação o professor passou

do estágio inicial do modelo (Exposição) para o estágio seguinte (Adoção). A seguir, analisarei a trajetória de apropriação de outro professor do CECLI.

## 5.2 Professora 2

Ao analisar os relatos da Professora 2 (P2), coletados durante a entrevista individual, percebi que, assim como o Professor 1, havia dentre seus construtos conceituais relativos ao ensino de línguas a percepção de que o uso de música poderia ser uma ferramenta que mediaría o processo de aprendizagem da LI. Esta percepção, por sua vez, mostrou-se motivada por fatores afetivos e experienciais, como podemos observar no relato a seguir:

### Trecho 21

**Entrevistador:** *Eh... Quando você estuda só, em casa, que recurso você utiliza?*

**Professora 2:** *Bom, quando eu estudo só em casa eu gosto muito de música então... onde eu puder tá pegando música, até porque fico procurando música pra trazer pros alunos também. Gosto muito de ficar procurando música e textos. Sites em inglês, eu gosto também.*

Da ótica da Teoria da *Affordance*, ao usar música para estudar e aprender mais sobre a LI, a professora o fez por perceber as *affordances* oferecidas pelo artefato. Consequentemente, desta percepção surgiram ações: ela não usava música somente para aprender, mas também para ensinar. Segundo a professora: “*fico procurando música pra trazer pros alunos também*”. Isto nos mostra como as percepções positivas de um artefato podem afetar não só as experiências pessoais/individuais do professor, mas também as sociais/profissionais.

A transposição do artefato “música” do âmbito pessoal (estudo individual da língua) para o âmbito social e profissional (realidade de sala de aula) ilustra os conceitos de Internalização e Extenalização, propostos por Engeström & Miettinen (1999, p.10). Segundo eles, uma atividade consiste ao mesmo tempo na apreensão de elementos culturais pelo indivíduo, ou internalização, e na transformação destes em novos instrumentos e novas formas de atividade em nível individual e coletivo, ou seja, na externalização. Ao afirmarem isto, os autores reforçam a ideia de atividade enquanto ação mediada por artefatos (físicos, culturais e cognitivos). É com base nestes conceitos que podemos categorizar a percepção como um artefato mediador da ação humana.

No caso da Professora 2, a percepção da música enquanto um instrumento com potencial didático agiu como um catalisador dos processos de internalização e externalização, constituindo-se em um artefato cognitivo<sup>39</sup>. Foi por meio da percepção de que a música poderia servir-lhe como instrumento pessoal para aprimorar a LI que a professora pode elaborar a hipótese de que ela também seria um instrumento útil na aprendizagem de seus alunos. Por sua vez, isto a motivou na realização de ações, dentre elas, buscar e levar música para a sala de aula.

Entretanto, apesar de identificarmos a percepção como o artefato mediador da internalização e da externalização, de acordo com Engeström & Miettinen (1999, p.10) estes dois processos são interdependentes e indivisíveis, de modo que não podemos afirmar quando um deles termina e o outro se inicia.

Como discutimos no item 2.3, a percepção de um artefato depende tanto das potencialidades e contribuições que ele pode oferecer a uma situação específica, quanto das necessidades, desejos, valores e experiências armazenadas por uma pessoa ao longo da vida. Segundo Enders et al. (1983), embora esse seja um sistema de construtos pessoais, ele é fundamentado na interação social. Igualmente, Vala (1997) nos diz que a identidade de um indivíduo decorre da percepção da realidade social e de seu papel enquanto membro de um grupo ou categoria. É da comunicação com um grupo, da reflexão sobre os símbolos e valores atribuídos aos membros que dele fazem parte, que surgem atitudes e normas comportamentais que motivam as ações.

No caso do professor de LI, é do contato com outros professores que são construídas parte de suas percepções, inclusive aquelas relacionadas a vídeos e filmes como ferramenta didática.

Este contato, por sua vez, ocorre a todo momento: desde quando ingressamos na escola, passando pelo estudo nas faculdades e indo até o trabalho efetivo, já como profissionais do ensino. Sobre isso, LIMA (2007, p. 5) diz que:

As concepções propiciam ao professor, desde o processo de formação inicial, passando pela formação contínua e na prática docente diária, melhor e mais eficiente abordagem de novas questões relativas à disciplina que leciona, bem como na interpretação de novas situações, como a capacidade de raciocinar para resolver dificuldades no dia-a-dia, notadamente, em sala de aula.

---

<sup>39</sup> Neste caso, “música” e “percepção” são diferentes tipos de artefatos, que mediam distintas atividades (Cole, 1999; Engeström, 1999b).

No trecho da entrevista a seguir, veremos que a percepção de algumas tecnologias como artefatos didáticos por P2 começou a ser construída no processo de interação com seus professores, durante o curso de graduação em letras:

#### Trecho 22

**Entrevistador:** *Quando você era aluna de inglês... que recursos tecnológicos os professores usavam com você? Na sala de aula?*

**Professora 2:** *Bom, traziam aparelhos de som com música, né? Alguns levavam aqui pra sala de... do laboratório de línguas. Alguns, filmes legendados... Ah! os professores também traziam gravações que... da CNN... BBC pra gente ver na TV e tal.*

Podemos, então, observar como as percepções são construídas a partir das experiências dos indivíduos. Vemos que P2 constrói sua visão de que música e outros recursos (dentre eles a TV e filmes) são artefatos úteis ao ensino a partir de suas experiências enquanto aluna. Este fato é corroborado por outros trechos da entrevista, quando ela considera que foi na universidade onde ocorreu seu primeiro contato com o estudo sistematizado da LI:

#### Trecho 23

**Professora 2:** *(...) comecei a estudar inglês quando eu entrei na universidade, Há três anos...*

**Entrevistador:** *Você já fez algum cursinho?*

**Professora 2:** *Não, não fiz... Fiz depois que eu entrei na universidade. Eu fiz um módulo do curso aqui que inclusive eu dou aula hoje, mas foi só um módulo, acho que foi o módulo 2 e pronto.*

#### Trecho 24

**Professora 2:** *(...) quando eu entrei na universidade eu não sabia de nada, eu entrei perdida. Eu pensei que o curso de inglês... eu queria aprender falar inglês divino e eu não sabia que tinha que entrar falando. Sofri muito no primeiro semestre e pensei em desistir. A aula era toda em inglês, eu ficava perdida... Só que aí, aos poucos, eu fui me acostumando... Teve um tempo que eu tava louca, louca. Até quando eu ia falar em português eu pensava duas vezes, pensando que eu ia falar em inglês. Mas aí eu fui me acostumando e hoje em dia... experiências boas acho que tenho várias, né?*

Silva (2007) nos diz que construtos conceituais como percepções e crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas são compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos, valorações que se firmam como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira. Vemos, então, que a visão de P2 sobre o uso e aplicabilidade de artefatos tecnológicos na aula de LI foi influenciada por suas experiências passadas, especialmente pelas interações com seus mestres. Enquanto alunos, somos influenciados por nossas vivências em sala de aula, pelos

procedimentos de nossos professores e, muitas vezes, pelas visões que estes têm de mundo e do próprio ato de ensinar e aprender, uma vez que estamos inseridos em uma cultura docente motivada tanto pela afetividade, quanto pela ação.

Isto quer dizer que o professor, por sua natureza constitutiva, pode motivar mudanças e o desenvolvimento profissional de seus alunos e exercer um papel fundamental na construção das representações conceituais que estes têm acerca do aprender uma língua estrangeira, motivando-os a fazer escolhas e exercer ações quando também tornam-se professores. Mais uma vez, isto corrobora a afirmação de Sandholtz, Righstaff e Dwyer (1997) de que os professores são a chave para a mudança no ensino e o principal elemento no processo de adoção de tecnologias na escola.

Voltando à percepção das *affordances* de vídeos e filmes e estabelecendo uma comparação entre os relatos iniciais de P1 e P2, mostrarei algumas diferenças na forma como cada um deles via vídeos e filmes; além de mostrar o papel das experiências com o artefato na construção de suas percepções. Na análise de P1, constatei que ele percebia somente parte das *affordances* de vídeos e filmes, uma vez que explorava apenas os recursos sonoros como artefato mediador no ensino de LI. Já analisando as declarações de P2, observei uma tendência diferente: apesar de também reconhecer uma identificação com o uso da música para ensinar, ela também percebia as potencialidades multimodais de outros materiais didáticos, tais como textos da internet, sites, vídeos e filmes. Nos trechos a seguir, podemos ver como ela percebia a multimodalidade, dentre outras *affordances* presentes em vídeos e filmes:

#### Trecho 25

**Entrevistador:** *Você acha que (vídeos e filmes) serviram para alguma coisa, serviram para melhorar teu inglês?*

**Professora 2:** *Ajudou, com certeza. Até porque a gente não só assistia, assistia e depois discutia na próxima... Na outra aula, a gente assistia de novo via o que a gente não entendia... Ajudou bastante. Gostei muito.*

**Entrevistador:** *Você gostava desse tipo de experiência?*

**Professora 2:** *Gostava.*

#### Trecho 26

**Entrevistador:** *Você usa filme, vídeo, computador para estudar?*

**Professora 2:** *Filmes eu gosto bastante, não pra estudar, mas eu assisto bastante não só com o áudio, mas com áudio e legenda em inglês. Prefiro assim, não pra estudar, mas por diversão... Mas mesmo assim eu sinto que eu aprendo.*

Como já discuti, percepções positivas podem, por si mesmas, tanto constituir um artefato cognitivo, quanto motivar o surgimento e uso de outros (Rogers, 2003; Van Lier, 1998/2000; Albrechtsen et al, 2001; Günther, 2003; Oliveira e Rodrigues, 2006). Vimos acima que P2 percebia que vídeos e filmes ofereciam um potencial para o ensino/aprendizagem de línguas. Entretanto, apesar de perceber as *affordances* no artefato, esta percepção motivava suas ações de um modo peculiar. Vejamos:

#### Trecho 27

**Entrevistador:** *Nesses lugares onde trabalha, você usa algum recurso didático que tenha a ver com tecnologia?*

**Professora 2:** *Sim, vídeos... O próprio vídeo do material didático que a gente utiliza e... música também.*

**Entrevistador:** *então o vídeo que você usa é o do material didático?*

**Professora 2:** *Até agora foi o que a gente usou, foi o do matéria didático.*

**Entrevistador:** *E com que frequência foi isso?*

**Professora 2:** *Bom, no módulo 1, um vídeo até agora, uma aula com vídeo. No módulo 2, uma também.*

**Entrevistador:** *Então foi uma aula por semestre?*

**Professora 2:** *Foi. Uma aula por semestre.*

**Entrevistador:** *Tem algum plano de usar esse semestre?*

**Professora 2:** *Não. Assim, vídeo não... A gente tá usando outro recurso como data show com os alunos, na apresentação de seminários deles...*

Embora P2 percebesse vídeos e filmes como artefatos úteis ao ensino/aprendizagem de LI, observamos que eles não estavam integrados em sua prática pedagógica, já que a frequência de uso resumia-se a uma aula por semestre.

Ao discutir a integração de artefatos tecnológicos na sala de aula, Bax (2003, p. 23) nos apresenta o conceito de Normalização. Segundo ele, este é o estágio em que a tecnologia se torna “invisível”, enraizada nas práticas diárias de sala de aula a ponto de não a percebermos como um elemento estranho, inovador. Segundo ele, relógios de pulso, sapatos, canetas e a própria escrita são tecnologias presentes em nosso dia-a-dia que foram normalizadas a ponto de não as reconhecemos mais como tal.

De acordo com este conceito, para considerarmos vídeos e filmes como uma tecnologia integrada na aula de P2, eles deveriam ser usados pela professora e seus alunos como parte integral das lições, assim como livros e canetas, sem, contudo, serem o eixo central da aula. Os autores nos dizem que para estar normalizada, uma tecnologia deve ter um papel secundário, ou seja, de uma ferramenta capaz de levar os alunos a atingirem seus objetivos em relação à LE, mas que passe quase despercebida por estes.

Bax (2003, p. 24-25) elabora um modelo descritivo do processo de normalização composto por sete estágios.<sup>40</sup> São eles:

1. Adotadores iniciais: quando alguns professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade;
2. Ignorância/cepticismo: quando a maioria das pessoas está cética, ou ignora a existência da tecnologia;
3. Tentativa inicial: quando as pessoas experimentam a tecnologia, mas a rejeitam por causa dos problemas iniciais. Eles não conseguem enxergar nela um valor ou vantagem relativa;
4. Nova tentativa: quando alguém diz àquelas pessoas que a tecnologia funciona realmente, eles tentam novamente e percebem que ela tem uma vantagem relativa;
5. Medo/admiração: quando as pessoas começam a usar a tecnologia, mas ainda há medo ou expectativas exageradas;
6. Normalizando: quando, gradualmente, a tecnologia parece se tornar algo normal;
7. Normalização: quando a tecnologia está tão integrada em nossas vidas que ela se torna “invisível” – normalizada.

Nos relatos de P2, embora ele não forneçam instrumentos para verificar se ela havia passada pelos estágios iniciais do modelo, pude identificá-la no quarto estágio proposto por Bax (Nova tentativa), em que, apesar de perceber que há vantagens no uso de vídeos e filmes para ensinar a LI, ela apenas “experimenta” o artefato, já que o utilizou somente uma vez por semestre. Ainda de acordo com o modelo, é no estágio quatro que outras pessoas informam o professor das vantagens da tecnologia. Nos relatos da professora, percebemos que este papel é exercido tanto por seus antigos professores do curso de graduação, quando estes realizavam atividades com vídeos e filmes, quanto pela coordenadora do CECLI, quando ela cobrava de P2 o uso de vídeos nas aulas:

#### Trecho 28

**Entrevistador:** *Com que frequência (vídeos) eram usados mais ou menos?*

**Professora 2:** *Bom, no começo era bem difícil... acho que no meu primeiro e segundo semestres a gente teve umas três experiências com vídeo e com filme.*

**Entrevistador:** *Três aulas, você fala?*

---

<sup>40</sup> Do inglês *Early Adopters; Ignorance/septicism; Try once; Try again; Fear/awe; Normalising; Normalisation.*

**Professora 2:** *É três aulas. E depois foi bem mais frequente. Começou com prática quatro e prática cinco teve bastante.*

#### Trecho 29

**Entrevistador:** *E nos lugares onde você trabalha, você sente que tem algum incentivo pra você usar esse tipo de equipamento?*

**Professora 2:** *Tenho, tenho bastante. Inclusive a coordenadora me cobra bastante “vocês têm que usar... usem vídeos e música... é bom”.*

Constatei, ainda, que a percepção de P2 de vídeos e filmes enquanto artefatos didáticos, e de seus suportes de exibição, encontrava-se em um estágio inicial no processo de adoção tecnológica quando ela deu indícios de que sua percepção do artefato era apenas parcial, já que certas *affordances* não eram identificadas por ela, tal como a possibilidade de usar o *data show* para exibir filmes e vídeos nas aulas, Garver (1991; apud Albrechtsen et al, 2001), denomina de “*affordances* ocultas”, àquelas que, por restrições lógicas ou culturais, não são percebidas por um indivíduo. Segundo ele, apesar de que, quase sempre, as *affordances* básicas de um artefato são percebidas por meio do raciocínio lógico, algumas *affordances* tornam-se perceptíveis somente por meio do aprendizado social. Neste caso, é da interação com um grupo e da observação do modo como outros membros lidam com um artefato que aprendemos a perceber as possibilidades de ação que um artefato oferece.

No trecho 27, por exemplo, ao justificar o fato de não usar vídeos com frequência, P2 nos diz: “*A gente tá usando outro recurso como data show com os alunos, na apresentação de seminários deles...*”. Isto mostra que ela não considerava uma possível relação entre vídeos e outros artefatos físicos como o *data show*. Para ela, ao menos naquele estágio de seus construtos perceptuais, vídeos e filmes eram feitos para serem exibidos somente em suportes como a TV, já que o *data show* servia para a apresentação de seminários pelos alunos. Isto nos indica que a professora não tivera contato com outras possibilidades de exibição de filmes e vídeos.

A não percepção de certas *affordances* oferecidas por estes artefatos mostra que P2, embora percebesse vídeos e filmes como algo positivo, ela ainda não era capaz de dar novos usos para eles que fossem diferentes daqueles que ela havia experienciado como aluna. É quando novas possibilidades de ação com um artefato são perceptíveis, que o sujeito passa dos estágios iniciais de contato com a tecnologia para os estágios de apropriação propriamente dita, em que ocorre o uso inovador. Sobre isso, a TAE, nos diz que a adoção de uma tecnologia consolida-se quando as experiências de uso do artefato são aplicadas em uma prática nova e estável.

Outro indício de que a P2 ainda encontrava-se em uma fase inicial do processo de adoção tecnológica é o fato de que, quando usava vídeos, ela limitava-se àqueles criados e distribuídos juntamente com o livro didático, também sem manifestar experimentação, transformação e criação de novas ações, características de estágios mais avançados de inserção da tecnologia. Segundo ela:

### Trecho 30

**Entrevistador:** *então o vídeo que você usa é o do material didático?*

**Professora 2:** *Até agora foi o que a gente usou, foi o do matéria didático.*

Considerando um outro modelo de inserção tecnológica na escola, desta vez o de Sandholtz, Ringstaff & Dwer (1997), vemos que, assim como P1, no início da pesquisa P2 encontrava-se no estágio da “Exposição”. Segundo os autores, é neste primeiro estágio do modelo que o professor é apresentado ao artefato tecnológico, aprendendo a manuseá-lo, contudo, com resistências a sua adoção. Neste estágio, também não há indícios de uso criativo do artefato.

Ainda segundo os autores, este momento é marcado por dúvidas e preocupações sobre como agir com a tecnologia e como gerenciar a sala de aula e as atividades com os alunos. Por ser o artefato um elemento novo na aula, o professor passa grande parte do tempo tentando lidar com problemas que surgem em decorrência do uso da tecnologia, já que ele ainda não aprendeu a antecipá-los e a desenvolver estratégias de como contorná-los. Na fala de P2, podemos ver isto claramente no trecho a seguir:

### Trecho 31

**Entrevistador:** *E quando você usa vídeo, o que você faz geralmente? O que que você faz nessas aulas?*

**Professora 2:** *Bom, primeiramente a gente faz uma atividade, uma pre-activity antes do vídeo. Depois, a gente comenta... pode fazer alguma coisa, não ( ) ao vídeo, mas relacionada... Depois, a gente vai para o vídeo, pode fazer uma atividade, sei lá... escrita... depois a gente vai discutir... Tem que fazer um antes e um depois da atividade.*

**Entrevistador:** *Quais são as principais dificuldades que você sentiu para usar isso... para usar o vídeo em sala de aula?*

**Professora 2:** *Bom, dificuldade? ( ) Eu acho que depois do vídeo, fazer com que os alunos possam discutir aquilo que foi assistido, né? Assim, uns ficam com vergonha, alguns não entenderam muito bem, entenderam pouquinho coisa e não querem comentar... a maior dificuldade é fazer com que o vídeo seja usado com várias atividades... depois do vídeo, fazer com que os alunos discutam ( ) sobre aquilo que foi passado.*

Como vemos, a professora apresentava inúmeras incertezas sobre como usar vídeos e filmes nas aulas, assim como sobre gerenciar os alunos durante as atividades de sala. Estas dúvidas eram decorrentes da pouca familiaridade com o artefato no contexto de ensino (enquanto professora) e caracterizam o estágio inicial da adoção tecnológica, a Exposição, em que ela começava a conhecer a tecnologia. Mais adiante, veremos à medida que ela se tornar mais familiarizada com o artefato, as dúvidas tenderão a diminuir, indicando tendências de desenvolvimento instrucional à respeito do uso da tecnologia em sala de aula.

A seguir, passaremos a discutir os dados obtidos com as duas entrevistas coletivas.

No segundo encontro do grupo de trabalho, uma das discussões conduzidas foi sobre o uso criativo da tecnologia de sala de aula, da independência do professor de LI em relação às atividades propostas pelo livro didático e sobre a promoção da habilidade comunicativa dos alunos. Ao final do encontro, ao ser questionada sobre o que fazia quando ela se deparava com uma atividade não comunicativa no livro didático, P2 respondeu: *“agente não segue o livro fielmente. Nesses casos, agente prefere não usar... e fazer a coisa real, que tenha a ver com a realidade dos alunos.”*

Nesta declaração, percebi diferentes ações da professora quando estas se relacionavam ao livro didático e quando envolviam vídeos e filmes. Como apontei nos trechos 30 e 31, ao utilizar filmes, ela se limitava às produções que já faziam parte do material didático, como vídeos ilustrativos de vocabulário e de situações aprendidas nas lições do livro. Neste caso, os procedimentos realizados pela professora eram aqueles sugeridos no manual do professor (*Video teacher's guide*), que, de forma geral, consistiam de três passos: uma atividade de preparação, realizada antes da exibição; a exibição propriamente dita; e uma atividade de consolidação do conteúdo, realizada após a exibição. Ao descrever a forma como utilizava os vídeos, a professora mostrou que apenas reproduzia as ações sugeridas pelo livro didático, indicando pouco uso criativo que caracterizasse que a tecnologia estivesse integrada<sup>41</sup> em sua prática profissional. Podemos ver isto ao comparar as atividades descritas por ela na primeira entrevista individual (trecho 31) e trechos do referido manual, organizados

---

<sup>41</sup> De acordo com o modelo de Sandholtz, Rignstaff & Dwyer (1997), a invenção é o último estágio no processo de apropriação de tecnologias no ensino. É quando o professor experimenta novas abordagens e usos com o artefato para atender às constantes mudanças nas necessidades de seus alunos que ocorre a integração significativa da tecnologia. Ainda segundo eles, o impacto tecnológico deve ser medido pela forma como ela está sendo usada na instrução em sala de aula, já que “os alunos podem se cansar tão rapidamente da tecnologia quanto da instrução tradicional” (p. 105) se a prática difere pouco dos exercícios e atividades feitos sem ela. Igualmente, segundo Engeström (1999a, p. 26-27), para a Teoria da Atividade o aspecto mais importante da atividade humana é sua criatividade e a habilidade de exceder ou transcender limitações e instruções dadas.

na gravura a seguir de modo a ilustrar os três principais procedimentos das atividades com vídeo: *Preview*, *Watch the vídeo* e *Follow-up*.

<p><b>HOW TO TEACH A TYPICAL NEW INTERCHANGE VIDEO SEQUENCE</b></p> <p>The unit-by-unit notes in the <b>Video Teacher's Guide</b> give detailed suggestions for teaching each unit. In addition to these comprehensive notes, here is a set of procedures that can be used to teach any of the units of the <i>New Interchange Video</i>.</p> <p>First, introduce the topic of the unit by asking questions and eliciting information from the students related to the theme of the unit. Then, explain what the students will study (e.g., mention the main topics, functions, and structures), and set the scene. Give students an indication of what they will see in the <b>video</b> sequence. Next, present the activities and tasks using the following guidelines.</p> <p><b>Preview</b></p> <p><b>Culture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Books closed. Introduce the topic by asking questions about it. Use these questions to elicit or present the key vocabulary items and to provide</li> </ul>	<p><b>Watch the Video</b></p> <p><b>Get the Picture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Direct students' attention to the task, and read through it with them. Answer vocabulary or procedural questions as they arise.</li> <li>■ Have students work alone and predict answers to questions if they feel they have enough information to do so.</li> <li>■ Remind students that this is a gist activity and that they do not need to try to understand every detail in the sequence. Encourage students to stay focused on the task.</li> <li>■ Play the entire <b>video</b> sequence with the sound on. Replay if necessary.</li> <li>■ Have students complete the task individually or in pairs. When appropriate, have them check the predictions they made in <i>Guess the Story/Guess the Facts</i> as well.</li> <li>■ Have students compare answers with a partner or around the class.</li> <li>■ If time permits, have students check answers while watching the <b>video</b> sequence again.</li> </ul>	<p><b>Follow-up</b></p> <p><b>Role Play, Interview, and Other Expansion Activities</b></p> <p>Note that since each activity in this section gives students the opportunity to extend and personalize what they have learned in the <b>video</b> sequence and the <b>Video Activity Book</b>, encourage students to use new language to talk about themselves and their ideas as they complete the tasks.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Explain the task. Lead students through the procedure. Answer vocabulary and procedural questions as they arise.</li> <li>■ Have students complete the task individually, in pairs, or in small groups as noted in the unit instructions.</li> <li>■ Have students compare answers in pairs or in small groups.</li> <li>■ When appropriate, have selected pairs or groups act out the activity for the class.</li> </ul>
---	---	---

FIGURA 4: trechos do manual do professor (*Video teacher's guide*) para o livro didático adotado no CECLI, com sugestões de atividades para o uso dos vídeos contendo os temas e vocabulário abordado nas lições.

Fonte: <http://books.google.com/books>

Enquanto com vídeos a professora reproduzia as ações propostas pelo manual do professor, ao falar sobre o uso do livro didático, ela mostrou-se bem mais segura para “fugir” das atividades que julgasse não significativas, criar novas atividades e “fazer a coisa real, que tivesse a ver com a realidade dos alunos”. A explicação para isto está nos diferentes níveis de apropriação tecnológica de cada artefato por P2. No ensino de LE, os livros didáticos representam uma tecnologia já normalizada. Poucos professores imaginam, atualmente, uma aula de LE sem que eles estejam presentes. Como mostrei anteriormente, a familiaridade entre professores e este artefato começa a ser construída desde suas experiências enquanto alunos, observando diariamente a forma como outros professores lidam com ele. Igualmente, nos cursos de formação de professores, especialmente se considerarmos a predominante orientação voltada às filosofias comunicativas, ensina-se que o livro não é o centro da aula e que seu uso deve ser flexível para atender às necessidades de alunos em contextos específicos.

Por sua vez, filmes e vídeos são um artefato novo para P2, uma vez que seu primeiro contato com eles, como instrumento de aprendizagem, havia ocorrido já na universidade (trechos 23 e 25), enquanto era aluna. Em relação a eles, fica claro que a professora apresentava dúvidas, inseguranças e pouca familiaridade. Uma forma de reduzir estes fatores seria, portanto, seguir as atividades propostas pelo manual do professor, evitando

aventurar-se em material desconhecido, como filmes autênticos, não produzidos com fins didáticos, e atividades diferentes daquelas propostas no livro.

Sobre isso, Rogers (2003, p. 6) nos diz que a adoção tecnológica depende da redução de incertezas sobre como a tecnologia pode nos ajudar. Decisões relativas à adoção ou rejeição de um artefato são tomadas à medida que um indivíduo ou grupo percebe se ele oferece ou não meios suficientes para resolver certos problemas. De acordo com ele, indivíduos que são capazes de lidar com níveis mais elevados de incerteza sobre uma tecnologia são aqueles com maior potencial para adotá-la. No caso de P2, apesar de perceber vantagens no uso de vídeos e filmes, a pouca frequência de uso na sala de aula (1 vez por semestre) pode ser consequência das incertezas que ela tinha sobre como usá-los para atender suas necessidades enquanto professora de LI.

Na última reunião do grupo de trabalho, ao ser questionada sobre o que havia aprendido com as interações no GT, a resposta da Professora 2 mostrou que as dúvidas e conflitos sobre como usar o artefato persistiam:

### Trecho 32

***Professora 2: (Aprendi) estratégias de como manusear o video, mexer com a legenda, tentar fazer meu próprio video...***

Como já discuti, a forma como os professores utilizam um determinado recurso tecnológico em sala de aula é influenciado diretamente pelo modo como eles o percebem. Na fala de P2, acima, podemos observar que a percepção que ela tem do artefato foi construída a partir da ideia de que aprender sobre o potencial didático de uma determinada tecnologia é conhecer somente os aspectos relativos ao seu manuseio. De fato, para muitas pessoas, inserir artefatos tecnológicos no ensino é sinônimo de “treinar” professores sobre como manusear um objeto físico. A esta visão de apropriação tecnológica enquanto domínio do *hardware*, Rogers (2003, p. 12) estabelece uma oposição que ele chama de “aspecto software<sup>42</sup>”, ou seja, os conhecimentos estratégicos sobre a ferramenta que permitem que ela seja usada para ampliar as capacidades humanas de solucionar problemas. No ensino, ele seria o conhecimento de como usar a ferramenta para atingir objetivos pedagógicos.

A esse respeito, Lim e Khine (2006, apud Espindola et al, 2008) afirmam que muito mais do que aprender sobre como manusear equipamentos, a adoção de inovações pelo professor requer indagações sobre a abordagem pedagógica mais adequada e a reflexão sobre

---

<sup>42</sup> Do inglês Software aspect

sua própria prática. Curiosamente, ao comparar a resposta dada por alguns outros membros do grupo à mesma pergunta, vi que eles percebiam suas necessidades em relação a vídeos e filmes de forma diferente da de P2:

### Trecho 33

**Professor 5:** *(Aprendemos a) usar o vídeo como ferramenta... vimos estratégias... como utilizar o vídeo na sala de aula...*

**Professor 6:** *Trabalhar também com vídeos curtos. A gente geralmente não trabalha com vídeos tão curtos, né? (Trabalhamos com) uma coisa de cinco minutos. A gente viu como usar vídeos de trinta segundos e até cenas sem diálogo, somente cenas...*

**Professor 5:** *Quando a gente vai trabalhar, geralmente trabalha com vídeos didáticos, já feitos para aquele tópico. Ai os vídeos de filme, tirados de filme, são mais interessantes...*

A visão de P2 sobre as habilidades necessárias ao professor para lidar com vídeos e filmes justifica-se, novamente, pelo estágio de apropriação tecnológica em que ela se encontrava. Como discuti anteriormente, considerando o modelo de Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997), no início da pesquisa a professora encontrava-se no primeiro estágio da adoção tecnológica, a Exposição. Nele, a pouca experiência da professora com o artefato motivava dúvidas sobre o uso e adoção da tecnologia, geralmente o resultado de um conflito entre as crenças antigas que ela tinha a respeito do artefato e as novas crenças e percepções, que começavam a se moldar por meio da experimentação com vídeos e filmes e das interações com outros professores no grupo de trabalho.

Considerando a visão ecológica-antropocêntrica de Van Lier (2000), para quem o ser humano é parte de um sistema complexo de interação, com crenças, percepções e ações moldadas, fixadas e compartilhadas por meio das experiências sociais dos indivíduos, não é estranho que a visão de conhecimento tecnológico por P2 seja uma visão “tecnicista”, já que a idéia de tecnologia como sinônimo de *hardware* é uma crença compartilhada com uma grande parte das pessoas que se encontram nos estágios iniciais de adoção de inovações (Rogers, 2003, p. 13).

Barcelos (2006) considera que crenças são dinâmicas, ou seja, passíveis de mudança. Entretanto, Apesar de serem construtos sociais, elas também estão sujeitas a fatores pessoais que as estabilizam de forma a torná-las mais resistentes à transformações. Ainda para ela, as mudanças de crenças não ocorram repentinamente, elas têm a ver com momentos catalisadores de reflexão e de consequente questionamento da realidade por meio da prática. Esses momentos catalisadores são os “gatilhos” promotores de problemas, dúvidas e perguntas que levam à desestabilização de um crença existente e sua possível reformulação.

É quando tomamos consciência do que realmente acreditamos e vislumbramos uma possibilidade de pensamento alternativo que reorganizamos nossas estruturas conceituais.

Ao final das atividades do grupo de trabalho, P2 mantinha-se no estágio da Exposição, no modelo de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997); e no estágio da Nova tentativa, no modelo de Bax (2003). Em ambos, estes estágios caracterizam-se pela percepção de potencialidades, ou vantagens relativas oferecidas pelo artefato, mas que ainda não são suficientes para reduzir as incertezas e levar ao uso da tecnologia de modo mais sistemático. Nesta fase, o uso do artefato é esporádico e geralmente motivado por fatores externos como a cobrança de colegas e de coordenadores, no caso dos professores de LI. Os professores usam a tecnologia porque espera-se que eles façam isso, mas há pouca motivação interna. Resistências são frequentes. Ainda de acordo com os modelos citados, os estágios imediatamente subsequentes (Medo/admiração, para Bax; e Adoção, para Sandholtz, Ringstaff e Dwyer) dizem respeito ao momento em que o professor, consciente de uma quantidade suficiente de *affordances* que reduzam suas incertezas sobre a aplicabilidade do artefato, passa a utilizá-lo mais sistematicamente, incorporando-o em sua prática pedagógica.

Embora P2, ao final do grupo de trabalho, não tivesse ainda alcançado estes estágios instrucionais, em um trecho da segunda entrevista coletiva percebi uma tendência à mudança para o nível seguinte. Embora, ao descrever experiências de uso de filmes e vídeos nas aulas, ela não se incluísse, usando apenas as experiências de seus colegas, vemos que novas *affordances* tendiam a ser identificadas.

#### Trecho 34

**Professora 2:** *(Usar vídeos e filmes) dá trabalho, mas aí entra uma coisa que você falou. Você disse que quando tá assistindo filme, já vai anotando: “Isso aqui vai servir pra cá, isso aqui vai servir para...” No nosso caso, isso ajudou bastante porque muita gente assistia filme e dizia “ olha esse filme aqui tem uma cena que dá pra usar assim e assim”...*

Considerando que a percepção é construída tanto individual quanto coletivamente, ou seja, influenciada tanto por necessidades pessoais, desejos, valores e experiências armazenadas por uma pessoa ao longo da vida, como por construtos fundamentados na interação social (Enders et al., 1983; Vala, 1997); e considerando, ainda, que ela é subjacente à ação, é de se esperar que o comportamento do grupo em que P2 está inserida influencie, de alguma forma, sua visão e atitudes em relação a vídeos e filmes na aula de LI. Esta forma de ver a relação entre indivíduo e sociedade encontra fundamentos na TA, em que a percepção da realidade social por um indivíduo, de seu papel enquanto membro de

um grupo ou categoria, motiva a reflexão sobre os valores e normas comportamentais atribuídos aos membros que dele fazem parte. Em outras palavras, perceber que seus colegas de trabalho, ao assistir filmes por lazer, também buscavam identificar trechos que pudessem ser usados nas aulas poderia motivá-la a assumir as mesmas posturas. A esse respeito, Condor, Brown e Williams (1987, apud Vala, 1997), consideram as percepções sociais em três dimensões: uma cognitiva, ligada ao conhecimento dos atributos de um grupo; uma emocional, ligada aos afetos decorrentes de se fazer parte do grupo; e uma avaliativa, ligada à valorização do que é ser parte do grupo.

De fato, na última entrevista individual, realizada um semestre após o encerramento do grupo de trabalho, foram identificadas diversas mudanças nas percepções e atitudes de P2. Enquanto no início da pesquisa, ela se mostrava bastante insegura quanto ao uso do artefato, com um elevado grau de incerteza que a motivava a não usá-lo de modo integrado; no final do estudo as incertezas mostravam-se bastante reduzidas e, em consequência disso, P2 demonstrava-se mais confiante quanto a usar vídeos nas aulas. Em um determinado trecho da entrevista, ao falar de seu trabalho em um outro curso de idiomas, ela descreveu como havia usado um trecho de um episódio de uma série de TV. Ao fazer isso, ela mostrou que estava aprendendo a selecionar vídeos autênticos e ir além das atividades propostas pelo guia do professor. Vejamos:

### Trecho 35

**Entrevistador:** *Quando você usou esse vídeo do “Prision Break”, que atividades você fez?*

**Professora 2:** *Bom, agente discutiu um pouco sobre a temática da série, né, o que que eles achavam que estava acontecendo e depois agente entrou um pouco na vida deles, porque a série fala de um irmão que entrou na prisão para salvar o outro, né, e agente começou a falar “o que você faria para ajudar um irmão, seria capaz de fazer isso, aquilo, o que você acha da pena de morte”, que tem a ver. Então agente pegou... o vídeo como base para fazer uma discussão maior entre eles, trazendo pra vida dos alunos.*

Por meio do trecho acima, podemos perceber que, enquanto no começo da pesquisa ela limitava-se a usar os vídeos que acompanhavam o livro didático e a seguir as atividades propostas nos mesmos, no final, ela começava a usá-los de modo mais criativo, selecionando trechos e propondo novas atividades. Com o passar do tempo e à medida que experimentava mais com vídeos e filmes, suas experiências de uso do artefato contribuíam para o surgimento de novas práticas.

Apontei que, no início da pesquisa, a professora assumia posturas diferentes em relação ao livro didático, um artefato já normalizado, e aos vídeos e filmes, com os quais ela

tinha pouca familiaridade, além de mostrar como muitas destas incertezas sobre sua eficácia e aplicabilidade impediam a inserção do artefato em suas aulas. Já no final do estudo, os indícios de uso inovador da tecnologia pela professora indicavam um movimento em direção à normalização. Devo esclarecer que esta era uma mudança que mostrava-se em processo. A professora também usava os vídeos que acompanhavam o livro didático, tal como no começo da pesquisa, mas de uma forma diferente. Agora, assim como para o livro didático, ela percebia a necessidade de adaptação e de desenvolver estratégias para contornar problemas relativos ao uso do audiovisual:

### Trecho 36

**Entrevistador:** *E o que você usou no CECLI?*

**Professora 2:** *...Eu não lembro bem, meu Deus do céu! O módulo 1... o vídeo... não lembro... não sei dizer... mas como era uma das unidades do livro, só que como era módulo 1 não era discussão, era apenas mais perguntas soltas. Agente via o que tinha no vídeo e depois perguntava para um ou outro.*

**Entrevistador:** *Você seguia então o manual do professor? Por que tem um manual para usar vídeo não é?*

**Professora 2:** *Tem um manual, só que agente não seguiu. A nossa coordenadora pedagógica sempre quer que agente monte atividades novas em cima daquilo. É que às vezes o livro não é tão... não são tão efetivas as atividades do livro. Então agente planeja por fora, os professores planejam juntos outras atividades.*

Novamente, podemos perceber como os professores de P2 exerciam influência na forma como ela via tecnologias educacionais. No começo da pesquisa, mostrei que, embora com diversas incertezas, ela tinha uma percepção positiva de vídeos e filmes por meio dos contatos com o artefato que seus professores do curso de graduação proporcionaram. No trecho acima, vemos isso novamente quando ela cita a instrução dada pela coordenadora pedagógica do CECLI, também professora da universidade. Igualmente, outra influência perceptível é aquela exercida pelos colegas de trabalho, já que, segundo ela, os professores planejavam juntos as atividades com vídeos e filmes.

Também já discuti que para Rogers (2003) a adoção de uma inovação tecnológica está ligada à redução de incertezas sobre a mesma. No final da pesquisa, ao selecionar vídeos e trechos de filmes e propor atividades diferentes daquelas contidas no livro didático, P2 mostrou maior segurança quanto ao uso do artefato, dando um passo rumo à inserção do artefato em sua prática profissional.

Assim como Rogers (2003), Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) relacionam a integração da tecnologia ao uso criativo. Enquanto no início da pesquisa, P2 encontrava-se no

estágio da Exposição, em que o professor começa a conhecer e a perceber as vantagens relativas do artefato, mas as incertezas o impedem de usá-lo efetivamente, no final do estudo ela encontrava-se no estágio seguinte, o da Adoção. Nele, problemas com o artefato ainda existem, mas por já começar a usá-lo, as preocupações giram em torno de como ele pode ser integrado nas aulas para que o professor atinja seus objetivos. Vemos esta preocupação quando a professora descreve as reuniões com outros professores para planejar as aulas.

Outro indício de que as incertezas sobre a aplicabilidade de vídeos e filmes diminuíram e o uso aumentou está presente no trecho em que P2 comenta o trabalho como professora de inglês em um curso de idiomas fora da universidade:

### Trecho 37

**Professora 2:** *Lá o curso é basicamente o mesmo, é o mesmo material, só que... ele tem uma pequena diferença em relação aos alunos... eu não sei como te explicar isso, mas, assim, lá é um pouco mais complicado de trabalhar. Até porque é uma comunidade carente, é... a procura é muito grande... e eles não estão acostumados como os alunos aqui da Federal que tem uma acesso muito maior a músicas, a vídeos, a filmes... para eles é bem mais complicado, então a gente tem que fazer um trabalho mais pesado, mais duro, lá... mas o curso é basicamente o mesmo.*

**Entrevistador:** *Então (semestre passado) você não utilizou vídeo?*

**Professora 2:** *Usei. Usei material autêntico. Usei no módulo 3 o primeiro episódio do “Prision Break” e foi muito bom.*

Vemos que mesmo percebendo as dificuldades e os problemas relacionados a sua prática profissional naquele contexto, a professora insistiu no uso de vídeos filmes e conseguiu resultados positivos, mostrando que o que ela havia aprendido estava sendo usado em situações fora da universidade. Isto mostra que a normalização do artefato em sua prática, embora longe de ser concluída, estava em curso. No início da pesquisa, classifiquei a professor no estágio 4 do modelo proposto por Bax (2003), em que se começa a perceber que o artefato oferece vantagens relativas. Na análise da entrevista final, identifiquei a professora no estágio seguinte, que Bax nomina de Medo/Admiração. Apesar da conotação negativa que esse nome pode sugerir, nesse estágio o artefato encontra-se mais integrado porque, apesar de ainda existir “medo” ou “expectativas exageradas” em relação a ele, as pessoas começam a usar a tecnologia, tal como faz P2, que embora reconhecesse limitações, usou o artefato assim mesmo por percebê-lo como uma ferramenta relevante.

Apesar de todas as mudanças na percepção do artefato tecnológico por P2 e nas mudanças “qualitativas” relativas ao seu uso, quantitativamente, no final da pesquisa, o número de vezes que ela levou vídeos e filmes para a sala de aula permaneceu inalterado

quando comparado com o início. Lembremos que na primeira entrevista individual, P2 havia afirmado ter usado vídeos e filmes apenas uma vez no semestre anterior e não ter planos de usá-los como maior frequência (trecho 27). Igualmente, na entrevista final, ela afirmou ter usado vídeo no CECLI, no semestre anterior, apenas uma vez. Vejamos:

### Trecho 38

**Entrevistador:** *E quanto à tecnologia na sala de aula, o que você usava nas suas aulas?*

**Professora 2:** *Bom, esse semestre a gente... eu tava dando aula de módulo 1... a gente usou um vídeo apenas, a gente vai usar mais vídeos quando voltar. A gente usou um vídeo que foi sobre... se eu não me engano... me esqueci. Mas agente teve uma aula de vídeo apenas. Foi apenas uma aula de vídeo, não lembro o assunto, mas foi apenas uma.*

**Entrevistador:** *Esse vídeo era vídeo que vinha com o material didático ou você procurou...*

**Professora 2:** *Não, não era autêntico, vinha com o material didático que a gente usa aqui no curso.*

**Entrevistador:** *Por que você usou só uma vez?*

**Professora 2:** *Bom, na verdade, a gente tava com planos de usar mais vídeos esse semestre. Eu tava com planos de usar mais dois agora para o final, mas aí deu essa parada e não sei se quando a gente voltar vai dar pra usar mais. Por enquanto eu usei só um por que a gente tem uma programação que tem que seguir, tem a programação do livro, e tem que procurar vídeos que têm a ver com a unidade... e no que a gente tava vendo até agora só coube um vídeo.*

Apesar do pouco uso que P2 fez do artefato, a forma como ela o via, como o usava e os planos que ela tinha estabelecido permitiram identificar as progressões nos modelos de Bax (2003) e Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), discutidas a pouco. Diferentemente da primeira entrevista individual, no final da pesquisa ela mostrou ter planos para mais aulas com vídeos, assim como a capacidade de avaliar os momentos mais adequados para usá-los de acordo com os objetivos que ela havia definido para cada aula. Também considero que o pouco uso do artefato desta vez se deu pela paralisação das aulas no CECLI na metade do período letivo, reduzindo consideravelmente as oportunidades para uso da tecnologia.

Além da paralisação do curso, outro problema sugerido nas declarações de P2 como um fator que influenciou a pouca frequência de uso do artefato foram as limitações relacionadas ao equipamento. Entretanto, elas também haviam mudado quando comparadas com a entrevista inicial. Anteriormente, mostrei que, no grupo de trabalho, P2 acreditava que saber como usar a tecnologia era sinônimo de conhecer os “aspectos técnicos” relativos ao manuseio do artefato, ao invés de sua aplicabilidade pedagógica. Contudo, com o passar do tempo e à medida que ela foi se familiarizando com a vídeos e filmes, esta crença foi reconstruída em direção à percepção das aplicabilidades pedagógicas do artefato. Ao final da

pesquisa, P2 se mostrava mais preocupada em como usá-los pedagogicamente do que meramente manusear os equipamentos, já que ela mostrou que tinha aprendido a usá-los e que não se sentia intimidada por eles:

### Trecho 39

**Entrevistador:** *E quanto a usar o equipamento em si, você teve algum problema para usar, ou, enfim, houve falta de recurso? Como foi esse semestre?*

**Professora 2:** *Não, quanto ao equipamento não houve nenhum problema. O único problema é que agente não dispõe de TV, DVDs ou data show para todo mundo, então agente tinha que ficar revesando. O professor terminava e agente corria na sala de outro professor para pegar a TV. Aí tinha aquele tempinho de montar colocar, deixar o DVD pegar. Mas problema, nenhum... não grandes problemas.*

**Entrevistador:** *E o data show, você usava?*

**Professora 2:** *Eu não usei, mas agente fez seminários e os alunos usaram data show. A maioria deles usou o data show. Eu não gosto muito do uso do data show nos seminários porque eles tendem a ler, a se pegar muito apenas ao data show e esse não é o objetivo dos seminários... mas eles usaram.*

**Entrevistador:** *E você? Usaria o data show para exibir filmes e vídeos?*

**Professora 2:** *Usaria, usaria com certeza.*

É inevitável considerar que problemas com a disponibilização de estrutura física pode ser um empecilho para a inserção de tecnologias. Segundo Yunus (2007), apesar de não ser o único elemento essencial para a inserção de uma determinada tecnologia, a não disponibilização de equipamento adequado afeta drasticamente qualquer projeto de implementação tecnológica. Como P2 aponta, embora o CECLI tivesse estações móveis que consistiam em carrinhos com rodinhas equipados com TV, DVD e aparelhos de som disponíveis, que podiam ser levados pelos professores de sala em sala, elas não ofereciam as mesmas *affordances* que aparelhos de TV e DVD instalados diretamente nas salas de aula, uma vez que precisavam ser empurrados pelos corredores e não permitiam o uso a qualquer hora, já que muitas vezes eram compartilhadas com mais de um professor. Sobre isso, Rogers (2003) nos diz que a adoção de inovações depende da percepção de vantagens relativas por seus usuários. Neste caso, é preciso que o professor perceba que o benefício de usar a tecnologia na aula é superior ao incômodo causado por ter que levar o equipamento para a sala e o tempo gasto com isso.

A disponibilização de estrutura física foi um problema apontado não só por P2. Como veremos adiante, P3 e P4 tiveram dificuldades semelhantes em suas trajetórias de apropriação de vídeos e filmes como artefatos pedagógicos. A seguir, apresento a análise das entrevistas realizadas com outro professor.

### 5.3 Professor 3

Vimos que a Professora 2 apresentava, no início da pesquisa, inúmeras incertezas sobre como usar o artefato vídeos e filmes com propósitos educacionais, e que estas incertezas decorriam de sua pouca experiência enquanto professora com a tecnologia em sala de aula, embora ela já percebesse algumas *affordances*. A partir daí, mostrei que durante o grupo de trabalho suas percepções começavam a ser construídas, motivando o uso de vídeos e filmes. Mostrei, ainda, que ao final da pesquisa P2 havia mudado do primeiro para o segundo estágio de adoção tecnológica propostos por Sanholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), passando a refletir mais sobre que estratégias usar para alcançar os objetivos pedagógicos definidos por ela. Isto indicou que a integração de vídeos e filmes à sua prática profissional estava em processo.

Ao analisar os dados coletados com a entrevista de outro professor, denominado doravante de Professor 3 (P3), observei uma outra postura em relação a vídeos e filmes na sala de aula de LI. Diferente de P2, P3 mostrou manter uma relação de familiaridade com estes artefatos, dentro e fora da sala de aula. Esta familiaridade, por sua vez, decorria de fatores tanto afetivos quanto experienciais e serviu de base na construção de suas percepções, mostrando o papel da subjetividade na formação de construtos conceituais.

Sobre esse papel da subjetividade, Silva (2007) defende a ideia de que os construtos conceituais sobre o ensino e aprendizagem de línguas podem ter um componente afetivo, fruto dos sentimentos e das avaliações subjetivas. Segundo ele, é da interação entre inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos, valorações e percepções, que surgem posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma LE. Nas declarações de P3, podemos observar a influencia de fatores afetivos em sua percepção de vídeos e filmes quando ele afirma:

#### Trecho 40

**Professor 3:** *Eu sempre gostei de música internacional, rock, filmes, também. Eu nunca gostei de dublagem, sempre gostei de (filme) legendado. Eu sempre quis entender ((gesticula))...*

#### Trecho 41

**Entrevistador:** *Então, você gosta de assistir filmes?*

**Professor 3:** *Gosto.*

**Entrevistador:** *Com que frequência, mais ou menos?*

**Professor 3:** *Eu trabalhei numa lan house... ah... numa locadora... em duas locadoras... eu trabalhei em duas locadoras. Então, como eu não tinha nada para fazer na locadora, fora estudar, foi no tempo do vestibular, eu assistia filme direto, dois, três filmes por dia. Ainda assisto, agora com uma frequência menor (porque) tenho que estudar mais. Mas, por semana, (assisto) em média três, quatro filmes.*

No trecho acima, podemos ver que a empatia de P3 por filmes está baseada em suas experiências fora da sala de aula. Como já mostrei, para a Teoria da Atividade o conhecimento não é produzido do nada, mas baseado em experiências, conhecimentos prévios, crenças, percepções e emoções, estabelecendo uma intensa relação entre fatores pessoais e sociais na formação de estruturas conceituais e na motivação das ações do professor de LE.

De acordo com esta visão, nossos construtos mentais então em constante reconfiguração. Novos conceitos, ao serem adquiridos, são associados àqueles já existentes, criando novas estruturas. À medida que o indivíduo vive outras experiências, as informações que elas fornecem são percebidas e processadas, provocando, novamente, uma re-acomodação conceitual. Para a Teoria do Aprendizado Expansivo, este é um processo contínuo, cíclico, que pode resultar na manutenção ou na mudança das estruturas cognitivas pré-existentes. Segundo Rumelhart (1980, apud Woods, 1996) o total de conhecimentos que nos permite interpretar o mundo é constituído tanto pela percepção (resultado da experimentação) quanto pelas nossas teorias particulares sobre a natureza da realidade.

No caso do P3, suas teorias particulares a respeito de vídeos e filmes, associadas a suas experiências, tinham um papel importante nos julgamentos que ele fazia quando necessitava utilizar o artefato como mediador da atividade de ensinar. Vejamos:

#### Trecho 42

**Professor 3:** *Quando você perguntou se eu já tinha usado vídeos, na verdade tem um minicurso que eu me lembrei agora... a gente deu um minicurso aqui na Federal e eu usei um vídeo assim... que era sobre comunicação corporal. O minicurso era sobre comunicação corporal, aí eu coloquei um vídeo do Pingu... Aquele desenho...*

**Entrevistador:** *Aquele pinguinzinho de massa?*

**Professor 3:** *É... Um vídeo do Pingu em que ele fica chateado. Era para mostrar que mesmo sem entender o que eles estavam falando, só pela comunicação corporal dava para entender o Pingu. A gente não entende nada do que ele tá falando, mas entende a situação como um todo....*

Ao escolher usar a TV, o professor o fez por já perceber certas *affordances*. Esta percepção, por sua vez, era motivada tanto pela empatia estabelecida com o artefato, quanto e

pelas experiências que ele tivera fora da sala de aula, relatadas no trecho 41. O trecho a seguir, em que ele atribui o conhecimento que tem sobre vídeos e filmes ao tempo em que trabalhou em uma locadora, reforça essa ideia.

#### Trecho 43

**Entrevistador:** *Você se considera um cara que sabe mexer com televisão e vídeo?*

**Professor 3:** *Considero. Eu tenho contato direto todos os dias, aí... eu percebo... quando eu tava na locadora de DVD... essas coisas... eu aprendi um monte de coisa a respeito...*

Comparando a análise dos relatos iniciais de P1 como os de P3, vemos que enquanto as experiências de P1 contribuíram para a não percepção do modo semiótico “imagem”, que influenciava na forma como ele usava vídeos e filmes em suas aulas, explorando apenas recursos sonoros; as experiências de P3 contribuíram para uma percepção positiva da multimodalidade em vídeos e filmes e, conseqüentemente, motivaram o uso dos mesmos em suas aulas;

Isto mostra, novamente, como percepções e ações podem ser construídas a partir das experiências dos indivíduos. Rogers (2003) corrobora essa ideia ao afirmar que a incompatibilidade de um determinado artefato com as experiências e crenças de quem o adotaria pode facilmente motivar a negação do mesmo. Esta afirmação também encontra suporte na visão ecológica-antropocêntrica (Van Lier, 2000), que considera o ser humano como parte de um sistema moldado tanto pela interação individual com artefatos físicos e psicológicos, quanto pela interação com as práticas sociais do grupo do qual ele faz parte.

Para a Teoria da Atividade, não precisamos passar por uma determinada situação para aprendermos sobre ela, uma vez que o mecanismo de transmissão social de conhecimento permite que indivíduos (tanto de gerações distintas quanto da mesma geração) troquem experiências, poupando esforços. Entretanto, ela reconhece que quando realmente vivemos situações, as experiências adquiridas por meio delas exercem igual ou maior papel na forma como construímos conceitos relativos a nós mesmos e ao grupo em que estamos inseridos. Experiências também são importantes na motivação ou desmotivação de ações futuras. Experiências ruins em relação a uma determinada atividade nos impelem a evitá-la, enquanto que experiências boas ou prazerosas nos estimulam a repeti-la.

Voltando à discussão sobre as percepções de P3, vejamos como suas experiências moldaram a forma como ele percebia as *affordances* relacionadas à multimodalidade em vídeos e filmes:

#### Trecho 44

**Entrevistador:** *Que recursos você usou ou ainda usa para aprender inglês?*

**Professor 3:** *Eh... geralmente... internet, cursos on line... tem... tem também filmes. Primeiro eu assistia o filme inteiro com a legenda em português e depois assistia o filme com a legenda em inglês. É pra ir pegando as palavras.*

**Entrevistador:** *Então você assiste (um filme) duas vezes?*

**Professor 3:** *Duas vezes... Quer dizer, agora eu já estou começando a assistir com a legenda em inglês. Quando eu não entendo eu volto.*

#### Trecho 45

**Professor 3:** *Você vê que os filmes mostram situações reais... pelo menos... são imaginários, mas são contextualizações reais. Ai eles usam expressões que literalmente usam na cultura deles, que a gente não tem contato aqui com os professores... eh... no ensino, algumas curiosidades, ações, expressões... a gente aprende pegando ali...*

Vemos, então, que, no começo da pesquisa, P3 apresentava um elevado grau de consciência a respeito das possibilidades de ação (*affordances*) oferecidas por vídeos e filmes e as explorava com objetivos definidos tanto na sala de aula quanto fora dela. Na TA, a consciência está relacionada ao fazer algo motivado por uma necessidade ou para atingir objetivos específicos (Lantolf, 2000). Davidov (1999) e Tikhomirov (1999) compartilham esta ideia ao dizerem que toda atividade é direcionada por objetivos, ou seja, previsões conscientes dos resultados a serem obtidos por meio do esforço criativo.

O indício da consciência do professor sobre certas *affordances* de vídeos e filmes e do uso das mesmas para atingir objetivos específicos me permitiu estabelecer uma relação com o modelo de Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997). De acordo com os autores, o segundo estágio no processo de apropriação tecnológica é a Adoção. Nele, o professor aceita a tecnologia e começa a incorporá-la em sua prática. Com base nos relatos do P3, em que ele mostra estar familiarizado com a tecnologia e já utilizá-la em algumas de suas atividades de sala de aula com objetivos previamente definidos, considero ser este o estágio instrucional em que ele se encontrava no começo da pesquisa. Levando em conta as análises dos dois outros professores, feitas anteriormente, podemos perceber que enquanto eles se encontravam no estágio da Exposição, em que os professores têm os primeiros contatos com a tecnologia e, por isso, ainda apresentam dúvidas sobre ela suficientes para gerar resistências; P3 já havia percorrido este estágio quando tivera um intenso contato com vídeos e filmes antes do início da pesquisa, tanto por lazer quanto para estudar a LI.

Outro indício de que P3 encontrava-se no estágio da Adoção é a detecção de que, durante a condução do grupo de trabalho, ele percebia outras *affordances*, tal como a possibilidade de adequar o conteúdo destes aos diferentes níveis dos alunos. Segundo Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997, p. 50-51), embora neste estágio professores ainda tenham diversas dúvidas sobre a tecnologia, eles mostram maior preocupação sobre como ela pode ser integrada nos planos instrucionais cotidianos, começando a elaborar estratégias de uso e a mesclar as estratégias tradicionais com as novas. À medida que eles começam a sentir-se mais seguros em relação à tecnologia, passam a exigir mais liberdade para usá-la de acordo com suas teorias pessoais. É quando eles passam a desenvolver consciência do papel da tecnologia e do seu próprio papel no ambiente em que trabalham que começam a se apropriar dela.

Em um diálogo extraído da segunda reunião do grupo de trabalho, os professores discutiam sobre a possibilidade de usar filmes e vídeos autênticos com alunos iniciantes. Nele, percebi que, enquanto para alguns professores isto não seria possível, para P3, dentre outros, eles seriam uma ferramenta útil aos alunos, mesmo que iniciantes:

#### Trecho 46

**Professor 4:** *((Falando sobre usar filmes com alunos iniciantes)) eles vão ficar desestimulados... “eu não to entendendo nada eu vou sair”*

**Professor 5:** *Dá pra usar sim!*

**Professor 3:** *Depende de como usar...*

**Professor 5:** *Eles usam background knowledge...*

**Professor 3:** *Você pode pegar uma parte do filme... botar umas questões em inglês pra verificar o que eles entenderam, pelo menos... pegar uma parte, ou... aproveitar alguma coisa do vídeo... de maneira simples...*

#### Trecho 47

**Professor 3:** *Para fazer uma atividade com filme, por exemplo, tem que saber selecionar... selecionar a parte, por exemplo, a parte fácil para o módulo um. Eu estava assistindo um filme, acho que era “Corpo Fechado”... e tinha um diálogo que era bem básico mesmo... bem básico como agente usa no módulo um. Então... eu usaria esta parte exclusiva para uma atividade com vídeo...*

Como já discutimos, a diversificação do material didático e dos procedimentos de sala de aula indicam o surgimento de novos processos psicológicos e de novas práticas que vão além daqueles a que o ensino tradicional está acostumado, caracterizando uma tendência para a aceitação da inovação. Sobre isso, Tondelli et al. (2005, p.1013) nos dizem que:

Sabemos que o mundo exige transformações constantes e em todas as áreas se faz necessário o acompanhamento das inovações tecnológicas que nele ocorrem.

Ao longo dessas transformações há que ocorrer adaptações tanto do lado profissional quanto do pessoal, pois nos deparamos diariamente com diferentes formas de aprendizagem. Segundo Mumford[1] “Como o mundo do trabalho vai se modificando ao redor de nós, a necessidade de aprender de forma eficiente, proveitosa e rápida também vai crescendo. Aquilo que aprendemos a fazer de maneira correta cinco anos atrás, especialmente nas áreas influenciadas pela tecnologia, pode não mais ser aproveitável ou adequado.”

Engeström (1999b, p.397) aponta o questionamento crítico das práticas vigentes como o gatilho que dá início ao aprendizado inovador. É deste questionamento que surge a percepção da necessidade de mudanças e a reflexão e elaboração de novas formas de agir. Na relação entre ensino de LE e inovação tecnológica, isso está presente quando o professor torna-se consciente de que usar um artefato tecnológico requer que ele ponha em prática sua capacidade criativa para adequá-lo a suas necessidades e a de seus alunos, tal como P3 nos mostra no trecho 47.

Na última entrevista individual, a consciência que P3 tinha a respeito dos benefícios e das possibilidades de uso de vídeos e filmes se manifestou novamente quando ele, ao falar sobre os artefatos tecnológicos que havia usado durante o semestre, descreve os benefícios de vídeos autênticos:

#### Trecho 48

**Entrevistador:** *Você acha que o vídeo é bom para usar nas salas de aula?*

**Professor 3:** *É. É muito mais real. É bem diferente do que vem com o material didático. Os que nós temos aqui são da década de 70, 80, sei lá. Eles não falam de maneira real. Eles falam pausadamente, no vídeo real não.*

Curiosamente, ao ser perguntado sobre que tipo de vídeo havia usado, o professor afirmou ter usado somente os vídeos que acompanhavam o material didático. Vejamos:

#### Trecho 49

**Entrevistador:** *E o vídeo vinha com o livro didático ou você selecionou?*

**Professor 3:** *Era do livro didático.*

**Entrevistador:** *Quantas vezes você usou vídeo?*

**Professor 3:** *Este semestre... agora... duas vezes. Tinha planos de usar mais, mas aí teve a greve...*

**Entrevistador:** *Então, você iria usar mais?*

**Professor 3:** *Sim.*

**Entrevistador:** *Quantas vezes você tinha planejado usar?*

**Professor 3:** *mais duas vezes.*

**Entrevistador:** *Então, seria mais ou menos 4 vezes por semestre?*

**Professor 3:** *É.*

Esta contradição entre percepção e prática encontra explicação no que Rogers (2003, p.176) chama de *KAP-gap*.<sup>43</sup> Segundo ele, pode ocorrer uma quebra na relação que normalmente se estabeleceria entre a percepção positiva de uma inovação e a ação direcionada à sua adoção. Nestes casos, somente a percepção positiva das capacidades do artefato não levaria diretamente à prática de adotá-lo. Anteriormente, discuti como a percepção é um fator chave para a tomada de decisões. Entretanto, ela não funciona apenas como um processo subjacente à adoção tecnológica, mas também como um processo que está por traz de casos de não adoção. Levando isso em consideração, veremos que para o professor 3, mencionado acima, não foi suficiente perceber que vídeos autênticos eram mais benéficos para a aprendizagem, era necessário que ele percebesse também a existência de vantagens no fato de procurar por outros vídeos e elaborar novas atividades. Usar vídeos autênticos representava lidar com uma carga maior de trabalho, uma vez que isso envolve a busca por filmes, a seleção de trechos adequados, a elaboração de atividades que atendam aos objetivos da aula, dentre outras ações. Sabemos, entretanto, que a realidade do professor de LE muitas vezes não favorece este tipo de escolha. Isto é confirmado pelo trecho a seguir, em que P3 deixa claro a pouca disponibilidade para trazer outros materiais para a sala de aula:

#### Trecho 50

**Entrevistador:** *Quais foram as dificuldades que você teve neste semestre? Por que você não utilizou mais vídeos?*

**Professor 3:** *O data show tava sempre reservado para os alunos apresentarem seminário, aí... mas também porque tava corrido. A gente começou bem atrasado... tinha que dar muita coisa. Eu queria usar mais vídeo, queria usar o “Lost” e outros seriados que eu gosto, mas não tava dando... não tava dando para encaixar por causa do tempo.*

Apesar da paralisação das atividades do CECLI ter sido um motivo óbvio para o pouco uso de vídeos pelo professor. O conceito de *KAP-gap* (Rogers, 2003, p.176) também está subjacente ao fato de P3 usar com pouca frequência mesmo os vídeos do livro didático, que ofereciam menor esforço com a elaboração de atividades. Como já falei, é necessário que o professor perceba vantagens relativas ao uso do artefato. Estas vantagens, entretanto, podem

---

<sup>43</sup> Acrônimo usado para descrever uma quebra na relação entre conhecimento (*Knowledge*), atitudes (*Attitudes*) e prática (*Practice*).

referir-se não só ao artefato em si, mas também ao contexto em que ele está sendo usado. De acordo com Yunus (2007), inúmeros fatores podem afetar as atitudes positivas dos professores em relação à tecnologia, dentre eles a qualidade, a disponibilidade e a adequação do equipamento, assim como a disponibilização de ambientes físicos adequados para o uso da tecnologia.

No processo de adoção tecnológica na escola, a disponibilização de equipamentos e espaços físicos adequados está relacionada à percepção do professor de que usar a tecnologia exige pouco esforço. Um artefato que, em seu uso, demanda tempo e esforço maiores que aqueles já presentes na sala de aula tende a não ser percebido como vantajoso.

No CECLI, como mostrei na análise de P2 (trecho 40), o fato de o equipamento não estar instalado nas salas, devendo ser movido de um lugar para o outro, e de não haver TVs, DVDs e/ou *data shows* em número suficiente para todos os professores, era visto como um problema. Nos trechos a seguir, P3 nos mostra como a avaliação deste aspecto o influenciou na inserção de vídeos e filmes em suas aulas:

#### Trecho 51

**Professor 3:** ... *Agora que estou em outra escola, lá tem data show. Aqui eu ia procurar o data show e tava reservado. Não dava pra usar vídeo da internet. Mas lá não, lá tem data show no teto, computador na sala... aí eu já estou planejando pegar vídeos para usar o máximo possível na sala. Pegar mesmo na internet, alguma coisa que dê para usar...*

#### Trecho 52

**Professor 3:** *Lá eu vou usar mais. O equipamento tá lá, eu to planejando umas coisas com vídeos. Tá tudo fácil de usar, é só levar o pen drive...*

No início da pesquisa, classifiquei o professor 3 no segundo estágio instrucional proposto por Sandhotz, Ringstaff e Dwyer (1997), tendo por base suas experiências prévias com a tecnologia, a forma como suas percepções se apresentavam construídas e o uso que ele fazia dos filmes e vídeos. Ao final, seus depoimentos mostraram que ele continuava nesse estágio, já que não havia atingido as características do estágio seguinte, a Adaptação. Segundo os autores, a Adaptação é um estágio de inserção tecnológica em que o professor assume a postura de facilitador, tendo a tecnologia totalmente integrada à sala de aula. Nele, os professores descobrem como solucionar os problemas, desenvolver técnicas de monitoramento do trabalho dos alunos, dar notas, manter registros, desenvolver novos materiais e como a tecnologia pode poupar-lhes tempo, ao invés de criar exigências adicionais.

Embora P3 não tenha mudado de um estágio instrucional para o outro, isto não implica dizer que ele estava estagnado em relação à adoção da tecnologia, uma vez que ele deixa claras suas perspectivas de uso. Os trechos 51 e 52 mostram que, no final da pesquisa, ele estava caminhando em direção à adoção de filmes e vídeos.

A seguir, apresentarei a análise do quarto professor que compôs o grupo de informantes deste estudo.

#### 5.4 Professora 4

Nas análises dos professores 1, 2 e 3, vimos que as experiências que eles tiveram com vídeos e filmes antes do início da pesquisa moldaram a forma como eles percebiam *affordances* no artefato tecnológico. Enquanto para P1 e P3 estas experiências relacionavam-se principalmente ao âmbito pessoal, quando eles estudavam a LI por conta própria, fora da sala de aula; para P2 elas foram proporcionadas por seus professores, que utilizavam vídeos como ferramenta didática. Por meio das análises, vimos como as percepções de professores podem ser moldadas tanto a partir de experiências individuais<sup>44</sup>, quanto sociais e como os professores exercem um papel importante na forma como seus alunos vêem uma determinada tecnologia.

Para a Teoria da Atividade, ações humanas orientadas a artefatos<sup>45</sup> são aprendidas por meio da experiência acumulada no decorrer da história social. Neste sentido, as experiências são um mecanismo que o homem utiliza para viver e lidar com o mundo. Até mesmo a individualidade, que identifica cada ser humano e o torna um elemento único em um grupo social, é formada pelas experiências em sociedade que cada indivíduo tem no decorrer da vida (Tolman, 1999).

Assim como os outros professores, a análise da entrevista da Professora 4 (P4) mostra que foram suas experiências com vídeos e filmes que moldaram a forma como ela percebia este artefato e suas *affordances* no início da pesquisa. Tal como com P2, suas percepções foram proporcionadas pela observação dos modelos fornecidos pelos professores

---

<sup>44</sup> De acordo com Tolman (1999) toda atividade humana tem uma natureza essencialmente coletiva. Assim, mesmo atividades aparentemente individuais (como quando um professor, sozinho, usa vídeos para estudar uma LE) são fundadas em experiências coletivas, seja pela observação de outros membros do grupo, ou pela transmissão cultural.

<sup>45</sup> Em oposição àquelas que surgem a partir de mecanismos hereditários e já estão completamente prontas ao nascer ou que amadurecem gradualmente durante o desenvolvimento ontogenético.

do curso de graduação em letras e, antes disso, por professores de cursos livres de línguas. Isto também foi responsável por uma identificação afetiva que ela mantinha com o artefato. Vejamos:

### Trecho 53

**Entrevistador:** *Quando você era aluna de cursinhos, ou aqui mesmo na graduação, que recursos os professores utilizavam para dar aulas?*

**Professora 4:** *Utilizavam vídeo, filme, só que eles utilizavam mais músicas, usavam mais o som, fora a parte do listening, né? O CD que a gente/escutava muito. Logo depois a gente partia pros vídeos... A gente assistia filmes... filmes e alguns clipes...*

**Entrevistador:** *Com que frequência se fazia isso? Com que frequência você via esses filmes?*

**Professora 4:** *Mais ou menos uma ou duas vezes por mês... quando a gente tinha duas aulas semanais, a gente via uma ou duas vezes por mês.*

**Entrevistador:** *Como é que eles eram usados?*

**Professora 4:** *Bom, era o seguinte... tinha a sala de aula e o professor botava uma música e a gente ouvia a música dentro da sala de aula e tinha uma discussão sobre o conteúdo da música, sobre a letra, e aí tinham tópicos variados, né? Quando eram vídeos, nós tínhamos... a gente primeiro assistia, logo depois o professor... ele ia comentando. Ele fazia os comentários que envolviam a história e ele não mostrava o vídeo todo, sempre tinha que adivinhar o que vinha depois. Eram sempre coisas assim.*

**Entrevistador:** *Isso era pros estágios mais avançados?*

**Professora 4:** *Era... pros estágios mais avançados.*

**Entrevistador:** *Você gostava disso?*

**Professora 4:** *Adorava ((risos)).*

Vemos, então, que a Professora 4 havia tido grande contato com vídeos e filmes enquanto ferramenta didática. Este contato, por sua vez, moldou a forma como ela percebia algumas *affordances*. Segundo a Taf, um único artefato pode “oferecer” diferentes *affordances* para distintos indivíduos, dependendo do modo como a percepção é construída<sup>46</sup>. Um professor que, enquanto aluno, teve pouco contato com vídeos e filmes sendo usados para ensinar uma LE provavelmente não o perceberá como uma ferramenta útil em sua prática profissional. Igualmente, um professor que teve mais contato com este artefato, mas não percebe a necessidade de usá-lo, provavelmente não verá nele uma aplicação. Em outra situação, um professor que experienciou vídeos em um contexto didático, mas sendo usados sempre da mesma forma, tende a perceber somente parte das *affordances* presentes. Vários são os níveis de percepção, dependendo do tipo de experiência pelas quais o professor passou. No caso de P4, como veremos mais adiante, a experiência que ela teve com vídeos e filmes

---

<sup>46</sup> Para a Teoria da *Affordance*, possibilidades de ação são inerentes a um artefato, existindo independentemente de serem percebidas ou não por um indivíduo.

proporcionou a percepção de somente algumas *affordances*, enquanto outras continuaram ocultas, motivadas pelas crenças e julgamentos subjetivos que ela tinha sobre o artefato.

Segundo a TAf, *affordances* podem ser percebidas coletivamente, quando um mesmo grupo divide uma cultura semelhante, como é o caso da percepção da música como instrumento didático por todos os professores analisados. Sendo um instrumento já normalizado na aula de LI, e de acordo com os relatos de P2 e P4, usado amplamente por seus professores nos cursos de formação, não é estranho que todos os informantes tenham declarado usá-lo com bastante frequência, tanto na sala de aula, quanto fora dela para aprender a LI.

Entretanto, as percepções de *affordances* também podem ser individuais, já que resultam de vários fatores ambientais e histórico-sociais. Isto explica o fato de que, em relação ao vídeo, cada professor analisado apresentou percepções iniciais distintas. Enquanto P1 não percebia as características multimodais de vídeos e filmes, centrando-se no áudio como principal recurso didático; P2, motivada por seus professores, percebia tanto recursos auditivos quanto visuais como ferramentas úteis ao ensino, embora não os utilizasse de forma integrada. Já P3, por sua vez, percebia a imagem como o principal elemento oferecido por vídeos e filmes, apesar de também considerar sua integração com outros recursos.

Quanto à análise das percepções iniciais de P4, observei que suas experiências construíram a percepção de que vídeos tinham um papel motivador nos alunos, como pode ser visto nos trechos a seguir:

#### Trecho 54

**Entrevistador:** *Você acha que (o uso de vídeos) te ajudou a aprender inglês ?*

**Professora 4:** *Com certeza. Às vezes o aluno no estagio avançado acha que ele não tem mais nada a aprender e eu sempre via algo novo. Poxa! Sempre saia da aula de vídeo vendo que eu tinha aprendido alguma coisa, achava o máximo pra mim... também pelo fato de /de quando a gente via aula de vídeo a gente não ficava na sala de aula, a gente tinha que ir pra outra sala.*

#### Trecho 55

**Entrevistador:** *Como é que você usa os vídeos ?*

**Professora 4:** *Bom, a gente utiliza os vídeos sempre com um... algum fundamento pedagógico. A gente utiliza o vídeo e logo depois a gente faz uma atividade que tenha a ver com ele.*

No trechos acima, vemos claramente que P4 percebia potenciais didáticos nos vídeos e filmes. Entretanto, com eles também começou a ficar claro que esta percepção não

dizia respeito ao uso de vídeos com todos os tipos de alunos. Segundo os próprios relatos da professora, suas experiências com o artefato se deram somente quando estudava em turmas de nível mais avançado. Sobre isso, ela diz que: “*Às vezes os alunos no estágio avançado acham que eles não tem mais nada a aprender e eu sempre via algo novo*”. Constatei, então, que a percepção de P4 de que vídeos e filmes eram uma ferramenta didática útil ao ensino/aprendizagem de LI dizia respeito somente a alunos de estágios avançados, excluindo aqueles dos módulos iniciais do CECLI. Isso foi confirmado posteriormente quando, no grupo de trabalho, ao discutir se vídeos e filmes seriam uma ferramenta útil a alunos iniciantes, ela disse: “*eles vão ficar desestimulados... ‘eu não to entendendo nada eu vou sair’.*” (ver trecho 46). Com isso, ela deixava clara sua preocupação de que vídeos e filmes seriam um recurso que estaria em um nível além daquele que alunos iniciantes estão acostumados e que isso poderia causar desestímulos e frustrações nos mesmos.

Esta visão de P4 explica, naquele momento da pesquisa, as contradições entre o fato de ela perceber que vídeos e filmes eram úteis ao ensino de LI e o pouco uso que fazia deles em sala de aula. Sobre isso, ao ser questionada em relação a frequência com que havia utilizado a tecnologia, ela respondeu: “Acho que duas vezes por semestre”. Como P4 trabalhava com os níveis iniciais no CECLI, ela não percebia uma vantagem em usá-los com seus alunos. Neste caso, suas ações eram baseadas na crença de que, por serem adequados somente aos níveis avançados, eles não constituíam uma vantagem para suas turmas. Com isso, vemos mais uma vez como tanto crenças quanto percepções podem motivar/desmotivar ações docentes.

De acordo com Dufva (2003, apud Barcelos, 2006), assim como as percepções, crenças sempre são ancoradas em algo, inclusive nas experiências dos indivíduos. Entretanto, com base na análise a seguir, reformulo esta afirmação ao dizer que elas são ancoradas em aspectos da experiência não contemplados pelas percepções. No caso da P4, a percepção da utilidade de vídeos e filmes na sala de aula abrangia apenas alunos de nível avançado por que, enquanto aluna, suas experiências se referiam somente a este nível. Em relação ao uso de vídeos com alunos iniciantes, faltavam-lhe experiências vividas que pudessem fundamentar seus julgamentos. Este espaço deixado na percepção de P4 era preenchido por suas crenças sobre ensinar/aprender uma LE. Aqui, novamente, tomo como referência Woods (1996), que distingue percepções e crenças a partir do critério da experimentação (cf. item 2.3). À medida que novas experiências com vídeos e filmes na aula de LI fossem vividas pela professora, estas crenças tenderiam a se desestabilizar.

A forte presença destas crenças dentre os construtos cognitivos de P4 é justificada por Barcelos (2006) quando ela nos diz que embora sejam dinâmicas, elas podem apresentar um alto grau de estabilização, o que impediria que o professor percebesse por si outras possibilidades de aplicação do artefato. Esta visão é corroborada por Garver (1991, apud Albrechtsen et al, 2001) quando ele afirma que *affordances* ocultas, que o indivíduo não consegue apreender por informações sensoriais diretas, devem ser aprendidas socialmente.

Para Rogers (2003), crenças sobre a tecnologia se estabelecem onde há incertezas. Já a percepção opera pela redução das mesmas. Perceber as *affordances* de um artefato, neste caso, significa tornar-se consciente de suas potencialidades a ponto de que as incertezas sobre seu uso e aplicabilidade sejam reduzidas e deixem de oferecer uma barreira. Da mesma forma, de acordo com a Teoria da Atividade, crenças só são mudadas por meio do processo de conscientização/reflexão/percepção. À medida que um indivíduo se depara com novas realidades e adquire a consciência das vantagens do artefato tecnológico é que ele passa a planejar ações destinadas a atender suas necessidades. Assim, a análise consciente das possibilidades que uma situação ou artefato oferecem inicia o processo de percepção e marca a ruptura com velhas crenças, iniciando sua reconfiguração.

Apesar de perceber certas *affordances* de vídeos e filmes como artefato didático, os conflitos entre as crenças e as percepções de P4 mostraram que uma grande quantidade de questionamentos sobre potencialidade e uso a tecnologia ainda a impediam de adotá-la nas aulas. Por isso, no início da pesquisa a categorizei no estágio 1 do modelo de inserção tecnológica de Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997), uma vez que nele, as experiências que o professor tem com o artefato em um contexto específico ainda estão em construção. Por outro lado, estes mesmos conflitos também indicavam uma tendência à desestabilização de suas crenças. Dúvidas indicavam que as crenças de P4 não estavam se desestabilizando.

Em outro trecho da entrevista inicial de P4, quando questionada sobre as principais dificuldades que enfrentava para usar vídeos e filmes em suas aulas, ela respondeu:

#### Trecho 56

**Professora 4:** *Bom, o que mais torna difícil de usar... na utilização do vídeo, é... a sala. A gente não tem uma sala específica para poder levar os alunos até lá. A gente tem que trazer o material. Temos que trazer a TV, temos que trazer o DVD, todo aquele aparato. A gente tem que trazer para sala de aula e isso é um pouco complicado. Está muito distante. Então, esse é o primeiro/primeira dificuldade que tem.*

**Entrevistador:** *Tem alguma outra?*

**Professora 4:** *Fora isso, acredito que não.*

Como podemos ver, P4 justificava a não integração de vídeos em suas aulas com o fato de ter que levar o equipamento para a sala de aula. Na análise de P2 e P3 (trechos 39 e 50) mostrei que eles também percebiam isto como um problema. Segundo Yunus (2007), apesar de não ser o único elemento essencial para a inserção de uma determinada tecnologia, a não disponibilização de equipamento adequado pode afetar drasticamente qualquer projeto de implementação tecnológica. Pelos depoimentos dos professores, percebe-se que as estações móveis do CECLI, com TV e vídeo, não favoreciam a normalização da tecnologia, já que ofereciam menos comodidade que equipamentos instalados diretamente nas salas.

Discutimos anteriormente que, para que o professor esteja motivado a empreender ações que favoreçam a adoção de um artefato tecnológico, eles devem perceber que seu uso é mais facilitado do que os artefatos tradicionais de sala de aula. Ter que levar o equipamento de sala em sala, empurrando por corredores TV e vídeo, representava, sem dúvida, um incômodo para os professores do CECLI. No caso de P4, esse incômodo se associava à crença de que alunos de nível elementar não tirariam benefícios do uso de vídeos e filmes. Para ela, assim como para P2 e P3, o esforço não era compensatório.

De acordo com Rogers (2003, p.15), para ser percebida positivamente por um indivíduo, uma inovação deve oferecer, dentre vários fatores, uma vantagem relativa e uma compatibilidade. Em suas palavras:

Vantagem relativa é o grau em que a inovação é percebida como uma ideia melhor do que a que ela substitui. O grau de vantagem relativa pode ser medido em termos econômicos, mas o prestígio social, a conveniência e a satisfação também são fatores importantes. O que importa é se um indivíduo percebe a inovação como vantajosa. Quanto mais ele perceber a vantagem relativa de uma inovação, mais rápida será sua velocidade de adoção. Compatibilidade é o grau em que uma inovação é percebida como sendo consistente com os valores existentes, experiências e necessidades de potenciais adotadores. (...) A adoção de uma inovação incompatível geralmente requer a adoção anterior de um novo sistema de valores, o que é um processo relativamente lento.<sup>47</sup>

Curiosamente, fora de sua atividade profissional, P4 mostrava-se bem mais confiante quanto ao uso do artefato quando relatou suas experiências ao usá-los como ferramenta para estudar em casa. Entretanto, esta confiança referia-se ao âmbito pessoal, e

---

<sup>47</sup> Relative advantage is the degree to which an innovation is perceived as better than the idea it supersedes. The degree of relative advantage may be measured in economic terms, but social prestige, convenience, and satisfaction are also important factors. What does matter is if an individual perceives the innovation as advantageous. The greater the perceived relative advantage of an innovation, the more rapid its rate of adoption will be.

Compatibility is the degree to which an innovation is perceived as being consistent with the existing values, past experiences, and needs for potential adopters. (...) The adoption of an incompatible innovation often requires the prior adoption of a new value system which is a relatively slow process.

não ao profissional. Com base nisso e nos princípios da TAF, afirmo que uma mesma pessoa pode ter percepções diferentes das *affordances* de um mesmo artefato, de acordo com o ambiente em que ela se encontra, de suas experiências e de suas crenças. Um exemplo claro disso nos é dado por Almeida (2007, p.28-29) ao reportar diversos estudos conduzidos na área de CALL, dentre eles um estudo realizado por Shin e Son (2007)<sup>48</sup> com 101 professores coreanos de inglês, em que eles constataram que o grupo pesquisado usava computadores em casa para fazer pesquisas na internet, responder palavras cruzadas, enviar email etc, mas não de forma integrada em suas aulas, mostrando que o uso de uma tecnologia em âmbito pessoal não implica em uso no âmbito profissional e que as percepções são condicionadas por fatores culturais e histórico-sociais.

Mostrei anteriormente que, no início da pesquisa, P4 encontrava-se no estágio da Exposição (Sandholtz, Ringstaff & Dwyer, 1997). Entretanto, os conflitos identificados na primeira entrevista individual já indicavam uma tendência à desestabilização de alguns construtos conceituais, abrindo espaço para a formação de novos conceitos. Contudo, para estar de acordo com as características do professor no estágio de instrução seguinte (a Adoção) faltavam nos relatos de P4 indícios de uso inovador, ou seja, de que ela era capaz de adaptar suas práticas de uso de vídeos e filmes a novos contextos, tal como usá-los com alunos iniciantes, adaptando as atividades de vídeos mais complexos para que elas se adequasse àqueles alunos.

Na primeira entrevista coletiva, já com o grupo de trabalho iniciado, as contribuições da Professora 4 corroboraram as análises feitas durante a primeira entrevista individual. No trecho a seguir, perceberemos como ela continuava preocupada com a adequabilidade de vídeos e filmes com alunos iniciantes e com a possibilidade de frustrá-los caso usasse material com nível mais elevado do que o eles conseguiriam compreender:

#### Trecho 57

**Professora 4:** *Devemos ter cuidado com o texto autêntico demais. Pode chegar a situação grande de como os alunos estão recebendo ali informação... para que eles não se sintam até desestimulados se você coloca um vídeo... uma CNN... numa turma...como eles vão... como eles vão perceber isso?*

Como mencionado, embora P4 se preocupasse com a adequabilidade dos vídeos e filmes ao nível de seus alunos, nesse estágio da pesquisa ela não dava indícios de ações

---

<sup>48</sup> SHIN, H. & SON, J. "EFL Teachers' Perceptions and Perspectives on Internet-Assisted Language Teaching". *CALL-EJ On-line*, vol. 8, no 2, 2007. Disponível em:[http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/8-2/hjs\\_j-bs.html](http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/8-2/hjs_j-bs.html)

práticas tais como selecionar e adequar trechos de filmes e vídeos, ou mesmo, adaptar atividades para uso dos vídeos que acompanhavam o material didático.

Apesar das discussões no GT sobre a importância e os benefícios de selecionar e adequar vídeos e filmes, as atitudes da professora mostraram que a crença de que vídeos e filmes eram inadequados para alunos em estágios iniciais estava fundamentada em uma crença maior, a da simplificação. Barcelos (2007, p.112), ao fazer um levantamento de algumas das crenças comuns a professores de LI afirma que a crença de que os alunos são fracos e por isso só devem ser ensinadas coisas fáceis e básicas é bastante recorrente.

No grupo de trabalho, percebi que a crença de que e os materiais de sala de aula (vídeos e filmes) deveriam ser controlados para não desmotivar os alunos gerava angústias na professora. Estas angústias, por sua vez, envolviam mais questionamentos do tipo “vídeos são uma tecnologia adequada?”, do que questionamentos relacionados a “como tornar vídeos uma tecnologia adequada?”. De acordo com Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p.30), no estágio da Exposição os professores que tentam adotar uma determinada tecnologia se vêem diante de problemas como frustrações relacionadas à sua prática (o que fazer) e questionamentos sobre como a nova tecnologia conseguirá se enquadrar. Na primeira entrevista coletiva, este era o estágio instrucional em que P4 se encontrava.

No final do GT, entretanto, indícios de que a professora caminhava em direção ao próximo estágio da adoção começaram a ficar mais claros. No estágio seguinte do modelo (a Adoção), as preocupações do professor mostram-se mais voltadas para o “como fazer”, à medida que eles começam a refletir sobre a importância de um planejamento cuidadoso das atividades de sala de aula e de se ter objetivos claramente definidos para as atividades envolvendo a tecnologia. Segundo os autores, um sinal de que os professores entraram na etapa da Adoção é quando eles começam a refletir pedagogicamente, preocupando-se mais sobre como a tecnologia pode ser integrada nos planos instrucionais do que se ela deve ser integrada. Vejamos um trecho em que esta preocupação ficou aparente no discurso de P4:

#### Trecho 58

**Professora 4:** *Como a gente tava falando agora há pouco, acho que o grande desafio do professor, hoje, é saber usar a tecnologia e trazer ela para a sala de aula... porque se a gente ficar parado muito tempo, os outros alunos... a gente vai ser engolido pela internet, youtube e vídeo... tudo por conta do uso da tecnologia que não sabemos... e se o professor acompanhar essa tecnologia e trazer ela para a sala de aula com um fim pedagógico, com objetivo que seja bem transparente para sala de aula e para o aluno, vai ser muito melhor e muito mais produtivo também. Então, eu acho que o desafio é aprender a usar a tecnologia... trazer inovação... poder...*

Na última entrevista coletiva, esta ideia era o foco das contribuições de P4, indicando que ela estava muito mais consciente a esse respeito. É esta consciência do professor sobre as exigências de seu trabalho e as possibilidades de ação sobre sua realidade que está por traz da prática reflexiva. Ao refletir sobre sua atividade, seu papel e seu compromisso social enquanto profissional, o professor se instrumenta com meios para reconstruir sua prática e solucionar problemas.

No final da pesquisa, esta consciência da necessidade de planejamento e de definição de objetivos mostrou ações concretas na prática de P4. Ao falar dos vídeos que utilizou durante o semestre, ela disse:

#### Trecho 59

**Professora 4:** *Eu utilizei o vídeo... foi... como uma pré atividade baseada na unidade do livro. Foi planejado com todos os outros professores do mesmo módulo... e logo em seguida a gente levou pra sala de aula. A gente fez uma pré atividade, depois a gente mostrou o vídeo, aí teve uma pós atividade que a gente teve que perguntar detalhes sobre o vídeo.*

Podemos observar que embora P4 tivesse usado os vídeos que acompanhavam o material didático e as propostas de atividades do manual do professor, elas foram discutidos em grupo, como os outros professores. Para Engeström (1999b) é por meio das interações e reflexões no grupo do qual um indivíduo faz parte que mudanças conceituais ocorrem. Essas mudanças, por sua vez, operam na solução de problemas. Sobre isso, Rogers (2003) afirma que para a adoção de uma tecnologia, não basta que um indivíduo sozinho perceba suas potencialidades. É preciso que haja esforço social em direção à adoção. O indivíduo precisa saber se está no caminho certo, recebendo apoio do grupo em que está inserido.

Outra mudança importante percebida nos construtos conceituais de P4, ao final da pesquisa, foi a mudança na crença de que vídeos e filmes não se adequavam a alunos nos primeiros estágios de aprendizagem. No trecho a seguir, ao descrever suas experiências recentes de uso de filmes e vídeos nas aulas, percebemos que a velha crença de P4 havia se transformado na percepção de que eles poderiam ser usados com alunos iniciantes:

#### Trecho 60

**Professora 4:** *(Usar vídeos foi) demais, melhor ainda, porque quando eu sinto que eles estão aprendendo... e eles estão conseguindo evoluir com o próprio esforço deles, com a ajuda do vídeo e do CD, é fantástico, melhor ainda.*

**Entrevistador:** *Você acha que isso acontece mesmo com alunos do primeiro módulo?*

**Professora 4:** *Sim. Especialmente se os vídeos forem curtos. Dá pra usar especialmente os do livro didático porque já tem o planejamento, são mais curtos, já tem as atividades, mas vídeo autêntico também pode ser usado no primeiro módulo.*

**Entrevistador:** *Com que módulos você trabalhou nesse semestre?*

**Professora 4:** *Trabalhei no segundo.*

**Entrevistador:** *E os vídeos, foram usados no segundo módulo?*

**Professora 4:** *Sim. Todos eles foram no segundo módulo.*

Acima, podemos perceber resquícios da visão anterior de P4 sobre a relação entre recursos audiovisuais e alunos em estágios iniciais de instrução quando ela menciona o uso de vídeos curtos. Entretanto, essa não é mais a mesma crença, mostrando que a percepção de *affordances* e as reformulações cognitivas decorrentes dela se processam por reformulação e transformação, e não pelo apagamento dos velhos construtos conceituais. Isto corrobora as afirmações de Engeström (1999b), Tolman (1999), Davidov (1999) e Van Lier (2000), dentre outros, de que o conhecimento é produzido por meio do acréscimo de novos conceitos a uma base conceitual já existente.

Como já discuti, no início da pesquisa a Professora 4 atribuía a pouca frequência com que usava vídeos e filmes no CECLI às limitações relacionadas à disponibilidade de equipamento e de salas adequadas para atividades de vídeo. No final do estudo, este tema voltou à tona, quando, mais uma vez, ela o apontou como um problema que impedia a normalização da tecnologia. Segundo ela:

#### Trecho 61

**Entrevistador:** *E quais eram os problemas? Quais eram as dificuldades que você tinha pra usar vídeos?*

**Professora 4:** *A maior dificuldade era a quantidade de recursos, né? a disponibilidade também, e... o fato de ter que levar pra sala de aula, e não já ter um dentro da sala de aula. Então isso... se já tivesse um dentro da sala de aula, com certeza agente usaria muito mais vezes. Eu trabalho em outra escola que já tem tudo, tem computador, tem data show, já todo equipado, você só faz apertar um botão. É muito mais frequente o uso de vídeos... quando já tem o aparelho dentro da sala de aula.*

Podemos ver, então, que, assim como com P2, a adoção de vídeos e filmes parecia estar acontecendo bem mais rápido em outro contexto de trabalho que não o CECLI, em parte por causa da limitação do equipamento neste último. Em outros trechos, P4 mostra que sem o incômodo de ter que levar o equipamento para a sala de aula quando pretendesse usar vídeos e filmes, ela passou a perceber vantagens no uso do artefato que não percebia no CECLI. Em consequência disso, sua prática pedagógica havia mudado na outra escola, enquanto que no CECLI suas ações continuavam bastante semelhantes àquelas do início da pesquisa.

Trecho 62

**Entrevistador:** *Este semestre que passou, no CECLI, você usou algum recurso tecnológico pra aula, algum vídeo, o computador, ou alguma coisa desse tipo?*

**Professora 4:** *Usei. Usei vídeo... e também música.*

**Entrevistador:** *Com que frequência?*

**Professora 4:** *Não deu pra usar muito porque o... por causa da paralisação, né. Só deu pra usar duas vezes. Só usei duas vezes.*

**Entrevistador:** *Duas vezes vídeo e duas vezes música ou um e outro?*

**Professora 4:** *Uma vez vídeo e uma vez música.*

Trecho 63

**Entrevistador:** *Então nessa outra escola você utiliza mais?*

**Professora 4:** *Uso mais.*

**Entrevistador:** *Qual é a frequência nesse outra escola?*

**Professora 4:** *De quatro a cinco vezes. A gente tem uma carga horária de 45 horas, então a gente utiliza no mínimo quatro ou cinco vezes, só vídeo, sem contar música e outros tipos de atividade que a gente tenta fazer dentro da sala de aula.*

**Entrevistador:** *Que tipo de vídeo você usa? Vídeos do material didático ou você procura?*

**Professora 4:** *A gente sempre utiliza o vídeo do material didático, no caso o Interchange, também utiliza vídeos de outras fontes como seriado, a gente usa muito seriado, e alguns pedaços ou de jornal ou então de propagandas e filmes, ou trailers de filmes. Às vezes dá pra trabalhar em cima de trailers de filmes.*

**Entrevistador:** *Você acha que está sendo útil?*

**Professora 4:** *Demais. Os alunos prestam muito mais atenção, eles ficam mais empolgados, eles ficam surpeendidos quando eles... dão conta que estão entendendo alguma coisa... meu Deus, ouvir aquilo dali, entender aquela palavra, conseguir entender... Então é uma motivação muito forte pra eles, muito boa mesmo.*

Ao final da pesquisa, classifiquei a professora no estágio da Adoção (Sandholtz, Ringstaff e Dwyer, 1997) pelos indícios de que ela começava a refletir e incorporar a tecnologia em sua prática pedagógica.

## 6. CONCLUSÃO

Neste estudo, propus uma discussão sobre o papel do professor no processo de adoção de vídeos e filmes como artefato didático-tecnológico, assim como uma análise das etapas pelas quais um grupo de professores de língua inglesa passou na tentativa de inserir estes recursos como parte integrante de suas aulas.

Para isso, adotei a visão de que os professores são a porta de acesso à mudança no ensino, já que são suas ações que determinam como elas ocorrem. No ensino formal, é na sala de aula que a tecnologia age como mediadora dos processos cognitivos subjacentes à formação do conhecimento, e o professor, sem dúvida, tem um papel importante nesse fenômeno, como o responsável pela implementação de novas práticas educacionais. Com isso em mente, considerei que para conhecer mais profundamente o modo como a inserção de vídeos e filmes pode ocorrer na sala de aula era preciso conhecer as trajetórias pelas quais o grupo de professores pesquisado passou ao tentar adotar a tecnologia. Considerei, ainda, que uma forma de identificar estas trajetórias seria por meio da análise dos construtos cognitivos (crenças e percepções) que eles teriam sobre o artefato tecnológico, assim como a relação entre esses construtos e as atitudes direcionadas à adoção ou rejeição da tecnologia.

Por meio da análise das representações e atitudes dos professores, tentei responder as seguintes questões relativas ao processo de adoção de filmes e vídeos no contexto do CECLI:

- a. Quais as percepções do grupo pesquisado acerca das possibilidades oferecidas por vídeos e filmes como artefatos mediadores dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira?
- b. Qual a relação entre as percepções positivas e negativas deste artefato e a tomada de ações por professores no sentido de adotá-lo como recurso didático/tecnológico em suas aulas?
- c. De que forma se processaram os estágios pelos quais os professores membros do grupo de trabalho passaram durante o processo apropriação tecnológica?
- d. Como os professores do grupo de trabalho pesquisado buscaram a resolução de problemas que porventura surgiam na implementação dos vídeos em sua prática de ensino?

Igualmente, formulei as seguintes hipóteses a respeito de possíveis descobertas a que este estudo levaria:

1. O contexto histórico, social e profissional em que o grupo pesquisado está inserido, assim como suas experiências anteriores com vídeos e filmes enquanto aprendizes de língua inglesa exercem influência na forma como eles percebem o artefato tecnológico-didático.
2. Percepções positivas (recurso eficaz) das *affordances* de vídeos e filmes como artefatos mediadores de ensino e aprendizagem de LE por professores que compõem o grupo pesquisado resultam em ações que favorecem a inserção do artefato em suas aulas.
3. Percepções negativas (recurso ineficaz) das *affordances* de vídeos e filmes geram um número reduzido de ações voltadas à adoção do artefato, podendo ainda gerar resistências e conflitos quanto a sua inserção nas aulas.

A busca por respostas para as questões de pesquisa e a confirmação/negação das hipóteses foi realizada com base nos princípios teóricos da Teoria Sociocultural, especialmente em alguns de seus desdobramentos, como a Teoria da Atividade, a Teoria do Aprendizado Expansivo, a Teoria da Percepção e Ação, e a Teoria da *Affordance*, todas capazes de dialogar entre si. Discuti alguns aspectos destas teorias no capítulo 4.

De acordo com os próprios princípios da Teoria Sociocultural, uma análise dos processos produzidos no interior de um grupo não poderia deixar de ser uma investigação situada em um contexto histórico, cultural e social, já que, para ela, o conhecimento e as ações humanas são, em grande parte, decorrência do convívio social e do compartilhamento cultural. Com base nisso, discuti no capítulo 2 sobre as demandas por tecnologia educacional no atual contexto de ensino de línguas estrangeiras, especialmente no ensino de língua inglesa; tracei um breve percurso histórico da presença da TV e outras tecnologias audiovisuais no ensino de inglês; e debati sobre conceitos como convergência e multimodalidade ao justificar a necessidade de uma reflexão sobre o papel do audiovisual no ensino de línguas.

Para munir-me de instrumentos que permitissem uma análise aprofundada dos construtos conceituais que os professores pesquisados tinham a respeito de vídeos e filmes e como estes construtos eram formados e influenciavam as ações dos professores, discuti, brevemente, sobre os conceitos de Crença e Percepção. Neste caso, adotei a postura de

Woods (1996) de que eles, embora relacionados, descrevem processos distintos. Esta distinção, por sua vez, se estabelece principalmente pela experiência individual e coletiva.

Durante as análises, na busca por uma sistematização compatível com as teorias aqui adotadas e com a metodologia da pesquisa-ação, classifiquei cada participante da pesquisa em um dos estágios instrucionais de adoção tecnológica propostos por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), como forma de recuperar as trajetórias que cada um deles percorreu durante este estudo. Entretanto, para não perder o foco da observação dos professores enquanto um grupo, procurei estabelecer comparações constantes entre eles.

Percebi, com isso, que à medida que a pesquisa progredia, os professores demonstravam mais familiaridade com o artefato em questão e tendências à sua adoção.

No início da pesquisa, três professores estavam no primeiro estágio do modelo, indicando pouca familiaridade com vídeos e filmes no contexto educacional. Um dos professores, entretanto, começou a pesquisa já no segundo estágio. Ao discutir a razão para isto, mostrei como suas experiências com vídeos e filmes haviam lhe dado conhecimento suficiente sobre a tecnologia para reduzir suas incertezas sobre a aplicabilidade pedagógica dos filmes e vídeos na aula de LI. Com isso, illustrei como experiências prévias do professor com a tecnologia podem influenciar no processo de adoção.

Ainda na fase inicial da pesquisa, a análise dos relatos de dois professores do grupo pesquisado me permitiu mostrar que, apesar da importância das vivências pessoais e coletivas dos professores com vídeos e filmes, muitas vezes experiências em um determinado contexto podem não ser transferidas para outros. A partir dos relatos destes professores, mostrei que simplesmente experimentar vídeos e filmes nas aulas de LI enquanto aluno não garante que ao se tornar professor, alguém adote o artefato tecnológico de forma integrada em suas aulas. Sobre isso, mostrei que, para os professores, não bastava perceber que vídeos e filmes eram uma ferramenta positiva para o ensino, era necessário conhecer e refletir sobre as estratégias pedagógicas necessárias para que a tecnologia produzisse resultados satisfatórios na sala de aula. Com esta conclusão, as hipóteses 2 e 3 provaram-se parcialmente verdadeiras, uma vez que outros fatores além da percepção também influenciaram na adoção de vídeos e filmes como uma tecnologia educacional.

Fundamentado em Rogers (2003), discuti sobre como as experiências podem favorecer a adoção de uma tecnologia se elas funcionarem como um mecanismo para reduzir incertezas sobre seu uso e aplicabilidade. Ainda na análise dos relatos iniciais dos professores, identifiquei que vários outros fatores colaboravam entre si para motivar a

integração de vídeos e filmes na aula de inglês e que as experiências com o artefato por si só não eram um fator suficiente para a adoção daquela tecnologia educacional.

Neste estudo, apontei que tanto estruturas conceituais individuais quanto coletivas favoreciam ações direcionadas à adoção de vídeos e filmes e sugeri que isto podia se aplicar a outras tecnologias no ensino. Entretanto, tendo por base a Teoria Sociocultural, deixei claro que os mecanismos de transmissão coletiva de conhecimento são os principais responsáveis por estas ações. Para fundamentar este ponto de vista, mostrei que mesmo fatores individuais como identificação pessoal e afetiva com um artefato tecnológico são, em primeira instância, motivados pelas experiências sociais dos indivíduos. Nos casos dos professores 1 e 3, por exemplo, cuja forma com que lidavam com vídeos e filmes nas aulas era motivada, aparentemente, pela relação de afetividade que mantinham com a tecnologia, mostrei como suas experiência prévias com o artefato estavam por trás desta afetividade. Com isso, a hipótese 1 foi confirmada.

Ainda ao discutir a influência dos construtos pessoais e coletivos na adoção tecnológica, debati sobre o poder que as crenças e as percepções têm para influenciar as ações dos professores e como crenças podem ser substituídas por percepções por meio do aprendizado. O papel da aprendizagem como fator que influencia a adoção tecnológica ficou marcado nesta pesquisa quando, usando os conceitos de *affordance* perceptível e *affordance* oculta, discuti que o conhecimento a respeito de como usar uma tecnologia na aula de LI frequentemente é aprendido pela interação e reflexão com membros do grupo em que o professor faz parte.

A importância da interação social para a formação do professor de LI e para a adoção de vídeos e filmes foi reafirmada quando discuti sobre o papel do professor nos cursos de formação docente. Com base nos relatos das professoras 2 e 4, mostrei que as posturas de professores de inglês relacionadas às tecnologias de sala de aula, seja no ensino básico, em cursos livres ou na universidade, podem influenciar a visão que seus alunos têm do ato de ensinar uma LE e de seu papel quando eles também se tornam professores. Neste caso, a percepção das *affordances* presentes em vídeos e filmes pelos professores havia sido construída a partir da observação das práticas de seus antigos professores.

O papel da interação social como mecanismo de construção de conhecimento e solução de problemas relacionados ao uso de uma tecnologia ficou claro no grupo de trabalho. Da análise das interações dos professores nesse momento da pesquisa, percebi que o conhecimento a respeito das potencialidades educacionais de filmes e vídeos estava sendo construído gradualmente à medida que eles se familiarizavam com a tecnologia e refletiam

sobre possibilidades e estratégias de uso e solução de problemas. Neste sentido, o grupo de trabalho representou para os professores o que Barcelos (2006) chama de “momento catalisador” na mudança de construtos conceituais. A interação social e o manuseio com o artefato foi o “gatilho” que motivou a desestabilização de algumas crenças e a formação de novas percepções sobre vídeos e filmes na aula de LI. Nesta pesquisa-ação, a construção colaborativa e participativa do saber entre os membros do grupo foi o que permitiu a identificação, a reflexão e a elaboração de possíveis soluções para os problemas do grupo. No GT, todos os professores apresentavam tendências claras de mudança conceitual que favoreciam a adoção do artefato tecnológico.

Os resultados obtidos com o grupo de trabalho mostraram que, no processo de adoção de um artefato tecnológico no ensino, a instrução e reflexão pedagógica dentro do grupo desempenhou um papel importante, uma vez que ela motivou a percepção das *affordances* oferecidas pela tecnologia e permitiu a elaboração, discussão e avaliação dos objetivos a serem alcançados com a sua inserção e os procedimentos pedagógicos para se chegar a eles. Os planos de ação dos professores em relação à tecnologia começaram a ser estabelecidos nesta fase.

Ao final da pesquisa, os relatos dos professores mostraram que três deles estavam no estágio seguinte do modelo de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997). Este avanço rumo à adoção do artefato tecnológico foi marcado principalmente pela reflexão sobre como usar vídeo e filmes para atingir os objetivos que haviam estabelecido para suas aulas. Enquanto no início da pesquisa a preocupação dos professores era se o artefato seria mesmo útil para sua realidade de sala de aula, no final eles estavam preocupados sobre como usá-lo para promover o aprendizado, indicando que a fase do contato inicial com a tecnologia e as maiores dúvidas sobre sua eficácia havia acabado. Neste momento, todos os professores percebiam *affordances* positivas da tecnologia e relataram diversas situações de uso que mostravam que ela estava, aos poucos, sendo inserido em suas aulas.

Embora ao final da pesquisa um dos professores não houvesse mudado para o estágio seguinte ao que se encontrava no início do estudo, ele mostrava indícios que sugeriam a probabilidade de mudança para um próximo nível do modelo no futuro.

Nas últimas entrevistas individuais, os problemas que os professores pesquisados enfrentaram até aquele momento, e que já se delineavam desde as interações no GT, puderam ser identificados claramente ao relatarem as principais dificuldades que enfrentaram no processo de adoção de vídeos e filmes. Três dos quatro professores apontaram a falta de equipamento instalado nas salas como um elemento que os desmotivava a usar a tecnologia.

No CECLI, TVs e aparelhos de DVD estavam disponibilizados em carrinhos com rodas que deveriam ser levados de sala em sala pelos professores. Para eles, isto representava um incômodo e mesmo percebendo *affordances* positivas nos vídeos e filmes, isso os desmotivava a empreender esforços relativos à inserção da tecnologia. Dois deste professores, entretanto, mostraram atitudes diferentes em outras escolas, que tinham computadores e projetores instalados nas salas. Isto mostrou que embora a disponibilização de equipamentos adequados não fosse o único elemento importante para a adoção de vídeos e filmes, ele era indispensável.

Outro problema foi a falta de tempo dos professores para preparar as atividades que envolviam vídeos e filmes. Como resultado disso, apesar de perceberem positivamente as *affordances* de vídeos autênticos, raramente os professores os utilizavam com seus alunos, uma vez que este tipo de material demandava tempo com elaboração e planejamento que eles afirmavam não dispor. Com isso, mostrei que a percepção positiva da tecnologia deveria ter sido acompanhada de instrumentos que permitissem a realização de ações por parte do professor. Nesse caso, não bastou que os professores percebessem que a tecnologia podia ser positiva, eles deveriam ter percebido também que havia meios para aplicá-la sem que isso representasse um esforço maior do que as práticas vigentes com as quais eles já estavam habituados.

Outro grande problema foi unânime, embora também óbvio: a paralisação das aulas do CECLI na metade do semestre havia frustrado uma boa parte dos planos que eles haviam estabelecido para o uso de filmes e vídeos nas aulas. Como resultado disso, a frequência com que eles usaram vídeos no semestre que separou as atividades do grupo de trabalho e a entrevista final não foi tão diferente daquela que eles mostraram no começo da pesquisa. Nesse caso, para três professores, o progresso no modelo adotado foi medido mais em termos qualitativos do que quantitativos. Para outro, entretanto, houve progresso tanto na forma como ele usavam vídeos e filmes quanto na frequência. Este aumento na frequência, por sua vez, estava associado diretamente a fatores como a disponibilização de equipamentos.

Ao final deste estudo, os resultados mostraram que, apesar das mudanças cognitivas e de ações pelas quais os professores passaram, o modelo de adoção tecnológica proposto por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) estava longe de ser completado no CECLI. Entretanto, isto não indicou falta de atitudes positivas em relação à adoção. Para os autores, verificar os estágios do processo de adoção tecnológica propostos por eles na íntegra significa assumir uma perspectiva a longo prazo em relação à mudança, já que ela envolve a transformação gradual de crenças, percepções e prática. Igualmente, Rogers (2003) afirma

que a inovação tecnológica não ocorre de repente. Ela é um processo gradual que necessita de constante reforço no interior do grupo que a está adotando.

Considerando que no estudo em que Sandholtz, Ringstaff e Dwyer propõem seu modelo o processo de adoção foi completado em 10 anos, os resultados desta pesquisa mostraram um recorte do momento inicial no processo, identificando as primeiras mudanças conceituais, assim como as primeiras reflexões, ações e problemas que surgiram na tentativa de implementação de vídeos e filmes no ensino de língua inglesa. Nesse sentido, as conclusões apresentadas neste trabalho são relevantes por apresentarem este micro panorama da realidade do CECLI e da UFPI, deixando margem para um possível aprofundamento longitudinal a ser conduzido nos próximos anos.

A condução deste estudo, baseado nos princípios filosóficos e metodológicos da pesquisa-ação, produziu uma ação transformadora no grupo de professores do CECLI, uma vez que ele promoveu a avaliação realista das ações que envolveram a percepção e a adoção de vídeos e filmes como artefatos tecnológicos. Embora os resultados se refiram a um grupo de pequenas dimensões, a “fotografia” que ele oferece possibilita o diálogo com outras pesquisas semelhantes, abrindo a possibilidade de estudos futuros. No âmbito do CECLI e da UFPI ele oferece um instrumento de reflexão para os professores daquela instituição por meio do qual eles poderão aperfeiçoar sua prática pedagógica e propor soluções para os problemas que afetam aquela realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRECHTSEN, H. ANDERSEN, H.H.K. BØDKER, S. PEJTERSEN, A. M. **Affordances in Activity Theory and Cognitive Systems Engineering**. Riso National Laboratory. 2001. Disponível em: <http://www.risoe.dk/rispubl/SYS/Syspdf/ris-r-1287.pdf> . Acesso em 15.05.08.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. da. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 5ª. Ed. Campinas: Pontes Editora. 2008.

ALMEIDA, V. C. **Trilhando novos caminhos: professores rumo a implementação de CALL**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

ARAÚJO, D. R. de. O Processo de Reconstrução de Crenças e Práticas Pedagógicas de Professores de Inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira & ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

ARAÚJO, V. L. S. O uso de filmes legendados no ensino/aprendizagem de língua inglesa. In: FREITAS, A. C. de; RODRIGUES, L. de O; SAMPAIO, M. L. P. (Org.). **Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens**. 1 ed. Mossoró: Queima Bucha. 2008. v. 1: 163-177.

AUSTIN, J. L. **How to do Things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.

BACHER, S. **Tatuados por los médios: dilemas de la educación en la era digital**. Buenos Aires: Paidós. 2009.

BARBIO, I. P. . O discurso a cerca do "bom" ensino de línguas estrangeiras nas propagandas dos cursos privados: a tecnologia como protagonista? In: COLÓQUIO PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS EM FORMAÇÃO, TECENDO EXPERIÊNCIAS E SABERES, 2., 2008, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.educacaoecomunicacao.org/leituras\\_na\\_escola/textos/oficinas/textos\\_completos/o\\_discurso\\_acerca\\_do\\_bom\\_ensino.pdf](http://www.educacaoecomunicacao.org/leituras_na_escola/textos/oficinas/textos_completos/o_discurso_acerca_do_bom_ensino.pdf) >. Acesso em: 01.09.10.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de Professores e Alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte. v. 7, n. 2: p.109-138. 2007.

BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

BAX, S. CALL – past, present and future. **System**. v. 31. P.13-28. 2003.

BROWN, H. D. **Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

\_\_\_\_\_. **Principles of language learning and teaching**. 5th ed. Englewood Cliffs: Pearson Longman. 2006.

CAYUELA, M. H. Subtitulado intralingüístico com fines didáticos (*Speak Up*). In: LORENZO, L. G. & RODRIGUES, A. M. P. **Traducción subordinada II: el subtitulado (inglés-español/galego)**. Vigo: Universidade de Vigo, Servicio de Publicaciones, 2001. p.147-167.

CERVERÓ, A. C. Alfabetización em información y lectura em los nuevos entornos educativos. In: MIRANDA, A. & SIMEÃO, E. **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília: UnB, 2006. p.33-45.

CETIC–BR. **Acesso às tecnologias da informação e da comunicação (TIC)**. Disponível em: <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2009-total-brasil/rel-geral-00.htm>>. Acesso em: 10.05.10.

COELHO, H. S. H. É Possível Aprender Inglês na Escola? Crenças de professore sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

COLE, M. Cultural psychology: some general principles and a concrete example. In: ENGSTRÖM, Y. MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 87-106.

CHAMBERS, A. & BAX, S. Making CALL work: Towards normalization. New York, **System**. vol 34: 465–479. May, 2006.

CORNWELL, J. B; O'BRIEN, K; SILVERMAN B.G. & TOTH, J. A. Affordance Theory for improving the rapid generation, Comosability, and Reusability os synthetic agents and objects. **Proceedings of the Twelfth Conference on Computer-Generated Forces and Behavior Representation**, SISO, 2003. Disponível em: <[http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1323&context=ese\\_papers](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1323&context=ese_papers)>. Acesso em: 20.05.08.

COSCARELLI, C. V. **O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica. 1998. mar/abr. p.36-45.

CUNHA, T. M. da. **O uso de filmes legendados e do ensino comunicativo de línguas no desenvolvimento da proficiência oral em nível básico de língua estrangeira**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 2007.

DAY, R. R. & BAMFORD, J. The cult of authenticity and the myth of simplification. In DAY, R. R. & BAMFORD, J. **Extensive Reading in the second language classroom**. Cambridge: Cambridge Language Education. 1998. p. 53-62.

DAVIDOV, V. V. The content and unsolved problems of activity theory. In: ENGESTRÖM, Y. MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 39-52.

DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, A. B. S. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Inf. & Soc. Est. João Pessoa**. João Pessoa. v.17, n.1, p.81-95, jan./abr, 2007.

EICHLER, M. L. Ecologia: de ciência à metáfora psicológica. **Ciências e Cognição** vol. 06. p. 51-66. 2005.

ENDERS, T. W.; MENDES, N. M. M.; HESKETH, J. L. A pesquisa de percepções individuais aplicada às áreas de administração e planejamento: conceitos, teoria e metodologia. **Revista de Administração** Vol.18 (1) :23-31. 1983. Disponível em: <[www.rausp.usp.br/download.asp?file=1801023.pdf](http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=1801023.pdf)>. Acesso em: 04.02.10.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999(a). p.19-38.

\_\_\_\_\_. Innovative Learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory** Cambridge: Cambridge University Press, 1999(b). p. 377-404.

ENGESTRÖM Y, & MIETTINEN, R. Introduction. In: ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 01-16.

ENGESTRÖM, Y; MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GAMBIER, Y. **Multimodality and audiovisual translation**: E.U. High Level Scientific Conference Series – Audiovisual Translation Scenarios. 2006. Disponível em: <[http://www.euroconferences.info/proceedings/2006\\_Proceedings/2006\\_Gambier\\_Yves.pdf](http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Gambier_Yves.pdf)>. Acesso em 10.05.10.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Pelgrave Macmillan, 2003.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 1986.

GOMES, F. W. B. **O uso de filmes legendados no desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa.** 2006. 132 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2006.

GREGOLIN, M. do R. V. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: GREGOLIN, M. do R. V. **Discurso e Mídia:** a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz Editora. 2003. p. 95-110.

GRANSTRÖM, B.; HOUSE, D. KARLSON, I. **Multimodality in language and speech systems.** Dordrecht: Elsnet. 2002.

GUEDES, A. T.; MEHLECKE, Q. T. C.; COSTA, J. S. As percepções dos professores sobre o ensino a distância: uma reflexão sobre as teorias pedagógicas e a EaD. **Novas Tecnologias na Educação.** V. 6. n. 2, 2008. Disponível em: <[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2008/artigos/10a\\_adriana.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2008/artigos/10a_adriana.pdf)>. Acesso em: 19.11.09.

GÜNTHER, H. Mobilidade e affordance como cerne dos estudos pessoa-ambiente. **Estudos de Psicologia.** vol. 8, n. 2. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2003000200009&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2003000200009&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em: 15.05.08.

GUTIERREZ, F. e PRIETRO, D. **A mediação pedagógica:** educação a distância alternativa. Campinas: Papyrus. 1994.

HYMES, D. On communicative competence. In. PRIDE, J. & HOLMES, J. (Eds.) **Sociolinguistics.** Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

IVARSSON, J. & CARROL, M. **Subtitling.** Simrisham: TransEdit, 1998.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** São Paulo: Editora Aleph, 2008.

KALTENBACHER, M. Multimodality in language teaching CD-ROMs. In: VENTOLA, E.; CHARES, C.; KALTENBACHER, M. (orgs.) **Perspectives on multimodality.** John Benjamins Co. 2004. p. 119-136.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 11<sup>a</sup>. ed. Campinas: Pontes, 2007.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S. J. & KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa:** Leituras de Mikhail Bakhtin. Cortez. São Paulo, 2003.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** second edition. Oxford: Oxford University Press. 2000.

LEFFA, V. J. (org) **Pesquisa em lingüística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: EDUCAT. 2006. p. 11-35

LEKTORSKY, V. A. Activity theory in a new era. In: ENGESTRÖM, Y; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 65-69.

LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación** n. 43. p.1-8, 2007

MASSARO, D. W. Multimodal Speech Perception: a paradigm for speech science. In: GRANSTRÖM, B.; HOUSE, D.; KARLSON, I. **Multimodality in language and speech systems**. Elsnet. 2002. p. 45-72.

MEC – Ministério DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **TV da Escola: avaliação da TV Escola pela Fundação Cesgranrio**. Brasília: 1998.

MICHAELS, C. F. & CARELLO, C. **Direct perception**. Prentice-Hall, 1981.

MIETTINEN, R. Transcending traditional school learning: teacher's work and networks of learning. In: ENGESTRÖM, Y; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 325-344.

MOREIRA, M. G. da L. & ALVES, F. Investigating the inter-relationships between beliefs, autonomy, and motivation in the context of foreign language learning/teaching. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2. p. 113-133, 2004.

OLIVEIRA FILHO, L. **Utilização da legendagem intralingüística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 2008.

OLIVEIRA, F. I. S & RODRIGUES, S. T. Affordances: as relações entre agente e ambiente. **Ciências e Cognição**. v. 09. p. 120-130, 2006.

PESSOA, R. R; SEBBA, M. A. Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PIRES, S. F. S; BRANCO, A. U. Cultura, Self e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 24, n. 4. p. 415-42., out-dez, 2008.

PRICE, K. Closed-captioned TV: An untapped resource. **MATSOL Newsletter**. [S.L.], 1983.

RAMOS, R. Ecolinguística: um novo paradigma para a reflexão sobre o discurso?, In: OLIVEIRA, F. e DUARTE, I. M. (Org.): **Da Língua e do Discurso**. Porto. Campo das Letras. 2004. p. 545-562.

REIS, Simone & CECCI, D. R. M. Crenças na Prática de Ensino de Inglês: um estudo de cognição de professoras. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 8, n. 1. p.109-138. 2008.

RIBEIRO, A. E.. Que texto é esse? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 11, 2006, Uberlândia.

RIDD, M.D. **Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages**. Tópicos em Lingüística Aplicada I. Brasília: Editora Plano, 2000. p.121-148.

RIVERS, W. M. **Interactive language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

RIVERS, W. M; TEMPERLY, M. S. **A practical guide to the teaching of english as a second or foreign language**. Oxford: Oxford University Press. 1978.

ROCHA , T. B. O TV Escola no Município de Irecê-Bahia: uma análise das práticas pedagógicas. **Cadernos de Educação**. Pelotas: n. 33. p. 185 - 198, maio/agosto 2009.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. 5th ed. The Free Press. 2003.

SANDHOLTZ, J. H., RINGSTAFF, C; DWAYER, D. **Ensinando com tecnologia: Criando salas de aula centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

SCHWARZELMÜLLER, A. F. Integrando a TV Escola com a Internet através de atividades escolares. CONGRESSO DA SBC/WIE. 2005. Disponível em: <<http://crtetoledo.wikispaces.com/file/view/Usode+recursos+da+TV+Escola.pdf>>. Acesso em 12.02.10.

SEARLE, J. R. **Expression and meaning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SILVA, G. L. A. TV Escola e Formação de Professores. OFICINA LEITURA, ESCOLA, UNIVERSIDADE, 2. 2008. Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, K. A.. **Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Interessantes em Letras (inglês)**. 217 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. **Linguagem & Ensino**.v.10, n.1. p.235-271, jan./jun. 2007.

SINGLETON, D, & ARONIN, L. Multiple Language Learning in the light of the theory of affordances. **Inovation in Language Learning and Teaching**. v. 1.1. p. 83-96. 2007.

ESPÍNDOLA, M. B. de; GIANNELLA, T. R.; STRUCHINER, M. Inovações no ensino superior: análise das percepções de professores que integraram ambientes virtuais de

aprendizagem em suas práticas. In: CIAED - CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14, 2008. Santos. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200890159PM.pdf>>. Acesso em: 14.03.10.

STÖCKL, H. In between modes: language and image in printed media. In: VENTOLA, E.; CHARES, C.; KALTENBACHER, M. (orgs.) **Perspectives on multimodality**. John Benjamins Co. 2004.p.9-30.

SOUSA, R. V. **O uso de legenda oculta (closed captions) e a tradução de filmes: uma atividade prática, dinâmica e criativa**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

SOY, S. K. **The case study as a research method**. 1997. Disponível em: <<http://www.gslis.utexas.edu/~ssoy/usesusers/l391d1b.htm>>. Acesso em: 28.03.07.

SPANOS, G. & SMITH, J. J. **Closed Caption television for adult LEP literacy learners**. 2003. Disponível em : <[http://www.wricfacility.net/ericdigests/ed\\_321623.html](http://www.wricfacility.net/ericdigests/ed_321623.html)>. Acesso em: 28.01.04.

SUAIDEN, E. J. & OLIVEIRA, C. L. A ciência da informação em novo modelo educacional: escola digital integrada. In: MIRANDA, A. & SIMEÃO, E. Alfabetização digital e acesso ao conhecimento. Brasília: UnB. 2006. p. 97-107.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

TIKHOMIROV, O. K. The theory of activity changed by information technology. In: ENGSTRÖM, Y; MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 347-359.

TOLMAN, C. W. Society versus context in individual development: Does theory make difference? In: ENGSTRÖM, Y; MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 70-86.

TONDELLI, M. de F.; FRANCISCO, A. C. de; REIS, D. R. dos; SOUZA, M. M. de. Inovação tecnológica e sua influência na Metodologia de ensino da língua inglesa. GLOBAL CONGRESS ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION. March São Paulo, 2005.

TOSCHI, M. S. **Formação de professores e TV Escola: XIII Reunião da ANPED**. Caxambu. CD-ROM. 2000.

TUDOR, I. Guidelines for the communicative use of translation. **System**, v. 15, n. 3. p. 365-371, 1987

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

VALA, J. Representações sociais e percepções intergrupais. **Análise Social**. v. XXXIII. ed. 1. p. 7-29, 1997.

VAN LIER, L. The relationship between conciouness, interaction and language learning. **Language Awareness**. v.7:2. p. 128-145, 1998.

\_\_\_\_\_. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**. n. 20(5). p. 383-386, 2007.

VENTOLA, E.; CHARES, C.; KALTENBACHER, M. (orgs.) **Perspectives on multimodality**. John Benjamins Co. 2004.

VER HULST, P. J. **Visual and auditory factor facilitating multimodal speech perception**. 2006. 35 f. Trabalho de conclusão de curso (Speech and Hearing Sciences) – The Ohio State University. 2006. Disponível em: <[https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/1811/6629/1/Visual\\_and\\_Auditory\\_Factors\\_Facilitating.pdf](https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/1811/6629/1/Visual_and_Auditory_Factors_Facilitating.pdf)>. Acesso em: 13.05.10.

VERSIGNASSI, A. Avatar é só o começo. **Super Interessante**. São Paulo. ed. 275, p. 19. Fevereiro, 2010.

YUNUS, M. M. Malaysian ESL teachers use of ICT in their classrooms: Expectations and realities. **ReCALL**, v. 19, n. 1. p. 79-95, 2007.

ZHANG, J. & PATEL, V. L. Distributed cognition, representation, and affordance. **Pragmatics & Cognition**, v. 14, n. 2. p. 333-341, 2006.

## ANEXO I

## CARTA DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA



## CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFFPI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** Tragédia de apropriação de vídeos e filmes legendados por professores de língua inglesa

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0194.0.045.000-08

**Pesquisador Responsável:** Francisco Wellington Borges Gomes

Este projeto foi **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Agosto-2010      Relatório final

Os membros do CEP-UFFPI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA APROVAÇÃO:** 4/12/2008

Teresina, 4 de dezembro de 2008.

  
Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFFPI  
COORDENADOR

ANEXO II  
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Trajetórias de apropriação de vídeos e filmes por professores de língua inglesa

**Pesquisador responsável:** Francisco Wellington Borges Gomes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/Departamento de Letras

**Telefone para contato:** (86) 3215-5782/9978-6677/9428-7058

**Local da coleta de dados:** Curso de Extensão Continuada em Língua Inglesa (CECLI) da Universidade Federal do Piauí

O pesquisador do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados por meio de entrevistas individuais e coletivas, filmadas e transcritas e por meio da filmagem de duas aulas ministradas por cada participante nas dependências do CECLI. Concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a guarda do pesquisador responsável por um período de dois anos após a conclusão da referida pesquisa. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Teresina, .....de .....de 200.....

.....  
Francisco Wellington Borges Gomes

Professor Assistente de Lingüística do Departamento de Letras da UFPI

ANEXO III  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
*Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bloco 09, Bairro Ininga*  
CEP 64049-550, Teresina – PI – Brasil  
**Fones (86) 3215-5783/3215-5782**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Francisco Wellington Borges Gomes, professor de lingüística do Departamento de Letras da UFPI. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

**ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:**

**Título do projeto:** Trajetórias de Apropriação de Vídeos e Filmes por Professores de Língua Inglesa.

**Pesquisador responsável:** Francisco Wellington Borges Gomes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/Departamento de Letras

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** (86) 9978-6677/9428-7058

Esta pesquisa, a ser realizada nas dependências do Curso de Extensão Continuada em Língua Inglesa da UFPI (CECLI), tem como objetivo investigar os problemas, ações, discussões, conflitos, tomadas de consciência e de ações que ocorrem entre os membros de um grupo de professores de língua inglesa durante o processo de adoção de vídeos e filmes como artefato didático-tecnológico. Para isso, será criado um grupo de trabalho formado por professores do CECLI que concordarem em participar da mesma. Este grupo de trabalho se reunirá mensalmente, em datas a serem definidas de acordo com a disponibilidade dos membros, no período de fevereiro a novembro de 2009 para discutir sobre benefícios, desvantagens e estratégias de inserção de vídeos e filmes em língua inglesa na prática profissional do professor de inglês. No início da pesquisa, você será entrevistado(a) individualmente sobre suas experiências pessoais e profissionais com vídeos e filmes no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Esta entrevista será filmada e transcrita para posterior estudo. Para facilitar o acompanhamento das reflexões em grupo, as reuniões dos

grupos de trabalho também serão filmadas e transcritas. Você também será solicitado(a) a filmar duas de suas aulas no CECLI no período de realização desta pesquisa. Estas filmagens nos permitirão identificar tendências para a adoção ou rejeição de vídeos e filmes de sua parte durante sua prática profissional. Para isto, você receberá treinamento sobre como manusear o equipamento de filmagem.

Garantimos que sua participação nesta pesquisa não oferecerá quaisquer riscos a sua integridade física, mental e moral. Entretanto, você poderá sentir-se constrangido(a) ao ser filmado(a) ou ao responder algumas perguntas. Caso isto ocorra, você terá total liberdade para desistir de sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento. Isto se aplica tanto e esse quanto a qualquer outro motivo que porventura possa motivá-lo(a) a retirar seu consentimento. Nestes casos, garantimos que você não sofrerá qualquer prejuízo ou tratamento discriminatório/diferenciado pela opção de não participar ou não permitir o uso dos dados fornecidos por você.

Esclarecemos que sua participação na referida pesquisa lhe trará como benefício direto um treinamento/aperfeiçoamento quanto ao uso de filmes e vídeos em sua prática profissional, uma vez que a mesma consiste em uma pesquisa-ação, um tipo de pesquisa voltado à ação coletiva como meio de conhecimento e transformação da realidade. Nela, a interação entre informantes e pesquisadores permite a identificação, discussão e resolução coletiva de problemas que afetam o grupo pesquisado, nos levando a um aperfeiçoamento técnico e metodológico de nossas práticas profissionais. Além disso, ao final do estudo há a possibilidade de concluirmos que a inserção de vídeos e filmes em suas aulas, caso ela ocorra, colaborou para o aperfeiçoamento do ensino oferecido pelo CECLI à comunidade que ele atende.

Você poderá ter acesso, em qualquer etapa do estudo, ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O investigador responsável é o Prof. Ms. Francisco Wellington Borges Gomes, que pode ser encontrado no Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela, Bairro Ininga, ou pelos telefones (86) 3215-5782/9978-6677/9428-7058. Da mesma forma, se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga, Centro de Convivência L09 e 10, CEP: 64.049-550 - Teresina – PI, ou pelo telefone (86) 3215-5734.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, o Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

#### **Consentimento da participação da pessoa como participante**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Trajetórias de Apropriação de Vídeos e Filmes por Professores de Língua Inglesa”, como sujeito. Fui suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o referido estudo. Eu discuti com o pesquisador Francisco Wellington Borges Gomes sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de

esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido enquanto professor do CECLI ou aluno da UFPI.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar** Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

-----  
Francisco Wellington Borges Gomes  
Pesquisador responsável

#### **Observações complementares**

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -  
Bairro Ininga, Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI  
tel.: (86) 3215-5737 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

## ANEXO IV

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Nome: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

- Apresentação da pesquisa, procedimentos, objetivos e métodos de coleta de dados.

Entrevista:

1. Nome?
2. Estuda inglês há quanto tempo?
3. Onde estudou a maior parte do tempo?
4. Comente algumas experiências boas ou ruins que você teve em relação à língua inglesa neste período.
5. O que te motivou a ser professor de inglês?
6. Quando aluno, que recursos didáticos geralmente eram utilizados nas aulas por seus professores?
7. Vídeos e filmes eram usados? Com que frequência? De que forma?
8. Você gostava de assistir a vídeos e filmes durante as aulas?
9. Você acha que eles contribuíram para seu aprendizado da LI?
10. Que recursos você utilizava por conta própria para aprender inglês? Com que frequência? Você acha que eles funcionaram?
11. No seu tempo livre você assiste a filmes e vídeos em língua inglesa? Com que frequência?
12. Você prefere filmes com legenda em inglês, legenda em português, ou sem legenda? Por quê?
13. Há quanto tempo você ensina inglês?
14. Onde você trabalha atualmente?
15. Que recursos didáticos você geralmente usa em suas aulas? Há algum motivo em especial para a escolha destes recursos?
16. Há incentivos para o uso de vídeos por parte da instituição na qual você trabalha ou por parte de colegas de trabalho?
17. Você já utilizou ou utiliza vídeos e filmes em suas aulas? De que forma? Com que frequência?
18. Quais as principais dificuldades para utilizar este recurso? Elas te motivariam a não utilizá-lo nas aulas?
19. Se as dificuldades fossem contornadas, você estaria disposto(a) a usar vídeos nas aulas? Por quê?
20. Você se considera uma pessoa que se dá bem com recursos tecnológicos? Por quê?

## ANEXO V

## TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

**PRIMEIRA ENTREVISTA INDIVIDUAL****Professor 1:**

Entrevistador: ce estuda inglês há quanto tempo?

Professor 1: ã::: desde que eu comecei a estudar voluntariamente...como aluno mesmo?

Entrevistador: sim

Professor 1: então desde noventa e sete... praticamente onze anos

Entrevistador: onze anos

Professor 1: isso

Entrevistador: aonde que você estudava?

Professor 1: sempre por conta própria ou seja em casa...pego o livro respondendo escutando musica traduzindo coisas do tipo...nunca fui aluno dum curso de língua

[

Entrevistador: você nunca fez um cursinho?

Professor 1: não

Entrevistador: então era em casa mesmo, não o que te vez ter interesse por inglês ?

Professor 1: na época que eu comecei a estudar...era pelo fato de querer aprender uma língua estrangeira (era algo novo que eu queria conhecer) algo novo que conheci e apartir do momento que eu comecei a ter contato e foi despertando mais interesse ainda...e a medida que estudava os livros apesar de nem todos serem trabalhados em sala de aula ai é que eu me interessava mais ainda também o professor não chegava ate o fim do livro e aquilo ficava poxa eu comprei um livro e vai ficar em branco ? eu num vou fazer nada? Passava ( louco respondendo) passava mais de cinco horas na sala de aula respondendo estudando o livro nem vi o tempo passar (porque não tinha nada o que fazer)

Entrevistador: ahã... éh::: e o que te fez vir pra universidade?...pra estudar inglês especificamente?

Professor 1: ok...não teve assim exatamente assim um alguém que tenha me feito vir em vim porque realmente eu vi que era o que eu gostava inglês ...então é isso desde o primeiro ano primeira serie eu já tinha decidido que queria fazer vestibular pra inglês ....eu gostava tanto (que era so pra inglês que eu estudava)

Entrevistador: ahã você pensa em ser professor ?seguir essa carreira porque você já é professor.

[

Professor 1: é ahã já sou professor ...então de uns tempos pra ca:::a gente mutante né pensamentos vão e vem coisa e tal é:::ultimamente eu tenho muito repensado sobre minha vida e presumo que eu não venha seguir a carreira de professor

Entrevistador: por quê ?

Professor 1: porque eu já tenho outra paixão que essa é muito muito mais forte que o inglês ....que é musica eu pretendo fazer bacharelado em canto eu pretendo viajar pra ( ) no próximo ano fazer esse curso já to cursando musica aqui na federal também faço curso de extensão em canto aqui na federal há anos que eu canto no coral e eu vi que realmente a minha paixão é essa e eu diria que percebi que talvez eu não quisesse ser professor de inglês mas queria era aprender inglês infelizmente eu não sei porque eu me(desviei no meio) do caminho mas entrei na universidade com um pensamento meio que :::subconscientemente querendo aprender inglês

Entrevistador: ahã

Professor 1: apesar de eu gostar e muito de ser professor que eu adoro ter aquela velha situação de poxa eu estou ajudando alguém a aprender alguma coisa... [

Entrevistador: é muitas vezes alguém acaba mudando de idéia ....e volta

[

Professor 1: isso também..é por isso que não vou desistir do curso de inglês já que tô no sétimo período(e vou continuar )pra ganhar o currículo/o diploma que já é alguma coisa mais pra frente quem sabe...é eu quando:::::comecei estudar inglês (não tinha vontade de trabalhar como professor)

Entrevistador: e hoje ta ai né?

Professor 1: e adoro né

Entrevistador: beleza... é você usava quando aluno/quando estudava por conta própria algum outro recurso fora livro?

Professor 1: usava muitas vezes no caso áudio a maioria das vezes mesmo eu usava a tradução /não tradução não a letra da musica(e pegava ) a tradução coisa e tal eu não escutava muito porque eu não tinha a oportunidade mesmo na minha casa meus pais nunca tiveram som eles sempre odiaram esse negocio de TV barulho e coisa e tal (eles não queriam essas coisas ) e eu nunca tive oportunidade

Entrevistador: então ce nun tinha/se num via vídeos filmes

Professor 1: também não ...pra falar sério eu passei uma grande parte da minha vida sem escutar musica nenhuma sem escutar nada porque teve uma época que eu me mudei pro uma casa la no ( ) não sei se você sabe onde é sul sul de teresina praticamente o ultimo bairro já perto da ( )

[

Entrevistador: como é o nome?

Professor 1: ( ) quatro sabe onde é o ( ) já ouviu falar?

Entrevistador: sei sei

Professor 1: pois é fica lá perto...então na época em a gente se mudou pra lá uns doze anos atrás não tinha energia elétrica ai então passamos uma grande fase sem ter nada então num tinha contato com essas coisas em sala de aula( )

Entrevistador: ta ta certo é:::::você acha que música contribuiu pro seu aprendizado?

Professor 1: sem duvida com certeza

Entrevistador: e agora como professor que que você usa.../alias refazendo a pergunta...você agora assiste filmes que antes você não assistia..e agora você assiste

Professor 1: agora assisto filme escuto música assisto o clipe de músicas computador mp3 e tal tudo

Entrevistador: com que frequência você faz isso?

Professor 1: ah.....o maximo eu num sei ...todo dia todo dia todo dia

Entrevistador: e os filmes?

Professor 1: filmes nem/nem/nem com toda frequência porque eu não tenho muito tempo...mais pelo menos uma vez na semana

Entrevistador: quando ce assiste a esses filmes como é que você assiste...como áudio em inglês áudio em português legenda em inglês

[

Professor 1: audio/ áudio sempre em inglês (preferivelmente) áudio em inglês e não gosto de botar a legenda logo sempre deixo pra colocar a legenda só depois ( ) e:::: minha percepção auditiva já que na época que estudava inglês que era só respondendo o livro ou seja era prioridade (mínima)não tinha isso trabalhado então tenho que correr atrás do prejuízo((fazer gestos como se estivesse escrevendo))

Entrevistador: certo...eh::::você acha que isso tem melhorado teu inglês ?

Professor 1: com certeza ....sem duvida nenhuma

Entrevistador: o que que tem melhorado especificamente?

Professor 1: minha percepção auditiva (aumentou muito) vocabulário aumentou também ã::::fluência

Entrevistador: a quanto tempo se ensina inglês ?

Professor 1: comecei aqui no ERIC( ) semestre passado foi o semestre que eu dei aula e antes do ERIC eu já tinha uma experiência como professor que foi em dois mil seis dei aula durante um ano é:::: pra escola de ensino fundamental de quinta À oitava serie e também peguei do segundo ano

Entrevistador: então agente pode dizer que são dois anos

Professor 1: é((afirma com a cabeça))

Entrevistador: atualmente ce trabalha aonde? só no ERIC?

Professor 1: só no ERIC

Entrevistador: que recurso você usa pra dar aulas no ERIC?

Professor 1: aqui ã:: recurso audiovisuais uso... musicas no caso( ) coisa e tal vídeo...já usei algumas vezes não uso:: mais porque ::: as vezes falta( ) já conversei com a coordenadora... ela até comenta que a gente precisa usar mais nem sempre o planejamento em grupo sai como ela gostaria/como deveria ser ...a gente deveria usar ..é isso

Entrevistador: video ce usa mais menos vamo/vamo estabelecer uma ....freqüência no ensino médio você usaria quantas vezes por semestre?

Professor 1: aqui no ERIC?

Entrevistador: ãham

Professor 1: três vezes

Entrevistador: você acha que isso ajuda o aluno aprender?

Professor 1: acho sim.....e acho que deveria ser mais freqüente....(in)felizmente nosso curso também não providencia isso uma vez por semana as nossa aulas ...tempo corrido

Entrevistador: essa é na próxima pergunta qual a dificuldade que você tem pra usar?

Professor 1: ã:::::

[

Entrevistador: que problemas assim (que você encontra ) na sala de aula?

Professor 1: primeiramente a falta de treinamento....como eu sou novato no curso eu preciso que os veteranos que já tão acostumados a trabalhar com o vídeo que me passem técnicas que eles aprenderam a:::::pra que venha a utilizar em sala de aula também e:::: e o segundo(meio) eu diria que é o tempo ...é muito pouco tempo e muito assunto

Entrevistador: muito conteúdo e pouco tempo

Professor 1: é ãham (( gesticula a cabeça para reforçar a resposta))

Entrevistador: quando cê usa vídeo como é que cê faz?

Professor 1: ã::::

Entrevistador: cê exhibe pra eles o vídeo todo um pouco como é que é?

Professor 1: .....ai vem uma diferença os vídeos musicais que a gente coloca como os clipes e outros não musicais então eu diria que tem três diferenças eles então pra os musicais pra vez que eu usei que eu coloquei primeira a::: entreguei papel com a letra da música((exibe o papel para o entrevistador)) e pedi para que eles primeiro dessem uma olhada na/na letra pra que eles viessem a escutar pra estar mais familiarizado com o que eles vão escutar realmente e na hora de escutar eu pedi pra que eles não olhassem no papel apenas escutassem isso não tem (legenda) era pra eles treinar o *listening*( ) mesmo...ai logo em seguida repetia mais uma vez já com o papel para completar as lacunas que tinham na música já feito o planejamento e depois mais uma vez pra checar que eles já( )

Entrevistador: isso pra musica?

Professor 1: já nos não musicais ã:: a gente não tinha o **script** que estava sendo falado e não era realmente usado muito( ) o que a gente usava era pra eles encontrarem varias formas diferentes de como se dizer por exemplo obrigado de nada bom dia e coisas do tipo e outras ( ) no caso um vídeo sobre ensino de línguas escolas estrangeiras... várias pessoas de outros países estudam inglês mais precisamente

Entrevistador: o curso/essa pesquisa ela prevê um periodo de ( ) sobre vídeos filmes né a gente ta pensando em marcar as últimas quintas feiras de cada mês à tarde de duas Às seis...tendo esse curso você tem interesse tem possibilidade de participar?

Professor 1: interesse até demais eu tenho já disponibilidade força a amizade eu tenho aula na UESPI todas as tardes é o horário do meu curso lá

Entrevistador: que que ce faz lá

Professor 1: inglês

Entrevistador: inglês também? ah ce estuda lá

Professor 1: eu estudo é lá aqui eu so faço apenas o ERIC

Entrevistador: entendi mas interesse ce tem? falta é tempo?

Professor 1: claro ..oxi eu to pensando em tanta coisa porque num tem tempo

Entrevistador: ta certo...você se considera uma pessoa se da bem com recursos tecnológicos?

Professor 1: sim

Entrevistador: computador cê usa?

Professor 1: O tempo inteiro

Entrevistador: com que frequência ?

Professor 1: todo o dia ate altas horas

Entrevistador: e::::: video cassete DVD?

Professor 1: não eu não uso vídeo cassete porque no caso dentro do computador já tem tudo isso

Entrevistador: ah ce vê os vídeos tudo no computador...voce quando vai no computador ce vai pra ver vídeos ou pra usa/entar em sites de relacionamento ler textos que que ce faz?

Professor 1: normalmente eu entro eu nem checo essas coisas obrigatórias e a maioria das vezes ver vídeos/baixar vídeos..num gosto dessas coisas de bate papo site de relacionamentos

Entrevistador: então é isso.

(...)

## **Professora 2:**

Entrevistador: Que você estuda em curso de línguas como é que é?

Professora 2. Não... comecei a estudar inglês quando eu entrei na universidade.

Entrevistador: Aham.

Professora 2.: (há) três anos...

Entrevistador: Tá certo... Você já fez algum cursinho ou não?

Professora 2: Não não fiz... fiz depois::: que eu entrei na universidade eu fiz um módulo do curso aqui que inclusive eu dou aula hoje... mas foi só um módulo/acho que foi o módulo dois e pronto.

Entrevistador: Aham... legal... Então/acho que... se você não estudou num cursinho nem nada na universidade você tem alguma experiência boa... ou ruim em relação ao uso do inglês? Em relação à aprendizagem de inglês?

Professora 2: Boas::: eh... como assim? Em relação ao uso de vídeos... essas coisas não?

Entrevistador: Inglês em geral...Tem alguma coisa na universidade assim... quando você que te marcou... positiva ou negativamente?

Professora 2: ( ) Até porque quando eu entrei na universidade eu não sabia de nada eu entrei perdida eu pensei que o curso de inglês/eu queria aprender falar inglês divino eu não sabia que tinha que entrar... falando sofri muito primeiro semestre pensei em desistir a aula era toda em inglês eu ficava perdida... só que aí aos poucos eu fui me acostumando::: teve um tempo que eu tava louca louca louca... até quando eu ia falar em português eu pensava duas vezes pensando que eu ia falar em inglês...

[

Entrevistador: Aham...

Professora 2: Mas aí eu fui me acostumando e hoje em dia... experiências boas acho que várias, né?

Entrevistador: Essa era uma experiência ruim?

Professora 2: Horrível.

Entrevistador: Eh... mas você gosta de estudar inglês... gosta da língua?

Professora 2: Gosto... (adoro mesmo)

Entrevistador: Gosta de ser professora?

Professora 2: Gosto:::

Entrevistador: O que que te fez... o que que te motivou a ser professora?

Professora 2: Na verdade assim... não tive uma motivação em mim tipo ah... quero ser professora... só que aí foi acontecendo apareceu esse teste aqui do ERIC pra eu fazer até pensei ah... não vai dar em nada... não vou passar... também nunca pensei que ia passar no treinamento... consegui passar... primeiro dia de aula me descobri gostei bastante e hoje em dia gosto muito de fazer isso.

Entrevistador: Faz quanto tempo que você dá aula na extensão?

Professora 2: Um ano... vai fazer um ano.

Entrevistador: E até agora tem se identificado?

Professora 2: Bastante.

Entrevistador: Quando você era aluna de inglês... que recursos tecnológicos os professores usavam com você? Na sala de aula?

Professora 2: Bom... traziam aparelhos de som com música né? ... alguns levavam aqui pra sala de... laboratório de línguas né? ( ) alguns filmes legendados ou não... Acho que só no mais não/ah os professores também traziam gravações que... de CNN... BBC pra gente ver na tv e tal.

Entrevistador: Com que frequência isso era usado mais ou menos?

Professora 2: Bom no começo era bem difícil:::... acho que no meu primeiro e segundo semestre a gente teve umas três experiências com vídeo e com filme...

Entrevistador: Três aulas que você fala?

Professora 2: É três aulas... e depois foi bem mais frequente ( ) começou com prática quatro e prática cinco teve bastante.

Entrevistador: Aham... você acha que isso serviu pra alguma coisa serviu pra melhorar teu inglês?

Professora 2: Ajudou com certeza até porque a gente não só assistia... assistia e depois discutia... na próxima... na outra aula a gente assistia de novo via o que a gente não entendeu... ajudou bastante... gostei muito.

Entrevistador: Você gostava desse tipo de experiência?

Professora 2: Gostava.

Entrevistador: Eh... e agora... quando você estuda só... em casa... que recurso você utiliza?

Professora 2: Bom... quando eu estudo só em casa/eu gosto muito de música então... onde eu puder tá pegando música até porque fico procurando música pra trazer pros alunos também... gosto muito de ficar procurando música... textos... sites em inglês eu gosto também.

Entrevistador: Tá ótimo... você usa filme... vídeo... computador pra estudar?

Professora 2: Filmes eu gosto bastante/não pra estudar... mas eu assisto bastante não só com o áudio... áudio e legenda em inglês prefiro assim... não pra estudar/por diversão... mas mesmo assim eu sinto que eu aprendo.

Entrevistador: Então você prefere... quando você ta assistindo áudio em inglês e legenda em inglês?

Professora 2: Áudio e legenda em inglês.

Entrevistador: Aham... há quanto tempo que você ta ensinando mesmo?

Professora 2: Vai fazer um ano.

Entrevistador: Tá... e os lugares que você ta trabalhando?

Professora 2: Aqui no núcleo ERIC... e na numa extensão... do curso de extensão no Dirceu.

Entrevistador: Eh... nesses lugares onde você trabalha você usa algum recurso didático que tenha a ver com tecnologia?

Professora 2: Sim... vídeos... O próprio vídeo do material didático que a gente utiliza e ( ) música também.

Entrevistador: Aham... então o vídeo que você usa é o do material didático?

Professora 2: Até agora foi o que a gente usou foi... o do matéria didático.

Entrevistador: E com que frequência foi isso?

Professora 2: Bom... módulo um... um vídeo... até agora... uma aula com vídeo... e no módulo dois uma também.

Entrevistador: Então foi uma aula por semestre?

Professora 2: Foi... Uma aula por semestre.

Entrevistador: Tem algum plano de usar esse semestre não?

Professora 2: Não/assim vídeo não... a gente ta usando outro recurso como data show com os alunos na apresentação de seminários deles...

[

Entrevistador: Aham.

Professora 2: Mas não os professores em si.

Entrevistador: Aham... e nos lugares onde você trabalha você sente que tem algum incentivo pra você usar esse tipo de equipamento?

Professora 2: Tenho... tenho bastante... inclusive a coordenadora me cobra bastante “você têm que usar... usem vídeos e música... é bom”.

Entrevistador: Aham... E quando você usa vídeo o que você faz geralmente? O que que você fez nessas aulas?

[

Professora 2: Bom primeiramente a gente faz uma atividade uma *pre activity* antes do vídeo... depois a gente comenta... pode fazer alguma coisa não ( ) ao vídeo mas relacionada... depois a gente vai pro vídeo pode fazer uma atividade sei lá... escrita... depois a gente vai discutir... tem que fazer um antes e um depois da atividade.

Entrevistador: Quais são as principais atividades que você sentiu pra usar isso... pra usar o vídeo em sala de aula?

Professora 2: Bom dificuldade? ( ) Eu acho que depois do vídeo fazer com que os alunos possam discutir aquilo que foi assistido né? Assim... uns ficam com vergonha alguns não entenderam muito bem... entenderam pouquinha coisa e não querem comentar... a maior dificuldade é fazer com que o vídeo seja usado/várias atividades depois do vídeo fazer com que os alunos discutam ( ) sobre aquilo que foi passado.

Entrevistador: Aham... Ok... Eh... Você taria disposta a participar de um treinamento sobre vídeos e filmes na sala de aula... e tentar usar isso com mais frequência na aula?

Professora 2: Adoraria.

Entrevistador: Você acha que é uma pessoa que se envolve bem com recursos tecnológicos ou tem alguma dificuldade?

Professora 2: Bem... mais ou menos... eu não dou com tecnologia não... mas eu gosto de sempre tentar.

Entrevistador: Aham... E no dia dia você mexe bem com computador... DVD?

[

Professora 2: Computador... DVD mexo bem... computador não me arrisco muito mas o básico eu consigo fazer e tal...

### **Professor 3:**

Entrevistador: Você estuda desde quanto tempo?

Professor 3: Ah... faz uns... cinco anos, por aí assim, cinco anos.

Entrevistador: Isso fora escola, não é isso?

Professor 3: Não, assim... estudava por conta própria, mesmo. Agora, pra... eh... começar mesmo o curso de inglês foi agora, agora em 2007. Mas antes disso, era por conta própria.

Entrevistador: Em casa... mesmo... assistindo filme...

Professor 3: Assistindo filme.

Entrevistador: Ah, legal. E aí o curso desde 2007?

Professor 3: Desde 2007.

Entrevistador: Então 2007, 2008?

Professor 3: Isso.

Entrevistador: Agora vai fazer dois anos que você estuda...

Professor 3: Isso.

Entrevistador: Você gostava... você... eh... você gosta? Continua estudando lá no CECLI?

Professor 3: Sim.

Entrevistador: Você gosta da estrutura de inglês lá no CECLI?

Professor 3: Gosto.

Entrevistador: E o quê que te fez... você faz graduação também em inglês?

Professor 3: Oh, na verdade... oh... esses dois anos de... esse curso de inglês... é na graduação ( )

Entrevistador: É na graduação... Tá certo... Eh... E o quê que te fez escolher inglês como... como graduação?

Professor 3: Eh.. geralmente... eh eh eh... o pessoal escolhe por causa da globalização, essa história, mas na verdade é porque eu sempre quis aprender inglês.

Entrevistador: Ah...

Professor 3: E eu sempre gostei de... de música internacional, rock... Filmes, também, eu nunca gostei de dublagem, eu sempre gostei de legendado, eu sempre quis entender ((gesticula))... Então... ( )

Entrevistador: Certo... E você tem certeza que quer ser professor?

Professor 3: Certeza...

Entrevistador: Porque tem muita gente (na área de letras fazendo concurso) sem ser na área de professor.

Professor 3: Com certeza.

Entrevistador: E o que te motivou, (te decidiu)... o que te fez dizer assim “Quero ser professor”?

Professor 3: Rapaz, foi no pré vestibular... Vestibular é um infeliz... eh... que quando a gente tá na escola, a gente não tem assim, uma visão sobre... do que é dar aula, do prazer de dar aula... E nesse pré eu fui amigo/fiquei amigo dos professores, eu vi como eles tinham prazer de dar aula, vi que aquilo ali era... era... vi que era bacana... Vi que eu poderia... Me coloquei no lugar deles... Acho que... E eu também estudava/dava aulas... aulas de reforço... Eu achava bonito uma sala de aula assim ((gesticula))... era... era emocionante. ((risos)) Emoção.

Entrevistador: E o inglês especificamente?

Professor 3: Inglês... Exatamente porque... pra... eh... Você ta falando... a vontade de dar aula foi justamente por causa do inglês...exatamente porque... quando a gente ensina a gente aprende mais ainda não é?

Entrevistador: É, você quis aprender mais, não é?

Professor 3: É.

Entrevistador: (E que recurso, ou que cursos você usou ou ainda usa) pra aprender inglês?

Professor 3: Eh... geralmente... internet... ah... curso on line... tem... tem... e também... filmes... eh... primeiro eu assistia o filme inteiro eh... com a legenda em português e depois assistia o filme com a legenda em inglês...É pra ir pegando as palavras.

Entrevistador: Então você assiste duas vezes?

Professor 3: Duas vezes... quer dizer... agora eu já to começando a assistir já com a legenda em inglês...quando eu não entendo eu volto.

Entrevistador: Não tá assistindo ainda sem legenda, não?

Professor 3: Ainda não...dá pra entender algumas coisas... mas eu ainda não sei não.

Entrevistador: Ah... começa a ousar mais... né?... Então você gosta de assistir filmes?

Professor 3: Gosto.

Entrevistador: Com que frequência mais ou menos?

Ent. Eu trabalhei numa lan house... ah... numa locadora... em duas locadoras... eu trabalhei em duas locadoras... então como eu não tinha nada pra fazer na locadora... fora estudar... foi no tempo do vestibular... eu assistia filme direto... dois... três filmes por dia... e ainda assisto... agora com uma frequência menor... tenho que estudar mais... mas... por semana... em média três... quatro filmes.

Entrevistador: Mas hoje você faz a mesma coisa?

Professor 3: Sempre

[

Entrevistador: Português... depois inglês?

Professor 3: Sim... agora eu to só com a legenda... em inglês... Aí quando o filme é complexo e tem que prestar mesmo atenção... aí eu assisto em português mesmo.

Entrevistador: Eh... tu acha que isso te ajuda a aprender?

Professor 3: Com certeza.

Entrevistador: Em que aspecto?

Professor 3: Você vê que o filme eles mostram situações reais... pelo menos... são imaginários... mas são contextualizações reais. Aí eles usam expressões que literalmente usam na cultura deles que a gente não tem contato aqui com os professores... eh... no ensino algumas curiosidades... de ações... eh expressões... e a gente aprende te pegando ali...

Entrevistador: E a compreensão... melhorou?

Professor 3: Com certeza...

Entrevistador: Como é que faz pra... praticar a fala?

Professor 3: Praticar a fala? Geralmente quando é uma frase de cara que eu ouço e não consigo emitir aí eu fico.. tento repetir várias vezes até conseguir... Geralmente é mais difícil com a voz alta com a voz baixa é mais... é mais fácil... Com a voz alta eu sinto mais dificuldade fico repetindo repetindo... ( )

Entrevistador: Faço isso também.

Entrevistador: Então tu prefere filmes com legenda em inglês agora, né?

Professor 3: Isso.

Entrevistador: Você ensina inglês há quanto tempo?

Professor 3: Desde o ano passado.

Entrevistador: Tá com um ano já?

Professor 3: Tá com uns três meses.

[

Entrevistador: Começou em março, né?

Professor 3: Foi.

Entrevistador: Mas aí você já dava aula já?

[

Professor 3: Não, você começou em julho.

[

Entrevistador: Você começou em julho... agosto?

Professor 3: Não... comecei... o ERIC... eu vou começar agora... mas eu... assim que eu comecei o treinamento do ERIC eu comecei ah... o pré-vestibular... Lá onde eu tinha estudado... Comecei a ensinar no pré-vestibular. Então foi entrei no meio do ano já... Entrei meio assim como segunda opção ((risos)).

Entrevistador: Opção?

Professor 3: Aí... ainda meio inexperiente... Ainda não tinha passado pelo treinamento. ( )

Entrevistador: Mas você gostava?

Professor 3: Com certeza.

Entrevistador: Do pré-vestibular?

Professor 3: Com certeza.

Entrevistador: Você usa... eh... algum recurso... didático?

Professor 3: Só... só o micro-system só... porque não tem... ((gesticula com a cabeça)) vídeo não tem.

Entrevistador: Não tem?

Professor 3: Não tem.

Entrevistador: Mas se tivesse você usava?

Professor 3: Se tivesse eu usaria.

Entrevistador: Você acha que a coordenação te dá incentivo a usar o micro system...esse tipo de coisa?

Professor 3: De lá?

Entrevistador: . É... Do pré-vestibular...

Professor 3: Não... não...

Entrevistador: No ERIC há incentivo?

Professor 3: No ERIC é assim. Com certeza... tem... Tanto que eles investem nisso... como DVD...

Entrevistador: E os colegas do ERIC... (tem incentivo?)

Professor 3: Também. Eh... as aulas que eu assisti acho que todos eles usaram vídeos.

Entrevistador: Você já deu alguma aula a seus amigos?

Professor 3: ((gesticula que não com a cabeça))

Entrevistador: Mas por que não teve oportunidade?

Professor 3: Porque não tive oportunidade.

Entrevistador: Quais são as dificuldades que você acha que... você ainda não passou por isso muito assim... Mas você acha que é difícil ou que é fácil?

Professor 3: Usar vídeo?

Entrevistador: Isso... na sala de aula.

Professor 3: Não acho que seja tão difícil... eh... Mais difícil eh... porque assim... Você coloca um vídeo... eh...você tem que passar...eh... mais de uma vez claro

Entrevistador: Aham.

Professor 3: (ou entao duas) e na primeira vez tem que prestar mais atenção nas imagens e eu acho que isso ajuda também... porque geralmente as imagens têm a ver com letra e aí... fazendo um (link com a letra) eu acho que a vantagem de vídeo sobre o som sobre música é isso é que as imagens facilitam a compreensão... mas... eh claro a primeira vez é só pra acompanhar as imagens a segunda vez é já pra acompanhar a letra em si.

Entrevistador: Se essas dificuldades... por exemplo tem esse treinamento que nós vamos fazer... ( ) você acha que isso vai facilitar pra você usar vídeos e filmes?

Professor 3: ((gesticula que sim com a cabeça))

Entrevistador: Na escolha que você faz?

Professor 3: ((gesticula que sim com a cabeça))

Entrevistador: Você se considera um cara que sabe mexer com televisão e vídeo?

Professor 3: Considero... eu tenho contato direto todos os dias aí... eu percebo eh... quando eu tava na locadora de dvd essas coisas... eu aprendi um monte de coisa a respeito depois passei pra lan house... ( ) então eu acho que...

Entrevistador: Você usa o computador com frequencia?

Professor 3: Todos os dias ((risos))

Entrevistador: Todos os dias?

Professor 3: ((gesticula que sim com a cabeça))

Entrevistador: Na lan house ou em casa?

Professor 3: Na lan house e em casa... só que em casa eu não coloquei internet e eu não uso os programas direito... só pra digitar essas coisas.

Entrevistador: Pra usar internet você vai pra lan house?

Professor 3: ((gesticula que sim com a cabeça))

Entrevistador: O quê que você faz na lan house? Baixa vídeos?

Professor 3: Baixo vídeos... filmes... eh... programas...

Entrevistador: Baixa vídeo em inglês pra ficar assistindo?

Professor 3: Sempre sempre... Baixo e tento... eh... procurar... quando não dá pra entender ((gesticula com as mãos próximo ao ouvido)) eu procuro... o script... da letra.

Entrevistador: Do filme né?

Professor 3: Isso... Não... ah não... quando tu perguntou se eu já tinha usado vídeos na verdade tem um minicurso que eu me lembrei agora... a gente deu um minicurso aqui na federal e eu usei um vídeo assim... foi... que era sobre eh... comunicação corporal... o minicurso era sobre comunicação corporal... e aí eu coloquei um vídeo do Pingu... Aquele desenho

[

Entrevistador: Aham... Aquele pinguinzinho de massa?

Professor 3: É... Um vídeo do Pingu (que ele fica chateado)... que aí era pra mostrar que mesmo sem entender o que eles estavam falando só pela comunicação corporal dá pra entender... o Pingu... a gente não entende nada do que ele tá falando mas entende a situação como um todo .... eu usei... também eu coloquei... tem tudo a ver isso agora... eu coloquei um vídeo de um Coldplay pra mostrar pro pessoal...

Entrevistador: Vídeo do quê?

Professor 3: Coldplay...

Entrevistador: Ah tá.

Professor 3: Era uma peça de teatro de alunos... e aí... eu baixei da internet e tinha... tinha legendas... tinha legendas em português porque a maioria do pessoal que tava no minicurso não sabia inglês e tal...

Entrevistador: Aham...

Professor 3: Então foi foi bacana...

Entrevistador: .Isso foi ( ) da universidade?

Professor 3: Foi... foi... um minicurso da semana de inglês...

Entrevistador: ( )

Professor 3: Da semana de inglês do ano passado.

Entrevistador: E o que você achou dessa experiência? Ela lhe ajudou?

Professor 3: Com certeza... ajuda porque assim tira a monotonia da aula... fica uma coisa mais direta...

#### **Professora 4:**

Entrevistador: ce estuda inglês há quanto tempo?

Professora 4: eu estudei desde há seis sete oito oito anos ((expressão de esquecimento))

Entrevistador: isso fora a escola normal né?

Professora 4: fora a escola normal...incluindo a escola de idiomas e::::: a graduação

Entrevistador: entao ce estUDOU em escola de idiomas e graduação só?

Professora 4: isso

Entrevistador: éh::::::::::o que te fez decidir fazer o curso de inglês graduação?

Professora 4: bom o que eu/que fez eu decidir foi já no do inglês o fato de eu ter contato com inglês eu ja ter estudado...e:::::::::: ta finalizando o curso de idiomas e::::: ai por esse motivo de já continuar que eu decidi fazer a graduação (em letras inglês também)

Entrevistador: você pensa em seguir a carreira de professora ?

Professora 4: penso sim

Entrevistador: que que te motivou a querer ser professora?

Professora 4: bom o que me motivou a querer ser professora na verdade bem no inicio da graduação eu não imaginava que eu seria que foi criando dentro de mim

[

Entrevistador: ãham

Professora 4: (venho conhecendo os professores da graduação ) conhecendo mais éh::: a licenciatura e foi criando dentro de mim a vontade de ser professora

Entrevistador: começando em que?

Professora 4: o ERIC também né foi minha primeira oportunidade na vida de dar aula....foi dentro do núcleo

Entrevistador: então o ERIC foi uma das coisas que te motivou?

Professora 4: sim

Entrevistador: quando ce era aluna de cursinho ou aqui mesmo na graduação que recursos os professores utilizavam pra dar aula?

Professora 4: utilizavam vídeo filme so que ( ) são que eles utilizavam mais musicas usavam mais o som fora a parte do *listening* né o cd que vai fazer que a gente/escutava muito logo depois a gente partia pros vídeos .....éh::::a gente assistia filmes:::: é ....filmes e alguns clipes(...)

[

Entrevistador: com que freqüência se fazia isso?

Professora 4: ( )

[

Entrevistador: quando ce era aluna com que freqüência ce via esses filmes ?

Professora 4: mais ou menos uma ou duas vezes por mês ...quando a gente tinha duas aulas semanais a gente via uma ou duas vezes por mês

Entrevistador: como é que eles...

[

Professora 4: com/com musicas e videos

[

Entrevistador: como é que eles eram usados?...professor botava o vídeo e fazia perguntas botava o video e depois (mexia )em alguma coisa?

Professora 4: bom era seguinte éh:::: tinha a sala de aula o professor botava uma musica e gente ouvia a musica dentro da sala de aula e ::tipo tinha uma discursão sobre o conteúdo da musica sobre a LÉtra:::: e aí tinham tópicos variados né ....na musica ....quando eram vídeos nos tínhamos ...a gente primeiro assistia logo depois a::::: o professor ele ia comentando ele fazia os comentários que :::envolviam a estória e ele não mostrava o vídeo todo sempre tinha que adivinhar o que vinha depois eram sempre coisas assim

Entrevistador: era pra logo estudar conversação néra?

Professora 4: isso aham era pra...sempre com vídeos(função)sobre/sobre a historia

Entrevistador: isso era pros estágios mais avançados ?

Professora 4: era... pros estágios mais avançados

Entrevistador: ce gostava disso?

Professora 4: adorava ((risos))

Entrevistador: ce acha que isso te ajudou a aprender inglês ?

Professora 4:.... com certeza....as vezes os aluno no estagio avançado acha que ele não tem mais nada a aprender e eu sempre via algo novo poxa sempre saia da aula de vídeo vendo que eu tinha aprendido alguma coisa achava o maximo pra mim.....também pelo fato de /de quando a gente via aula de vídeo a gente não ficava na sala de aula a gente tinha que ir pra outra sala

Entrevistador: e isso era interessante

Professora 4: e isso já era interessante...entao

Entrevistador: ta bom e:::: e que /recurso por conta própria que que ce usa?

Professora 4: na sala de aula como professora?

Entrevistador: como aluna

Professora 4: como aluna?

Entrevistador: por conta própria pra aprender inglês? Em casa que você usava ou usa

Professora 4: internet....internet e vídeos também não deixo de usar porque a musica já faz parte né.....já é bem comum

Entrevistador: você assiste vídeos no computador ...DVD ?

Professora 4: DVD assisto bastante filmes ..bastante mesmo

Entrevistador: que freqüência?

Professora 4:...e::::: semanalmente

Entrevistador: uma vez por semana?

Professora 4: uma ou duas vezes por semana...sempre to comprando filmes e reassistindo revendo todos

Entrevistador: eu num consigo fazer assisto uma vez e num quero mais vê isso de novo

Professora 4: anão pois eu assisto três vezes o mesmo filme

Entrevistador: é mesmo ....meu irmão também faz isso eu não consigo...uma vez e pronto eu não consigo mais

Professora 4: é bom porque não perde os detalhes e também porque a questão das (músicas) eu gosto muito de assistir com a legenda

Entrevistador: sim.....e como é que é isso você assiste com o áudio em inglês?

Professora 4: com o áudio em inglês

Entrevistador: áudio em inglês legenda em inglês ou em português ?

Professora 4: legenda em português só na segunda vez que assisto coloque legenda em inglês que o que (me ensina)

Entrevistador: o primeiro é a legenda em português normal ?

Professora 4: é

Entrevistador: ai depois legenda em inglês chega a tirar a legenda ?

Professora 4:.....as vezes sim ..ja cheguei a assistir pela primeira vez um filme com áudio em inglês e a legenda em inglês sem nunca ter visto o filme mas cheguei a assistir tipo que foi meio que um teste comigo mesma eu lembre ate o nome do filme....*pride and prejudice* foi esse que eu assisti

Entrevistador: é legal gostei.....e:::::como foi a experiência ?

Professora 4: foi bacana porque ate então nun tinha assistido filme com áudio e legenda em inglês sem nunca ter/nem conhecimento sobre o que é o filme ....então eu consegui entender a estória e consegui/há eu to entendendo aquilo ali então alguma coisa eu sei então ...como eu te falei foi um teste mesmo e:::::eu passei nesse teste porque eu consegui entender a estória logo após eu assisti com o áudio em inglês e a legenda em português tipo pra me certificar que eu realmente /que eu tinha entendido que tava correto

Entrevistador: aham ...eu sei mas você continua a repetir isso ou so pra conseguir o teste?

Professora 4: foi so com esse filme mas eu acho que vou la repetir

Entrevistador: a experiência foi boa né

Professora 4: exatamente((risos))

Entrevistador: quanto tempo que você estu/ensina inglês?

Professora 4: há um aninho um ano

Entrevistador: ce trabalha aonde?

Professora 4: somente no núcleo ERIC

Entrevistador: que recursos didático você utiliza no ERIC.... pra dar aula?

Professora 4: nos utilizamos livros e:::::apostilas notebook recursos extras que são (musicas) e as vezes a gente utiliza pequenos vídeos

Entrevistador: ce usa vídeos então ? qual é o semes/u :::::/modulo que você da?

Professora 4: é::::: seme/ultimo semestre eu dei modulo um e dois

Entrevistador: aham como é que você usa os vídeos ?

Professora 4: bom a gente utiliza os vídeos sempre com um :::: algum fundamento pedagógico agente utiliza o vídeo e logo depois a gente faz uma atividade que tenha a ver com o vídeo

Entrevistador: uhum ....com que frequência?

Professora 4:.....acho que duas vezes por semestre

Ent ta.....ce acha a coordenação do ERIC estimula os colegas também estimulam a usar este material?

Professora 4: sim estimulam

Entrevistador: você :::::é:::::quais são as dificuldades que se enfrentam pra se usar esses vídeos em sala de aula...que que ce acha que atrapalha que torna o negocio difícil de usar?

Professora 4: bom o que /o que mais torna difícil de usar na utilização do vídeo é::::: a sala a gente não tem uma sala especifica pra pode levar os alunos ate la a gente tem que (trazer o material)temos que trazer a TV temos que trazer o DVD todo a quele (aparato)a gente tem que trazer pra sala de aula e isso é um pouco complicado (estar muito distante) então esse é o primeiro;/primeira dificuldade que tem

Entrevistador: ta...tem alguma outra?

Professora 4: fora isso (acredito que não)

Entrevistador: quando ce planeja as aulas de vídeo ce planeja so ou com colegas?

Professora 4: ....oi?

Entrevistador: quando ce planeja as aulas de vídeo ce planeja so ou com colegas?

Professora 4: com colegas

Entrevistador: uhum se essa dificuldades fossem contornadas ne digamos a gente coloca uma TV em cada sala de aula com DVD ..voce acha que isso faria você usar mais ?

Professora 4: com certeza aumentaria a frequência

Entrevistador: a gente ta pensando em fazer um treinamento ta pensando não faz parte da pesquisa fazer um treinamento sobre o uso de filmes e vídeos os encontros serão nas ultimas quintas feiras de cada mês a tarde de suas seis ...uma vez por mês ce teria a possibilidade e interesse de participar

Professora 4: tenho possibilidade e interesse sim

Entrevistador: você se considera uma pessoacom familiaridade e que se da bem com recursos tecnológicos?

Professora 4: sim

Entrevistador: usa o computador bastante?

Professora 4: bastante

Entrevistador: que que você faz com o computado ce usa baixar VÍDEO pra falar com os amigos como é ?

Professora 4: bom eu geralmente utilizo o computador pra estudo e também não deixo de falar como os amigo e tambem eu coloco/eu gravo muito vcd em casa baixo vídeos coloco no CD pra mim pode assistir mesmo com aquela oportunidade (ruim) mas eu assisto em casa pra mim num ficar o tempo todo na internet pra mim poder assistir na televisão no dvd

Entrevistador: num tem aquela (luta) pra usar dvd vídeo cassete ?

Professora 4: não

## **ENTREVISTAS COLETIVAS**

### **Primeira entrevista coletiva (realizada no final do segundo encontro do GT)**

Entrevistador: Todos vocês leram o texto né? ... Então eu queria começar com essas perguntas ao final... então vamos lá para a primeira... após ler o texto...como você classificaria sua prática pedagógica?... sua atividade de sala de aula... o que você faz... né?... em relação ao ensino comunicativo de línguas? ...como vocês se classificariam na sala de aula... vocês são pseudocomunicativos... vocês são comunicativos progressistas... aquele que leva ao extremo tudo que é comunicativo... ou vocês estão num nível intermediário? ... com um pouquinho de um... um pouquinho de outro... vamos começar pelo Professor 7: ...

Professor 7: bem... eu não me classifico assim cem por cento intermediário... minha aula é bem comunicativa mas não chega a ser... progressista assim como você diz extrema não... porque agente sempre assim... até porque eu peguei mais turma do módulo um... então agente tinha que para as vezes... dar um pouco mais de explicação gramatical... então... não dá para ser comunicativo cem por cento né?...os alunos ficam até loucos se você fala inglês o tempo todo sabe? ... então... eu diria mais no nível intermediário mesmo

Entrevistador: como é que são tuas aulas?

Professor 7: Bem.. eu tenho dado assim... é:::... essa questão de usar inglês novo para eles não é nem ... pra mim um problema porque tudo é novo para eles né... mas... eu tenho tentado assim forçar eles o máximo possível... sabe?... falar o máximo de inglês possível... na sala de aula... mas enfim as vezes ... tinha que apelar mesmo pro português porque alguns alunos não entendiam... mas... eu percebo que eles aprenderam muitas coisas porque eu forcei bastante eles... logo desde a primeira aula com coisas como... quando tinha listening eu fazia gestos e eles entendiam... aí lá pela terceira aula nem precisava fazer mais gestos eles já entendiam... então... foi assim bem comunicativo... mas também tive que ... para às vezes... ver um pouco da explicação gramatical... ser um pouco mais pseudocomunicativo

Entrevistador: tá bom... Professor 8 ...

Professor 8: eu acho que... (eu fiz) a mesma coisa falou o Professor 7... também... eu acho que quando você pega o nível um... é bom agente dá uma... um uco bater na questão da tradução eu acho...em si.. por exemplo... fazer gestos para que... os demais consigam entender sabe? mas...

Entrevistador: você usava somente inglês?

Professor 8: um pouco... assim... pra poder... deixar a pessoa um pouco mais a vontade... porque se você usar totalmen/usar o inglês total total ai o pessoal já fica um pouco meio... mas quando você assume por exemplo inglês quatro acho que você já pode trabalhar o inglês sem a tradução sabe?

Entrevistador: você já deu aula no inglês 4?

Professor 8: no nível quatro... eu acho que português foi foi praticamente nulo desde o começo da aula (( risos do grupo))... foi legal... acho que eles gostaram e tudo...

Professor 1: ah... eu entendo também que em níveis assim... intermediário... também no básico... nem todos os materiais que a gente utiliza em sala de aula... são materiais autênticos... ah... como vimos no texto... normalmente em aula de... ensino comunicativo de línguas... deve-se usar o máximo de materiais reais e autênticos... por exemplo... como você mesmo citou... o nosso livro não é totalmente comunicativo.... grande parte dele não contém produção original... algumas coisas são bem... clichês... ah::: mas ao mesmo tempo se agente tem um livro e o aluno comprou pagou e tal... temos... várias coisas que a gente pode trazer pra dentro da sala de aula para poder não deixar apenas o CD como por exemplo o uso de vídeos... o uso de músicas... agente sempre tenta... puxar a aula bem... tendo como base os livros que foram usados... mas o vídeo agente não... a partir daí agente parte pra... discussões... pra revisar... o que eles pensam... se é certo se é errado... o que acontece na vida deles...

Entrevistador: com que frequência você traz materiais/não precisa ser vídeo não... com que frequência você traz materiais pra compensar essa falta de comunicatividade do livro?

Professor 1: ah::: o mais... freqüente que a gente puder... normalmente pelo menos... em cada lição agente sempre tenta trazer alguma coisa mais... seja vídeo ou música...

Professor 4: pelo menos em cada unidade...

Professor 1: isso... em cada unidade

Entrevistador: qual seria o tipo de atividade?

Professor 4: pelo menos... duas vezes no semestre... atividade de Video... aí agente usa música... deixa eu ver... que tipo de outra atividade...

Professor 1: jogos...

Professor 4: : jogos... a TV... é:: CNN... artigos... essas coisas... que é material autêntico...

Entrevistador: e em uma unidade... que você tá lá... ai você tem no livro uma atividade que não tem muita relação com o ensino comunicativo... tem um diálogo... e ai algumas instruções do livro como... e:: faça o aluno A ser fulano... e o aluno B ser outra pessoa... o que é que vocês fazem? geralmente o que é que vocês fazem quando se deparam com uma atividade que não é... tão comunicativa?

Professor 6: no caso agente leva pro mundo real... temos que inserir numa situação... tá num/ta no ponto de ônibus... encontrar um amigo... digamos que isto está inserido em um contexto... dentro do contexto do tema da da lição... como você faria pra perguntar... se você não é daqui digamos... tem que saber qual ônibus vai pro shopping... agente tenta contextualizar na realidade... é a aplicabilidade da língua...

Professor 2: mesmo porque agente não segue o livro fielmente... nesses casos agente prefere não USAR... e fazer alguma coisa real... que tenha a ver com a realidade dos alunos...

Professor 4: agente tenta desenvolver uma situação que trate do mesmo tema do livro... desenvolver algo conflituoso... por exemplo... agente tenta fazer um debate ou entrar em discussões que sejam reais... por exemplo... no ano passado... agente trouxe pra sala de aula para poder...verificar no outro CD eu acho que isso é ensino comunicativo né?

Entrevistador: É ou não é?

Professor 9: isso é importante pra motivar mais eles...

Professor 6: já ia falar...

Professor 9: : porque é uma situação que... que é mais...

Professor 1: é mais significativo...

Entrevistador: e essa coisa do tempo... por exemplo...

[

Professor 6: é complicado...

[

Entrevistador: como é que/como é que vocês fazem isso... essa coisa do tempo... pra lidar com o tempo... porque... geralmente o tempo é muito/muito apertado... mas tem aquele dilema... o tempo é pouco... mas você tem que fazer uma coisa a mais... como é que vocês fazem?

Professor 4: ter uma carta na manga...

Entrevistador: você tem?

Professor 4: : tem que ter... toda aula tem que ter uma...

Professor 1: as vezes... as vezes quando agente utiliza uma atividade extra pra incrementar a aula... e essa atividade toma mais tempo do que agente previu... às vezes agente tem que sacrificar uma outra por exemplo do livro é::: que não seja tão útil

[

Professor 4: compensa::r

[

Professor 1: tão compensatório... quanto a que agente ta usando... isso... agente tem que fazer isso... agente tem o plano já previsto com os outros professores anteriormente mas... as vezes não dá pra seguir cem por cento do plano... existe sempre uma flexibilidade de que aquele plano dá adequação do tempo... ou do que é mais viável... tem que ser planejado dessa forma... deixando uma margem de alteração... o plano tem que ser flexível...

Professor 6: Até por que... eu eu só dou aula... no primeiro módulo... mas apesar dagente ta no primeiro... sempre dá aquela diferença de nível... sempre tem aqueles mais...

Entrevistador: alguns que aprendem mais rápido que outros né?

Professor 6: Pois é... então fica difícil você acelerar... e por vezes você ouve o aluno... professora... mais devagar... porque... as vezes você vai pela maioria... é uma coisa institiva... você vê que a maioria ta acompanhando e você... acelera... e aí ficam aqueles e se ele não fala?... minha preocupação é isso...

Entrevistador: e o que é que vocês fazem?

Professor 3: na minha turma do semestre passado... na minha turma de sábado a tarde... a maioria... pegava tudo rápido... só que tinha quatro... que não acompanhavam tanto e ficavam com medo... de... de pedir para ir mais devagar... ficavam com vergonha... mas eu não tinha como saber... assim... pelo menos... eu ia seguindo a maioria... pensava que... claro... eu tinha certeza que não era cem por cento da sala... mas... eu achava que eles tavam seguindo e tal... ai um aluno meu... “porfessor... vai devagar e tal... agente não ta acompanhando... eles aí já sabem... agente não”... ai eu tentei me adequar a eles... tentei me adequar mas sem... e::: tentando fazer um paralelo... ir devagar mas...

Professor 10: eu ... é eu uso sempre essa questão do... checking knowledge... como agente já trabalha tanto em sala de aula... agente já sabe... agente até sabe a dificuldade de cada um... então... agente sabe qual é a dificuldade de cada aula... e agente tem sempre que dar uma nota para cada aluno ao final da aula...então... agente pode estar usando o checking knowledge para saber... se eles realmente entenderam aquilo ali “do you understand?” ((imitando a fala dos alunos))... pede essas pessoas pra... pra fazer as coisas...tipo... ah::: a explicação de como é feito algo... agente procura uma forma de fazer algo que eles entendam...

Professor 7: outra coisa que agente pode fazer nesse caso... é misturar a sala de vez em quando... assim... aqueles que tem inglês melhor... eles tendem a sentar perto daqueles que tem inglês bom também... e aqueles mais fracos... ficam com medo daquela pessoa que tem inglês bom e sentam perto de quem tem inglês mais fraco... ai fica aqueles que tem inglês mais fraco... e não conseguem ajudar uma ao outro... né... então... misturando a sala... é uma oportunidade de ajudar quem tem inglês mais fraco... é um jeito de lidar com essa disfunção...

Professor 5: mesmo porque em nenhuma sala é homogênea né... nos temos alunos de todos os níveis... então... é necessário que se faça... esse jogo assim... para apanhar as informações... para poder desenvolver o inglês...

Entrevistador: e qual a relação com o ensino comunicativo?

Professor 5: O importante é promover justamente isso né?... a negociação... lingüística... que é muito importante pro aluno

Entrevistador: então em relação à negociação... qualquer pretexto na sala de aula para fazer eles se comunicarem negociarem... seja avaliando a aula... avaliando o material... fazendo uma atividade... é lucro... concordam? ((professores acenam com a cabeça)) em relação ao material diatico... discutimos sobre o culto da autenticidade e o mito da simplificação.... se vocês tivessem que assumir uma postura... ou um ou outro... qual seria?

Professores: (( um grupo de professores responde ao mesmo tempo)) autenticidade

Professor 4: devemos ter cuidado com o texto autêntico... demais... pode chegar a situação grande de como os alunos estão recebendo ali informação... para que eles não se sintam até desestimulados se você coloca um vídeo... uma CNN... numa turma...como eles vão... como eles vão perceber isso

]

Professor 1: mas ai a vantagem

]

Professor 4: eles vão ficar desestimulados... “eu não to entendendo nada eu vou sair”

]

Professor 5: mas a CNN reflete a realidade né?

]

Professor 1: mas ai o professor tem que saber a adequabilidade... tem que saber adequação até que nível está o aluno... então... ser autêntico pode... mas tem que saber se o material usado é adequado...

Professor 5: às vezes um texto que... é... não reflete tanto a realidade deles... fica até difícil de... de ter por exemplo... uma negociação... um texto sobre células tronco... por mais simples... aí requer adequação... tem que refletir a realidade que eles estão vivendo... né... conflitos... agente tem que colocar as vezes textos pra fluir mais...

Entrevistador: eu tenho outra pergunta então... muita gente diz que nos primeiros semestres... não dá pra usar vídeos... os vídeos são sempre elevados... que sempre têm um nível superior ao do aluno... que o aluno não sabe de nada... vocês acham mesmo que não dá?

Professor 5: dá pra usar sim...

Professor 3: depende de como usar...

Professor 5: eles usam background knowledge...

Professor 3: você pode pegar uma parte do filme... botar umas questões em inglês pra verificar o que eles entenderam... pelo menos... pegar uma parte... ou... aproveitar alguma coisa... de maneira simples... do vídeo...

Entrevistador: uma coisa interessante do vídeo quando agente usa... é que agente quer cobrar... conhecimento que agente não ensina... por exemplo... agente bota o vídeo e faz perguntas... mas você não ensinou aquelas palavras aquelas coisas que estão lá no vídeo ((aluna desc. acena com a cabeça de forma positiva e sorri))... então... veja bem... o vídeo é as vezes o último passo e não o primeiro... vocês têm que ensinar o vocabulário... ou outra coisa do vídeo.. pra depois cobrar conhecimento... mas agente começa pela avaliação... não é o que agente faz? ((todos acenam com a

cabeça e sorriem))... coloca o vídeo e faz pergunta pra ver se eles entenderam... mas você não ensinou nada... espera que eles aprendam simplesmente assistindo...

Professor 5: no planejamento com a professora Santilha uma coisa que ela sempre fala é que agente sempre deve usar uma pre-activity... deve fazer... quando for utilizar vídeo... pra que o vídeo não seja um elemento assim... pra ser algo que eles possam absorver né... então é necessário sempre uma atividade prévia... como assim.. um warm up... pra que quando iniciar o filme... eles já tenham algum conhecimento...

Entrevistador: Tenho outra pergunta... quando algum de vocês está em sala de aula e percebe... “é difícil fazer isso”... é comunicativo... mas eu não consigo fazer... isso acontece?

Professor 10: eu acho que a questão do... do... próprio turno na sala de aula... assim... nas fases iniciais... é até difícil... algumas pessoas... até... eu tenho um amigo que dá aula e é americano e tava falando comigo e eu “rapaz tu tá falando muito devagar”... aí ele me explicou porque... ele ligou logo... como ele tá... tá... trabalhando com turmas iniciais ... aí os professores tendem... a falar mais devagar para que os alunos entendam né?... os professores se adequam... aos alunos... é... e as vezes é muito difícil você estar usando cem por cento da abordagem comunicativa na sala de aula... às vezes você tem que recorrer a sua língua porque os alunos ficam assim... “Uhm?” (( fazendo gestos de que não está compreendendo algo))... e por mais que você procure explicar... você só vai piorar a situação mesmo...

Professor 2: não mas agente tem que ver também que é positivo usar a abordagem comunicativa... como mudar... a maneira...

Professor 5: não falar português é difícil...

Professor 4: pra mim não é difícil manter a aula em inglês... pra mim o mais difícil é controlar o tempo de falar em sala de aula... acho que o maior desafio... é o professor falar pouco na sala de aula...principalmente no módulo um... é muito difícil... muito difícil mesmo... pra mim... é o mais difícil...

Professor 3: uma dificuldade que eu tenho é... quanto quanto a pronúncia deles... por exemplo... eles pronunciam uma palavra que parece errada por exemplo... pode estar errada... mas pode ser que ele esteja pronunciado a palavra... com um sotaque diferente... por exemplo... Milk... no inglês sul africano... tenho um amigo... que fala /mouk/... se um aluno falasse /mouk/... eu iria corrigir ele... diria “milk milk”...

Entrevistador: okay. há alguma outra coisa... algum outro princípio que vocês acham que é difícil de usar...

Professor 6: acho que a tradução... acho difícil dosar... porque... as vezes... assim... eu particularmente... eu me preocupo mais com o aprendizado em si... do que com o procedimento... com o que foi planejado... e e eu... eu sinto assim uma pressão... apesar de que a professora Santilha deixa bem claro que é permitido a tradução... mas as vezes é difícil identificar no aluno... se as vezes ele não está entendendo ou se ele tá te pedindo pra traduzir porque... ele tá com aquela preguiça mental... como iniciante... eu tento laçar mão da... da perspicácia né... eu tento estudar aquele aluno... faço perguntas... tipo peço ajuda aos universitários... uso os outros alunos que tenham conhecimento maior pra fazer perguntas pra interagir de forma bem comunicativa... pra puxar dele... pra ver se realmente é porque ele não sabe...

Professor 3: nesse caso da da tradução... eu procuro... usar o mínimo possível pra... uso muita mímica... mas acho que às vezes a mímica pode tomar um pouco de tempo... por mais que eu faça... alguns entendem mas nem todos entendem... sempre interpretam errado às vezes...

Professor 7: ele acaba fazendo tradução também... porque ele vai pensar em português... “ah! Isso significa tal coisa”...

Professor 5: as vezes quando você usa todo esse recurso é melhor você... falar logo... rasga... fala logo pra você não ficar também... você fazer mímica e aquele aluno ficar com aquela dúvida... é preferível você traduzir do que mais na frente o aluno vem “professor que diabo é isso aí eim?”...

Professor 4: tipo quando você vai explicar “I’m afraid of the dog”... o que é afraid?

Entrevistador: é... mais mímica também tem outro sentido... de um ponto de vista ela é interessante às vezes pro aluno... às vezes motiva também... então cabe ao professor saber dosar isso...

Professor 1: eu diria também... que ela é até mais fácil de ser memorizada pelo aluno... abrindo um caminho visual... você mostra a ideia... em vez de só palavra... não só o som...

Entrevistador: a regra... na verdade... é evitar radicalismos... dizer “nunca se pode fazer isso”... também “sempre tem que fazer isso”...

Professor 6: é ser flexível...

Entrevistador: isso... é ser flexível... até porque temos alunos diferentes... você tem duas turmas no mesmo semestre e elas são diferentes... os alunos são diferentes elas são diferentes...

Professor 1: as vezes turmas do mesmo modulo...

Entrevistador: às vezes a mesma aula em turmas diferentes acabam saído em uma de um jeito e em outra de outro... as aulas ficam completamente diferentes... mudando de assunto... vocês acham que vídeos e filmes na sala de aula podem ser usados de modo comunicativo?

Professor 9: depende do módulo né... porque você também por exemplo... para o módulo um... um vídeo que você mostrou... dava para ser usado de um modo bem interessante né...

Entrevistador: o do gato?

Professor 9: é... (( todos riem)) também você não vai pegar... é... por exemplo... um trecho de um filme... senhor dos anéis... e colocar pros alunos do módulo um... você vai buscar um vídeo... vai adequar de acordo com cada um...

Entrevistador: muita gente acha que... tem gente que vai passar um filme e passa um filme de duas horas (( todos riem))... vocês já passaram por isso? (( todos acenam com a cabeça))

Professor 1: às vezes os alunos até gostam... alunos que são preguiçosos porque... ah é vídeo... agente pode até dormir... “professor não dê aula não”...

Professor 3: pra fazer uma atividade de filme por exemplo... tem que saber selecionar... selecionar... a parte... por exemplo... a parte fácil para o módulo um... eu estava assistindo um filme...ache que era corpo fechado... e tinha um diálogo... que era bem básico mesmo... bem básico como agente usa no módulo um... então... eu usaria esta parte exclusiva para uma atividade com vídeo...

Professor 1: agente tem um problema... agente trabalha num curso de línguas... com muitas atividades... agente tem pouco tempo... ainda colocar filme...

Professor 7: é... o vídeo tem que ser bem escolhido... tem que ser um vídeo interessante... pra começar... com um nível que se adéque com o da turma... e o professor tem que criar atividades que façam... os alunos... se comunicarem interagirem... o vídeo sirva de inspiração pra uma atividade que faça os alunos interagirem... acho que esse é o principal também... uma atividade pós vídeo...

### **Segunda entrevista coletiva (realizada no final do quarto encontro do GT)**

Entrevistador: gente.. então... vou fazer umas perguntas rápidas... primeiro.. que quero saber se com esse curso vocês descobriram algo novo... algo que não sabiam... sobre o uso de vídeos... alguma possibilidade nova... se também não houve nada novo podem falar... então... aprenderam alguma coisa?

Todos: ((acenando com a cabeça)) sim...

Entrevistador: bom.. então vem aquela outra pergunta... o quê?

Professor 5: usar o vídeo como ferramenta... vimos estratégias... como utiizar o vídeo na sala de aula...

Professor 2: estratégias de como manusear o vídeo... mexer com a legenda... tentar fazer seu próprio vídeo...

Professor 6: trabalhar também com vídeos curtos... que agente geralmente não trabalha com vídeos tão curtos né... uma coisa de cinco minutos... vídeos de... trinta segundos... agente viu como usar vídeos de trinta segundos... e ate cenas sem diálogo... somente cenas...

Professor 3: quando agente vai trabalhar... geralmente trabalha com vídeos didáticos... já já feitos para aquele tópico... aí os vídeos de filme tirados de filme... são mais interessantes...

Professor 12: me ajudou a tirar aquela idéia de que... vídeo é só perca de tempo... que o professor quer enrolar aula... não quer... ensinar nada... então esse curso... me ajudou muito... a tirar isso da cabeça... ainda bem... ((todos riem))

Professor 5: e também... com este curso dá pra analisar se aula é só enrolação ou não... você vê... realmente a utilização dele na sala de aula... o foco né... se for enrolação... você vê...

Professor 6: dependendo da didática da conduta do professor... a atividade com o vídeo... vai ser bem produtiva...

Professor 8: legal que dá pra usar o vídeo mesmo no módulo básico né... é um material bem... legal... aí é só cortar a parte...

Professor 5: selecionar o vídeo mais adequado

Entrevistador: será que vale a pena investir em vídeos e filmes... ou... é preferível... seguir os materiais didáticos já preparados... aqueles vídeos que vêm com o livro?

Professor 13: os vídeos que usei aqui são até melhores... muito mais interessantes... os filmes que são relacionados à vida deles... deixa eles muito mais interessados...

Professor 10: até porque o material é atual... os vídeos que vem com o livro são do tempo... ((gesticulando)) o pessoal ainda usa vídeo cassete... eles mandam com o livro é muito chato e repetitivo... agente

]

Professor 9: tem também o aluno que vem pra aula cansado... do trabalho... quando traz o vídeo... fica mais...

Professor 5: o vídeo também faz bem ao professor... pra desenvolver mais o vídeo novo... ele vai desenvolver mais habilidades... como estruturar melhor uma aula... ele vai ter que estudar mais... do que com o vídeo que já ta pronto... ele vai ter que estudar mais...

Professor 6: eu acho que também ao assistir ao vídeo eles têm contato com a língua em situação real né... desperta aquela aquela motivação... por que... a gente sabe que muitos estão aqui por que... o pai obrigou né... sei lá... desengano de consciência né... “to matriculado num curso mas não...”

Professor 4: como agente tava falando agora há pouco... acho que o grande desafio do professor... hoje... é... saber usar a tecnologia... e trazer ela pro sala de aula... porque se agente ficar parado muito tempo... os outros alunos... agente vai ser engolido pela internet é... youtube é vídeo... tudo por conta do uso da tecnologia que não sabemos... e se o professor não acompanhar essa tecnologia... e trazer ela pra sala de aula... com um fim pedagógico... com objetivo que seja bem transparente pra sala de aula e pro aluno... vai ser muito melhor e muito mais produtivo também... então... eu acho que o desafio é aprender a usar a tecnologia... trazer inovação... poder...

]

Professor 13: tem uns que são atualizados mas tem outros que também não são tão atualizados sobre a internet... então pra esses... agente pode mostrar pra eles que eles podem aprender inglês... de uma maneira que eles não... é... todo dia assim... um filme... às vezes eles podem aprender dessa maneira... não só vir pra sala de aula e ler o material... também mostrar pra eles que eles podem aprender inglês assim

]

Professor 5: : self-study

]

Professor 13: self-study

Professor 1: ter mais contato com nativo... de forma bem mais simples

Professor 11: : quando agente vê os vídeos do material didático... tipo um que eles vão pra uma festa... aí eles ficam “oh! Hi! I’m fine!”... e assim... quando tem um vídeo... assim... é uma coisa mais atual... o vocabulário é maior... sei lá...o inglês deles... a pronúncia deles é diferente do... é o Jack Nicolson... “que é que esse homem ta falando meu deus... nesse vídeo”... até quem aprendeu a língua naquela sala infelizmente é muito limitado... o inglês de sala é muito limitado... isso é bom... agente ver isso da questão tecnológica... porque a maioria das pessoas que vem pro ERIC hoje é... como a XXXX mesmo falou muitos vem do trabalho e precisam de uma força... estudar e produzir... eu francamente acho muito enfeitado aqueles diálogos do arco da velha... os vídeos são muito mais interessantes e participativos...

Professor 9: outra coisa que agente viu foi que... no módulo um pode usar vídeo... ele pode ser um recurso bem interessante e positivo... dependendo do vídeo que você... escolher da cena... e saber trabalhar e explorar essa potencialidade...

Professor 1: posso dizer que eu cheguei ao desperta da consciência... com... com... não... como você está usando a vídeo... como você está usando vídeo... mas aí agente também citou a arte de estar usando o vídeo de forma bem adequada...

Professor 2: O que ajudou bastante foi aquela discussão que agente teve no começo do curso sobre o que era comunicativo e o que não era... ai acabou que agente acabou entendendo mais...

Professor 1: deixou mais claro

Entrevistador: como acontece o ensino... o que ta fazendo... que é responsável pelas escolhas...

Professor 1: e como o professor é responsável... agente pensa... eita...o meu aluno vai ver isso... e o progresso dele dependerá disso... é uma responsabilidade muito grande... é quase como um filho... ((risos de todos)) eu me sinto responsável pelos... meus alunos...

Entrevistador: ser professor é uma atividade de responsabilidade... você se culpa pelas expectativas... pelas eperanças... frustrações...

Professor 1: no semestre passado... no primeiro dia de aula... um aluno chegou... “- professor eu quero falar com o senhor no final da aula” “- ta bom”... aí ele disse bom... agente ouviu tanto falar em você falar no XXXX((nome do professor))... “- falaram o quê?” aí ele começou a dizer assim “-não me falaram que o senhor era isso que o senhor era aquilo que o senhor era bom”... aí eu “nossa! agora vou ter que trabalhar dobrado pra atender as expectativas desse aluno... ai meu deus”...

Entrevistador: Se somar prós e contras, vocês acham que compensa?... sar vídeo compensa?

Professor 9: só de ter um aluno motivado que chega para você e diz “professor que vídeo vai ter na próxima aula?” ou então “que vai ter hoje? Fiz a atividade” ou então procurando coisas novas que você nem pediu pra ele fazer... já... chega “olha eu pesquisei isso eu achei isso eu achei uma expressão nova assim assim”... isso... já é ótimo...

Professor 2: recompensa todo o trabalho que você teve... procurando vídeo... fazendo atividade...

Professor 1: você vê o resultado desse trabalho...

Entrevistador: e as dificuldades que vocês tiveram pra preparar essas atividades todas?

Professor 1: bem... tivemos muita dificuldade... (( todos acenam com a cabeça))

Professor 2: tempo

Professor 4: o problema é o tempo...

Professor 2: dá trabalho... mas... aí entra uma coisa que você falou você disse que quando ta assistindo filme... já vai anotando... “isso aqui vai servir pra cá isso aqui vai servir para...” No nosso caso isso ajudou bastante porque muita gente assistia filme e dizia “ olha esse filme aqui tem uma cena que dá pra usar assim e assim”...

Professor 1: eu ficava imaginando no cinema “dá pra usar isso” ((risos de todos))... semana passada eu assisti três filmes pra achar o tema da aula...

Professor 4: é uma coisa legal anotar o tempo todo aquelas cenas que você assiste... ou então você tem que se planejar... a ter um tempo pra planejar aula... porque se não tiver... se não se organizar para fazer o planejamento...

Professor 3: tipo assistir jogos mortais para trabalhar as partes do corpo... ((risos de todos))

Entrevistador: bom... a última pergunta é...depois de tudo isso... depois de verem as vantagens e desvantagens... vocês acham que há condições de vocês utilizarem estes vídeos com mais frequência durante estes próximos semestres?

(( todos acenam com a cabeça))

Professor 13: as vezes.. por exemplo... semestre passado agente ia usar dois vídeos no módulo um... cada um era responsável por uma quantidade de vídeos... então era um no começo na terceira aula... e outro na décima aula... então ficava esse espaço de tempo... que agente poderia usar mais atividades na sala de vídeo... e agente até as vezes citava o vídeo para alguma coisa mas que agente poderia usar mas... devido ao ano todo nunca poder usar...

Professor 6: faltava planejamento...

Professor 13: faltava planejamento... às vezes o paper... agente tinha tempo... um dia na semana se reunia pra preparar... então... às vezes eu tinha que dar aula e trazia uma atividade “ih! essa atividade é massa” falava para o XXXX (( nome do professor))... legal pra hoje mas e ai... os outros...

Professor 5: com as aulas extras ninguém podia... ((sacudindo a cabeça))

Entrevistador: o que vocês podem pensar é em fazer um banco de dados... de atividades na verdade... toda atividades que vocês preparem por exemplo...vocês trocam uns com os outros ou então criem uma pastinha lá no ERIC

]

Todos: interessante ((acenando com a cabeça))

]

Entrevistador: ai vocês podem recorrerem... classifiquem por tópico por temática... enfim... aí quando todo mundo precisar... é só correr pra lá...

Professor 4: agora o problema é só... acessibilidade né... porque pra gente... ter acesso... digamos que fosse assim... um arquivo que tivesse todas atividades que todo mundo preparasse... atividades de vídeo... que tivesse é... arquivadas... de uma forma classificação certinha pra você abrir ... e pegar... primeiro tem que saber se aquela atividade é... por exemplo... se é bacana... tem que saber se realmente será que é uma atividade que dá pra usar ... se fosse feito de uma maneira mais organizada mais acessível seria bem importante...com certeza iria aumentar a frequência e também dos recursos... quando alguém... quando alguém planeja ai todo mundo usa... se for só um também não pega... tem que ser todo mundo...

Professor 1: quanto mais agente usa mais vai fazer com que agente fique mais expert... trabalhar com o que agente não saiba nada agente tem que melhorar o que que agente pode fazer é... vai que agente faz esse curso e aí vai passar esse próximo semestre agora e não é cobrado... pra colocar em prática o que agente aprendeu... obviamente agente não vai conseguir manter na nossa prática agente sabe que pra dar continuidade depende de uma avaliação... se não faz... agente não consegue...

Professor 4: seria uma freqüência bacana se a cada unidade agente tivesse que trabalhar um vídeo de um minuto...

Alisson: a cada duas unidades... a cada duas unidades...

Professor 4: a cada uma unidade mesmo... porque até os alunos saberiam é... tomar consciência do uso de vídeo porque se ...faz parte eles já ficamné acostumados... se você leva a cada unidade ... ai eles já iam ter consciência que aquele vídeo... é... foi organizado mesmo... ai iria dar certo...

Professor 5: isso pode estimular os alunos até a ter uma visão crítica de teaching ou alguma coisa assim...

## ENTREVISTAS INDIVIDUAIS FINAIS

### Professor 1

Entrevistador: Você usou, no semestre passado, alguma tecnologia para dar aula?

Professor 1: materiais de vídeo, CD, música e coisa e tal?

Entrevistador: Isso. Vídeos, CDs, música, tudo isso.

Professor 1: Usei.

Entrevistador: O que você usou, exatamente?

Professor 1: Tanto vídeo quanto músicas.

Entrevistador: Com que freqüência você usou a música?

Professor 1: a música no caso foi usada uma vez em cada turma, porque no caso, tem que dividir, né, porque é muita coisa para ser dado e não tem como dar tanta ênfase assim, como colocar, por exemplo, duas ou três vezes. Os alunos até pedem, mas não dá para encaixar sempre no plano.

Entrevistador: Então música foi só uma vez. E o vídeo?

Professor 1: Também uma vez... não espera aí, vídeo no caso foram 3 vezes, mas diferenciados tipos de vídeo. Duas vezes foi aquele vídeo que acompanha o material da... do livro, e outra vez foi filme.

Entrevistador: Que você mesmo selecionou?

Professor 1: Isso... o grupo de professores selecionou, né.

Entrevistador: Certo. Como é que você usou esses vídeos?

Professor 1: Os vídeos do livro ou do filme?

Entrevistador: Todos eles. Os do livro você fez o quê?

Professor 1: Os do livro... depende também de qual material, né. Primeiramente, ou agente põe o vídeo e depois gera discussão acerca dele, fazendo perguntas, é... confirmativas... testar as habilidades de listening dos alunos e tal, e tentando explorar o máximo possível da fala deles, tentando dar apenas os incentivos e não respostas, sempre buscar deles... e aí depois uma outra vez coloca para confirmar e buscar mais detalhes e depois disso sempre tem uma outra atividade baseada naquele vídeo, nunca é apenas o vídeo por si.

Entrevistador: isso foi tanto com o vídeo do material didático quanto o que vocês selecionaram?

Professor 1: aham! Pros dois. Sempre tem esse tipo de discussão e... e trabalho em cima deles.

Entrevistador: O que você achou de usá-los, foi ruim, foi positivo...?

Professor 1: Extremamente positivo, muito melhor do que ficar no livro... alguns alunos ainda tem um pouquinho de dificuldade, mas isso é comum, né, a turma não é heterogênea, então alguns sempre tem alguns probleminhas para entender.

Entrevistador: Você teve algum problemas para usar vídeo?

Professor 1: ahm... O problema, eu diria, as instalações da sala de aula, a acústica da sala, o barulho do ar condicionado, que é muito intenso e prejudica o entendimento em certos momentos e como

agente usa aquelas TVs que tem o som de certa forma reduzido, né, e também tem muita clareza, muitos alunos ficam reclamando também disso, “há! Eu não consegui enxergar direito, preciso de óculos, não consigo entender”, algo do tipo. Eu diria que esses foram os maiores problemas. Em determinados instantes, eu diria que um outro probleminha foi alguns alunos fora de nível para poder entender o filme, no caso o filme mesmo, né. Já os vídeos que acompanham o material didático são de nível bem mais elementar, não há tanto problema assim em entender.

Entrevistador: mas você acha que há vantagens em usar esses vídeos? Compensa usar esses vídeos mesmo com esses alunos?

Professor 1: Claro que sim porque faz com que eles tentem buscar mais, elevar o nível do inglês deles, já que eles estão no nível de ... em um estágio do curso que deveriam estar entendendo aquilo ali, como muitos outros entendem em sala de aula.

Entrevistador: Então a avaliação foi positiva?

Professor 1: Completamente positiva.

Entrevistador: Você vai procurar trabalho como professor aí também?

Professor 1: Vós sim! Já estou procurando. Estou colocando o currículo em escolas e tal...

Entrevistador: Quais são seus planos em relação a vídeos e filmes, vai continuar usando, ou...

Professor 1: Olha, por enquanto eu não posso ainda nem dizer muita coisa porque eu não sei como é que é a metodologia, a abordagem nas escolas em que eu vier a conseguir emprego. Mas se eu tiver liberdade, ou pelo menos um pouquinho, e mesmo que eu não tenha eu vou tentar discutir, sim, implantação de coisas do tipo desse porque eu sei que isso é muito útil e faz uma diferença enorme.

## Professor 2

Entrevistador: Como foram as aulas? Tudo ocorreu como planejado, como programado?

Professora 2: Bom, na verdade agente sempre planeja a aula mas sempre tem alguma coisa, não sei, algum aluno que pergunta alguma coisa, às vezes você tem que modificar alguma coisa, às vezes o tempo que é curto, às vezes o curso para, né, como parou agora, mas este semestre não teve grandes surpresas não, ocorreu mais ou menos como agente tinha planejado.

Entrevistador: E quanto à tecnologia na sala de aula, o que você usava nas suas aulas?

Professora 2: Bom, esse semestre agente... eu tava dando aula de módulo 1... agente usou um vídeo apenas, agente vai usar mais vídeos quando voltar. Agente usou um vídeo que foi sobre... se eu não me engano... vixe Maria, me esqueci. Mas agente teve uma aula de vídeo apenas. Foi apenas uma aula de vídeo, não lembro o assunto, mas foi apenas uma.

Entrevistador: Esse vídeo era vídeo que vinha com o material didático ou você procurou...

Professora 2: Não, não era autêntico, vinha com o material didático que agente usa aqui no curso.

Entrevistador: Por que você usou só uma vez?

Professora 2: Bom, na verdade, agente tava com planos de usar mais vídeos esse semestre. Eu tava com planos de usar mais dois agora para o final, mas aí deu essa parada e não sei se quando agente voltar vai dar pra usar mais. Por enquanto eu usei só um porque agente tem uma programação que tem que seguir, tem a programação do livro, e tem que procurar vídeos que têm a ver com a unidade... e no que agente tava vendo até agora só coube um vídeo.

Entrevistador: E quanto a usar o equipamento em si, você teve algum problema para usar, ou, enfim, houve falta de recurso? Como foi esse semestre?

Professora 2: Não, quanto ao equipamento não houve nenhum problema. O único problema é que agente não dispõe de TV, DVDs ou datashow para todo mundo, então agente tinha que ficar revezando. O professor terminava e agente corria na sala de outro professor para pegar a TV. Aí tinha aquele tempinho de montar colocar, deixar o DVD pegar. Mas problema, nenhum... não grandes problemas.

Entrevistador: E o datashow, você usava?

Professora 2: Eu não usei, mas agente fez seminários e os alunos usaram datashow. A maioria deles usou o datashow. Eu não gosto muito do uso do datashow nos seminários porque eles tendem a ler, a se pegar muito apenas ao datashow e esse não é o objetivo dos seminários... mas eles usaram.

Entrevistador: E você? Usaria o datashow para exibir filmes e vídeos?

Professora 2: Usaria, usaria com certeza.

Entrevistador: Você teve mais algum problema ao usar os vídeos?

Professora 2: Não, problema nenhum. O único problema é que, como é um curso de conversação, agente tende a colocar os vídeo em inglês ou no máximo com uma legenda, mas em inglês, e tem aquela resistência dos alunos, há professora, não vou entender, não vou isso... tem aquela reclamação, só que no final eles vêem que dá pra entender, dá pra trabalhar, só que no começo eles tem essa resistência.

Entrevistador: E lá na outra escola?

Professora 2: Lá o curso é basicamente o mesmo, é o mesmo material, só que... ele tem uma pequena diferença em relação aos alunos... eu não sei como te explicar isso, mas, assim, lá é um pouco mais complicado de trabalhar. Até porque é uma comunidade carente, é... a procura é muito grande... e eles não estão acostumados como os alunos aqui da Federal que tem uma acesso muito maior a músicas, a vídeos a filmes... pra eles é bem mais complicado, então agente tem que fazer um trabalho mais pesado, mas duro, lá... mas o curso é basicamente o mesmo.

Entrevistador: Então vídeo você não utilizou lá?

Professora 2: Usei. Usei material autêntico. Usei no módulo 3 o primeiro episódio do “Prision Break” e foi muito bom.

Entrevistador: Uma vez?

Professora 2: Uma vez.

Entrevistador: E música?

Professora 2: Música usei também uma vez no módulo 3 para falar de passado, passado simples.

Entrevistador: Quando você usou esse vídeo do “Prision Break”, que atividades você fez?

Professora 2: Bom, agente discutiu um pouco sobre a temática da série, né, o que que eles achavam que estava acontecendo e depois agente entrou um pouco na vida deles, porque a série fala de um irmão que entrou na prisão para salvar o outro, né, e agente começou a falar “o que você faria para ajudar um irmão, seria capaz de fazer isso, aquilo, o que você acha da pena de morte”, que tem a ver. Então agente pegou... o vídeo como base para fazer uma discussão maior entre eles, trazendo pra vida dos alunos.

Entrevistador: E o que você usou no CECLI?

Professora 2: O do CECLI... eu não lembro bem, meu Deus do céu! O módulo 1... o vídeo... não lembro... não sei dizer... mas como era uma das unidades do livro, só que como era módulo 1 não era discussão, era apenas mais perguntas soltas. Agente via o que tinha no vídeo e depois perguntava pra um ou outro.

Entrevistador: Você seguia então o manual do professor? Por que tem um manual pra usar vídeo não é?

Professora 2: Tem um manual, só que agente não seguiu. A nossa coordenadora pedagógica sempre quer que agente monte atividades novas em cima daquilo. É que às vezes o livro não é tão... não são tão efetivas as atividades do livro. Então agente planeja por fora, os professores planejam juntos outras atividades.

### **Professor 3**

Entrevistador: Como foram as aulas?

Professor 3: Foram bem.

Entrevistador: E as atividades de sala de aula, que materiais você geralmente utilizava nas aulas?

Professor 3: Agente usava muito os CDs, né? Aparelho de som. Mas agente também usou um vídeo. No módulo 1, agente usou um vídeo sobre países. Era sobre uma escola lá e tinha gente de vários países e agente usou com eles.

Entrevistador: E o vídeo vinha com o livro didático ou você selecionou?

Professor 3: Era do livro didático.

Entrevistador: Quantas vezes você usou vídeo?

Professor 3: Este semestre... agora... duas vezes. Tinha planos de usar mais, mas aí teve a greve...

Entrevistador: Então, você iria usar mais?

Professor 3: Sim.

Entrevistador: Quantas vezes você tinha planejado usar?

Professor 3: mais duas vezes.

Entrevistador: Então, seria mais ou menos 4 vezes por semestre?

Professor 3: É.

Entrevistador: E todos seriam do livro didático ou você estava planejando procurar outro material?

Professor 3: Eu tava procurando. Agora que estou em outra escola, lá tem datashow. Aqui eu ia procurar o datashow e tava reservado. Não dava pra usar vídeo da internet. Mas lá não, lá tem datashow no teto, computador na sala... aí eu já estou planejando pegar vídeos para usar o máximo possível na sala. Pegar mesmo na internet, alguma coisa que dê pra usar...

Entrevistador: Há quanto tempo você está nesta escola.

Professor 3: Tá com duas semanas que comecei.

Entrevistador: Você acha que o vídeo é bom para usar nas salas de aula de lá?

Professor 3: É. É muito mais real. É bem diferente do que vem com o material didático. Os que nós temos aqui são da década de 70, 80, sei lá. Eles não falam de maneira real. Eles falam pausadamente, no vídeo real não.

Entrevistador: Quais foram as dificuldades que você teve neste semestre? Por que você não utilizou mais vídeos?

Professor 3: O datashow tava sempre reservado pros alunos apresentarem seminário, aí... mas também porque tava corrido. Agente começou bem atrasado... tinha que dar muita coisa. Eu queria usar mais vídeo, queria usar o "Lost" e outros seriados que eu gosto, mas não tava dando... não tava dando pra encaixar por causa do tempo.

Entrevistador: E na outra escola?

Professor 3: Lá eu vou usar mais. O equipamento tá lá, eu to planejando umas coisas com vídeos. Tá tudo fácil de usar, é só levar o pen drive...

## **Professor 4**

Entrevistador: Este semestre que passou, no CECLI, você usou algum recurso tecnológico pra aula, algum vídeo, o computador, ou alguma coisa desse tipo?

Professora 4: Usei. Usei vídeo... e também música.

Entrevistador: Com que frequência?

Professora 4: Não deu pra usar muito porque o... por causa da paralisação, né. Só deu pra usar duas vezes. Só usei duas vezes.

Entrevistador: Duas vezes vídeo e duas vezes música ou um e outro?

Professora 4: Uma vez vídeo e uma vez música.

Entrevistador: E como é que você usou o vídeo?

Professora 4: Eu utilizei o vídeo... foi... como uma pré atividade baseada na unidade do livro. Foi planejado com todos os outros professores do mesmo módulo... e logo em seguida agente levou pra sala de aula. Agente fez uma pré atividade, depois agente mostrou o vídeo, aí teve uma pós atividade que agente teve que perguntar detalhes sobre o vídeo.

Entrevistador: E você tinha planos de usar mais?

Professora 4: Tinha. Tinha planejado usar pelo menos mais duas vezes. No semestre eu queria ter usado pelo menos 3 vezes. Quanto mais vezes melhor, né? Mas aí não deu tempo... aí agente não usou mais.

Entrevistador: E quais eram os problemas? Quais eram as dificuldades que você tinha pra usar vídeos?

Professora 4: A maior dificuldade era a quantidade de recursos, né? a disponibilidade também, e... o fato de ter que levar pra sala de aula, e não já ter um dentro da sala de aula. Então isso... se já tivesse um dentro da sala de aula, com certeza agente usaria muito mais vezes. Eu trabalho em outra escola que já tem tudo, tem computador, tem datashow, já todo equipado, você só faz apertar um botão. É muito mais freqüente o uso de vídeos... quando já tem o aparelho dentro da sala de aula.

Entrevistador: Então nessa outra escola você utiliza mais?

Professora 4: Uso mais.

Entrevistador: Qual é a freqüência nesse outra escola?

Professora 4: De quatro a cinco vezes. Agente tem uma carga horária de 45 horas, então agente utiliza no mínimo quatro ou cinco vezes, só vídeo, sem contar música e outros tipos de atividade que agente tenta fazer dentro da sala de aula.

Entrevistador: Que tipo de vídeo você usa? Vídeos do material didático ou você procura?

Professora 4: Agente sempre utiliza o vídeo do material didático, no caso o Interchange, também utiliza vídeos de outras fontes como seriado, agente usa muito seriado, e alguns pedaços ou de jornal ou então de propagandas e filmes, ou trailers de filmes. Às vezes dá pra trabalhar em cima de trailers de filmes.

Entrevistador: Você acha que está sendo útil?

Professora 4: Demais. Os alunos prestam muito mais atenção, eles ficam mais empolgados, eles ficam surpeendidos quando eles... dão conta que estão entendendo alguma coisa... meu Deus, ouvir aquilo dali, entender aquela palavra, conseguir entender... Então é uma motivação muito forte pra eles, muito boa mesmo.

Entrevistador: E pra você?

Professora 4: Demais, melhor ainda. Porque quando eu sinto que eles estão aprendendo... e eles estão conseguindo evoluir com o próprio esforço deles, com a ajuda do vídeo e do CD é fantástico, melhor ainda.

Entrevistador: Você acha que isso acontece mesmo com alunos do primeiro módulo?

Professora 4: Sim. Especialmente se os vídeos forem curtos. Dá pra usar especialmente os do livro didático porque já tem o planejamento, são mais curtos, já tem as atividades, mas vídeo autêntico também pode ser usado no primeiro módulo.

Entrevistador: Com que módulos você trabalhou nesse semestre?

Professora 4: Trabalhei no segundo.

Entrevistador: E os vídeos, foram usados no segundo módulo?

Professora 4: Sim. Todos eles foram no segundo módulo.