

The background of the page features several pink lotus flowers in various stages of bloom, with some fully open and others as buds. The flowers are rendered in a soft, painterly style with delicate lines and a light pink color palette. They are scattered across the page, with one large flower in the top right, another in the middle right, and a third in the bottom left.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL**

THALITA CHRISTINA CAVALCANTE ARRÉ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: *AFFORDANCES* SOBRE O
AUDIOVISUAL COMO TECNOLOGIA FACILITADORA NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM ESCOLA BILÍNGUE**

ORIENTADOR: FRANCISCO WELLINGTON BORGES GOMES

Área: Estudos da Linguagem

**Linhas de orientação: Variação, diversidade linguística, oralidade e
letramentos.**

Teresina – PI

2019

THALITA CHRISTINA CAVALCANTE ARRÉ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: *AFFORDANCES* SOBRE O
AUDIOVISUAL COMO TECNOLOGIA FACILITADORA NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM ESCOLA BILÍNGUE**

Dissertação final apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras- Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes

Teresina – PI

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

A774f Arré, Thalita Christina Cavalcante.
Formação continuada de professores : *affordances* sobre audiovisual como tecnologia facilitadora na aprendizagem de línguas adicionais em escola bilíngue / Thalita Christina Cavalcante Arré . – 2019.
130 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística, Teresina, 2019.

“Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes”.

1. Recursos Audiovisuais. 2. Escola Bilíngue.
3. Formação continuada de professores. I. Título.

CDD: 371.335

THALITA CHRISTINA CAVALCANTE ARRÉ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: *AFFORDANCES* SOBRE O
AUDIOVISUAL COMO TECNOLOGIA FACILITADORA NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM ESCOLA BILÍNGUE**

Dissertação final apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras-Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes

Teresina, _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes
(Orientador – UFPI)

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes
(Examinadora interna – UFPI)

Profa. Dra. Maria Eldelita Franco Holanda
(Examinadora externa - UESPI)

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela dedicação e pela paciência. A minhas irmãs, que me fazem completa e feliz. Ao Henrique Douglas, por me apoiar nessa trajetória cheia de altos e baixos. Amo vocês, meus amores!

AGRADECIMENTOS

Começo esses agradecimentos com um trecho do livro “Através do Espelho e o que Alice encontrou lá”, do Lewis Carroll: “[...] e Alice sentiu um pouco de medo de entrar lá. Refletindo melhor, no entanto, resolveu ir em frente, “pois para trás é que não vou com certeza”, pensou, e aquele era o único caminho para a Oitava Casa”. A jornada acadêmica foi, para mim, intensa e até mesmo temerosa em alguns momentos, por ter que equilibrar vida acadêmica, os contratempos da vida pessoal e a vida profissional. Entretanto, o único caminho que eu visualizo para atingir um lugar de êxito pessoal e profissional é o caminho dos estudos, definido por mim, como uma jornada sem volta. Por isso, me sinto grata por muitas pessoas que se envolveram nessa trajetória.



Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por me conceder coragem, determinação, uma família maravilhosa e ter colocado no meu caminho pessoas que me ajudaram nessa caminhada.

Aos meus familiares, em especial ao meu pai, que é uma grande fonte de inspiração na minha vida profissional e acadêmica e é o primeiro grande amor da minha vida. A minha querida mãe, por ter se importado em guiar meus estudos desde pequena, além de ter guiado meus passos até aqui. A minhas irmãs, Eliza e Olívia, que tornaram minha infância e adolescência bem mais divertidas e por me amarem do jeitinho que eu sou.

Agradeço ao apoio do meu marido, Henrique, que mesmo desajeitado, me ensina a ser alguém melhor e que me apoiou e me aconselhou, sendo muitas vezes paciente e parceiro nessa trajetória.

Agradeço também a minha sogra, Bárbara, que me ajudou desde o início do processo de seleção até aqui e que é fonte de inspiração não só para mim, mas para muitos professores de Teresina.

Gostaria de fazer um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Wellington, que me acolheu nas vezes que me senti perdida, que me incentivou e esteve ao meu lado pacientemente durante todo o trajeto dessa pesquisa. Sinto-me honrada por ter recebido dele conhecimentos intelectuais.

Obrigada às professoras Dra. Ana Cláudia, Dra. Iveuta e Dra. Eldelita, pelos conselhos e observações tão significantes, e que muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos meus professores do mestrado, pela dedicação ao curso. Cada um deles enriqueceu meus saberes e me mostrou que ainda há muito conhecimento a ser adquirido.

Aos meus colegas de classe, Isael Sousa, Carol Aurea, Carol Moura, Thiago Amorim, Marília Mesquita, Keyla Alves, Marcos Paulo, Rômulo Silvestre, Erickson Diniz, Neinha, Annie e Camila Karen, que se transformaram em verdadeiros amigos, obrigada de todo coração pela companhia nas horas de alegria e de luta. Um agradecimento especial à Célia Araújo, pelo ombro amigo e pelo sorriso sincero e à Leiliane Vasconcelos, que nesse percurso se tornou uma grande amiga.

Agradeço à Andrea Melo, Katarina Pessoa, Marília Campelo, e Alessandra Brotto, um time de grandes mulheres, pelo apoio e incentivo. Sem elas, seria bem mais difícil.

Obrigada a todos os meus colegas de trabalho, que se propuseram a participar da pesquisa e sempre se mostraram solícitos e interessados.

Agradeço ao Mark Helman, por toda a força amiga enviada do Canadá e que muito me ajudou nos momentos de angústia.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

A todos, minha gratidão!

RESUMO

Nos últimos anos, percebe-se a necessidade de programas de formação continuada para o professor que atua na educação bilíngue, pois é uma área que surgiu há pouco tempo no Brasil, e que tem crescido e ganhado importância. Por ser uma área nova, os cursos de formação de professores nas áreas de Letras e de Pedagogia ainda não possuem um programa que dá suporte específico ao contexto escolar. Dessa forma, decidiu-se ensinar reflexões sobre o recurso audiovisual como suporte na aprendizagem de línguas. O presente trabalho tem como objetivo verificar, por meio de uma pesquisa-ação que investigou o uso dos recursos audiovisuais, as *affordances* sobre o emprego desses recursos antes e após um curso de formação continuada aplicado a 34 professores de uma escola bilíngue, assim como analisar de que modo essas percepções influenciavam nas suas práticas pedagógicas. Para isso, os professores participaram de um curso de 30 horas com interações presenciais e online. O estudo apoia-se em discussões sobre educação bilíngue (SIGUAN; MACKKEY, 1987; HORNBERGER, 1991; MEGALE; LIBERALI, 2011, 2016; MEJÍA, 2013); em discussões sobre o professor reflexivo (KLEIMAN, 2001; MAGALHÃES, 2001; LIBÂNIO, 2010; GHEDIN, 2010; CELANI, 2010; PIMENTA, 2010; MOURA, 2010; GOMES, 2013); na Teoria das *Affordances* (GIBSON, 1971); e nas discussões acerca do uso de recurso audiovisual no ensino de língua adicional (CANNING, 2003; HOLLEBEN, 2007; SECATTO, 2010; KLENEVSKAYA, MASLOVA, 2012; GOMES, 2014; BRITISH FILM INSTITUTE, 2017), entre outros. Os dados foram coletados por meio de questionários, de respostas nos fóruns online e de transcrições. Os resultados indicaram que os procedimentos adotados nas práticas pedagógicas dos professores passaram a ter mais planejamento, mais preparo e eles revelaram mais segurança ao utilizar o audiovisual em sala de aula. Apesar do grupo de professores não ter modificado suas percepções de *affordances*, as percepções que já existiam antes do curso se mantiveram. Os resultados alcançados também indicaram possíveis modificações nas ações pedagógicas dos professores.

Palavras-chave: Recurso audiovisual. Escola Bilíngue. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

In the last years, it has been noticed a need for continuing education programs for teachers who work in bilingual schools, since it is an area that emerged recently in Brazil, and which has grown and gained importance. As a new area, the graduation courses do not have a specific program that contemplates the training of this professional to work in this new branch. Therefore, it was decided to provide reflections on the audiovisual resource as a support in language learning. The present study aims to verify the affordances on the use of audiovisual resources before and after an intervention activity carried out through a continuing training course applied to 34 teachers of a bilingual school as well as to analyze how these perceptions influenced their pedagogical practices. The teachers attended a 30 hours course with both face-to-faces and online interactions. This study relies on discussions about bilingual education (SIGUAN; MACKEY, 1987; HORNBERGER, 1991; MEGALE; LIBERALI, 2011, 2016; MEJÍA, 2013); in discussions about reflective teacher (KLEIMAN, 2001; MAGALHÃES, 2001; LIBÂNEO, 2010; GHEDIN, 2010; CELANI, 2010; PIMENTA, 2010; MOURA, 2010; GOMES, 2013); in the Affordance Theory (GIBSON, 1971); and in discussions about the use of audiovisual resources in additional language teaching (CANNING, 2003; HOLLEBEN, 2007; SECATTO, 2010; KLENEVSKAYA, MASLOVA, 2012; GOMES, 2014, YAZIDDAH, 2014; BRITISH FILM INSTITUTE, 2017), among others. Data were collected through questionnaires, answers in online forums and course transcriptions. The results indicated that the procedures adopted in teachers' pedagogical practices started to have more planning, more preparation and they became more secure when using audiovisual in classroom. Although the group of teachers did not change their perceptions of affordances, the perceptions that already existed before the course remained. The results also indicated possible changes in the teachers' pedagogical actions.

Keywords: Audiovisual Resource. Bilingual School. Continuing Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Fluxo do processo de percepção de uma <i>affordance</i> e ação.	29
GRÁFICO 1	Frequência do uso de recursos audiovisuais	51
GRÁFICO 2	Relação da frequência de uso do audiovisual e as instruções de uso	52
GRÁFICO 3	Frequência do uso do audiovisual antes e após o curso	78
QUADRO 1	Perfil formativo dos professores	42
QUADRO 2	Atividades do curso de formação continuada	46

SUMÁRIO

SEÇÃO 1	INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO 2	A ESCOLA BILÍNGUE E AS <i>AFFORDANCES</i> DO AUDIOVISUAL	17
2.1	Sobre a Escola Bilíngue	17
2.2	A formação continuada e o professor reflexivo	22
2.3	<i>Affordances</i> : uma perspectiva ecológica	27
2.4	O audiovisual como tecnologia facilitadora na aprendizagem de línguas adicionais	32
SEÇÃO 3	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	38
3.1	Caracterização de pesquisa	38
3.2	<i>Lócus</i> da pesquisa	40
3.3	Interlocutores da pesquisa	41
3.4	Técnicas de produção de dados	43
SEÇÃO 4	RESULTADOS DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO	48
4.1	Primeira Etapa: Análise do questionário inicial	49
4.2	Segunda Etapa: Atividades online e grupo focal	62
4.2.1	Atividade1: Fórum Online	63
4.2.2	Atividade 2: Fórum Online	65
4.2.3	Atividade 3: Encontro Presencial (Grupo Focal)	69
4.2.4	Atividade 4: Fórum Online	75
4.3	Terceira Etapa: Questionário final	77
SEÇÃO 5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS		90

APÊNDICE(S)		97
Apêndice A	- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	98
Apêndice B	- QUESTIONÁRIO INICIAL DE PESQUISA	100
Apêndice C	- PLANO DE CURSO- PRIMEIRO ENCONTRO PRESENCIAL	105
Apêndice D	- PLANO DE CURSO- PRIMEIRA ATIVIDADE: FÓRUM ONLINE	106
Apêndice E	- PLANO DE CURSO- SEGUNDA ATIVIDADE: FÓRUM ONLINE	107
Apêndice F	- PLANO DE CURSO- TERCEIRA ATIVIDADE: PRESENCIAL (GRUPO FOCAL)	108
Apêndice G	- PLANO DE CURSO- QUARTA ATIVIDADE: FÓRUM ONLINE	109
Apêndice H	- PLANO DE CURSO- ÚLTIMO ENCONTRO PRESENCIAL	110
Apêndice I	- QUESTIONÁRIO FINAL DE PESQUISA	111
ANEXO(S)		116
Anexo A	- SCRIPT DO VIDEO DISCUTIDO NA PLATAFORMA	117
Anexo B	- STUDIA HUMANIORA ET PAEDAGOGICA COLLEGII NAROSENSIS IV	119
Anexo C	- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	127
Anexo D	- SOLICITAÇÃO PARA COMITÊ DE ÉTICA	128
Anexo E	- DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES	129
Anexo F	- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	130

SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO

Aprender uma língua é um processo que envolve complexidade, e quando esse processo acontece em escolas bilíngues, além da complexidade, é preciso lidar com um ambiente de aprendizagem novo, com poucas pesquisas e com professores ainda em formação para atuar nesse cenário. Dessa forma, recursos como o audiovisual podem facilitar o contato linguístico no ensino bilíngue, assim como possibilitar outras habilidades importantes para o sucesso desse ensino.

Nos últimos anos, o crescimento de escolas bilíngues¹ no Brasil demonstrou uma grande demanda mercadológica (MARCELINO, 2009). Percebe-se com isso que os pais procuram suprir a necessidade de se aprender um idioma não apenas em cursos específicos, mas através de uma educação que também ofereça uma garantia maior de fluência na língua. Nesse contexto, a educação bilíngue é um campo de ensino e pesquisa polêmico, tanto no nível teórico quanto no nível prático (MELLO, 2010). Os questionamentos sobre a educação bilíngue são complexos, recentes e envolvem conceitos e pressupostos variáveis e confusos, falta de conhecimento dos pais, dos professores e das autoridades sobre o assunto.

Percebe-se, então, a necessidade de programas de formação continuada para o professor que atua na educação bilíngue, principalmente porque a maioria dos cursos de formação de professores nas áreas de Letras e de Pedagogia ainda não possuem um programa específico que contemple a formação desse profissional para atuar nesse novo ramo (SILVA, 2010). Esses programas de formação continuada podem ser oferecidos, também, pelas próprias escolas bilíngues, pois como representam um fenômeno muito novo, essas escolas podem auxiliar nessa formação, abordando pontos específicos de sua realidade.

Desse modo, embora a proposta da educação bilíngue seja oferecer aulas com professores bilíngues, com mais tempo de exposição às línguas

¹ Entende-se por escola bilíngue, neste estudo, a escola que adota, simultaneamente, a língua materna e uma ou mais línguas estrangeiras modernas como meio de instrução.

adicionais e ao uso de tecnologias que auxiliam na aprendizagem dessas línguas, os professores em formação ainda não estão sendo orientados a lidar com crianças aprendizes de línguas em contexto escolar bilíngue, o que leva a uma demanda por reflexões sobre o tema, especialmente nas universidades, ambientes de formação de professores, assim como nas próprias escolas bilíngues, local onde esses professores atuam.

No artigo “Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil”, Megali e Liberali (2016) constatam que apenas seis pesquisadores da área de Linguística Aplicada no Brasil incluem em sua área de atuação referência explícita ao trabalho na área de Escola Bilíngue de Elite² (EBE). Ainda de acordo com as autoras, a partir de buscas realizadas em sites de teses e dissertações na área de Linguística Aplicada, foi possível levantar 1 Tese e 16 Dissertações (de 1995 a 2015) na área.

Megali e Liberali (2016) reforçam a ideia de que, no campo da Linguística Aplicada, especialmente nos últimos anos, a preocupação com questões sobre formação de professores é necessária, assim como estudos sobre o desenvolvimento de pedagogias bilíngues que respondam aos contextos educacionais complexos do século 21.

O ensino de língua adicional³ (doravante LA) numa perspectiva bilíngue não se trata de intensificar o uso de inglês, apenas. O objetivo de uma escola bilíngue é de formar alunos integralmente, levando em consideração a proficiência linguística na língua materna e na LA através do ensino dos conteúdos do currículo escolar. Por conseguinte, o uso da LA nessas escolas oferece suporte específico ao contexto escolar, além do desenvolvimento da linguagem acadêmica.

Por atuar em uma escola bilíngue, esta pesquisadora vive sempre em contato com as dificuldades tanto pessoais quanto de colegas de trabalho acerca

² Neste trabalho, opta-se pelo uso do termo “Escola Bilíngue de Elite”, por ser uma nomenclatura frequentemente usada na literatura da área para designar as escolas bilíngues voltadas ao ensino de línguas adicionais. Neste texto, contudo, não intenciono discutir o teor ideológico que o termo carrega por acreditarmos não ser esse o foco do presente estudo.

³ Para essa pesquisa, uso o termo Língua Adicional defendido por Leffa e Iralla (2014), pois no ensino bilíngue configura-se a ideia de que a língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Nesse sentido, “não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados”.

do ensino bilíngue. Todas as questões levantadas anteriormente quanto à formação inicial e à necessidade de formações continuadas dentro da escola na qual se atua, somados aos questionamentos sobre o lugar da LA no ensino bilíngue e à necessidade de preparação para as reflexões dentro da escola e para possíveis abordagens feitas pelas famílias que confiavam seus filhos a essa escola representam fatores motivadores da pesquisa.

Dessa forma, percebeu-se que é preciso trazer para dentro da escola a prática da pesquisa, pois o ambiente escolar bilíngue é novo, e carece ser estudado para que viabilize fazer intervenções positivas. Observou-se, então, que os professores dispunham de salas equipadas com quadros interativos, acesso à internet, caixas de som no teto, uma equipe de informática a sua disposição, proporcionando condição que viabiliza aos professores a possibilidade de utilizar esses recursos tecnológicos em atividades que envolvem contextos comunicativos. Entretanto, analisando a prática desenvolvida na escola, constatou-se que esses recursos não eram explorados plenamente, pelo grupo de professores no sentido de ampliar e enriquecer sua ação docente, promovendo maior contato linguístico e interações comunicativas (GOMES, 2015).

Verificou-se que os professores utilizavam o *e-board*, por exemplo, para acessar o livro digital ou para ministrar aulas expositivas através do PowerPoint, ou para utilizar vídeos que reforçassem o conteúdo dos componentes curriculares de humanas e de exatas, ou ainda para clips de música nos horários vagos, mesmo assim, sentiu-se falta de maior integração desses recursos para o estímulo no desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos. Em vista disso, reforça-se sobre a necessidade de uma reflexão sobre o uso de audiovisuais, tais como: TV, *Youtube*, filmes e vídeos e percepções das *affordances*, ou seja, da maneira como esses professores utilizam, ou podem vir a utilizar recursos audiovisuais em suas práticas pedagógicas nas aulas de inglês como LA.

Brinton (2000 apud MARÍA, 2012) discute que o recurso audiovisual pode facilitar a aprendizagem de línguas, pois facilita que professores tragam a linguagem em contexto real para sala de aula, tornando a aprendizagem mais significativa. Esses recursos propiciam ao aluno o contato mais autêntico e efetivo com a LA estudada.

Para Moriarty (1994), o ser humano desenvolve habilidades de linguagem visual antes do desenvolvimento da linguagem verbal, de modo que o recurso audiovisual, nas primeiras séries da educação bilíngue, pode promover a aquisição de itens lexicais e semânticos em contextos reais de uso da língua. Essa visão é corroborada pelo *British Filme Institute* (2017) para quem elementos audiovisuais contextualizam novos itens da língua apresentados aos alunos, ajudando na inferência e na aprendizagem, ao mesmo tempo em que constroem confiança e familiaridade, pois as crianças estão acostumadas a assistir a vídeos e a serem expostas a recursos audiovisuais fora do ambiente escolar.

Recursos como o vídeo, por exemplo, permitem que os aprendizes, além de ouvir, como acontece com o áudio, possam visualizar a língua (KLENEVSKAYA; MASLOVA, 2012), ou seja, eles podem observar a entonação, a expressão facial, os gestos associados à língua, ou como sentimentos e opiniões podem ser expressos. De acordo com as autoras, aulas com recursos audiovisuais estimulam a conversação em LA e geram resultados efetivos, em termos pedagógicos, pragmáticos e cognitivos.

Segundo Garzon (2012), aulas que são preparadas envolvendo vídeos e filmes podem ajudar professores a reter a atenção do aluno, a explicar conteúdo e clarear dúvidas, podem trazer elementos reais para dentro dos limites da sala de aula e podem ser úteis na memorização de vocabulário e conteúdo. Contudo, tanto o significado quanto a eficácia da tecnologia usada em sala dependem dos envolvidos no processo. Silva e Davi (2012) citam que um vídeo vale tanto para uma aula de LA, quanto aquilo que o docente sabe fazer dele. Traz-se, então, essa reflexão para dentro da escola bilíngue, por meio desta pesquisa que tem como objetivo geral averiguar como os professores percebem *affordances* oferecidas por recursos audiovisuais na disciplina de inglês, antes e depois de uma intervenção, e perceber como essa percepção afeta suas práticas.

A teoria das *affordances*, de Gibson (1979), define esse termo como oportunidades para ações oferecidas por um artefato (material, cognitivo ou social) e percebidas pelo observador em determinado ambiente. Dessa forma, a palavra *affordance* pode ser entendida como uma função ou uma possibilidade para ação que um objeto ou ambiente pode ou não oferecer. É importante mencionar que a questão central dessa teoria está relacionada às

informações disponíveis em um ambiente para que as *affordances* sejam percebidas. Para tanto, os observadores precisam ser sensíveis às informações sensoriais relevantes e dar atenção a essas informações a partir de um conjunto de conhecimentos culturais, sociais, ambientais.

Considerando o exposto, definiu-se os seguintes objetivos específicos desta pesquisa: a) diagnosticar como as *affordances* oferecidas por recursos audiovisuais, como ferramenta didática, são percebidas por professores de uma escola bilíngue antes de uma atividade de intervenção voltada para a reflexão sobre o uso de filmes e vídeos no ensino bilíngue; b) promover um curso de 30 horas com os professores de uma escola bilíngue para que possam refletir sobre práticas pedagógicas que envolvem o uso do audiovisual como tecnologia facilitadora para aprendizagem de inglês; c) verificar possíveis mudanças ou manutenções nas percepções dos professores pesquisados sobre o uso de recursos audiovisuais no ensino bilíngue ; d) analisar de que forma as *affordances* influenciam na ação pedagógica do professor.

Entende-se que, dessa forma, será possível contribuir com a reflexão dos professores quanto às possibilidades do uso de vídeos como instrumento facilitador na aprendizagem de línguas adicionais em contextos bilíngues complexos do século 21, diante do entendimento da importância de se conhecer as percepções que os professores têm sobre artefatos tecnológicos para que essas ferramentas possam ser usadas como facilitadoras da aprendizagem. Entende-se, igualmente, que esses momentos de reflexão propiciados pela pesquisa podem ajudar a escola a desenvolver estratégias para um ensino bilíngue mais eficaz, mediado por tecnologias.

A partir dessas suposições, busca-se responder os seguintes questionamentos: a) de que forma as *affordances* oferecidas por recursos audiovisuais são percebidas pelos professores, na escola bilíngue, como ferramenta didática? b) o curso de formação ensejou reflexões sobre o uso de filmes e vídeos no ensino bilíngue? c) quais as possíveis mudanças e manutenções nas percepções dos professores após um curso de formação continuada? d) como essas mudanças ou manutenções de percepções influenciam na ação pedagógica dos professores antes e depois de momentos de reflexão proporcionados pela atividade de intervenção?

Ao vislumbrar encaminhamentos para o alcance dos objetivos do presente estudo, organiza-se esta dissertação nas seguintes seções, assim denominadas: Seção 1: Introdução, na qual são apresentados o tema de pesquisa, a justificativa, a relevância do estudo e os objetivos geral e específico.

Seção 2: registra o referencial teórico, com subseções que tratam sobre a escola bilíngue de elite, sobre o local em que essa pesquisa foi realizada e sobre a importância da formação continuada para que o professor se mantenha um sujeito reflexivo de suas próprias ações. Registrando, também, sobre o conceito de *affordances*, relacionando esse conceito com o uso do vídeo. Por fim, apresenta o audiovisual como uma ferramenta pedagógica facilitadora de contato linguístico e interações comunicativas.

Seção 3: traz a trilha metodológica percorrida no estudo, com subseções que tratam da motivação para escolha da pesquisa-ação como abordagem de pesquisa, bem como os interlocutores, os instrumentos e as técnicas utilizados para a produção dos dados, quais sejam: questionário, grupo focal e participação em plataforma digital.

Seção 4: apresenta o detalhamento da investigação e a análise dos corpora, construída com base nas respostas aos questionários, inicial e final, nas narrativas dos professores durante o grupo focal e nas participações dos fóruns da plataforma digital.

Seção 5: tem como título “Considerações Finais”. Apresenta as conclusões do estudo, retoma brevemente cada etapa da pesquisa, apresentando uma síntese dos principais resultados, assim como uma reflexão sobre o estudo e futuras investigações.

SEÇÃO 2: A ESCOLA BILÍNGUE E AS *AFFORDANCES* DO AUDIOVISUAL

Na presente seção, descreve-se a trajetória teórica desta pesquisa, partindo-se de uma explicação sobre escola bilíngue nesse contexto de estudo. Em seguida, expõe-se uma discussão sobre a importância da formação continuada do professor, principalmente em relação a sua atuação em escolas bilíngues. Focaliza-se, posteriormente, no conceito de *affordances* e sua perspectiva ecológica, relacionando sua concepção com o uso de vídeos e com a formação continuada de professores, conforme proposta nesta pesquisa. Finaliza-se destacando como o recurso audiovisual pode facilitar o contato linguístico dos alunos em atividades dentro da escola, conduzidas pelos professores, auxiliando a aprendizagem da língua inglesa e as interações comunicativas.

2.1 Sobre a escola bilíngue

O conceito de escola/educação bilíngue é abrangente e pode caracterizar diferentes formas de ensino. Existe uma variada tipologia de modelos da educação bilíngue, dependendo dos objetivos e características a serem abordadas. Tecnicamente, como citam Genesee (1987) e Hornberger (1991), esse conceito está relacionado à instrução acadêmica que ocorre nas escolas por meio de duas línguas. Hamers e Blanc (2000) definem escola bilíngue como a instituição que oferece educação por meio de duas línguas, contudo essas línguas não são apenas objetos de estudo, mas também meios pelos quais os conteúdos das outras áreas do conhecimento são ensinados e são aprendidos. Cazden e Snow (1990) registram que a concepção de educação bilíngue é “um rótulo simples para um fenômeno complexo⁴”.

No contexto da escola bilíngue espaço dessa pesquisa, a definição adotada é a de Siguan e Mackey (1987), articulada ao modelo de enriquecimento de Hornberger (1991) e à proposta de educação bilíngue de Liberali e Megale (2011), por serem conceitos discutidos pela direção da escola durante as

⁴ Bilingual education is a “simple label for a complex phenomenon” (Tradução nossa).

semanas pedagógicas e nos grupos de estudo que acontecem voltados para o corpo docente, direção e coordenação.

Siguan e Mackey (1987) explicam a educação bilíngue como “duas línguas sendo usadas como meios para o ensino e aprendizagem em contexto educacional”⁵. Dessa maneira, para a escola, cenário espacial dessa pesquisa, tanto a língua materna quanto a LA são utilizadas para a produção de conhecimento acadêmico em componentes curriculares como Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes, Educação Financeira, Linguagem, dentre outras. Ressalta-se que o foco dessa escola é a aprendizagem da língua inglesa, associada a propósitos acadêmicos.

São três os modelos de Hornberger (1991): modelo transicional; modelo de manutenção; e modelo de enriquecimento. O modelo que a escola pesquisada leva em consideração em sua pedagogia é o de enriquecimento. Antes de comentar sobre esse modelo, explica-se brevemente os demais tipos como forma de contextualizá-los, frisando-se que os modelos e programas bilíngues existentes são organizados de acordo com a educação bilíngue dos Estados Unidos e do Canadá. No Brasil, ainda, não há uma regulamentação para as escolas bilíngues, devido a esse fato as escolas possuem, no momento, autonomia para seguir sua própria proposta pedagógica, incluindo elementos de programas de outros países. Dessa forma, modelos como de Hornberger (1991) foram elaborados com base na educação norte americana, contexto em que os alunos podem ter diferentes línguas maternas dentro de uma mesma escola, pois o país recebe um grande número de estrangeiros, diferenciando-se da realidade das escolas bilíngues existentes na realidade piauiense, nas quais todos os alunos falam o português como língua materna, sendo também a língua oficial do país.

O modelo transicional que tem como objetivo atender a alunos com uma língua materna diferente da língua oficial do país (MELLO, 2010). As escolas que apoiam e seguem esse modelo adotam a língua materna desses alunos por um período até que se revelem preparadas para recebimento de instruções acadêmicas nesse sentido, isto é, se revelem linguisticamente independentes na

⁵ Two languages are used as media of teaching and learning in educational contexts (tradução nossa).

língua oficial do país. Para Mejía (2002, p. 44), o objetivo desses programas é modificar a língua dessas crianças de materna para a oficial. Baker (1996) explica que as crianças aprendem o conteúdo escolar por intermédio da língua materna até serem consideradas proficientes na língua oficial para, então, seguirem com um programa monolíngue.

O modelo de manutenção preza pela adoção da língua materna das crianças (novamente, nesse caso a língua materna é diferente da língua oficial por se tratar de uma criança estrangeira), incentivando-as a usarem essa língua enquanto desenvolvem a língua oficial do país. E mesmo após se tornarem fluentes na língua oficial do país, a rigor, continuam encorajadas a usar a língua materna na escola. Esses modelos usam instrução de conteúdo dos componentes curriculares, tanto na língua materna das crianças quanto na língua oficial do país, com o intuito de incentivar a aprendizagem de duas línguas. Entretanto esses alunos são separados em salas especiais, conforme estabelece a escola.

O modelo de enriquecimento é utilizado pela escola campo desta pesquisa, com as necessárias adaptações, por se tratar de uma escola bilíngue brasileira. Esse modelo difere dos demais devido a seu caráter de preservar a língua materna de forma que seja usada como recurso para a sociedade (MELLO, 2010). Mejía (2002, p. 44) explica que esse modelo objetiva não somente a manutenção da língua materna, mas também seu desenvolvimento e expansão. Nesse modelo, os alunos não são separados em salas especiais, pois tanto a língua materna quanto a língua oficial são usadas como meios de instrução e de comunicação entre todos os alunos da escola.

Ainda sobre esse modelo de enriquecimento, comporta acrescentar que as línguas são distribuídas nos componentes curriculares de diversas maneiras. De acordo com Mello (2010), essas línguas podem ser separadas por “áreas de conhecimento, por períodos diários ou dias da semana, pela proporção do tempo alocado para cada língua ou por uma combinação desses critérios”. Para Hornberger (1991, p. 223) “o modelo de enriquecimento oferece um grande benefício não somente para os falantes das línguas maternas, mas para a sociedade como um todo”, pois se trata de um formato de ensinar que desenvolve autonomia cultural nas duas línguas.

Apesar da língua materna ser a língua oficial aqui no Brasil, a escola utiliza esse modelo como referência, pois preserva a língua materna, neste caso trata-se do Português, e incentiva a aprendizagem do inglês como LA, utilizando as duas línguas como meios de instrução e de comunicação entre todos os alunos da escola. Desse modo, as duas línguas são distribuídas por componentes curriculares, com alguns componentes ensinados na língua inglesa e outros na língua portuguesa.

Neste contexto teórico-discursivo, Liberali e Megale (2011) apresentam diferentes propostas de educação bilíngue que têm se mostrado presentes no Brasil. Entre elas, há a proposta de educação bilíngue com a língua de sinais, garantida por lei desde 1996 e que defende que os surdos devem dominar a língua de sinais e a língua oficial de seu país, no caso o português. Outra proposta de educação bilíngue sugerida pelas autoras é a de educação indígena, garantida por lei desde 1993 e que permite aos indígenas a valorização de suas línguas, culturas, identidade, ao mesmo tempo em que os ensinam a língua portuguesa. Para as autoras, há no Brasil a educação bilíngue em contextos multilíngues, em razão da existência de comunidades que, embora falem a língua portuguesa, não se desvincularam da língua de seus ascendentes, a exemplo das comunidades de fronteira, comunidades alemãs e ucranianas no sul do Brasil. Nesse caso, educação bilíngue responde às especificidades que caracterizam esse contexto.

A proposta dessas autoras que descreve a escola desse estudo é a de educação bilíngue de elite ou de prestígio, denominação devido as condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar estas escolas. Nelas, a instrução ocorre em duas línguas simultaneamente. Um crescente número de famílias de classe A e de classe média tem procurado por esse tipo de educação que pode desempenhar um papel importante no mundo “globalizado” (LIBERALI; MEGALE, 2011).

Paulston (1975), por sua vez, apresenta um outro conceito que pode ser aplicado à realidade brasileira de EBE. Para a autora, a EBE tem sido referida à educação da “classe média mais privilegiada, membros mais educados formalmente na maioria das sociedades”. Valdés e Figueroa (1994) definem EBE como aquele modelo educativo que “inclui indivíduos que escolheram se tornar

bilíngues e que procuram tanto por aulas formais ou contextos em que eles podem aprender uma LA”.

As EBE, a partir desses dois conceitos, também são chamadas assim por terem alunos com alto poder aquisitivo, por fazer parte de um *ethos* social de maior prestígio, ou por terem mais oportunidades sociais e econômicas para falar mais de uma língua, seja por seu estilo de vida, seja pelas oportunidades de emprego. Alguns estudiosos como Baker e Prys Jones (1998) usam o termo escolas bilíngues de prestígio ou de escolha.

Em programas de educação bilíngue de elite ou de prestígio, as crianças aprendem através de duas línguas. Na escola pesquisada os alunos aprendem em língua portuguesa, a língua materna do país, e em língua inglesa, que nesse caso é a LA. Assim como nas EBE, nessa escola elas também possuem um professor para ensinar em língua portuguesa e um outro professor para ensinar na LA.

Como mencionado, mesmo com a ascensão, no Brasil, da educação bilíngue, ainda não há uma legislação que a regule (MEGALE; LIBERALI, 2016), além de uma quase ausência de programas de formação de professores referentes a aspectos teóricos e práticos relacionados à educação bilíngue, resultando na falta de conhecimento linguístico-discursivo dos professores para atuarem nesses contextos (MEGALE, 2014). Esse cenário consolida a importância de pesquisas na área de Linguística Aplicada a fim de que sejam discutidas práticas pedagógicas para essa área da educação, assim como para reforçar o atendimento às necessidades dos professores de Linguística Aplicada dos cursos iniciais, para terem reflexões sobre a possibilidade de começarem a abordar o ensino bilíngue na academia, para colocar em realce a importância das escolas bilíngues oferecerem formações continuadas voltadas para suas necessidades e as necessidades dos professores.

Dessa forma, faz-se necessário que os professores atuantes nessas áreas discutam mais sobre o ensino bilíngue e sobre as atividades que possam facilitar o contato linguístico dos alunos dentro da escola, como forma de auxiliar a aprendizagem de línguas e nas interações comunicativas. Feitas estas considerações, apresentam-se reflexões no sentido de auxiliar o professor a transformar ou ressignificar suas práticas através de formação continuada.

2.1.1 A formação continuada e o professor reflexivo

A formação continuada é primordial para o desenvolvimento profissional de professores. Como prova disso, percebe-se que debates acerca dessa temática têm sido matéria de discussões por profissionais das áreas da educação e da Linguística Aplicada e, também, além do poder público (MAGALHÃES, 2001).

A esse respeito, é como Gomes (2013) explica, que os cursos de formação continuada tiveram breve duração e eram organizados tanto pela equipe técnica quanto pela equipe administrativa e eram, na maioria das vezes, desassociados das reais necessidades dos professores. Hoje, esses cursos são elaborados, na maioria das vezes, por profissionais da educação e com base na realidade vivida no ambiente escolar.

Há muitas definições para o termo “Formação Continuada”, contudo, para esse trabalho, concorda-se com Lima (2001, p.30), que compreende a formação continuada como uma junção que envolve tanto o trabalho do professor, quanto o conhecimento pedagógico e o desenvolvimento profissional do docente, bem como a possibilidade de reflexões.

Entendo que a formação continuada em educação deve levar em consideração a atividade do professor, bem como a compreensão dos fenômenos vividos por ele, viabilizando reflexões sobre sua prática, a fim de transformá-la ou de significá-la. Para García (1992), a formação continuada tem como foco o crescimento profissional do professor que, na sua opinião, refere-se a um processo evolutivo e em continuidade.

Kleiman (2001) argumenta que essa característica de evolução e continuidade leva a crer que o conhecimento adquirido não tem fim, sendo constantemente reconstruído, renovado, ressignificado. Por isso, a formação continuada na escola conquista adeptos, pois surge da necessidade da prática dos professores, não se restringindo apenas a um treinamento ou capacitação, mas levando o professor a refletir sobre suas ações. Nesse contexto, faz-se

necessário entender, também, a transformação que esses momentos reflexivos, oriundos de cursos de formação continuada, podem causar nos professores.

Segundo Celani (2010, p.132), os cursos de formação continuada precisam “mudar do estudo da língua para o estudo de práticas de linguagem, tornando o aprender da nova língua uma experiência de vida”, pois não basta aprender apenas os aspectos de uma língua para ensiná-la, mas é necessário também refletir sobre as ações a serem tomadas durante esse processo de ensino e aprendizagem. Rodrigues (2013, p. 84) refere que “a formação de um professor de língua inglesa envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica”.

Vê-se, pois, que a formação continuada é importante para a escola bilíngue, visto que se trata de um espaço que precisa de profissionais possuidores de ampla base de conhecimento e preparo para lidar com as demandas dessa modalidade de ensino. A perspectiva é que oferecer formação continuada caracteriza-se, inclusive, como uma das formas de garantir que o professor exercite reflexões acerca de suas ações, no âmbito de sua prática docente em Escola Bilíngue, tornando-se necessário que a própria escola possibilite esses momentos reflexivos em seus espaços.

Para que essa reflexão seja crítica é considerável que também se caracterize como uma forma de auxiliar o professor a transformar sua prática profissional, o que pode acontecer em conjunto com os colegas, em momentos de conversas formais e de conversas livres, em que possam não só conversar, mas, igualmente, dividir saberes e fazeres, colaborando uns com os outros. A propósito, é como afirma Celani (2003, p. 23), sobre esse processo reflexivo, “um trabalho ativo, consciente, que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”.

Esta pesquisa encontra, então, um campo fértil para o seu desenvolvimento na escola bilíngue na qual trabalha-se exercendo a docência, pela possibilidade de (trans)formar professores reflexivos e críticos de formação continuada que se encaixe na realidade vivida pelos docentes, através de debates, discussões e reiterados estudos.

Nesse sentido, concorda-se com Pimenta (2010, p. 44), quando defende que é preciso:

instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir de problematização das mesmas e da realização de projetos coletivos de investigação, com a colaboração da universidade e reforçar a importância da universidade na formação, com processos formativos que tornem a realidade existente como parte integrante desse processo e no qual a pesquisa é o eixo central.

Como se percebe, a formação continuada pode acontecer em diversos níveis e contextos, dentre eles na própria escola onde o professor atua, por meio de atividades como encontros pedagógicos, reuniões e formação de grupos de debate, só para citar alguns. Por vezes, ocorre que essa formação pode ser uma iniciativa da própria escola. Nessa condição, isto é, quando a formação continuada acontece dentro do ambiente escolar, segundo Gomes (2013), permite-se que “os docentes passem a dividir sistematicamente seu trabalho com os próprios pares, e já não apenas com os alunos”. Assim, os professores podem ter a oportunidade de socializar suas práticas, suas dúvidas e suas experiências com os colegas, trocando opiniões e discutindo possibilidades.

A escola, ao considerar essa cultura de reflexão dentro do seu ambiente, através da pesquisa e da colaboração de um professor-pesquisador vislumbra assegurar a seu corpo docente aprimoramento individual e institucional/corporativo de suas práticas educacionais. Assim, de acordo com Almeida (1999 apud PIMENTA, 2010, p. 44), “a prática profissional implica na atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, incitando-as a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola”.

Entende-se, desse modo, que o professor ao inserir-se na realidade escolar daquele ambiente, ao se propor colaborar com aquele ambiente por meio de pesquisas, pode correr riscos por estar na mesma posição dos demais colegas professores. Admite-se, entretanto, que o ganho com esses momentos é bem mais significativo que o risco, pois, ao conhecer o que os professores vivenciam e ao propor momentos reflexivos sobre essa vivência, estabelecendo laços de compromisso e confiança entre o corpo docente e, simultaneamente, desenvolvendo ações reflexivas.

Um comportamento reflexivo, de acordo com Libâneo (2010, p. 54), “é um exercício de reflexão em relação às ações de variada natureza, ou seja, o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”. Tem-se, pois, que formações continuadas ofertadas pela escola aos professores podem oportunizar-lhes transformações em sujeitos reflexivos, ou seja, professores que pensam sobre seu fazer pedagógico.

Pimenta (2010) trata a prática reflexiva como uma prática social que só pode ocorrer em grupos, o que demonstra a relevância de a escola oferecer “comunidades de aprendizagem”, espaços de discussão, apoio e encorajamento entre os docentes. A compreensão é que, dessa forma, possam ocorrer as mudanças necessárias nas práticas docentes. Segundo Gauthier et al (1998), é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Para o êxito do ensino e da aprendizagem, o professor precisa dispor, além de experiência e conteúdo didático, de um conjunto maior de saberes, que pode ser construído por meio da troca de conhecimento com os colegas de seu ambiente de trabalho, assim como por meio de sua prática docente e pelos estudos realizados.

Gauthier et al (1998, p. 28) argumentam, também, que “o ensinar não pode ser visto como “um ofício sem saberes”, ou seja, aquele ofício em que se o professor revelar conhecimento do conteúdo, revelar segurança ao ensinar o conteúdo, ser prudente e talentoso e ser experiente, são suficientes para o sucesso de sua prática e da aprendizagem do aluno. A verdade é que o professor precisa incorporar a sua prática outros atributos, além dos citados anteriormente, como refletir sobre suas ações, transformá-las e aprimorá-las.

Além dessa troca com os colegas de profissão, o professor precisa analisar sua prática, empregando o processo de autorreflexão que, de acordo com Magalhães (2001), nesse processo de conscientização do professor evidenciam-se três tipos de conhecimento (PARIS, CROSS; LIPSON, 1984 apud MAGALHÃES, 2001, p. 244): conhecimento declarativo, que se refere ao “o quê”, e está relacionado ao conhecimento teórico do professor, desvinculado de sua prática; conhecimento procedimental, que está relacionado ao “como”, ou seja, a

prática do professor; conhecimento condicional, o “quando” e o “porquê” agir, conhecimento desenvolvido com suas ações práticas.

Ao compreender esses três tipos de conhecimento o professor se torna mais reflexivo e, à medida que se torna mais reflexivo, torna-se, também, responsável por suas ações pedagógicas. Ao ser envolvido em uma pesquisa-ação, o professor tem a possibilidade de capacitar-se e de melhor refletir sobre sua prática e, assim, modificá-la de forma consciente, articulando os três tipos de conhecimento. O docente tem a oportunidade de se afastar de suas práticas e refletir, juntamente com os outros agentes, sobre ela.

Diante da consideração ao professor de escola bilíngue, a pressuposição é que essas reflexões podem auxiliar o professor, uma vez que é uma oportunidade para que ele se prepare, cada vez mais, para lidar com as crianças, para entender os processos de aprendizagem de línguas, aspectos que vão além da proficiência na LA. Ele poderá, ainda, entender a educação bilíngue e saber promover interações para que o aprendiz possa desenvolver tanto sua linguagem acadêmica quanto as habilidades de comunicação. O compromisso desse professor de buscar pelo conhecimento quanto da instituição de promover o debate e a reflexão deve ser prioridade para que o docente consiga lidar com as demandas de uma escola bilíngue.

Concorda-se com Moura (2010, p. 318) quando diz que a formação do professor deve incluir uma visão reflexiva e crítica, pois é necessário que este professor reflita sobre suas ações, em grupo, e consiga aliar teoria e prática, que dialogue sobre o que ele e os outros fazem e os motivos deles tomarem essas decisões e utilizarem certas ações.

Segundo Cox e Assis-Peterson (2001 apud MOURA, 2010), entende-se por professor crítico aquele que tem domínio do que faz, que entende o processo de ensino/aprendizagem a ponto de mudar-lhe a rota se julgar necessário. Para esses autores, o professor crítico é, sobretudo, autocrítico, é seu próprio algoz. Adquirir essa criticidade em colaboração com os colegas é uma parte importante do processo, pois é interagindo que sabemos onde se errou, onde se acertou, como será possível modificar atitudes.

No curso de formação continuada buscou-se desenvolver habilidades que envolvessem uma reflexão crítica entre o pensar e o fazer e entre o conhecer e o

agir, de acordo com Libâneo (2010). Buscou-se, também, promover uma prática dentro do ambiente escolar, que conduza a uma discussão coletiva, como sugere Almeida (1999).

No próximo tópico conceitua-se *affordances* discutindo-a, uma vez que as possibilidades para ações percebidas pelos professores no uso do audiovisual é o objeto desse estudo. Para tal, foi necessário projetar um curso para estimular nos professores uma reflexão sobre esse seu uso, e então, identificar se os professores percebem o uso do vídeo como recurso didático e verificar se houver mudanças nessas possibilidades de uso, e conseqüentemente, em suas ações em relação ao emprego de vídeos como ferramentas tecnológicas facilitadoras de aprendizagem de línguas.

2.2 Affordances: uma perspectiva ecológica

A perspectiva discutida nesta subseção é a de Gibson (1979/1986), com base na percepção visual e na relação animal e ambiente e, profissionalmente, foi um psicólogo americano que teve como uma de suas maiores contribuições como desenvolvimento de discussões acerca uma abordagem na área da ação e da percepção. Para ele, as percepções não se reduzem à capacidade mental, mas se definem como um fenômeno ecológico, ou seja, o resultado da interação do animal com o meio. Animais percebem o que o nicho⁶ oferece, interpretando as *affordances* e agindo sobre elas.

Essas ações podem ser instintos, como beber água, comer, procurar abrigo, ou podem requerer cognição. Gibson desenvolveu o conceito de *affordances* para ser aplicado à física, à ótica, à anatomia e à psicologia do olho e do cérebro, e não para ser usado nas ciências sociais e humanas, contudo, foi nessas últimas que sua teoria ganhou notoriedade.

O termo *affordances* vem do verbo inglês *to afford* que significa proporcionar, mas a palavra em si, *affordances*, não existe em outros contextos, sendo seu significado cunhado pelo próprio Gibson. Esse termo está ligado à ecologia, à área da ciência que estuda a relação entre o meio ambiente e os

⁶ Entende-se nicho como “um conjunto de características ambientais que permite, e de certa forma, conduz a sobrevivência de um organismo” (GOMES, 2010).

seres vivos que nele habitam. Para Gibson (1979, p. 128) o nicho ecológico possui uma diversidade de *affordances*, pois é como o animal sobrevive no meio natural, através das condições que aquele ambiente oferece. Um ambiente natural propicia muitas maneiras de vida, e animais de diferentes espécies com diferentes formas de sobreviver. Isso implica dizer que há uma reciprocidade entre os seres vivos e o ambiente.

De acordo com a teoria gibsoniana, todo animal não só percebe o meio ambiente como também se comporta nesse meio. Algumas espécies de animais percebem, por exemplo, que pedaços de madeira podem ser utilizados para construir abrigos ou ninhos e, com isso, coletam esses pedaços, levando-os consigo ao melhor local para concretizarem suas construções.

Segundo esse autor, um caminho ou uma passagem propicia locomoção de pedestres; a água propicia locomoção de animais aquáticos, ou de meios de transportes fluviais; um teto propicia proteção da chuva, do sol ou do frio; o fogo, sob controle dos humanos, propicia aquecimento, além de iluminação, o cozimento de alimentos e redução de minerais ao metal.

Quando percebe um objeto, a pessoa se torna consciente das qualidades do mesmo e das possibilidades de ação que ele oferece. O agente percebe as *affordance* e não somente as qualidades do objeto, de modo que o seu comportamento está associado a essas características. Para o autor, o que se percebe são as possibilidades de ação. De acordo com Gibson e Pick (2003), *affordances* não se apresentam para o agente. Ao invés disso, precisam descobri-las.

No caso de contextos formais de ensino, sabe-se que a construção colaborativa do conhecimento é um processo ativo, no qual procura-se constantemente saber mais sobre o meio. Acredita-se, nesse sentido, que o curso de formação continuada pode proporcionar aos professores um momento de reflexão colaborativa, assim como de autorreflexão.

A ação do sujeito, através da mediação do curso, proporcionará uma reflexão nos professores e por intermédio da interação com os outros, eles poderão discutir sobre as *affordances* do audiovisual no ensino de inglês. Pois, mesmo as *affordances* estando disponíveis, às vezes, faz-se necessária ajuda para que elas sejam percebidas e possam motivar ações. Só há possibilidade da

ação quando o agente percebe o objeto ou ambiente como portador de certas possibilidades que podem suprir suas necessidades, ou seja, quando eles são percebidos como artefatos, ou ferramentas. No caso das ferramentas, Gibson as conceitua como:

objetos avulsos de uma seleção especial. Eles são palpáveis, portáteis, manipuláveis e usualmente rígidos. O uso proposital desses objetos não é inteiramente restrito ao homem, pois outros animais e outros primatas se aproveitarem de espinhos, pedras e galhos, mas os humanos são provavelmente os únicos a produzirem ferramentas e certamente os únicos animais a caminharem em duas pernas mantendo suas duas mãos livres⁷ (GIBSON, 1979, p. 40).

De acordo com Gibson (1979/1986, p. 134), tem-se muitas possibilidades para nomear os objetos, assim como para classificá-los de muitas formas, de acordo com suas propriedades e qualidades, mas percebemos esses objetos quando somos capazes de avaliar suas propriedades e o que podemos fazer com elas. O que chama atenção, na verdade, é o que o objeto propicia ao agente. Oliveira e Rodrigues (2006, p. 123) afirmam que “as *affordances* expressam a possibilidade do meio ambiente de estimular os organismos no processo da percepção, bem como a capacidade do agente em perceber o que está disponível a ele [no ambiente]”.

Nem todas as possibilidades de ação são diretamente percebidas, nem são percebidas da mesma forma por todos os indivíduos. *Affordances* são propriedades do ambiente, mas a sua percepção depende da prática social. Gibson expandiu a teoria das *affordances* de modo a incluí-la em um âmbito social. Como seres sociais, o comportamento dos agentes depende daquilo que percebem acerca da intenção e do comportamento do outro.

No gráfico a seguir, demonstra-se o fluxo do processo de percepção de uma *affordance* e ação. Primeiramente, deve haver a percepção de determinado objeto no ambiente para que, então, possa-se perceber a *affordance*. Após a

⁷ 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 animals and other primates take advantage of thorns and rocks and sticks in their behavior, but humans are probably the only animals who make tools and are surely the only animals who walk on two feet in order to keep the hands free (tradução nossa).

affordance ser percebida, há uma elaboração da estratégia de ação, para que possa, finalmente, chegar-se a uma ação.



Trazendo esse fluxo para o contexto desta pesquisa, o gráfico demonstra as etapas que aconteceram no decorrer do processo. No início do curso, ao discutir-se sobre o uso do recurso audiovisual como forma de facilitar o contato linguístico dos alunos na escola bilíngue, esperou-se que os professores percebessem que a tecnologia existente na escola pudesse ser utilizada para incluir o vídeo nas aulas de inglês como LA. Após esse processo, passou-se a investigar se essa *affordance* foi realmente percebida. Se constatado que não houve a percepção, investigam-se os motivos. Se houve a percepção, ocorre uma discussão para elaboração da estratégia de ação dessa *affordance* e logo após, passa-se a investigar se houve ação.

Van Lier (2000) explica que *affordances* propiciam ações, mas não são suas causadoras. A ação é uma consequência da percepção, e não da *affordance* em si. É essa percepção que motiva o agente a usar determinado objeto, por exemplo. As *affordances* não são percebidas pelas características do objeto, ou pela experiência do indivíduo, nem pelas características do ambiente, mas por todos esses fatores relacionados. Na concepção gibsoniana há três fundamentos básicos que as concretizam:

1. Uma *affordance* existe relativa à capacidade de ação de um agente particular;
2. A existência de uma *affordance* é independente da habilidade de percebê-la, enquanto a habilidade de perceber pode depender das experiências e da socialização cultural do agente;

3. Uma *affordance* não muda com as necessidades e objetivos do agente.

É fundamental ressaltar que nessa teoria a *affordance* de um objeto não se modifica com a necessidade do agente. O agente pode ou não perceber a *affordance* de algo, de acordo com sua necessidade, mas a *affordance* desse objeto está lá para ser percebida. Para o autor, “a teoria das *affordances* começa com uma nova definição de valor e significado. O processo de percepção de uma *affordance* não está ligado ao processo de perceber o valor de um objeto, mas é o processo de perceber seu valor ecológico. A questão central dessa teoria é se a informação está disponível em um ambiente para que seja percebida.

Dessa forma, uma *affordance* não está conectada apenas ao meio ambiente, mas também ao agente e à informação a ser propiciada. Se essa informação é captada, a percepção daquele objeto também será. Um objeto adequado para ilustrarmos esse conceito pode ser uma cadeira. O ser humano pode reconhecer aquele objeto com quatro pernas e um assento como um local para sentar, outra pessoa pode entender como algo que segure uma porta, ou que sirva de apoio para livros. Um bebê pode usar esse objeto como um apoio para levantar-se ou ajudar nos seus primeiros passos.

Para Paiva (2009), a pretensão de Van Lier de trazer o conceito de *affordances* para a aprendizagem de línguas era relacionar as propriedades de um ambiente a um aprendiz ativo. Dessa maneira, a relação que o aprendiz tem com a língua que está aprendendo depende de como ele percebe e de como ele usa essa língua. As ações do professor participante deste estudo são resultadas de como este percebe o ambiente ao seu redor, especificamente, como percebe as possibilidades pedagógicas do recurso audiovisual.

É, na verdade, como refere Gibson (1986), as *affordances* indicam os propiciamentos que um meio disponibiliza aos indivíduos, aguçando sua percepção do que está disponível a eles no espaço. O comportamento do indivíduo diante de uma *affordance* depende da interação dele com o ambiente, de conhecimentos prévios, de aspectos culturais, do poder de dedução, entre outras características. Na perspectiva do autor, “a possibilidade é a captação de *affordances*, e que estas podem ser diretamente percebidas”. Nesse conceito,

diversas habilidades são envolvidas, entre elas, a visão, a cognição, a inferência e a ação (GIBSON, 1971).

Uma *affordance* é uma propriedade funcional que é relativa a um agente. As *affordances* permitem às pessoas saberem como utilizar um objeto físico ou virtual, a partir das convenções apreendidas ao longo da experiência. Para que haja percepções das *affordances* sobre o uso do recurso audiovisual, O *British Film Institute* (2017) defende que o professor precisa conhecer as dinâmicas relacionadas às tecnologias, precisa saber fazer uso do vídeo como recurso educacional, sentir-se seguro para que possa redimensionar suas práticas, para apropriar-se criticamente dos aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos que o vídeo possa oferecer.

Dessa forma, os professores sujeitos da pesquisa participaram de um curso de formação continuada que visava proporcionar as possibilidades de ação de certas *affordances* oferecidas pelo recurso audiovisual (TV, Youtube, filmes e vídeos), de forma que atendesse às necessidades das práticas pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa como LA, objetivando, assim, identificar essas possibilidades e como interferem nas suas ações. Durante o curso foram elaboradas atividades com o objetivo de ajudar os professores a perceberem um rol de possibilidades de ação (GIBSON, 1986), implicando em diferentes formas de se relacionarem com os recursos audiovisuais durante suas aulas.

Atenta-se para o fato de que os recursos audiovisuais inseridos, por si só, em um contexto escolar podem não trazer aspectos educacionais. Professores captam as informações dos audiovisuais à luz de suas intenções e capacidades, ou seja, alguns podem entender as possibilidades de uso, de ação desse recurso somente ao enxergá-lo nesse ambiente escolar, enquanto outros precisam que essas *affordances* se tornem presentes por meio da experiência ou de instruções (GOMES, 2015).

Desse modo, ao fornecer momentos de formação continuada, pretende-se contribuir para que os professores possam refletir e discutir sobre a possibilidade de uso do audiovisual em suas aulas de inglês e possam perceber e agir de forma consciente com o uso dessa ferramenta a fim de auxiliar as crianças na aquisição/aprendizagem da LA dentro da escola.

2.2.1 O audiovisual como tecnologia facilitadora na aprendizagem de línguas adicionais

Ao final do século XIX, o mundo estava começando seu fascínio pelas tecnologias: o aço substituiu o ferro; houve o surgimento da energia elétrica; diversas máquinas foram criadas, assim como ocorreu o surgimento de outros tipos de meios de transporte, de comunicação, modificando nosso planeta de forma rápida e intensa e, igualmente, modificando a forma de o homem ver o mundo. Ver filmes tornou-se, por exemplo, um importante ponto de vista cultural e educacional das pessoas. A esse respeito, Almeida (1994, p. 9) considera ser:

Recorrente nos discursos da pós-modernidade a inegável influência da televisão e do cinema na vida das pessoas, ao comportar uma forte absorção e reprodução de comportamentos e visões de mundo. Isso se dá em razão de que as imagens e os movimentos sonorizados do cinema e da televisão têm um grau forte de 'realidade'. [...] no sentido de que aquilo que a pessoa está vendo 'é' mais do que 'parece ser'.

Em Giroux (1995) tem-se que pais e professores podem fazer dos recursos audiovisuais materiais de discussão e reflexão, pois eles extrapolam o sentido do entretenimento, da fantasia e da emoção, estão, também, ensinando valores, culturas e podem, dessa forma, ser vistos como locais de aprendizagem se forem inseridos no planejamento pedagógico.

Conseqüentemente, se o professor estiver consciente das *affordances* do audiovisual e souber conduzi-las em suas práticas, ele pode transformar esse recurso em ferramenta facilitadora de contato linguístico em sua aula. Dessa forma, para que o professor esteja preparado para inserir esse recurso em seu planejamento, precisa de conhecimento no uso pedagógico do audiovisual, principalmente no que tange à aprendizagem de línguas. No ensino de inglês para crianças, Seccato (2010) aponta que o professor precisa levar em consideração princípios que o auxiliem a ampliar suas práticas de forma que se revelem adequadas a sua situação de ensino.

Ao ensinar crianças, devem-se refletir sobre como essas crianças podem aprender determinado assunto, pensando sobre qual o melhor recurso disponível para essa finalidade. Ensinar para uma criança uma LA na sociedade moderna é:

procurar auxiliar a criança a construir caminhos que ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngue, pluricultural e densamente semiotizado em que vivemos, a fim de fortalecer sua autoestima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em LA nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino. (ROCHA, 2010, p. 20).

Dentro dessa perspectiva atual de ensino e da variedade de recursos, o uso do audiovisual tem se tornado popular entre os professores que ensinam línguas estrangeiras (MANUN, 2014). Tanto o fácil acesso à internet quanto a variedade de tecnologia existente na atualidade contribuem para o uso do recurso audiovisual nas aulas. Moran (1991) ressalta que “a utilização do audiovisual para a introdução de novos assuntos desperta a curiosidade e a motivação para novos temas” e pode promover uma aprendizagem mais significativa.

As experiências que o professor terá com os recursos audiovisuais como ferramenta pedagógica podem possibilitar a oportunidade de reflexão acerca das formas de aprendizagem e descobrir os efeitos que esse recurso viabiliza para a melhoria de sua prática. De forma crítica e criativa, o professor pode ser capaz de mediar uma aula contribuindo para aumentar a qualidade no ensino de LA. De acordo com Silva e Davi (2012), o recurso audiovisual traz vários benefícios no processo de ensino e aprendizagem, mas cabe ao docente entender e saber aplicá-lo em sua metodologia.

Segundo o *British Film Institute* (2017), o maior benefício a ser considerado em aulas de LA que utilizam recursos audiovisuais é a autenticidade da língua dentro de um contexto real. Reforçando essa discussão, Gomes (2006) acrescenta que os recursos audiovisuais fornecem material didático diversificado e mais autêntico quando comparados a livros e a CD convencionais, proporcionando ao aluno contato tanto com a língua como com os aspectos culturais em contexto. Nesse sentido, reforça que:

Esse material conteria, então, amostras de linguagem mais autênticas e muito menos controladas que materiais produzidos diretamente com fins didáticos. Além disso, os alunos teriam

acesso constante a novas estruturas linguísticas e a novos significados, sendo incentivados a aprender mais e a reconhecer a língua que estão aprendendo como um sistema dinâmico, rico em significados e possibilidades de combinação. (GOMES, 2014. p.10).

O vídeo na condição de recurso pedagógico é um aliado na construção de conhecimento de pessoas em qualquer fase da vida, mas se pensando em escola, ele se mostra muito útil nas aulas para crianças e jovens, principalmente por estarem inseridos completamente nesse momento cultural tecnológico (KENSKI, 2012). O audiovisual pode expor os alunos a um *input* apropriado à sua competência linguística, tornando familiar o ambiente natural de interação na LA e quebrando um possível bloqueio à aprendizagem da língua, através de uma atmosfera menos apreensiva (SOUSA, 2009).

Outro eixo passível de ser utilizado por meio do uso de vídeos e filmes é o da cultura. Para o ensino bilíngue, assimilar o conceito de cultura não é somente aceitar o que o outro come, veste, faz, comemora. O conceito de cultura é um importante foco para esse tipo de escola. Adotá-lo na escola é buscar meios de entender a complexidade e as contradições que envolvem a construção de identidades e o senso de fazer parte de tradições (MEJIA, 2012, p. 83).

Comporta, nesse sentido, mencionar que o documento da Base Nacional Comum Curricular (2018) está organizado em cinco campos de experiência que norteiam o Ensino Infantil e um desses eixos é baseado nos conhecimentos do eu, do outro e do nós, que envolve também um importante componente de conhecimento: a cultura justificando que, mediante essa consciência, a criança que entende seu lugar no mundo, melhor entenderá o mundo que a cerca, assim como melhor aceitará o mundo do outro, passando a entender que o “nós” é parte desse mundo globalizado no qual se insere.

Dentro desse entendimento, ao utilizar determinado vídeo ou filme em sala, o professor pode abordar conteúdos que facilitem visualmente o entendimento dos conceitos e componentes culturais, pois os alunos não apenas ouvirão sobre o assunto, mas visualizarão como os aspectos culturais são representados e como interagem com a língua. Desse modo, o audiovisual pode auxiliar o professor a usar aspectos que ajudarão os aprendizes a visualizar algo além das paredes da sala de aula, contribuindo para uma comunicação intercultural

(KLENEVSKAYA; MASLOVA, 2012). Por meio do contato com cenas culturalmente reais e autênticas, o aluno tem a oportunidade de aceitar e entender melhor aspectos como os culturais que envolvem a língua-alvo.

Além desses aspectos culturais, é sabido que desde a infância a criança vem construindo boa parte do seu vocabulário. O vocabulário é um foco importante durante a aprendizagem de LA, pois oferece à criança oportunidade de desenvolver um alicerce compacto, facilitando o processo de fluência.

Ao realizar atividades envolvendo o audiovisual para contextualização do vocabulário, o professor pode facilitar a demonstração do significado da palavra, gerar um interesse maior pela aprendizagem de itens lexicais, visto que esses recursos podem ajudar o aprendiz a incorporar contexto e significado.

Na escola bilingue pesquisada o audiovisual tem-se mostrado como um recurso de fácil acesso, com planejamentos elaborados objetivando o uso do mesmo. Diz-se, pois, que é visto como dispositivo importante para o andamento do planejamento pedagógico e para o alcance da finalidade proposta na aula. Além da percepção das *affordances* oferecidas pelo recurso, o professor precisa estar seguro para explorar essas possibilidades. Portanto, as discussões das vantagens, das habilidades, das práticas podem tornar esse uso mais viável.

Como reforço ilustrativo, a seguir apresentam-se alguns benefícios defendidos por diversos autores para apoiar o uso de vídeos em sala de aula de LA:

1. Vídeos ajudam na apresentação de diversas situações comunicacionais com uma combinação de som, imagens, dinamicidade, imediatismos e acessibilidade (LONERGAN, 1995);
2. Utilizando vídeos, o aluno pode visualizar como a interação entre as pessoas e as situações acontecem. Eles têm a possibilidade de escutar os registros linguísticos e as apropriações da linguagem na situação (FINOCHIARO, 1989);
3. Vídeos podem ser controlados (parados, pausados, repetidos) e, dessa forma, permitem que os alunos vejam expressões faciais, linguagem corporal ao mesmo tempo que escutam o ritmo, a entonação e o sotaque da língua (BELLO, 1999 apud YAZIDDAH, 2014);

4. O uso do vídeo pode permitir que o aprendiz receba a informação de maneira clara, devido ao trabalho visual (CANNING, 2003);
5. O vídeo fornece estímulo visual que pode gerar reflexões ou previsões, dando ao professor a chance de estimular o conhecimento prévio do aluno (ODONE, 2011);
6. Vídeos e filmes podem estimular e motivar o interesse do aluno no processo de aprendizagem (WAXLER, 2012);
7. Crianças se interessam mais rápido quando a linguagem é experimentada da forma vívida através do audiovisual. Essa combinação de imagens e sons que se movimentam, apresentam a língua de forma mais compreensível e mais realística do que outro meio de ensino (STEMPLESKI; TOMALI, 1990).

Todos esses aspectos reforçam a importância que se discuta o uso do audiovisual com professores, pois tanto professores quanto alunos fazem uso desses recursos em sua vida diária, não obstante se entenda que não signifique que esses recursos serão utilizados com uma finalidade pedagógica. Por isso, concorda-se com Holleben (2007) quando afirma que:

essa pouca utilização e/ou sua inadequação do audiovisual no ambiente escolar se dá por diversas razões. Uma delas é a dificuldade em reconhecermos o cinema como conhecimento, pois no imaginário social, incluindo aí o escolar, o tratamento da arte cinematográfica sofre dos mesmos preconceitos das demais, ou seja: como uma produção de qualidade variável, seu uso na escola se faz pela via do entretenimento, da diversão, da ilustração do conhecimento que está em outras fontes mais confiáveis.

Entretanto, o recurso audiovisual não precisa ser visto como uma forma de entreter os alunos, principalmente nas horas vagas. Ao empregá-lo em suas aulas o professor tem a possibilidade de se apropriar desse recurso pedagogicamente, de forma a usá-lo em suas práticas e ações em sala de aula diariamente, com mais segurança e confiança no sucesso de seu ensino e da aprendizagem de seus alunos.

Na próxima seção aborda-se o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Inicialmente, traçando-se uma caracterização da pesquisa, definindo-se o contexto no qual foi desenvolvida, apresentando-se o cenário de investigação,

bem como os interlocutores e os procedimentos adotados para a produção de dados e sua consequente processualidade analítica.

SEÇÃO 3: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A produção de conhecimento científico necessita de um planejamento organizado, pautado na definição dos percursos a serem seguidos. Esse planejamento deve concatenar harmonicamente com os objetivos do estudo.

Neste capítulo, caracteriza-se o trajeto metodológico percorrido e a natureza da pesquisa, define-se o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, bem como os interlocutores e o *lócus* institucional da empiria. Apresenta-se também as técnicas para a produção de dados e os procedimentos da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Registra-se que nesta dissertação que se trata de uma pesquisa ação de cunho qualitativo. Nesse tipo de pesquisa, quando aplicada ao ensino, geralmente busca-se o desvelamento do dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem inseridos na rotina da escola, podem se tornar despercebidos para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008). Diz-se, a propósito, que a pesquisa qualitativa geralmente não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social e com aspectos da realidade (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). No presente estudo, esse aprofundamento diz respeito à busca por meio da compreensão das percepções de um grupo de professores de uma EBE acerca do recurso audiovisual como ferramenta didática e de que modo esse artefato didático-tecnológico pode influenciar suas atividades didáticas.

Dessa forma, como dito anteriormente, para esse estudo foi adotada a pesquisa-ação como metodologia de investigação, visto que essa modalidade de pesquisa “tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto” (PIMENTA, 2011, p.44). Esse tipo de pesquisa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os professores transformem suas ações e as práticas institucionais (ZEICHNER, 1993). Pretende-se, portanto, com a pesquisa

ação desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados através de um curso de trinta horas-aula, voltado para produção de conhecimento, reflexão e análise da percepção das *affordances* sobre o uso de recursos audiovisuais e as ações por elas desencadeadas no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Essas trinta horas foram divididas ao longo de dez meses, com atividades envolvendo os seguintes temas: motivos para o uso do audiovisual em aulas de língua inglesa; o audiovisual em atividades de letramento e alfabetização; e discussões sobre atividades que envolvessem o recurso. A duração do curso, estabelecida em dez meses justifica-se pela falta de tempo dos professores, que estavam em horários de trabalho na maior parte do tempo, com pouca disponibilidade para reuniões. Para que os professores ficassem em constante reflexão, foram elaborados fóruns online, um encontro com grupo focal e conversas pelos *Whatsapp* com sugestões de textos, vídeos e livros. Contudo, os instrumentos de coleta de dados utilizados para a análise foram os questionários inicial e final, as participações nos fóruns online e no grupo focal.

Primeiramente foram coletadas informações através de um questionário inicial, sobre os sujeitos; sobre os usos e as percepções acerca dos recursos audiovisuais; os motivos que os levam, ou não, a utilizar esses recursos; e opiniões acerca do recurso como ferramenta facilitadora de contato linguístico. Após esse levantamento, o curso foi iniciado, dividido em três etapas: Etapa 01; Etapa 02; Etapa 03.

A Etapa 01 aconteceu durante a primeira semana pedagógica da escola e foi presencial, tendo como objetivo diagnosticar de que forma o professor percebe as *affordances* oferecidas por recursos audiovisuais como ferramenta didática e como essa percepção está presente em sua ação pedagógica, por meio da aplicação de um questionário. Nessa etapa, realizou-se uma conversa com os professores sobre como seriam as etapas do curso, que plataforma iriam acessar e como a acessariam e, ainda, acerca da duração do curso, prazo para postagem online das respostas das atividades no fórum e data do encontro do grupo focal, incluindo discussão sobre dúvidas referentes ao manuseio da plataforma.

Na Etapa 02, os professores participaram de 4 atividades, sendo três delas em um fórum online e uma em um grupo focal. Na primeira

atividade assistiram a um vídeo elaborado pelo *British Film Institute* (2017) em uma plataforma digital em que dois profissionais discutiram o uso do recurso audiovisual no ensino de línguas e comentaram expondo suas opiniões e impressões sobre o que foi tratado no vídeo. Na segunda atividade os professores assistiram a um vídeo sobre os motivos de usar o som do recurso audiovisual voltados para o letramento e responderam a três perguntas: o que entenderam do vídeo; o que acharam mais importante do que foi comentado pelos estudiosos; ideias de como usar o som de um vídeo em uma aula de língua inglesa com foco no letramento. A terceira atividade foi o grupo focal, com o objetivo de leitura e discussão de um texto. A quarta atividade correspondeu à última atividade do curso de formação continuada oferecido aos professores, através da postagem de um vídeo oferecido pelo *British Film Institute* (2017), os professores precisavam assisti-lo e responder a três perguntas: como percebem o recurso audiovisual e a sua importância na alfabetização e no letramento de crianças em escola bilíngue; que ação pedagógica podem desenvolver para utilizar o audiovisual como ferramenta de apoio na alfabetização e no letramento de seus alunos; se utilizam o audiovisual em suas práticas ao alfabetizar ou nas atividades voltadas para o letramento em língua inglesa na escola em que atuam e que explicassem o que fazem e como fazem.

A Etapa 03 da pesquisa consistiu em uma reunião e na aplicação de questionário para avaliação de todas as etapas.

3.2 Lócus da pesquisa

Esse estudo teve como contexto uma EBE da cidade de Teresina, Piauí, que foi escolhida por reunir condições mínimas para que a investigação se realizasse: ser uma escola bilíngue, ou seja, utilizar duas ou mais línguas como meio de instrução, possuir acesso a recursos tecnológicos, especialmente os audiovisuais, e , também, por ser o local de trabalho desta pesquisadora, o que não deixa de ser uma forma de contribuir com o aprimoramento de referida instituição de ensino, sobretudo no que se refere ao fomento e compartilhamento de reflexões extensivo ao grupo de professores que integra o corpo docente da escola.

A escola pesquisada, durante o ano de aplicação desta pesquisa (2018) oferecia o ensino infantil, que compreende o Pré-Maternal, Maternal I, Maternal II, Infantil I, Infantil II e o fundamental menor, que compreende do 1º ao 5º ano. Nessa instituição, na educação infantil, o inglês é a língua mais utilizada por professores e alunos, sendo a língua portuguesa introduzida gradativamente no decorrer das séries iniciais. No fundamental menor, a língua inglesa é utilizada como meio de instrução nas disciplinas de Matemática, Ciências, História e Geografia, e Inglês.

No ensino infantil e no ensino fundamental menor a carga horária das aulas de Língua Inglesa é diferente. Na educação infantil, as aulas de língua inglesa ocorrem durante as aulas de linguagem, em que os professores exploram vocabulário, fonemas, alfabeto, histórias infantis, sempre envolvendo os temas que são trabalhados durante a semana. Esses temas fazem parte do planejamento da escola e variam de acordo com a série. Como exemplo, cita-se que no Maternal I o tema que rege a semana pode ser o circo, sendo todas as aulas daquela semana voltadas para atividades relacionadas a aspectos circenses. Dentre algumas atividades envolvendo cada tema estão a orientação sobre o ensino de coordenação motora fina e grossa, contação de histórias, vídeos, noções matemáticas e brincadeiras.

No ensino fundamental menor, as aulas de língua inglesa ocorrem 2 vezes na semana, com carga horária de 2 horas e 15 minutos semanais. Os professores seguem o planejamento de acordo com o livro didático, dividido em habilidades de leitura e interpretação de texto, vocabulário e escrita. No livro adotado pela escola não constam atividades de escuta e de fala. Essas habilidades são fornecidas pela interação com os professores. Todavia, é importante ressaltar que além das aulas de Língua Inglesa, os alunos têm contato com essa língua nas aulas de História, Matemática, Geografia e Ciências, que são ministradas em inglês.

3.3 Interlocutores da pesquisa

A instituição possui, em seu corpo docente, um total de 36 professores titulares e 33 professores auxiliares. Esse total envolve tanto os profissionais que trabalham com a língua portuguesa quanto os que trabalham com a língua inglesa

na escola. Para interlocutores da pesquisa foram selecionados professores titulares e auxiliares que lecionam as aulas de Inglês. Os professores auxiliares acompanham os titulares em suas aulas, dando suporte para alunos e para o professor, pois estão sendo preparados para assumir turmas como titulares no futuro e que podem, porventura, assumir as aulas de Inglês em alguma eventualidade.

A pesquisa contou com um total de 34 participantes, contabilizando vinte e dois titulares e doze auxiliares, e como citado anteriormente, escolhidos intencionalmente, de acordo com a área de atuação na escola. O quadro docente da escola tem professores com formação inicial concluída entre 2007 e 2019, e com um professor que concluirá sua formação inicial em 2020.

A seguir, apresenta-se o Quadro com o ano da formação dos professores participantes.

QUADRO 1 - Perfil formativo dos professores

TOTAL DE PROFESSORES	ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO
1 professor	2007
1 professor	2009
2 professores	2010
2 professores	2011
1 professor	2012
3 professores	2013
5 professores	2014
3 professores	2015
4 professores	2016
2 professores	2017
7 professores	2018
2 professores	2019
1 professor	2020

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Somente quatro desses professores possuem especialização concluída. Essas especializações são nas áreas de Linguística e Ensino; Estudos Linguísticos e Literários; Atendimento Educacional Especializado; Libras com Docência no Ensino Superior; Gestão Ambiental. Sete professores estão

cursando uma especialização em andamento nas seguintes áreas: Pedagogia; Ensino de Língua Inglesa; Psicopedagogia; Ensino de Ciências no EF. Um professor é mestre em Ciência dos Materiais e os outros vinte e dois interlocutores não iniciaram uma pós-graduação.

3.4 Técnicas de produção de dados

Na primeira etapa dessa pesquisa-ação, chamada de fase exploratória, observei a necessidade de uma formação continuada na escola, tanto pela falta de treinamentos específicos envolvendo escolas bilíngues quanto pela necessidade de uma reflexão acerca dos instrumentos tecnológicos que a escola oferece em suas salas de aula. Divulgou-se a proposta para a direção e coordenação da escola e posteriormente, em uma reunião com o corpo docente, foi divulgado aos professores a fim de obter envolvimento e comprometimento por parte deles. Para produção de dados, assim como para diagnosticar a situação inicial e acompanhar os resultados, analisar o resultado final, utilizaram-se questionários, grupos focais e participações em atividades online.

O questionário, na condição de um dos instrumentos de coleta de dados foi organizado com questões abertas (Apêndice B), majoritariamente destinadas a obter informações sobre as opiniões e práticas de ensino e de aprendizagem adotadas pelos professores de língua inglesa, no sentido de obter informações sociodemográficas dos sujeitos entrevistados e respostas identificadoras de opiniões, de modo que fornecesse à pesquisadora organizar um levantamento/diagnóstico das percepções das *affordances* no uso de recursos audiovisuais nas aulas de inglês e para que pudesse acompanhar as percepções e ações dos professores relativas às *affordances* de vídeos como artefatos mediadores do ensino bilíngue ao longo da atividade de formação/reflexão.

O conjunto de questões do questionário viabilizou a coleta de informações sobre a formação universitária desses professores (cursos de formação e de qualificação) no decorrer de sua carreira profissional, sobre o uso que fazem de recursos audiovisuais (TV, Youtube, vídeos e filmes) dentro de sala de aula, assim como os respectivos motivos para seu uso, opiniões sobre riscos ou benefícios no uso desses recursos para a educação bilíngue; que habilidades

ensinam/motivam em seus alunos; como acham que seus alunos se sentem, que procedimentos adotam para garantir a utilização desses recursos audiovisuais em suas aulas; disposição para prosseguir utilizando esses recursos em suas aulas; e se utilizam esses recursos para aprender inglês fora de sala de aula.

O questionário foi aplicado antes do início do primeiro encontro pedagógico e após o final curso, para que, dessa forma, viabilizasse analisar as possibilidades de ação antes e depois da intervenção. Com o questionário, nessa etapa da pesquisa-ação, tentou-se identificar as expectativas, as opiniões, as características dos sujeitos, mediante as informações disponíveis.

Na segunda etapa da pesquisa-ação, iniciou-se o estágio chamado Fase de Ação, que envolveu produção e circulação de informações, tomada de decisões, voltadas para a aprendizagem conjunta dos participantes, construída através do curso de formação continuada. Nessa etapa percebeu-se interação entre o saber prático e o teórico, que se revelou na construção de novos conhecimentos.

Portanto, uma vez identificadas às possibilidades sobre uso do recurso audiovisual pelo professor, referente à aprendizagem de inglês na escola, foi proposto o curso de formação continuada, envolvendo discussões teóricas e exposições sobre o uso de recursos audiovisuais no ensino bilíngue, envolvendo também atividades em fóruns por meio de uma plataforma a distância, com textos e exercícios, para que os participantes pudessem refletir sobre práticas pedagógicas que envolvem o uso do audiovisual para aprendizagem de língua em contexto bilíngue.

Essas discussões e reflexões pautaram-se na forma de experimentação da pesquisa-ação, em que os participantes desempenham papel ativo em uma situação real e os pesquisadores intervêm conscientemente (THIOLLENT, 2008). O curso desenvolveu-se na modalidade formação continuada, adotando uma das etapas da metodologia de pesquisa-ação, pois se trata da intervenção feita sobre as percepções no uso do recurso audiovisual, oportunidade em que os sujeitos refletiriam ao investigar e discutir possíveis ações, resultando em novos aprendizados e novas práticas pedagógicas para eles. As percepções, opiniões e participações foram gravadas, transcritas e analisadas.

Na primeira etapa do curso (planos de curso estão nos Apêndices C, D, E, F, G e H), o questionário inicial foi entregue aos professores para que fosse lido, atentamente, e, em seguida; fosse respondido pelos professores, atividade que durou em torno de uma hora e meia. Eles levaram em torno de uma hora e meia para responder o questionário. Como citado anteriormente, o objetivo do emprego desse questionário foi fazer um diagnóstico das possibilidades de ação do recurso visual, percebidas pelo professor e como essas possibilidades se aplicam em sua prática docente cotidiana.

A segunda etapa do curso foi elaborada contendo quatro atividades, sendo três dessas atividades em formato de fórum online e uma atividade orientada pelo grupo focal. Na primeira atividade, os interlocutores assistiram a um vídeo sobre o uso didático do recurso audiovisual (o script do vídeo está no Anexo A) em uma plataforma online. Para motivar as reflexões, foi solicitado que comentassem sobre suas impressões e opiniões acerca do conteúdo desse vídeo pelos profissionais (as respostas analisadas, vide CD).

Para a segunda atividade, os participantes assistiram a um vídeo sobre os motivos de usar o som do recurso audiovisual com ênfase no letramento (o script está no Anexo B). Em seguida, os professores foram guiados pela pesquisadora em uma seção de reflexão e de relatos de experiência (as respostas analisadas, vide CD).

Na terceira atividade organizou-se um grupo focal para apreciação e discussão de um texto (Anexo C), intitulado “*Using Video Material as a Tool for Developing Bilingualism When Teaching EFL to Secondary School Students*”⁸ (KLENEVSKAYA; PSKOV, 2012). Durante essa etapa, que durou três horas, os professores leram coletivamente e discutiram pontos pertinentes, ora escolhidos por eles, ora guiados pela pesquisadora. As discussões foram gravadas e analisadas (Vide CD)

A quarta atividade foi realizada por meio de plataforma online, em que foi exibido um vídeo para o grupo de professores, que, na sequência, responderam perguntas e participaram de um fórum (respostas analisadas, vide CD).

⁸ O Uso do Vídeo como Ferramenta Para Desenvolvimento do Bilinguismo ao Ensinar Inglês Como Uma Língua Estrangeira Para Alunos do Ensino Médio (tradução nossa).

Na Fase de Avaliação, etapa final do processo da pesquisa-ação, oportunidade em que foram verificados os resultados das ações no contexto escolar específico e suas consequências, atentando-se para extrair ensinamentos úteis para continuar a experiência e aplicá-la em estudos futuros. Portanto, ocorreu a aplicação de um novo questionário (Apêndice I), ao final do curso, que aconteceu em novembro de 2018, a fim de verificar possíveis mudanças ou manutenções na percepção dos professores em relação ao audiovisual como tecnologia facilitadora de contato linguístico em escola bilíngue.

Buscou-se, também, investigar as razões para as mudanças ou manutenção de percepções dos docentes. Durante as análises buscou-se, ainda, identificar de que modo as ações pedagógicas dos professores se configuraram antes e depois da intervenção, e qual a relação delas com as percepções das *affordances* identificadas. Nesse sentido, como ilustração, foi organizado o quadro que segue, que expõe, de forma resumida, as atividades aplicadas/realizadas no referido curso.

QUADRO 2 - Atividades do curso de formação continuada

ENCONTRO	ATIVIDADES	Mês/ano
Encontro 1 Presencial (Questionário Inicial)	Boas vindas e aplicação do questionário inicial	Jan/2018
Encontro 2 Atividade 1 - Fórum Online	Exibição de vídeo sobre os motivos de uso de recursos audiovisuais no ensino de LI e comentários/impressões e opiniões	Fev /2018
Encontro 3 Atividade 2 - Fórum Online	Exibição de vídeo sobre os motivos de usar o som do recurso audiovisual com ênfase no letramento e respondendo/comentando as Questões: 1) O que você entendeu do vídeo; 2) O que você achou mais importante do que foi comentado pelos estudiosos; 3) Ideias de como usar o som de um vídeo em uma aula de língua inglesa	Abr /2018

<p>Encontro 4</p> <p>Atividade 3 - Grupo Focal</p>	<p>Leitura e discussão do texto “Using Video Material as a Tool for Developing Bilingualism When Teaching EFL to Secondary School Students” de Elena Klenevskaya, Galina Maslova (Pskov)</p>	<p>Julho/2018</p>
<p>Encontro 5</p> <p>Atividade 4 – Fórum Online</p>	<p>Exibição de vídeo e responder: 1) como você percebe o recurso audiovisual e a sua importância na alfabetização e letramento de crianças em escola bilíngue? 2) que ação pedagógica você pode tomar para utilizar o audiovisual como ferramenta de apoio na alfabetização/e no letramento de seus alunos? 3) você utiliza o audiovisual em sua prática ao alfabetizar ou ao elaborar atividades voltadas para o letramento para as crianças em língua inglesa na escola em que atua? explique o que você faz.</p>	<p>Set /2018</p>
<p>Encontro 6</p> <p>Presencial (Questionário Final)</p>	<p>Finalização do curso com aplicação do questionário Agradecimentos</p>	<p>Nov/2018</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Nessa perspectiva, foi concedida ao professor a oportunidade de tecer reflexões sobre *as affordances* do audiovisual como tecnologia facilitadora de contato linguístico para aprendizagem de inglês como LA em contexto escolar bilíngue. Também foi concedida a oportunidade de debate com seus colegas de trabalho sobre suas ações pedagógicas no uso desse recurso, assim como evidenciar a importância da escolha desses materiais, notadamente evidenciar os impactos promovidos no processo de aprendizagem discente em escolas bilíngues, que, a rigor, necessitam de práticas pedagógicas diferenciadas e de professores capacitados para atuarem, competentemente, nesse contexto escolar.

Explicita-se, na próxima seção, a última etapa do estudo, que consiste na análise e interpretação dos dados produzidos através dos questionários (inicial e final) e durante as atividades de reflexão (fóruns online e grupo focal), organizados em subseções.

SEÇÃO 4: RESULTADOS DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO

A metodologia da pesquisa-ação, enquanto vertente que se mostra associada a diversos formatos de ação coletiva das ciências sociais, volta-se para a resolução de problemas que intentam objetivos de transformação de dada situação. Supõe, participação, ação planejada, intervenção para resolução de problema relevante no âmbito do contexto social investigado (THIOLLENT, 2011). No caso, o cenário investigado é uma escola bilíngue, na qual, pela contribuição da formação continuada de seus professores, espera-se ocorrer as transformações/mudanças desejadas na ação docente em função do uso de audiovisuais, no caso, fala-se das *affordances*, como elementos facilitadores no ensino de línguas.

Feita esta breve contextualização da pesquisa e de suas pretensões passa-se, nesta seção, a registrar sobre os resultados de atividades de intervenção, cujo delineamento analítico encontra-se dividido em três etapas. Na primeira etapa o questionário foi aplicado aos professores. O objetivo dessa etapa foi diagnosticar de que forma o professor percebe as *affordances* oferecidas por recursos audiovisuais como ferramenta didática e como essa percepção está presente em sua ação pedagógica.

Na segunda etapa foram analisadas as respostas e as interações produzidas nas três atividades conduzidas por meio da plataforma digital e a transcrição do grupo focal, realizado em um encontro presencial, para reflexão sobre um texto, a fim de analisar informações sobre as percepções dos professores nesse processo de intervenção e reflexão, procurando perceber possíveis mudanças nessas percepções e nas suas práticas, na ação pedagógica do professor.

A terceira etapa deu-se por meio da análise dos dados produzidos via questionário final, aplicado após a conclusão da formação continuada, que objetiva analisar se houve mudanças ou manutenções na percepção das *affordances* pelos professores participantes do estudo e na sua ação pedagógica.

Nas análises empreendidas, a seguir, procura-se encontrar padrões dentro do grupo, pois um dos objetivos do trabalho voltava-se para verificar se as percepções das *affordances* modificaram as ações docentes ou continuaram as

mesmas no grupo de professores da escola. A trajetória do grupo e sua percepção do audiovisual foram analisadas tendo como referência a Teoria da *Affordance* (GIBSON, 1971), a formação continuada de professores (KLEIMAN, 2001; MAGALHÃES, 2001; GHEDIN, 2010; LIBÂNEO, 2010; CELANI, 2010; PIMENTA, 2010; MOURA, 2010; GOMES, 2013) e o uso do recurso audiovisual conforme discutido por Canning, 2003; Holleben, 2007; Secatto, 2010; Klenevskaya, Maslova, 2012; Gomes, 2014, Yaziddah, 2014; British Film Institute, 2017.

4.1 Primeira etapa: Análise do questionário inicial

Compreende-se que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são fundamentais para o docente adquirir, produzir e compartilhar saberes, incorporando-os a sua prática, transformando-a, aprimorando-a. Os conhecimentos adquiridos nessas formações, a rigor, são relevantes para o professor, pois propiciam, dentre outros benefícios, um exercício de reflexão que está relacionado com o pensar e o fazer docente profissional (LIBÂNEO, 2010). A escola também desempenha um papel significativo nesse processo, visto que é o local de práticas pedagógicas do professor, no qual se encaixa a realidade vivida por ele. Gomes (2013), a esse respeito, destaca que no momento em que a formação continuada acontece na escola, os docentes têm a oportunidade de socializar com os colegas suas experiências, suas dúvidas, suas opiniões e suas ações pedagógicas, sendo este um, dentre tantas outras ações formativas que enriquecem o professor e sua prática docente.

Levando em consideração a relevância da formação inicial e da formação continuada, os professores foram perguntados, no questionário inicial, se haviam recebido instruções de como utilizar recurso audiovisual em sala durante a graduação/pós-graduação ou cursos de extensão/formação continuada de professores. Dessa forma, quatorze professores assumiram não terem vivenciado essa experiência, isto é, desenvolvido estudos e práticas nessa direção. Mesmo sem essa oferta, relataram que sabiam da importância de tais recursos como fatores enriquecedores das aulas, mas que tiveram que aprender pelo esforço

particular de cada um, durante a prática em sala de aula e através de leituras extracurriculares.

Dentre os 16 professores que receberam orientações/instruções, sete informaram que receberam ou se apropriaram dessas instruções básicas durante a disciplina Novas Tecnologias de Informação (doravante NTIC), opinando que aspectos sobre como usar os recursos deveriam ser mais explorados, pois reconheceram que os estudos, na referida disciplina, dada a exiguidade, deixam a desejar. Um dos entrevistados, em sua resposta, registra a seguinte afirmativa: "Recebi instruções básicas, superficiais e me disseram que era algo novo, diferente, mas importante". Essa fala do professor entrevistado mostra que para ele os conteúdos estudados e discutidos em sala foram superficiais. O mesmo posicionamento, também, foi identificado no relato de outros participantes.

Um outro entrevistado respondeu: "Durante minha graduação, paguei uma matéria sobre tecnologia de informação, mas confesso que esse treinamento deixou a desejar, tanto que mal consigo me lembrar exatamente o que o professor abordou. A prática do dia a dia na sala de aula me mostrou como usar esses recursos a favor do ensino". Como se observa, o fato de o entrevistado não lembrar o que foi abordado na disciplina que cursou em sua formação inicial indica que as discussões parecem que não tiveram efeito significativo e que foi a prática que o ensinou a conduzir e efetivar essa mudança. Esta consideração ilustra o fato de que, por vezes, os cursos de formação continuada de professores negligenciaram alguns dos saberes exigidos no cotidiano escolar, entre eles o uso das NTICs.

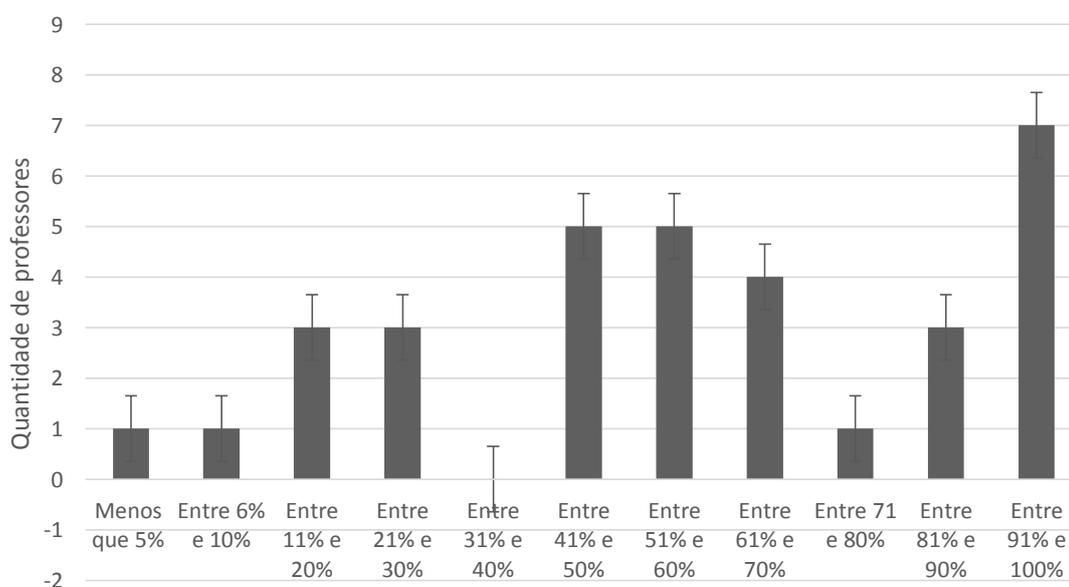
Entretanto, um grupo de 09 (nove) professores relatou ter recebido as devidas instruções/orientações e que, nesse sentido, o volume de informações mostrou-se suficiente, como reforça um dos interlocutores: "Os professores ensinaram a melhor forma de explorar os recursos tecnológicos, tais como vídeos e músicas para o ensino de língua inglesa". Outro interlocutor escreveu: "paguei a disciplina de Recursos Tecnológicos, em que aprendi diversas formas de utilizar o recurso em aulas, até mesmo os não tecnológicos como livros, fazendo uma contação de histórias, por exemplo. Nas aulas de metodologia ocorreram diversas microaulas em que praticamos o uso dos recursos". Dois professores não responderam a essa pergunta.

E um outro professor que concluiu sua graduação no exterior relatou que, durante a formação inicial, ocorreram momentos de estudos e discussões de como se usar vídeos como ferramenta para aprendizagem de inglês e outras línguas, tendo a oportunidade, em várias disciplinas, de utilizar os recursos audiovisuais e de perceber sua importância.

Ao considerar a época em que ocorreu a formação desses professores e o fato de terem recebido instruções quanto ao uso de recursos audiovisuais, percebeu-se que antes de 2014 nenhum deles recebeu essas instruções e que, a partir de 2014, começa-se a perceber que os professores receberam tal instrução. A ideia que transparece é que só recentemente os cursos de formação de professores começaram a ter preocupações quanto ao uso de recursos audiovisuais no ensino de línguas.

O gráfico, a seguir, estabelece a frequência que os professores utilizam os recursos audiovisuais em suas aulas. Considera-se como frequência de uso, pelo menos, a realização de uma atividade por aula envolvendo a presença de recursos audiovisuais.

GRÁFICO 1 - Frequência do uso de recursos audiovisuais



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

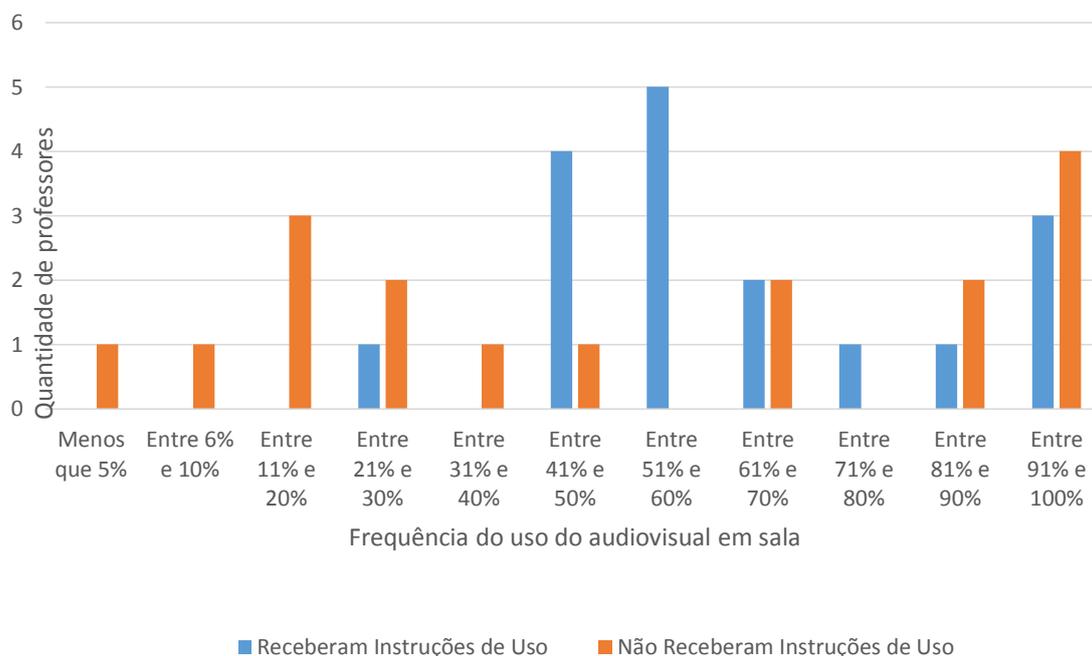
Analisando-se os dados do Gráfico 1, observa-se que dentre os 34 professores pesquisados, 33 deles disseram utilizar recursos audiovisuais (como

a TV, Youtube, filmes, e outros vídeos) em suas aulas, sendo que 10 professores utilizavam esses recursos em uma frequência média que varia de 41 a 60% das aulas, e 7 professores disseram utilizar o audiovisual com frequência entre 91 a 100%. Os demais professores indicaram quantidades alternadas no uso desse recurso.

Por conhecer a estrutura física da escola, assim como os planejamentos e investimentos voltados para o uso de recurso audiovisual (todas as salas são equipadas com quadro interativo, internet, som e suporte técnico disponível para o professor), acredita-se que esses dispositivos podem ser algumas das razões pelas quais 33 dos 34 professores interlocutores declaram utilizar o audiovisual em sala.

O gráfico, a seguir, estabelece uma relação entre o uso declarado pelos professores e a instrução que receberam durante sua formação inicial/continuada.

GRÁFICO 2 - Relação da frequência de uso do audiovisual e as instruções de uso



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Analisando-se os dados do Gráfico 2 para verificação se havia alguma ligação entre os professores que receberam orientação na graduação/pós-graduação ou em algum curso de formação e o uso desse recurso em suas aulas, constatou-se que tanto os professores que receberam orientação quanto os

professores que não receberam orientação utilizam o referido recurso em sala. Isso mostra que algumas das *affordances* oferecidas por essas ferramentas para o ensino de inglês, como LA, já eram percebidas pelo grupo analisado, antes da implementação do curso de formação continuada.

Os dados constantes no Gráfico 2 revelam, dentre outros aspectos que a maioria dos professores que receberam orientação utilizam o recurso com uma frequência entre 41% e 60%; e a maioria que não recebeu as instruções quanto ao uso desse dispositivo na sua formação inicial ou em uma formação continuada, afirmou que usa com uma frequência menor, entre 5% a 40%. Isso sugere que a formação inicial e continuada são relevantes para promover o uso de tecnologias no ambiente escolar.

Processou-se, também, a análise das relações entre os motivos que levaram os professores a usar recursos audiovisuais em sala de aula e o fato de que receberam instruções de uso sobre como utilizar esse recurso. Nesse sentido, foi possível categorizar os professores em três grupos: a) aqueles que receberam instruções de forma satisfatória; b) professores que receberam orientações, mas acharam que as consideram insuficientes, visto que não lembram muito o que foi abordado na disciplina; e c) professores que alegaram não ter recebido orientações em sua graduação/pós-graduação ou curso de extensão/formação de professores.

A análise procedida constatou que enquanto que os três grupos de professores perceberam que o audiovisual oferece ludicidade às aulas, torna as aulas dinâmicas e atrativas, otimiza a aula e oferece informações interessantes aos alunos, os professores que receberam instrução perceberam duas *affordances* a mais que os professores que não receberam instrução. São elas: as possibilidades de propiciar maior rapidez na aprendizagem e possibilidade de propiciar ajuda aos alunos em casos de dificuldade de aprendizagem.

Como citado anteriormente, nem todas as possibilidades de ação são diretamente percebidas, nem percebidas da mesma forma por todos os indivíduos, pois dependem da prática social em que estão envolvidos, seja na escola em que atuam, seja nos cursos de formação dos quais participaram. De acordo com Gibson (1979/1986), como seres sociais o comportamento das pessoas depende, também, de sua capacidade de percepção. Embora a prática

do ambiente da escola em que trabalham tenha colaborado para a percepção de certas *affordances*, alguns professores declararam utilizar o recurso em sala devido a escola dispor desses recursos tecnológicos, o que facilita sua utilização, enriquecendo suas aulas com slides e material extra, contendo links para vídeos, além do conteúdo online do livro do aluno e dos planejamentos favoreceu acesso a recursos audiovisuais em sala. O fato é que os dados revelam que aqueles que tiveram algum tipo de instrução formal a respeito do uso desse artefato parecem demonstrar maior consciência sobre as possibilidades didáticas oferecidas por esse diversificado, enriquecedor e desafiador recurso tecnológico.

Ao serem questionados sobre os recursos audiovisuais (filmes, vídeos, programa de TV, comerciais, etc.) e seus benefícios para o aprendizado de inglês em escolas bilíngues, todos os interlocutores responderam positivamente, sobre a percepção das vantagens desses dispositivos no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. Até mesmo o professor que declarou não utilizar, afirma ser benéfico o uso do audiovisual em sala. Classificam-se as justificativas dadas por eles em 5 (cinco) categorias, que são ilustradas com alguns extratos de suas respostas a seguir. Do ponto de vista analítico, assume-se que o conteúdo desses extratos representam *affordances* percebidas pelo grupo no início da pesquisa. Passa-se, desse modo, a considerar sobre cada categoria delimitada:

CATEGORIA 1: Recursos audiovisuais promovem contato com inglês e a cultura de forma autêntica, além do contato com usos nativos da língua

O grupo justificou que o uso do audiovisual é benéfico, pois se revela uma oportunidade para que as crianças entrem em contato com diferentes usos da língua inglesa e com várias situações autênticas, vivenciando os aspectos culturais de uma língua. Essa perspectiva é corroborada por Gomes (2006), para quem os recursos audiovisuais fornecem material autêntico, proporcionando ao aluno contato tanto com a língua como com os aspectos culturais. Acrescenta, reforçando sua afirmação que o audiovisual expõe para o aluno amostras de linguagens menos controladas, pois não são produzidas para fins didáticos.

Ao responder o questionário um dos professores disse que “certamente recursos audiovisuais são benefícios para o aprendizado de inglês em escolas bilíngues. Vídeos são uma forma de entrar em contato com a língua ao ser usada

em situações do dia-a-dia, por exemplo. Pode-se também ter a oportunidade de ver um conteúdo sendo ministrado por um falante nativo da língua. Além disso, vídeos como filmes e programas de TV, trazem toda uma bagagem cultural da língua inglesa, o que é essencial para o aprendizado da língua e para sua futura utilização fora do contexto da sala de aula”. Para outro professor, usar recursos audiovisuais “é importante para uma escola bilíngue, pois os alunos podem vivenciar os aspectos culturais de uma língua”.

A esse respeito, Finochiaro (1989) menciona que, ao utilizar vídeos em sala de aula, o aluno consegue visualizar de que maneira a interação entre as pessoas e as situações ocorre, pois tem a possibilidade de escutar a língua e as apropriações da linguagem em situações diversificadas. Sendo assim, os professores percebem que o audiovisual propicia, como *affordance*, oportunidade de entrar em contato com amostras da língua produzidas por nativos da língua inglesa, compreendendo diferentes usos do inglês em várias situações, particularmente, na sala de aula.

CATEGORIA 2: Recursos audiovisuais facilitam a compreensão de conteúdo

Os interlocutores perceberam que uma *affordance* proporcionada pelo audiovisual é a melhor compreensão de conteúdo. De acordo com uma professora interlocutora, “tais recursos facilitam a internalização do conteúdo e abrangem um maior espectro de aprendizagem, visto que existem formas diferentes de entender certos assuntos. Além disso, muitas vezes os recursos audiovisuais servem como uma ponte entre teoria e prática, em como a língua é falada e expressada no cotidiano”. Outro professor complementou essa percepção ao responder que “a imagem complementa a língua, pois acaba se tornando mais fácil acompanhar através de imagens a mensagem ou o conteúdo que está sendo passado”. Corroborando com essa ideia de melhor compreensão do conteúdo, Canning (2003) afirma que o vídeo pode permitir que o aprendiz receba a informação de maneira clara devido ao conteúdo visual que o professor pode explorar através desse recurso.

Referendando essas possibilidades percebidas pelos professores, Garzon (2012) também atesta que práticas pedagógicas que envolvem vídeos e filmes,

por exemplo, podem auxiliar na retenção de atenção dos alunos, ajudam concretamente os professores nas explicações de conteúdos e esclarecimentos de dúvidas no decorrer da aula.

CATEGORIA 3: Recursos audiovisuais promovem a aprendizagem de vocabulário de modo mais significativo

Os professores comentaram que os vídeos e filmes podem facilitar a aprendizagem de vocabulário. Um dos interlocutores da pesquisa comentou que a imagem associada à língua colabora na compreensão do significado, evitando assim a tradução para a língua materna, pois, segundo seu entendimento, usar a tradução não compete ao processo de aquisição/aprendizagem em ambiente escolar bilíngue, causando para o próprio professor uma sensação de atraso no processo de aprendizagem do aluno. Em suas palavras, “para apresentar uma palavra nova, nota-se a necessidade de saber o significado das palavras e para que não haja tradução, pois atrasa o processo, usa-se o recurso audiovisual”.

Contudo, um dos professores, em sua resposta, afirmou que “até determinada idade o aprendizado com recurso audiovisual facilita a internalização de palavras, expressões e principalmente quando é aplicado com crianças que estão iniciando o caminho na aprendizagem da língua inglesa”. Para esse professor o uso do audiovisual traz maiores contribuições para a aquisição de vocabulário se a criança estiver no início da sua aprendizagem.

Ao ter acesso a duas modalidades, a auditiva e a visual, o aluno tem um maior número de elementos que podem ajudá-lo a clarear suas dúvidas sobre os contextos de uso de itens lexicais. De acordo com Gomes (2006), ao discutir sobre filmes legendados, “a apresentação multissensorial da imagem, linguagem oral e palavras escritas simultaneamente nos filmes legendados, favorece a aquisição de novos conceitos, ao mesmo tempo que fornece contexto para o uso das palavras, reforçando assim, a aquisição de novo vocabulário”. As professoras interlocutoras deste estudo comungam com as ideias desse autor ao perceberem a associação entre verbal e imagético como um elemento importante na aprendizagem de uma LA.

CATEGORIA 4: Recursos audiovisuais estimulam a curiosidade, o interesse e a atenção

O audiovisual propicia, através da imagem conectada ao som, ao movimento e ao dinamismo, a curiosidade dos alunos, tornando a aula mais atrativa, mais dinâmica e mais interessante. Para o grupo de professores entrevistados, o uso do recurso audiovisual desperta a curiosidade, como relatou um dos professores: “leva aos alunos diversos estímulos de atenção e motivação, despertando a curiosidade dos alunos”. Para outro professor, os recursos audiovisuais “podem facilitar o contato com a língua-alvo, também fornece uma ampla gama de possibilidades que podem ser aplicadas em sala de aula, como atividades envolvendo diversas modalidades de dinâmicas, textos, conversação. Se bem utilizados, podem atrair a atenção o aluno, quebrando os limites de sala de aula e expandindo a percepção do aluno”.

De acordo com Klenevskaya e Maslova (2012), o uso de audiovisual pode aumentar a motivação dos alunos e com isso, ajudá-los a atingir objetivos de aprendizagem. Para essas autoras, aulas que envolvem recursos como vídeos facilitam a aprendizagem de línguas, pois enquanto esses recursos apresentam e produzem linguagem, concomitantemente, criam também uma atmosfera de participação e envolvimento. Os alunos tendem a participar mais quando as aulas são atrativas e dinâmicas, dessa maneira, ao usar um filme ou um vídeo, principalmente que esteja relacionado à realidade daquela turma, os alunos, geralmente, se envolvem mais, participam mais, expressando seu interesse pela aula e pela atividade.

CATEGORIA 5: Recursos audiovisuais auxiliam no desenvolvimento de habilidades de *writing, reading, speaking* e *listening*

O grupo de professores percebeu o uso do audiovisual para ensinar as quatro habilidades de aprendizagem da língua inglesa (*writing, reading, speaking* e *listening*). Uma professora citou que “trabalha as habilidades de *listening* e *reading*, além de conseguir ajudar na retenção de informações mais rapidamente”. Outro professor respondeu que esses recursos “auxiliam a maximizar as habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. Por exemplo, na leitura

e escrita os recursos auxiliam no processo de conhecimento de alguma palavra em inglês”. Esse entendimento expresso pelos professores tem sintonia com os dizeres de Lonergan (1995) ao referir que uma das *affordances* dos recursos audiovisuais é a possibilidade de apresentação de situações comunicativas através da combinação do dinamismo das imagens, do imediatismo no uso da língua e do som.

Dois outros professores perceberam a possibilidade de utilizar o audiovisual para exercitar habilidades de leitura e escrita, estimulando a criticidade. Já outro professor respondeu que o recurso “é um diferencial na condução das aulas. Estimula o aluno a ser crítico e a expor sua própria interpretação acerca do que foi assistido. Por trabalharem em uma escola bilíngue, os professores têm como responsabilidade a alfabetização das crianças em duas línguas. Esses dois professores demonstraram perceber que uma das *affordances* do audiovisual é poder estimular essas habilidades de escrita e leitura, além de incentivar a criticidade.

Conforme Klenevskaya e Maslova (2012), utilizar atividades elaboradas com vídeos pode provocar interpretação e reflexões nos alunos. Nesse caso, o professor organiza e desenvolve atividades com questões reflexivas que ajudam os alunos a compreender melhor o filme, por exemplo. O uso de legendas auxilia no processo de leitura e escrita, pois a combinação entre áudio, imagem e escrita estimula diferentes aprendizagens, dentre elas, incentivar a leitura e perceber a escrita das palavras.

Após investigar sobre as razões pelas quais participantes julgam que o audiovisual é benéfico para o ensino bilíngue, foi perguntado aos interlocutores se consideram haver algum risco ou perigo no uso do audiovisual. Na percepção/compreensão de 20 (vinte) professores, há a consensualidade. No sentido da existência de riscos, isto é, são unânimes em afirmar sobre a possibilidade de riscos, acrescentando que o professor deve pensar que esses recursos são importantes e não exclusivos. Esse grupo entende que se o docente não tiver essa consciência, o perigo é o uso em excesso. Além disso, referem que a escolha desses recursos pode apresentar problemas, caso a escolha não seja feita baseada na idade das crianças, na apropriação ou não, dos conteúdos. Como confirmou um dos professores, “acredito que o material a ser apresentado

aos alunos precisa ser selecionado e enquadrado em um planejamento, não sendo feito isso, corre-se o risco de se exibir conteúdos não compatíveis com a idade ou sem nexos com a aula”. Um outro professor comentou sobre a necessidade de um bom planejamento para que o uso do recurso audiovisual se mostre satisfatório, pois para ele “a única barreira seria encontrar vídeos de qualidade e que estejam de acordo com que o educador deseje passar. Por isso, a necessidade de um bom planejamento”.

Uma preocupação que os professores demonstraram foi o fato de começar a usar apenas o recurso audiovisual em meio a tantos outros, esquecendo até mesmo do seu papel como professor no processo de ensino. Nesse caso, é como citou um professor, “é preciso entender que esses recursos são ferramentas que auxiliam a prática pedagógica do professor e não a substituição do seu papel” ou, então, como afirmou um outro professor, “existem outros meios de se promover ludicidade, não somente nos prendermos a recursos tecnológicos”.

Uma das respostas que mais chamou atenção foi proferida por uma professora que demonstrou preocupação com crianças com necessidades especiais, pois para ela “todas as escolas bilíngues devem estar preparadas para que não haja riscos, perigos ou dificuldades, e uma das dificuldades seria a de uma criança com deficiência visual compreender algo que precise de uma imagem”.

Os 14 professores que responderam não haver risco ou dificuldade no uso do recurso na aprendizagem de uma LA em escola bilíngue, concordaram que um bom planejamento e o uso moderado deve ser a prioridade do professor. Para um dos professores entrevistados, o perigo “depende da frequência do uso, pois os alunos poderão querer esse recurso sempre e se não usarmos, podem achar as aulas monótonas”. Corroborando com essa opinião, outro professor enfatizou que não há risco caso o uso seja adequado, pois “o uso frequente pode criar uma certa dependência dos alunos e futuramente, até uma dependência do professor. É preciso cautela para que sejam utilizados com equilíbrio, mantendo professor e alunos motivados”.

Acredita-se ser válida a preocupação dos professores quanto ao uso do audiovisual em sala, principalmente se não houver planejamento, mas há a convicção, também, que o professor deve se apropriar da tecnologia de forma a

integrá-la em suas aulas sem a preocupação do uso demasiado, pois, com objetivos bem definidos, o uso do audiovisual pode facilitar o contato linguístico. Quando o professor passa a perceber as *affordances* do audiovisual, atividades diversificadas podem ser elaboradas. Com isso, pretendia-se, na formação continuada, refletir sobre esses pontos específicos, pois formações de professores devem incluir visões reflexivas e críticas (MOURA, 2010), para que dessa forma, os professores envolvidos nesse processo possam ter a oportunidade de pensar em suas decisões e ações, ao que tange a propiciamentos do audiovisual incluindo planejamento e discussões sobre seus receios de se tornarem dependentes desses recursos ou deixarem os alunos mal costumados, conforme declararam.

Para que o professor tenha autonomia para selecionar o vídeo, por exemplo, ou faça um bom planejamento para esse uso, é importante que haja instruções voltadas para a reflexão. Através de uma formação continuada, em que o professor tenha oportunidade de refletir e discutir suas dúvidas, anseios e dividir experiências, o uso do audiovisual pode se tornar um dos aliados no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Gomes (2013) argumenta que por intermédio da formação continuada os docentes podem dividir seu trabalho com os colegas, favorecendo a socialização de práticas, experiências e a discussão de possibilidades. Na verdade, foi essa a perspectiva adotada nesta investigação. Embora a maioria dos professores investigados demonstrem perceber certas *affordances* oferecidas por vídeos, a compreensão que emerge é que a reflexão no curso de formação, conforme proposta, pode ser expandida.

A próxima pergunta do questionário diz respeito às habilidades que o professor trabalha com os alunos por meio dos recursos audiovisuais. Nesta questão, o propósito é investigar as ações do professor sobre as *affordances* percebidas por eles. Foi possível detectar que a maioria dos professores que declararam não ter recebido as devidas instruções, tenta estimular as habilidades de *listening* e *speaking* utilizando o audiovisual. Acredita-se que, por serem habilidades que fazem parte do senso comum de professores de línguas, esses professores percebem o uso do audiovisual ao desenvolver atividades que as envolvam. Os professores que receberam as instruções tentam estimular mais habilidades, tais como ensinar noções matemáticas, raciocínio lógico, *writing* e

reading. Esse fato corrobora que a formação continuada de professores da educação bilíngue é necessária seja no espaço da escola, seja em espaço extraescolar.

Esses resultados, quando comparados às *affordances* identificadas anteriormente, mostram que, apesar dos professores perceberem algumas *affordances* no uso do recurso audiovisual na aprendizagem de inglês, como ensinar vocabulário, desenvolver a compreensão oral, habilidades comunicativas, aspectos motivacionais, ensinar e reforçar conteúdos, dentre outras citadas por eles, não declararam em seus depoimentos, ensinar as mesmas habilidades que percebem, ou seja, eles percebem certas *affordances*, mas nem todas essas possibilidades parecem influenciar suas ações pedagógicas.

Analisando outra pergunta do questionário, solicitou-se que explicassem com detalhes os procedimentos adotados quando da utilização de recursos audiovisuais em suas aulas. Assim como com as *affordances*, coloca-se em realce respostas em categorias, conforme seguem detalhadas:

Categoria 1: Explicação ou reforço de conteúdo

Nessa pergunta, o grupo de professores explicou como emprega o audiovisual para ensinar um conteúdo ou para reforçá-lo. A maioria dos professores adota os seguintes procedimentos: a) coloca o vídeo no início da aula para introduzir o assunto, gerar especulações ou medir o conhecimento prévio; b) explica o conteúdo e utiliza o vídeo para revisar ou reforçar o que foi ensinado para os alunos.

Categoria 2: *Speaking*

Os procedimentos seguidos pelos professores que utilizam o audiovisual para estimular *speaking* são: primeiro, geram uma atmosfera de curiosidade e contextualização da atividade, colocam um filme e fazem perguntas sobre o conteúdo do vídeo, estimulando o uso da oralidade.

Categoria 3: Vocabulário

Os professores que utilizam recurso para ensinar vocabulário colocam vídeos que ajudam as crianças a associarem sons, imagens e palavras. Param o vídeo algumas vezes, fazem perguntas para as crianças e pedem que repitam as palavras e os sons.

Na análise do questionário inicial observou-se que tanto os professores que já haviam recebido formação relacionada ao uso do audiovisual quanto os que não receberam as devidas instruções percebiam algumas *affordances* no uso do audiovisual, tais quais ludicidade, dinamismo, atratividade, otimização das aulas e a possibilidade de expor informações interessantes aos alunos. Os professores que receberam instruções perceberam duas *affordances* a mais: a possibilidade de propiciar maior rapidez na aprendizagem e a possibilidade de propiciar ajuda aos alunos em casos de dificuldade de aprendizagem. Analisou-se que todos os professores percebiam benefícios no uso do audiovisual nas aulas de inglês e que as justificativas dadas formaram 5 categorias. Os professores acreditavam haver riscos no uso do audiovisual pautados na elaboração e planejamento de atividades envolvendo esse recurso. Por fim, ao elaborar atividades envolvendo o audiovisual, os professores pareceram perceber certas *affordances*, mas nem todas essas possibilidades aparentaram influenciar suas ações pedagógicas. Os procedimentos adotados pelos professores em suas aulas pareceram ser similares e simplificados.

4.2 Segunda etapa: Atividades online e grupo focal

Nessa etapa da pesquisa iniciou-se a participação do grupo em atividades que oportunizaram reflexões quanto ao uso do audiovisual como tecnologia facilitadora na aprendizagem de LA. Foram analisadas as reflexões feitas por eles em três atividades postadas em uma plataforma online, além das reflexões dos professores no grupo focal, através da discussão de um texto motivador.

4.2.1 Atividade 1: Fórum Online

Essa foi a primeira atividade do curso de formação continuada cujo objetivo era assistir a um vídeo de 4 minutos, elaborado por profissionais e pesquisadores do *British Film Institute* (2017). Esse vídeo foi postado na plataforma online em formato de fórum sobre o uso do recurso audiovisual no ensino de línguas para que os professores comentassem as impressões e opiniões causadas pelo conteúdo discutido no vídeo.

Esse dispositivo foi escolhido para a primeira atividade por abordar algumas *affordances* já percebidas pelos professores e relatadas nos questionários. Dessa forma, não somente poderiam partir do que já conheciam, mas também obter informações sobre como utilizar vídeos para o ensino de línguas, além de viver a experiência de como escolhê-los. Os comentários foram analisados em conjunto, para que se tivesse uma visão geral da opinião do grupo, assim como foram analisados individualmente, comparando o que foi respondido pelos interlocutores no questionário inicial, com as respostas dessa atividade específica.

No questionário, a maioria dos sujeitos demonstrou preocupação quanto à importância do professor ao utilizar vídeos em sala de aula. Eles também discutiram e opinaram tanto sobre o papel do professor na escolha do vídeo quanto de seu papel no desenvolvimento e na aplicação das atividades ser essencial. Um professor comentou que um dos destaques do vídeo dessa atividade foi “o que o professor quer como objetivos ao usar o audiovisual em sala, sejam as atividades propostas ou as habilidades a serem exploradas. Quando esse conjunto é levado em consideração, o vídeo se torna uma poderosa ferramenta facilitadora na aprendizagem”. Outro professor comentou que “a escolha do vídeo deve ser feita com muita cautela”.

O grupo de professores fez observações levando em consideração suas percepções sobre o aspecto motivacional do vídeo, por despertar a curiosidade dos alunos e o interesse em participar das discussões, além deles terem discutido sobre o aspecto cultural que o uso do vídeo traz. Observou-se que essas foram as mesmas *affordances* comentadas no questionário inicial, demonstrando que, os professores, com as reflexões até essa etapa, pareceram ter mantido as possibilidades de ação que já tinham anteriormente, sem ainda ter apresentado novas percepções.

Três professores comentaram sobre como deve ser feita a escolha desses vídeos. A escolha, de acordo com as discussões dos profissionais, deve ser de um filme curto, porém engajador. De acordo com um dos interlocutores, o vídeo não precisa “ser nada muito longo e para se discutir um assunto, é preciso abordar diversos conteúdos, explorar características principais do vídeo/filme e instigar os estudantes com perguntas norteadoras”.

Embora os profissionais envolvidos nesse vídeo da primeira atividade tenham discutido sobre a escolha de um filme ser baseada, também, no gosto do professor, justificando que este pode ajudar a engajar os aprendizes, além de ideias de como tocar o som e não mostrar a imagem ou mostrar a imagem e não colocar o som, conselhos a respeito da escolha de um filme com um enredo um pouco previsível, que tenha reviravoltas em sua história, porque seria algo que capturasse a imaginação dos aprendizes, apenas três interlocutores comentaram sobre essas *affordances*.

Nessa perspectiva, um desses interlocutores que percebeu essas dicas, enfatizou em seu comentário sobre as principais dificuldades encontradas ao utilizar o audiovisual em sala, entre elas estão “encontrar o material perfeito para cada situação, o que faz com que o uso do vídeo possa ser limitado; o vídeo não pode ser muito extenso e não se pode abordar temas que o aluno não goste ou que não seja familiar”, contudo, esse professor não mencionou atividades que podem ser exploradas com a ferramenta. Por fim, a única professora que elencou as dicas dos profissionais fazendo correlação com prática pedagógica, disse que “o vídeo pode ser colocado mais de uma vez de formas diferentes, com atividades simples, utilizando ora o som ora as imagens e a escolha deve ser de algo imprevisível”.

Foi possível observar, nas análises dessa primeira atividade, que os professores opinaram e teceram comentários sobre o que entenderam do vídeo postado na plataforma, confirmaram *affordances* sobre ferramentas audiovisuais no ensino de línguas (confirmações presentes em suas respostas no questionário inicial), além de demonstrarem preocupações no que tange ao planejamento das aulas e atividades envolvendo a utilização de recursos audiovisuais, bem como a escolha do vídeo adequado. Esse aspecto forneceu instrumentos para a elaboração das próximas atividades, voltadas para chamar a atenção dos

participantes a novas possibilidades de ação oferecidas pelo uso de materiais audiovisuais no ensino bilíngue.

4.2.2 Atividade 2: Fórum Online

Essa atividade foi realizada na plataforma digital através de um fórum, sendo acessível logo após o término da primeira atividade online. A atividade solicitava que os professores assistissem a um vídeo sobre os motivos de usar o som do recurso audiovisual, voltados para o letramento e para responder a três perguntas: o que os professores haviam entendido do vídeo; o que eles acharam mais importante no que fora comentado pelos estudiosos; que ideias tinham sobre como usar o som de um vídeo em uma aula de língua inglesa com foco no letramento. Por ser um fórum aberto, esperou-se que os professores refletissem sobre suas respostas e sobre as respostas dos colegas, debatendo acerca do uso do vídeo no ensino de línguas. As interações foram mediadas pela pesquisadora.

Nessa atividade, verificou-se que as respostas deles foram mais elaboradas e mais completas se comparadas às respostas da primeira atividade e do questionário inicial. A percepção é que os professores se engajaram mais com o curso, pois com as discussões e com as reflexões, aos poucos passaram a colaborar efetivamente. É importante considerar que na formação continuada, alguns professores podem demorar a assimilar e a aceitar certas teorias, pois nesse processo o professor precisa analisar sua prática através de três tipos de conhecimento: declarativo, procedimental e condicional (PARIS; CROSS; LIPSON, 1984 apud MAGALHÃES, 2001). Na primeira categoria de conhecimento: declarativo, o professor reflete sobre a teoria. Após essa reflexão teórica, está apto a relacioná-la com a prática, concretizando-se o chamado conhecimento procedimental. A categoria do conhecimento condicional refere-se ao modo como o professor adquire conhecimento com suas ações práticas.

Os professores, ao serem indagados, sobre o que acharam mais importante ao assistirem ao vídeo, as respostas indicaram que a maioria dos professores declararam a percepção de uma nova *affordance* no recurso audiovisual como ferramenta pedagógica, visto que o uso do som vinculado a imagens em um vídeo ou filme pode resultar em diversificadas atividades em sala

de aula. Um dos professores percebeu que o uso do som é importante para um filme, pois “dita o ritmo desse filme, além da velocidade, atmosfera, intensidade”, não devendo ficar de fora de atividades que envolvam aprendizagem de línguas.

Uma professora considerou interessante o fato de a “maioria dos filmes perder seus efeitos se as trilhas sonoras fossem retiradas, pois essas trilhas e efeitos contribuem para o entendimento de uma cena e funciona como motivador de sensações/emoções, além de ser uma ferramenta simples e fácil de ser utilizada pelos professores”. Nesse sentido, outra professora comentou que a trilha do filme auxilia na construção de conhecimento e pode ser inspirador na realização de uma atividade, na consideração de que a música pode motivar as pessoas. No conjunto, os professores perceberam também que a trilha e os efeitos sonoros ajudam na interpretação de atividades de classe, pois caso o aluno, mesmo analisando as imagens, não conseguisse entender essa atividade, o áudio poderia servir de suporte.

O grupo de professores comentou que uma das coisas mais importantes ditas no vídeo foi que o professor não precisa ter formação musical para bem empregar/fazer uso do recurso, mostrando que eles podem usar tanto a trilha quanto os efeitos sonoros do audiovisual em suas aulas com o intuito de estimular a capacidade de absorção e compreensão dos alunos, diversificando o uso do recurso para adequar-se aos objetivos que pretendem alcançar. Esses comentários mostraram que os professores, nessa atividade parecem conseguir perceber mais possibilidades de uso desse recurso, pensando até mesmo na adequação que podem dar às diversificadas *affordances* que o mesmo possui.

Foi solicitado, ainda, que os professores compartilhassem ideias de como utilizar o som em uma aula de Língua Inglesa. Para essa análise, comparou-se a resposta que deram ao questionário inicial, no que concerne às habilidades estimuladas por meio de vídeos, bem como no qual diz respeito aos procedimentos adotados na utilização do recurso em sala de aula com a resposta deles na pergunta da atividade 2, procurando perceber tanto diferenças quanto similaridades, nesse bloco de respostas.

Dessa forma, foi possível constatar que os professores revelaram ter uma nova percepção do uso do recurso audiovisual quando se trata de atividades que envolvam o som desse recurso. Das 34 respostas analisadas, 19 professores

escreveram habilidades e atividades não mencionadas anteriormente e quinze professores continuaram com a mesma resposta do questionário inicial.

Ao serem verificadas essas mudanças entre as respostas do questionário inicial e as respostas da etapa do curso de formação continuada, ficou perceptível que viabilizar momentos e espaços de reflexões voltadas para as práticas dos professores representa um caminho para transformá-las ou ressignificá-las. García (1992) corrobora esse pensamento ao dizer que a formação continuada tem como foco o crescimento profissional do professor, essencial para o aperfeiçoamento de sua profissão, pelos estudos, pela reflexividade em torno de suas ações, pela valorização do aspecto contextual organizacional da escola, orientado para a mudança, como reforça o autor em referência, tendo como finalidade principal a aprendizagem dos alunos.

As ideias dos professores para atividades que envolvessem o som do audiovisual em suas aulas foram analisadas. Sendo assim, observou-se que foram mencionadas atividades que não estavam nas respostas do questionário inicial. Um professor citou como exemplo de atividade, nessa etapa da análise, colocar um vídeo com uma determinada trilha sonora e, posteriormente, pedir aos alunos que relatassem através de uma pequena redação o que foi retratado, estimulando assim a escrita do aluno. Esse mesmo professor escreveu que poderia pedir que os alunos, em grupos, comparem suas visões de interpretação do vídeo, por meio de vocabulário e de estruturas gramaticais, promovendo o debate.

Outro professor explicou que primeiramente mostraria o vídeo sem áudio para que os alunos montassem os efeitos sonoros do vídeo. Depois, os alunos assistiriam ao vídeo para comparar as duas versões. Outra atividade citada pelo professor seria trocar a trilha sonora. Em um filme dramático, colocar uma trilha sonora feliz e animada e deixar que os alunos expressem suas impressões sobre o filme em referência.

Um outro professor comentou sobre uma atividade que se tratava de colocar efeitos sonoros de cenas de filmes em diferentes situações envolvendo o ambiente e suas mudanças climáticas e pediria aos alunos que identificassem em qual tipo de clima/tempo a cena aconteceu ou aconteceria. Um outro professor pensou em atividades que envolvessem descrições e inferências de personagens,

de ambiente, de enredo, com questionamentos sobre o que os alunos acharam que estaria acontecendo na cena, descrevendo personagens, o que esperar sobre a próxima cena, se seria possível determinar a época em que se passava o vídeo.

Analisando as ideias de atividades elaboradas pelos professores, verificou-se também que, embora em algumas atividades as habilidades sejam as mesmas que eles disseram explorar utilizando o vídeo, os procedimentos, no entanto, foram outros. Enquanto no questionário colocavam o vídeo para explorar e revisar conteúdo, para gerar uma atmosfera de curiosidade e contextualização da atividade, para fazer perguntas sobre o conteúdo do vídeo, estimulando o uso da oralidade, nessa etapa da formação, embora explorassem as mesmas habilidades, as atividades elaboradas utilizaram o audiovisual de uma forma nova, diferente daquela exposta por eles. Por exemplo, interpretar vídeos sem áudio, solicitando que os alunos criassem as falas dos personagens; representar uma cena em grupo; recontar a história do trecho de um filme; criar uma paródia; fazer dublagens, dentre outros.

Mesmo observando que professores perceberam novas *affordances* sobre o audiovisual como tecnologia facilitadora de contato linguístico, e mesmo tendo elaborado atividades e discutido ideias de como utilizar o som do audiovisual em suas aulas, talvez, ainda, não fosse o suficiente para que esse professor passe a incorporar essas *affordances* à sua prática, modificando-as. Essa atividade foi elaborada para que o professor tivesse contato com mais *affordances* do audiovisual, para que tivesse a oportunidade de percebê-la, e a partir dessa percepção passasse a modificar suas ações. No que concerne a questão da percepção, Oliveira e Rodrigues (2006, p. 123) afirmam que “as *affordances* expressam a possibilidade do meio ambiente de estimular os organismos no processo da percepção, bem como a capacidade do agente em perceber o que está disponível a ele no ambiente”.

Com essa atividade, observou-se que a maioria dos professores interlocutores percebeu essa nova *affordance*, elaborou atividades sobre o uso desse recurso utilizando essa nova *affordance*, mesmo assim, não foi possível analisar se essa percepção foi suficiente para motivar alguma mudança nas ações pedagógicas desses professores. Dando seguimento a esse olhar analítico

sobre os dados do estudo, a próxima etapa, então, foi desenhada no sentido de viabilizar acesso a indícios de mudanças. Ao invés de fóruns de discussão online, optou-se pela condução de um grupo focal, no qual seria possível direcionar os debates de modo mais síncrono.

4.2.3 Atividade 3: Encontro presencial (Grupo Focal)

Nessa etapa da formação continuada organizou-se/desenvolveu-se um grupo focal, com duração de quatro horas, com os professores, no espaço da escola. Os participantes leram e debateram um texto intitulado “*Using Video Material as a Tool for Developing Bilingualism When Teaching EFL to Secondary School Students*”⁹ de Elena Klenevskaya, Galina Maslova (2012).

Em Gomes (2013), tem-se a afirmação que ao oferecer uma formação continuada para os professores no ambiente escolar, os docentes passam a dividir a sistemática do seu trabalho com os colegas de profissão, socializando suas dúvidas, experiências, acertos e erros. Os dizeres dessa autora parecem querer expressar que discutir sobre um texto que aborda tanto a parte teórica do uso do vídeo como ferramenta para desenvolver o bilinguismo, quanto sugestões de atividades didáticas levariam os professores a um comportamento reflexivo em conjunto. Lembrando que essa etapa da formação objetivava gerar discussões entre eles sobre o conteúdo do texto, assim como suas opiniões, além de uma troca de experiências relacionada a atividades que já haviam desenvolvido em sala de aula, assim como motivar o surgimento de novas atividades. Considera-se que no grupo focal o moderador poderia atuar de modo mais efetivo que nos fóruns, motivando maior participação do grupo, maiores e mais convincentes esclarecimentos sobre a questão em discussão.

Assim, tem-se a discussão da dinâmica de seu acontecimento: cada professor lia em voz alta parágrafos do texto e discutiam. Cabia à pesquisadora e mediadora do grupo focal, o papel de solicitar aos participantes que opinassem sobre o que foi exposto pelas autoras do texto, além de guiar com algumas perguntas para instigar a necessária reflexão daquele momento, principalmente

⁹ O Uso do Vídeo como Ferramenta Para Desenvolvimento do Bilinguismo ao Ensinar Inglês Como Uma Língua Estrangeira Para Alunos do Ensino Médio

com perguntas voltadas a aspectos sobre os quais haviam respondido no questionário inicial e nas duas etapas online do curso de formação, com o intuito de analisar se as possibilidades de uso do audiovisual mudaram e se houve também mudanças em suas práticas docentes.

Na consideração de que o texto defende o ponto de vista de que usar vídeos em aulas para aprendizagem de línguas é extremamente importante, indagou-se aos professores se eles concordavam com isso. As respostas foram diversificadas. Uma professora opinou que por não serem professores nativos da língua, poderiam, através do vídeo, apresentar outros sotaques, “acrescentando bastante na compreensão da língua, ou seja, no *listening*”. Um outro professor argumentou que a maneira como os alunos assimilam conhecimento é importante, pois não se assimilam conhecimentos apenas de uma forma, mas é preciso considerar vários sentidos. Portanto, para esse professor, o vídeo é percebido como instrumento que consegue envolver mais de um sentido, por conseguinte, é uma ferramenta relevante no ensino de inglês.

Os professores comentaram sobre a questão de superestimar o vídeo, posto que não é a única ferramenta disponível para o professor, sendo, portanto, o vídeo um facilitador de entendimento, de aprendizado de conteúdo. Para um deles, na educação infantil é preciso “dosar o uso desse instrumento”, pois é necessário estimular a aprendizagem através do concreto e do lúdico, não havendo condições de focar somente no vídeo. Percebeu-se, nesse caso, uma contradição que sugere que os professores estão em transformação de suas percepções, pois ao mesmo tempo em que aparentavam reconhecer que o vídeo é importante, igualmente deixavam transparecer a ideia de que seu uso deve ser limitado, acreditando que existem outras possibilidades de ação com outros objetos disponíveis, além do recurso audiovisual e que, se usado em excesso, os recursos audiovisuais podem ser prejudiciais aos professores e aos alunos, em termos de ensino e de aprendizagem. O vídeo é uma tecnologia que deve ser integrada para que não pareça algo excepcional, mas algo natural, assim como o quadro e os livros são usados em sala de aula, por exemplo.

Retomando a descrição do momento da discussão, chegou-se a um ponto importante: o papel do professor. A discussão gerou, nesse momento, reflexões sobre o papel do professor no uso do audiovisual. Considera-se que foi essencial

que eles começassem a discutir sobre esse assunto, pois no questionário inicial e na primeira atividade da formação, demonstraram preocupações quanto à função do professor no uso desse recurso.

Os professores debateram que o vídeo e o filme, por exemplo, não facilitam o contato linguístico se o professor não souber usá-los. O audiovisual pode ajudar as crianças, contudo a escolha do vídeo depende do professor. Para eles, o texto lido colocou o recurso em um patamar muito elevado como ferramenta pedagógica, pois parecia que sem vídeo não haveria aprendizagem eficaz. Os professores refletiram que não seria suficiente apenas colocar o vídeo para que os alunos o visualizassem, sem planejamento e sem objetivos definidos. Naquele momento, a impressão que ficou é que os professores pareciam rejeitar a reflexão sobre o texto de que o audiovisual pode ser uma ferramenta integrada à aula e que é muito importante por propiciar diversas ações pedagógicas.

É interessante notar que, ao mesmo tempo em que as interações de recursos audiovisuais às aulas pareciam ser negadas, surgiam reflexões que mostravam o crescimento de uma autoconsciência a respeito do papel dos professores no uso desses materiais em sala de aula. Para os informantes, o professor deve levar em consideração que ele é o principal responsável pelo planejamento da sua aula e que não adianta apenas utilizar o audiovisual, se não houver a percepção sobre a melhor forma de fazê-lo, de como fazer esse uso de acordo com cada objetivo elencado. Acredita-se que o audiovisual possa ser visto pelos professores como uma ferramenta que deve ser considerada apropriação do professor, que também é responsável pela normalização do artefato. Essa normalização é discutida por Bax (2002), que acredita que está normalizado um artefato que se integra de tal forma à sala de aula que deixa de ser percebido como algo excepcional.

Sendo assim, a percepção dos professores no terceiro momento de formação continuada era de que o vídeo poderia ser enriquecedor para aulas, mas o professor deveria ter preparo para usá-lo. Silva e Davi (2012) corroboram essa percepção de que o recurso audiovisual pode trazer benefícios para o ensino/aprendizagem, mas saber usar e aplicar seu uso na metodologia é fundamental para o docente.

Uma professora comentou que concorda com as autoras do texto quando dizem que o vídeo traz aspectos sociolinguísticos e socioculturais, pois em nosso país a criança não recebe *input* suficiente, pois quando finaliza seu dia na escola, não há, na maioria das vezes, contato com a língua inglesa em casa. A rigor, a vivência que têm com a língua é na escola e o vídeo pode proporcionar contato com a cultura e com exemplos de relações linguísticas, além de estimular as crianças a interagirem com outras pessoas em língua inglesa.

Quando a professora comentou sobre usar o vídeo para estimular a oralidade das crianças, os demais professores se colocaram a favor, enfatizando que o vídeo pode servir para apresentar um contexto de fala, mostrando uma base comunicativa. Nesse momento, discutiram também sobre alguns usos que fazem do vídeo para encorajar os alunos a se comunicarem em inglês, a exemplo de colocar o vídeo e pausar em alguns momentos para que possam interagir (alunos/professores, alunos/alunos), prática mencionada por eles no questionário inicial.

Os professores falaram, inclusive, sobre o uso do audiovisual para incentivar aprendizagem de vocabulário. Como exemplo, um deles comentou que ao utilizar o vídeo, pausava o mesmo em alguns momentos e pedia que os alunos repetissem palavras e as associassem com as imagens.

Em certo momento, as discussões levaram os professores a refletirem sobre o papel das tecnologias, na atualidade. Um dos professores falou que é preciso levar em consideração a velocidade que a sociedade tem caminhado atualmente, pois nesses últimos anos convive-se com alguns avanços tecnológicos e o acesso a essas tecnologias foi facilitado. Portanto, para esse professor, o emprego do vídeo em sala de aula é importante, uma vez que não é tão difícil ter esse recurso disponível, principalmente na escola em que atuam.

Outro professor discutiu sobre a possibilidade de estender o uso desse vídeo para casa do aluno, trazendo uma proposta híbrida para a escola. Assim, uma professora relatou que fez um treinamento digital no qual foi comentado sobre o conceito da sala de aula invertida. Dessa forma, complementou a ideia do colega com uma proposta de que os alunos assistissem ao vídeo em casa, para que, em sala de aula, produzissem textos baseados no que assistiram.

As sugestões dadas pelos professores no grupo focal mostraram que a formação continuada estava gerando reflexões para eles. Algumas dessas reflexões tratavam sobre o papel do professor e do recurso audiovisual nas aulas de inglês, assim como atividades e possibilidades de uso em ações pedagógicas.

Durante as reflexões, fizeram comentários referentes à relação entre cultura e aprendizagem de idiomas. Para eles, “quando um idioma é aprendido, também se aprende a cultura daquele idioma, o modo como se fala, os gestos, as expressões”. Quando os alunos aprendem também sobre esses aspectos culturais, desenvolvem melhor a tolerância.

A partir dessas discussões, os professores chegaram à conclusão de que o conceito de cultura para o ensino bilíngue ultrapassa a fronteira de aceitar o que o outro come, veste, comemora e que para ensinar o conceito de cultura em uma escola bilíngue precisa-se estimular, sobretudo sentimentos, comportamentos e uma consciência metacultural. Essa visão é corroborada por Skutnabb-Kangas (1987 apud MEJIA, 2012).

Outra atividade que os professores discutiram e acharam interessante foi a que envolveu o tema *bullying*, pois as pesquisadoras validaram socialmente o que os alunos estavam aprendendo. Comentaram, inclusive, que poderiam desenvolver atividades similares utilizando o vídeo em algumas datas que a escola oportuniza, com o dia do autista, dia do portador da Síndrome de Down e outras.

Os professores, então, compartilharam mais algumas ideias novas, a exemplo da invenção, diálogos e edição de filmes. Uma das professoras desabafou que na educação infantil é um pouco complicado realizar atividades com vídeos e os outros professores passaram a dar possibilidades de como fazer esse uso com crianças pequenas. Indicaram o uso de vídeos com histórias conhecidas pelas crianças, e sugeriram a possibilidade de entregar uma transcrição pronta e pedir que eles gravassem repetindo. Outra possibilidade sugerida foi a montagem de um *script* coletivo em sala. Com essas atividades os professores acreditavam até mesmo conseguir com que crianças tímidas participassem de atividades envolvendo competências comunicativas.

Mejia (2002) reforça que a motivação é uma das maiores preocupações entre professores que ensinam em diferentes níveis escolares. Professores da

pré-escola e do ensino infantil têm dificuldades em motivar as crianças a usarem a língua estrangeira. Para a autora, os professores de alunos do ensino fundamental precisam elaborar atividades que os engajem na tarefa de se comunicar na LA. Com essas trocas de ideias e possibilidades entre professores, percebe-se que professores de diversificados níveis deram suporte uns aos outros com soluções para problemas enfrentados devido à idade do aluno, sempre refletindo sobre novas possibilidades de uso do audiovisual em sala de aula.

Por fim, o texto abordou uma atividade aplicada em sala envolvendo *language switching*¹⁰. Essa atividade deixou os professores impressionados, pois é um aspecto presente em alunos de escolas bilíngues. Disseram jamais ter imaginado que essa atividade pudesse chegar nesse objetivo, além de não terem percebido antes a possibilidade de usar o vídeo para estimular tal habilidade. Discutiram algumas possíveis ideias para fazerem em sala, adaptando a história da Turma da Mônica para língua inglesa e editando as gravações das vozes deles nos personagens.

Durante a leitura do texto, novas possibilidades de ação, de atividades e procedimentos foram surgindo e, nesse processo, foram argumentando, discordando, procurando soluções e dividindo essas novas possibilidades. No entanto, ao discutirem as atividades que foram aplicadas pelas pesquisadoras do texto sentiram dificuldades de entender o que estava sendo feito, surpreendendo-se com alguns de seus objetivos.

Pediram apoio uns aos outros e recorreram a terceiros tentando entender como a atividade havia sido feita com os alunos, com isso, pôde-se observar que nessa etapa expuseram possibilidades de uso dos vídeos, motivadas pelas percepções de certas *affordances*, colaborando com aqueles professores que revelaram diferentes percepções, refletindo sobre novas percepções, e discutindo tanto as práticas das pesquisadoras, quanto suas próprias ações pedagógicas envolvendo o audiovisual.

4.2.4 Atividade 4: Fórum Online

¹⁰ *Language switching* ocorre quando um falante bilíngue alterna entre dois idiomas no contexto de uma única conversa.

Essa foi a última atividade do curso de formação continuada oferecido aos professores, voltado para reflexão sobre o uso do audiovisual como tecnologia facilitadora de contato linguístico na escola bilíngue na qual trabalham. Para essa etapa das análises, foram observadas as respostas individuais dos professores, comparando-as com as respostas do questionário inicial e com as demais etapas do curso, procurando padrões em suas respostas e possíveis mudanças em suas percepções e/ou práticas pedagógicas.

Essa atividade foi elaborada para possibilitar aos professores discussões sobre *affordances* do audiovisual direcionada para o uso do filme/vídeo na alfabetização e letramento dos alunos. Para tanto, a atividade foi realizada por meio de plataforma digital em formato de fórum online e aconteceu dois meses após a atividade do grupo focal. A atividade permitia que os professores tivessem acesso às respostas uns dos outros, com a finalidade de promover a interação e a reflexão.

A atividade consistia em assistir a um vídeo do *British Film Institute* (2017) e solicitava que os professores respondessem a três perguntas: como percebem o recurso audiovisual e a sua importância na alfabetização e no letramento de crianças em escola bilíngue; que ação pedagógica podem tomar para utilizar o audiovisual como ferramenta de apoio na alfabetização e no letramento de seus alunos; se eles utilizam o audiovisual em suas práticas ao alfabetizar ou em atividades voltadas para o letramento em língua inglesa na escola em que atuam e como explicam o que fazem.

Percebeu-se que o uso do audiovisual no processo de alfabetização e letramento é algo que alguns professores já faziam ao elaborar e aplicar atividades que envolvem vocabulário, fonemas e escrita de palavras, pois os professores afirmaram utilizá-lo para alfabetizar, ensinando as letras e seus sons, assim como palavras novas e fonemas. E como procedimento de uso, relataram que exibem vídeos com as letras e com fonemas e pedem para que as crianças os repitam ou os reconheçam. O mesmo procedimento aconteceu com vocabulário, em que exibem vídeos com vocabulário, pedem para as crianças repetirem as palavras, estimulando a escrita e pronúncia.

O grupo de professores reforçou as discussões sobre a escolha correta do vídeo para cada faixa etária e o planejamento que deve acontecer em consonância com a busca de contextualizações adequadas. Uma professora observou que “tudo parte do planejamento do professor, pois ao planejar a aula, ficará fácil identificar onde melhor se adequaria o uso desse recurso, bem como na finalidade que o mesmo será utilizado”. Pela resposta da professora foi possível analisar que a percepção do planejamento criterioso e de quais habilidades, quais objetivos e quais finalidades seriam possíveis focar em determinada atividade pelos professores, na verdade, tornaram-se primordiais para trazer segurança durante a aplicação desse recurso em sala de aula.

Os professores enfatizaram também que utilizam o audiovisual como recurso para explicação de conteúdo, sendo essa *affordance* bastante mencionada por eles desde o questionário inicial até essa etapa da formação continuada. Apenas um professor falou que emprega o audiovisual para estimular o senso crítico no processo de letramento de crianças alfabetizadas, com ênfase no conteúdo estudado em sala de aula. Todos os outros comentaram sobre sua utilização como ferramenta para apresentação, fixação e aprimoramento do conteúdo exclusivamente, sem estimular o senso crítico.

Foi possível perceber dessa etapa que não surgiram reflexões sobre o que foi dito no vídeo dessa atividade pelos profissionais do *British Film Institute*. Os comentários dos professores foram baseados no que percebiam antes da formação, sem utilização das novas percepções comentadas nas atividades anteriores, a exemplo do uso do som, ou vídeos com temas como *bullying* para estimular criticidade e letramento crítico. Para comprovar que durante as discussões dessa atividade não ocorreram novas reflexões, contabilizou-se que apenas cinco professores demonstraram perceber e relacionar o uso do audiovisual com atividades de letramento e alfabetização. Dentre esses cinco interlocutores, houve uma professora que disse que o audiovisual pode ser uma ferramenta para desenvolver a criatividade na interpretação visual e escrita das crianças. Outra professora disse que o docente pode trazer vídeos sobre histórias contextualizadas e assim possibilitar o questionamento, permitindo que os alunos se posicionem. Um outro professor explicou que utiliza o vídeo para explorar os gêneros textuais.

E somente um, entre esses cinco professores mencionados, explicou em sua resposta que devido as crianças atentarem para o que aparece escrito no vídeo, a leitura torna-se algo importante, afinal elas estão lendo porque estão interessadas e não porque alguém pediu que elas lessem. Contudo, esse professor disse que, apesar de saber dessa *affordance*, só utiliza o vídeo para estimular a consciência fonética dos alunos. Analisando as interações dos professores, percebeu-se que o vídeo motivador para essa atividade não trouxe para o grupo novas reflexões sobre as possibilidades de ação, pois apenas uma pequena quantidade de professores discutiu sobre o uso do vídeo em atividades para o letramento e para a alfabetização, o que parece não ter trazido novas possibilidades de ação pedagógica, pois pela resposta de um dos professores, houve a reflexão, mas a ação pedagógica não foi modificada.

Constatou-se que nessa etapa as respostas dos professores se mostram mais completas e descritivas comparativamente às demais etapas do curso, principalmente comparando-se com as respostas da primeira atividade. O entendimento é que esse fato se deve às reflexões que fizeram até aqui na formação continuada, tornando-os conscientes de que as *affordances* por eles percebidas, anteriormente ao início do curso, confirmaram-se no decorrer desse processo, deixando-os mais seguros para discutir sobre o audiovisual. Contudo, a maioria do grupo em referência parece não perceber a *affordance* no uso da alfabetização e do letramento, com a possibilidade de explorar os gêneros textuais, a capacidade de argumentação ou de reconhecer diversas narrativas. Dessa forma, a convicção é que a percepção das *affordances* em sala de aula demanda tempo e várias tentativas.

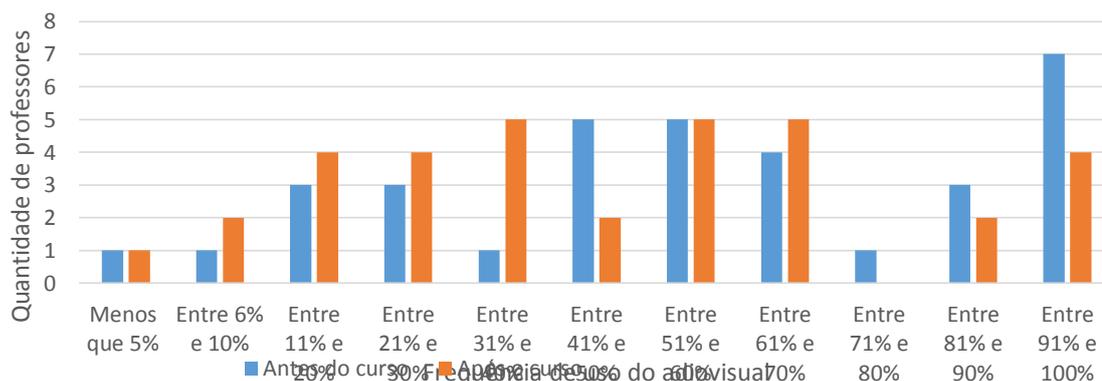
4.3 Terceira etapa: Questionário final

Esta etapa, caracterizada como última etapa da pesquisa, aconteceu 10 meses após o primeiro encontro referente ao questionário inicial. Realizou-se de forma presencial para que os professores pudessem responder ao questionário final (Apêndice I). Tinha como finalidade analisar as respostas do último questionário, comparando-as com as respostas do questionário que foi aplicado no início do curso, observando-se as percepções dos professores acerca do

audiovisual como ferramenta facilitadora de contato linguístico mudaram ou se mantiveram após o curso e como essas percepções influenciaram na ação pedagógica desses professores.

O questionário inicia-se perguntando se o professor utiliza o recurso audiovisual em suas aulas de inglês, como resposta todos os interlocutores afirmaram utilizá-lo. Ao serem indagados sobre a frequência do uso desse dispositivo em sala de aula, começa-se a perceber alguma mudança. No total, 11 professores passaram a utilizar mais o audiovisual após o curso de formação continuada. Entretanto, 14 professores passaram a usar menos esse recurso depois do curso, enquanto 6 professores permaneceram utilizando o audiovisual na mesma frequência. Ilustrando essa situação, segue um gráfico comparativo com as respostas dos professores antes e após o curso referido.

GRÁFICO 3 - Frequência de uso do audiovisual antes e após o curso



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observando-se o gráfico sobre essa modificação, tem-se que as frequências de uso que mais se alteraram representam 31% a 40%. Anteriormente havia apenas um professor utilizando nessa frequência e após o curso passou a ter 5 professores; e a de 91% a 100% que tinha 7 professores e agora possui 2 professores fazendo uso com essa frequência.

De acordo com as respostas dos professores registradas no questionário, esse fenômeno pode ser explicado por dois fatores. O primeiro seria que

professores que adotaram e ampliaram o emprego desse recurso perceberam tratar-se de uma ferramenta útil para o ensino de inglês, abordando diversas habilidades sentindo-se mais preparados para planejar atividades e realizá-las. Um dos professores relatou que utilizava o audiovisual antes do curso, mas passou a empregá-lo com mais frequência pelo fato de, agora, sentir-se mais seguro para elaborar atividades. Uma professora respondeu que deu continuidade ao uso, com mais frequência, pois certificou-se dos benefícios do audiovisual que leva aos alunos a se revelarem mais proficientes em língua inglesa.

O segundo fator está relacionado à resposta dos professores que declararam ter reduzido o uso desse dispositivo. Esses professores dizem que perceberam que é necessário um planejamento mais criterioso para atingir objetivos de forma clara e específica. Um professor comentou que precisa observar o recurso, planejar uma forma mais eficaz de abordar o conteúdo, melhorar o que já usa. Outra professora disse que utiliza o recurso audiovisual, mas precisa aprender um pouco mais sobre ele para desenvolver uma aplicação mais adequadas desses vídeos. Até mesmo as professoras do ensino infantil, que foram as que declararam utilizar o vídeo e o filme entre 91% a 100% modificaram a frequência de uso, visto que apenas uma delas afirmou continuar utilizando na mesma frequência. As demais professoras, totalizando 6 interlocutoras, declararam um uso menor do audiovisual em suas práticas.

A reflexividade, como se percebe, emerge como um incentivador na formação continuada, portanto, como elemento importante na carreira de um professor, pois é uma oportunidade de se ter uma visão crítica acerca de sua prática docente no ensino bilíngue. Nesse caso, alguns professores mudaram a frequência do uso do recurso pois responderam que se sentiam mais preparados para usá-los; sendo que outros perceberam que o uso sem um planejamento elaborado poderia não ter influência positiva na aprendizagem dos alunos.

Registrou-se que a quantidade de professores que usa o audiovisual pela sua ludicidade diminuiu bastante, com apenas um professor mencionando esse motivo. A quantidade de professores que diz usar o audiovisual por tornar as aulas dinâmicas, atrativas e interessantes; por perceberem maior rapidez na aprendizagem dos alunos; por oferecer *input* e acesso à cultura; e por facilitar a aprendizagem e compreensão de vocabulário aumentou. O uso do recurso

audiovisual motivado pela explicação e revisão de conteúdo e por oferecer informação interessante para os alunos durante as aulas permaneceu o mesmo. Houve também o acréscimo de cinco *affordances* por uma pequena parte do grupo nesse último questionário, não mencionadas no primeiro. São elas:

1. explorar a fonética e pronúncia;
2. usar para diferentes tipos de aprendizes;
3. estimular o *listening*;
4. estimular o *speaking*;
5. promover debates e o senso crítico.

Conforme Gibson (1986), se um sujeito captar a informação de um objeto, também captará a percepção desse objeto. Portanto, as reflexões discutidas pelo grupo de professores no curso demonstraram ter mudanças nas percepções de uso do audiovisual, mesmo que tenha sido por um grupo pequeno de professores. Acredita-se que isso se deu pelas informações apresentadas nas atividades do curso. Contudo, a maior parte dos professores não modificou suas percepções de *affordances*, permanecendo as mesmas de antes.

Durante as etapas do curso foi percebido que o grupo de professores confirmou as possibilidades de ação que já percebiam antes do curso de formação, sentindo-se mais seguros para falar sobre elas e para elaborar e aplicar atividades nessa direção. Contudo, a maioria não conseguiu perceber as novas *affordances* apresentadas durante o curso, e dos professores que perceberam, poucos passaram a utilizá-las em suas práticas. Esse comportamento mostra que a percepção de novas *affordances* em sala de aula parece ser um processo complexo, que exige mais tempo de reflexão, exigindo, também, que outros elementos sejam agregados para apoiar e para garantir que sejam bem sucedidos na sua utilização em sala de aula.

Percebeu-se, também, que em suas respostas, os professores estavam com o discurso mais bem elaborado e mais longo do que no primeiro questionário. De acordo com algumas respostas no decorrer do questionário, os professores se mostravam mais preparados, mais embasados e mais seguros para utilização do audiovisual em suas aulas. Segundo a resposta de uma das professoras, “me sinto bem mais preparada para usar vídeos nas aulas de inglês, pois as técnicas metodológicas apresentadas abrem um leque de oportunidades

criativas no uso de recursos audiovisuais. Estou mais ciente de como usar essa ferramenta para alcançar um objetivo”.

Ao serem questionados sobre os riscos, perigos e dificuldades no uso do audiovisual, o grupo de professores respondeu que há riscos, com uma menor quantidade em relação ao questionário inicial, afirmando não haver riscos. Acredito que essas mudanças são decorrentes das reflexões sobre o planejamento cauteloso levantadas por eles. Algumas respostas dos professores comprovam que, após o curso de formação, passaram a perceber que a escolha do material pode ser um risco, pois entendeu que essa escolha precisa ser de acordo com a idade da criança, requerendo cautela na aplicação da atividade, que deve ser bem planejada e bem elaborada.

Para exemplificar essa mudança, uma professora respondeu que “para a aprendizagem acontecer de forma satisfatória é necessário planejamento do uso do recurso audiovisual”. Uma outra professora respondeu que um dos riscos é o professor “não se apropriar e dominar o uso da tecnologia, pois o uso desses recursos requer planejamento, conhecimento e propriedade para não serem usados de qualquer forma”. A escolha do vídeo e seu planejamento representaram unanimidade ao serem eleitos como riscos ou dificuldades para aprendizagem de uma língua em escola bilíngue. Esses comentários ilustram que provavelmente as reflexões tenham mostrado que um planejamento envolvendo atividades com vídeo demande mais tempo, dedicação e conhecimento para que haja uma escolha mais apropriada do vídeo e das habilidades a serem motivadas.

Em seguida eles foram indagados sobre os procedimentos que adotam para utilizar o audiovisual em suas aulas. Da mesma forma que na análise do questionário inicial, também este item foi separado em categorias. O resultado mostrou que os professores citaram um procedimento a mais, observando-se, entretanto, uma diferença no grupo de professores ao adotar alguns procedimentos na elaboração e aplicabilidade dessas *affordances*.

Na categoria que cita a utilização do audiovisual para explicar ou reforçar um conteúdo, o grupo de professores passou a descrever o processo de forma mais detalhada, abordando procedimentos de forma mais descritiva. Apesar da mudança na adoção de procedimentos, as respostas mais descritivas podem ter surgido em razão das reflexões empreendidas, que proporcionaram aos

professores certa familiaridade com o curso, deixando-os mais confortáveis para relatar a processualidade das atividades realizadas.

Como exemplo, um dos professores escreveu que escolhe o vídeo de acordo com o objetivo da aula “como por exemplo, ensinar o *Present Simple*. A rigor, todos eles parecem seguir a mesma orientação metodológica: “primeiro faço perguntas sobre a rotina do aluno e da família. E logo em seguida o vídeo é exposto e dessa forma, os alunos utilizam as informações do vídeo para descrever na 3ª pessoa a rotina dos personagens utilizando o *Present Simple*”.

Nessa atividade, em específico, o professor explicou que utilizou as etapas que foram discutidas no grupo focal, ou seja, elaborou o *preview* com perguntas referentes ao conteúdo gramatical que gostaria de ensinar. Logo após, colocou o vídeo (*viewing*) e como *follow-up* (atividade aplicada após a visualização do vídeo), o professor pediu que os alunos descrevessem a rotina dos personagens. Ao adotarem procedimentos discutidos durante o grupo focal, os professores parecem ter incorporado os vídeos em suas aulas de acordo com as reflexões empreendidas.

Ao discutir sobre o uso do audiovisual para estimular o *speaking*, o grupo de professores descreveu seus procedimentos de forma diferente, utilizando atividades com debate e sem do recurso audiovisual. Um dos professores relatou, descritivamente, que coloca um vídeo sem diálogo, mas com imagens. Apresenta o vídeo duas vezes e, posteriormente, solicita que os alunos recontem história voluntariamente. Ao final, o professor discute a mensagem central do vídeo e, algumas vezes, estabelece regras como contar a história utilizando os verbos no passado.

Ao detalhar os procedimentos utilizados para estimular a aprendizagem de itens lexicais, emerge a percepção de que os professores adotaram estratégias mais planejadas e começaram a articular uma relação com o tema da aula, utilizando o vocabulário através da interdisciplinaridade. Uma professora detalhou que em uma de suas aulas separou um vídeo sobre fósseis que explicava como ocorre o processo, explicando, inclusive, quem é o profissional que atua nessa área. Descreve que iniciou a aula com perguntas geradoras e logo após colocou o vídeo. Após o vídeo, utilizou um brinquedo que simulava a escavação e assim, percebeu que os alunos aprenderam novas palavras, pois durante a atividade

lúdica utilizaram os termos vistos no vídeo. Observou-se, após as discussões levantadas por eles durante o curso, que suas práticas para ensinar vocabulário, utilizando o recurso audiovisual, modificaram-se, demonstrando novas possibilidades de ação.

O novo procedimento citado e discutido pelo grupo de professores refere-se à utilização de vídeos para incentivar a leitura em sala. O grupo descreveu que usa o vídeo para estimular a leitura dos alunos, dessa forma, comentaram que essa atividade auxilia na pronúncia e entonação das crianças através da escolha de um vídeo curto, utilizando a legenda e a transcrição do vídeo para que os alunos leiam.

Não obstante apenas uma categoria nova tenha sido citada pelos professores, pelas análises realizadas, observou-se que a resposta deles no questionário final foi mais descritiva e mais detalhada que a resposta do questionário inicial, além disso, alguns professores revelaram sobre a utilização de algumas das atividades discutidas no curso em suas práticas pedagógicas, além de demonstrarem preocupação no uso de vídeos curtos. Esses fatos parecem evidenciar o surgimento de novas discussões levantadas por eles e motivadas pelo conteúdo do curso. Acredita-se, nesse sentido, que de fato, possa ter ocorrido transformações na forma como eles vêm o audiovisual, passando a ser mais consciente desse uso, da escolha do recurso e de como utilizá-lo em suas aulas.

A pergunta seguinte versava a respeito do uso do audiovisual para aprendizagem pessoal de inglês. Todos os professores declaram utilizar o recurso audiovisual para aprender inglês, incluindo-se nesse grupo a única professora que respondeu não utilizar o audiovisual no primeiro questionário.

A análise mostrou que as respostas guardam bastante semelhança com as respostas dadas no questionário inicial, entretanto eles perceberam uma nova possibilidade no uso do audiovisual, desenvolver o *speaking*. As respostas também demonstraram que houve mudanças na forma de utilizar o audiovisual para aprendizagem pessoal, pois um dos professores comentou que passou a assistir ao vídeo duas vezes, enquanto outro professor respondeu que seleciona melhor os vídeos que utiliza para aprender. Eles mostraram que se colocam em situações mais desafiadoras, retirando, por exemplo, a legenda do vídeo ou do

filme, selecionando vídeos com assuntos mais complexos, sempre tentando avançar mais de acordo com suas necessidades.

As três últimas questões elaboradas para o questionário final tinham como objetivo analisar as ações pedagógicas dos professores após o curso de formação continuada. O grupo de professores revelou em suas respostas seu comprometimento em utilizar o audiovisual nas aulas de inglês de acordo com o que foi discutido no curso.

A maioria dos professores respondeu que o curso ampliou seus conhecimentos sobre o uso do recurso audiovisual em sala, deixando-os mais seguros para se apropriarem da tecnologia devido ao embasamento que receberam. Um dos professores registrou ter descoberto, através do curso, que “fazia muita coisa sem se atentar”, pois utilizava o audiovisual para letramento e alfabetização, mas só passou a perceber esse aspecto com mais clareza após a formação.

Uma professora disse que passou a utilizar vídeos e filmes em diferentes momentos da aula, dependendo do objetivo da atividade. Outra professora relatou que aplicou algumas das “dinâmicas discutidas no curso em sala de aula”, tendo resultados significativos. Um outro professor respondeu que através do curso ressignificou sua prática.

Com as discussões e reflexões que tiveram no curso, os professores assumiram que ainda há muito o que aprender, mas conseguiram alcançar a percepção sobre a possibilidade de contemplar muitas habilidades utilizando o audiovisual em suas aulas. Comentaram, também, que agora sentem segurança com o apoio pedagógico que receberam. Inclusive um professor comentou que as atividades discutidas no curso o ajudaram a enriquecer suas aulas. Outra professora relatou que teve bons resultados com atividades que discutiu no curso e que, posteriormente, foram aplicadas em sala. Uma outra professora respondeu que agora sente segurança em justificar o porquê de usar vídeos em sala.

Um dos professores disse que consegue focar em contextos culturais e *listening* com mais propriedade. Outra professora relatou que os utiliza para contextualizar a gramática, fazer dinâmicas e reforçar conteúdos. Um outro professor comentou que o curso trouxe “uma demanda de informação muito grande” e isso alterou sua prática ao planejar a aula. Essas afirmações

demonstram que os professores confirmaram as *affordances* que já percebiam antes do curso de formação, demonstrando, também, que se sentem mais seguros para falar sobre elas e para elaborar e aplicar atividades. Os procedimentos presentes na elaboração e na aplicação de práticas pedagógicas passaram a ter mais planejamento, mais preparo, de modo que passaram a ter mais segurança no que tange ao uso do audiovisual em sala de aula, bem como as habilidades passaram a ser trabalhadas de uma forma mais objetiva.

Os professores que não tinham essas percepções, ainda, passaram a perceber as mesmas possibilidades discutidas por seus colegas durante as atividades e durante o grupo focal. Entretanto, o grupo parece não ter percebido as novas *affordances* apresentadas nos textos motivadores de reflexões no decorrer do curso de formação continuada. Acredita-se que seja porque as *affordances* percebidas por seus colegas foram as mais discutidas durante o curso, dessa forma, todos aceitaram e visualizaram melhor essas possibilidades. O fato é que poucos professores perceberam essas novas *affordances* e as incluíram em suas práticas, entretanto, registra-se o entendimento de que aconteceram modificações em suas ações pedagógicas, notadamente ao utilizarem suas antigas percepções de *affordances*.

SEÇÃO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo objetivou, na sua centralidade, verificar a percepção das *affordances* sobre o uso de recursos audiovisuais antes e após uma atividade de intervenção realizada por meio de um curso de formação continuada aplicado para os professores de uma escola bilíngue, assim como analisar de que modo essas percepções influenciam nas suas práticas pedagógicas. Participaram desse curso, que teve uma duração de 30 horas diluídas em 10 meses, um total de 34 professores da referida escola. Para cumprir com o objetivo geral e os específicos deste estudo, procurou-se responder aos seguintes questionamentos na referida seção: a) de que forma as *affordances* oferecidas por recursos audiovisuais são percebidas pelos professores, na escola bilíngue, como ferramenta didática? b) o curso de formação ensejou reflexões sobre o uso de filmes e vídeos no ensino bilíngue? c) quais as possíveis mudanças e manutenções nas percepções dos professores após um curso de formação continuada? d) como essas mudanças ou manutenções de percepções influenciam na ação pedagógica dos professores antes e depois de momentos de reflexão proporcionados pela atividade de intervenção?

Diante dessas considerações, comporta registrar que as análises do questionário inicial constataram que antes de 2014 nenhum dos professores recebeu orientações quanto ao uso do audiovisual em curso de graduação/pós-graduação e que somente a partir de 2014, os professores passaram a receber essas instruções. Outras constatações é que o grupo de professores já utilizava o audiovisual em suas aulas, na condição de recursos lúdicos, dinâmicos, atrativos e interessantes, que oferecem acesso aos sotaques e às diferentes culturas com mais autenticidade. Os professores relataram utilizar o audiovisual (TV, Youtube, filmes e vídeos) para explicar e reforçar conteúdo, como suporte para aquisição de vocabulário dos alunos e atividades envolvendo as quatro habilidades (*writing, reading, speaking and listening*).

No geral, os professores revelaram que usavam o audiovisual antes da pesquisa. Aqueles que tiveram orientação utilizavam-no com mais frequência do que aqueles que não receberam essa orientação. Ao descreverem os

procedimentos de uso desses recursos, os professores demonstraram usá-los através de procedimentos simples e com objetivos similares, a exemplo: parar um vídeo e fazer perguntas direcionadas sobre conteúdo, vocabulário e fonemas.

Uma outra constatação importante do estudo, diz respeito às atividades elaboradas após diagnóstico, discutidas em uma plataforma online e uma presencial, realizada através de um grupo focal. Os objetivos dessas atividades foram alcançados, pois os professores discutiram as *affordances* percebidas por eles no uso do recurso audiovisual, assim como suas práticas pedagógicas, confirmando-se seu entendimento em relação ao objetivo perspectivado.

Foi visível a mudança nas respostas dos professores em relação às atividades na plataforma online no decorrer do curso de formação continuada, sendo mais longas, completas e mais descritivas. Assim como se mostraram mais visíveis o sentimento de segurança dos professores, o sentimento de mais propriedade em relação às suas respostas e em relação às suas práticas pedagógicas na escola e na sala de aula principalmente.

As discussões empreendidas no decorrer do curso de formação continuada propiciaram aos professores um grau mais elevado de conscientização e de familiaridade com a temática e com as práticas desenvolvidas, conduzindo os professores a se mostrarem conscientes de que as *affordances* percebidas por eles anteriormente estavam de acordo com as reflexões feitas durante o curso, o que certamente ocorreu em decorrência do contato com os textos motivadores e com as discussões levantadas no decorrer das atividades correspondentes a todas as etapas do curso.

Mesmo assim, comporta ressaltar-se em relação à percepção dos professores acerca de novas *affordances* apresentadas durante o curso, de certa forma transparece que o grupo de professores não percebeu essas novas possibilidades. Acredita-se que isso deu por causa das *affordances* trazidas nas discussões pelo grupo terem sido percepções anteriores à atividade de intervenção devido às experiências e conhecimentos prévios desses professores, sendo prioritariamente discutidas por eles.

Verificou-se, ainda, que após o curso a frequência de uso do audiovisual foi modificada, as possíveis explicações para esse fenômeno foi que os professores que revelaram ampliação no seu uso perceberam, igualmente, que o recurso é

uma ferramenta útil para o ensino de inglês como LA, através de *affordances* diversificadas e com mais segurança para preparar as atividades. Os professores que diminuíram o uso desse dispositivo alegaram que perceberam a necessidade de um planejamento mais criterioso.

Uma outra percepção revelada no estudo diz respeito aos procedimentos adotados ao utilizarem o recurso audiovisual. Nesse sentido, ao relatarem os procedimentos de uso do audiovisual, os professores, apesar de, em muitos casos, persistirem com as mesmas habilidades, passaram a adotar procedimentos mais diversificados, com etapas discutidas durante a formação, a exemplo das etapas que consistem em atividades prévias ao vídeo e que são geralmente associadas ao desenvolvimento de estratégias para a compreensão do aprendiz; atividades anteriores e posteriores à exposição do vídeo. O fato marcante é que, mesmo tendo sido somente a minoria dos professores que perceberam novas *affordances* no uso do audiovisual, mesmo assim houve modificações nas suas ações pedagógicas, o que se constata pela descrição dos procedimentos elaborados para o uso do audiovisual.

Em razão das considerações elencadas, comporta concluir que os professores, após o curso de formação, confirmaram as possibilidades de ação que já percebiam em suas práticas, anteriormente ao curso de formação. Revelaram-se mais seguros para elaborar e aplicar atividades. Os procedimentos adotados em suas práticas pedagógicas passaram a ter mais planejamento para utilização do audiovisual em sala de aula.

Nesse trânsito conclusivo comporta incluir, também, que as reflexões trazidas pelo curso podem ter incentivado as manutenções nas percepções dos professores, em razão, sobretudo, da formação continuada oferecida pela própria escola, muito representativa para o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente quando esta acontece no ambiente de trabalho dos professores, oferecendo-lhes oportunidades de renovadas discussões voltadas para sua realidade escolar, além de promover trocas de experiências com colegas de trabalho.

Comporta, da mesma forma, registrar sobre as limitações desse estudo que estão pautadas na elaboração de outros cursos de formação continuada seguidos de uma avaliação da prática de professores em sala de aula, visto que,

na presente investigação não foi viável fazer esse acompanhamento, em razão das escolhas pautadas nos objetivos dessa pesquisa. Acredita-se que o aprofundamento das reflexões possam fornecer discussões para mudanças nas percepções dos professores quanto as *affordances* como tecnologia facilitadora na aprendizagem de línguas adicionais em escola bilíngue, sugerindo-se, para próximos estudos, um curso de formação continuada mais extenso, que possa incluir ampliação não só das discussões, mas também das reflexões, momentos em que os professores possam preparar práticas pedagógicas pautadas nas novas percepções de *affordances* e aplicá-las em sua sala, para posteriormente discutir e socializar com seus colegas de profissão, em particular com os pares da Escola Bilíngue, cenário espacial desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores:** novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.
- ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons:** a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism.** Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 1996.
- BAKER, C.; PRYS JONES, S. **Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education.** Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- BAX, S. **CALL—past, present and future.** Department of Language Studies, Canterbury Christ Church University College, Canterbury, UK, 2002. Disponível em: <http://www.u.arizona.edu/~jonrein/internettech10/bax_03.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, J. C. F.; GOMES, R.; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre *affordances* emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- BRITISH, Film Institute. **Video application in english language teaching.** Oxford, UK: Pergamon Press, 2017.
- CANNING WILSON, C. Practical aspects of using video in the foreign language classroom. **The Internet TESL Journal**, v. VI, n. 11, November, 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA** [online], v. 15, pp. 385-417, 1999.
- CAZDEN, C. B.; SNOW, C. E. **English Plus:** issues in bilingual education. London: Sage, 1990.
- CELANI, M. A. A. **Professores formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CUMMINS, J. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. **Working papers on bilingualism, number 19**. Ontario, Inst for studies in Education, Toronto, 1979.

_____. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Canada: Multilingual Matters, 2000.

FINOCCHIARO, M. **English as a second language: from theory to practice**. New York: Regents Publishing Company, 1989.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCÍA, M. R. **Usage of multimedia visual Aids in the english language classroom: a case study at Margarita Salas Secondary School (Majadahonda)**. 84f. Dissertação de Mestrado, 2012.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st Century: a global perspective**. Estados Unidos: Blackwell Publishing, 2009.

_____; FLORES, N. Multilingual pedagogies. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Org.). **The routledge handbook of multilingualism**. New York: Routledge, 2012. p. 232-246.

GAUTHIER, C. et al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C.; MATINEAU, S., DESBIENS, J. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAZZOTTI, D.; LIBERALI, F. C. Conflict resolution in the context of Early Childhood Bilingual Education: towards a multicultural development. **Rev. bras. linguist. apl.** [online].v. 14, n. 2, p. 313-334, 2014.

GENESEE, F. **Learning through two languages**. New York: Newbury House Publishers.1987.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIBSON, E. J.; PICK, A. D. **An ecological approach to perceptual learning and development**. Oxford, England: Oxford University Press, 2003.

GIBSON, J. J. **A preliminary description and classification of affordances**. Purple Perils of James Gibson. 1971. Disponível em: <<https://commons.trincoll.edu/purpleperils/1970-1971/a-preliminary-description-and-classification-of-affordances/>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

_____. **The ecological approach to visual perception**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1979/1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, H. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, F. W. B. **O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa**, 2006. 132f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. **Trajetórias de apropriação de vídeos e filmes por um grupo de professores de língua inglesa**. 2010. 199f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

_____. O audiovisual na sala de aula: considerações sobre o uso comunicativo de filmes e vídeos no ensino de línguas estrangeiras. **Revista FSA**, Teresina, v. 11, n. 1, art. 17, p. 317-329, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/viewFile/355/153>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **O professor e a adoção de tecnologias audiovisuais no ensino de línguas estrangeiras: considerações teóricas sobre TV e o Vídeo**. Teresina: EDUFPI, 2015.

GOMES, M. O. **Formação de professores da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOLLEBEN, I. M. A. D. S. **Cinema e Educação: diálogo possível**. 2007. 98f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, 2007.

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCÍA, O. (Org.). **Bilingual education: focusschrift in honor of Joshua A. Fishman**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991.

JANUARIO, G.; LIMA, K.; MANRIQUE, A. L. A relação professor-materiais curriculares como temática de pesquisa em educação matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 414-434, 2017.

KENSKI, V. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLENEVSKAYA, E.; MASLOVA, G. Using vide material as a tool for developing bilingualism when teaching EFL to Secondary School Students. **Innovative Methods in Multicultural Education**. Narva, p. 149-155, 2012.

KRASHEN, S. D. **Input hypothesis: issues and implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

_____. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. Uma língua de vantagem. **Carta Fundamental**, São Paulo, 2011. p. 58-60.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional da educação**. 2001. 188f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LONERGAN, J. **Video in language teaching**. Cambridge language Teaching Library. Cambridge: University Press, 1995.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 239-259.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**. Volume XIX, p. 1-22, São Paulo, 2009.

- MARINHO, C.; BARBOSA, R. **Affordances em ambiente virtual de aprendizagem para formação de professores de Geociências**. Simpósio de Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior. UFMG, 2018.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e formação docente. **Pátio Educação Infantil**, v. 39, p. 12-15, 2014.
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016. p. 1-16.
- MEJÍA, A. M de. **Power, prestige and bilingualism**. United Kingdom: Multilingual Matter Limited, 2002.
- _____. Bilingual Education in Colombia: the teaching and learning of language and academic content are knowledge. **Bilingual and Multilingual education in the 21st century**. United Kingdom: Multilingual Matters, 2013.
- MELLO, H. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.
- MORAIS, S. R. **A questão das representações mentais na percepção visual**. 167f. Dissertação de Mestrado em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2000.
- MORAN, J. M. **Como ver televisão**: leitura e crítica dos meios de comunicação. São Paulo/SP: Edição Paulinas, 1991.
- MORIARTY, S. E. Visual communication as a primary system. **Journal of Visual Literacy**, Vol. 4, n. 2, p. 11-21, 1994.
- MOURA, S. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 269-295.
- ODONE, F. Using object affordances to improve object recognition. **IEEE Transactions on Autonomous Mental Development Journal**, volume 3, issue 3 2011. p. 207-215.
- OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, S. T. Affordances: a relação entre agente e ambiente. **Ciência & Cognição**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 120-130, 2006.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. **Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa**. 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PARIS, S. G.; CROSS, D. R.; LIPSON, M. Y. Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension. **Journal of Educational Psychology**, vol. 76, p. 1239-1252, 1984.

PAULSTON, C. B. **Bilingual education: theories and issues**. Rowley, MA: Newbury House, 1980.

PIMENTA, G. P. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol.7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

RODRIGUES, B. G. Reflexões de uma multiplicadora: a formação de professores de língua inglesa no estado do Piauí. In: SZUNDI, P. C.; BARBARA, L. (Org.). **Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada: pesquisadores-multiplicadores em (inter) ações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 83-107

RUUSUNEN, V. **Using movies in EFL teaching: the point of view of teachers**. 2011. 108f. Master's thesis. Department of Languages. University of Jyväskylä, 2011.

SABADIN, C. **A história do cinema para quem tem pressa**. Dos irmãos Lumière ao século 21 em 100 páginas. Rio de Janeiro: Valentina, 2018.

SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 61-92.

SECCATO, M. G. A importância do uso pleno da língua estrangeira durante o processo de ensino-aprendizagem nas series iniciais do ensino fundamental. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 125-147.

SIGUAN, M.; MACKEY, W. F. **Education and bilingualism**. London: Kogan Page, 1987.

SILVA, A. P. R. da; DAVI, T. N. O recurso cinematográfico como ferramenta em sala de aula. **Cadernos da Fucamp**, v. 11, n. 14, p. 23-36, 2012.

SILVA, V. R. Os desafios do professor da educação infantil: necessidade de uma formação continuada. In: ROCHA, C. H., TONELLI, J. R.; SILVA, K. A. da. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. v. 7. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 297-323.

SOUSA, D. **O vídeo na aula de língua estrangeira: motivar para a troca de Experiências Comunicacionais**. 2009. 234f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2009.

STEMPLESKY, S.; TOMALIN, B. **Video in action**. Cambridge: University Press, 1990.

SZUNDY, P. T. C.; BARBARA, L. (Org.). **Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada: pesquisadores-multiplicadores em (inter)ações**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRINDADE, A.; VECHIATO, F. **Da percepção a ação: affordances como elementos facilitadores para a encontrabilidade da informação em bibliotecas**. Seminário da Ciência da Informação. Londrina, 2016.

VALDÉS, G.; FIGUEROA, R. A. **Bilingualism and testing: a special case of Bias**. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

VAN LIER, L. 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.

WAXLER, C. The Role of Language in Concern and Disregard for Others in the First Years of Life. In: DUBOW, E. **Developmental Psychology**. Publisher: American Psychological Association, 2012, p.197-214.

YAZIDDAH, I. **The effect of using cartoon video on reading comprehension achievement of the eighth grade students of SMPN 1 GIRI**. Thesis in Jember University, 2014.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, Madrid, v. 220, p. 44-49, 1993.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio desse termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente a dissertação de mestrado em Linguística intitulada “**Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue**” desenvolvida por Thalita Christina Cavalcante Arré, cujo e-mail de contato é thalitacarre@hotmail.com. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Francisco Wellington Gomes Borges, a quem também poderei contatar/ consultar no e-mail wellborges@hotmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, contudo, estou assegurado que caso haja custos, serei devidamente ressarcido (a). Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que em linhas gerais é verificar a percepção das *affordances* sobre o uso de recursos audiovisuais antes e após uma atividade de intervenção realizada por meio de um curso de formação continuada aplicado para os professores da escola bilíngue na qual trabalho, assim como analisar de que modo essas percepções influenciam nas suas práticas pedagógicas. Esse estudo justifica-se por permitir uma reflexão sobre o recurso audiovisual como forma de instrumento facilitador na aprendizagem de linguagem por crianças, pretendendo contribuir para a reflexão quanto às possibilidades do uso de vídeos como instrumento facilitador na aprendizagem da linguagem em contextos multilíngues complexos do século 21.

Fui também esclarecido de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada e gravações de áudio durante os encontros a serem realizados no meu local de trabalho, *locus* da pesquisa. O acesso e análise dos dados se farão apenas pela pesquisadora, e/ou seu orientador.

Fui ainda informado (a) de que a pesquisa não tem riscos previsíveis e que o desconforto poderá existir devido às gravações de dados de fala. Esse estudo é de participação voluntária, portanto não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das *affordances* sobre o uso de recursos audiovisuais na escola na qual trabalho.

Estou ciente que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento sem prejuízo, independente de justificativa, ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimento.

Em caso de dúvidas, posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa no endereço UFPI Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina – PI, telefone: 86 3237-2332, e- mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

1-2

Atesto que fui devidamente esclarecido (a) sobre a pesquisa, e que assino esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em 02 (duas) **vias**, sendo que uma delas ficará comigo e a outra com a pesquisadora, conforme recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (CEP).

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO INICIAL DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO INICIAL DE PESQUISA

Este questionário tem como objetivo obter dados para embasar uma pesquisa a nível de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras- UFPI, intitulada Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue, sob a responsabilidade de Thalita Christina Cavalcante Arré, pesquisadora, e de Francisco Wellington Borges Gomes, orientador. As afirmações e perguntas a seguir pretendem identificar a sua opinião sobre o uso de recursos audiovisuais na aprendizagem de inglês. Queremos saber o que você realmente pensa sobre esse tema. Assim, pedimos que você leia atentamente cada questão e forneça respostas com a maior quantidade de detalhes possível. Sua participação não é obrigatória e será mantida em sigilo. Você também poderá desistir de sua participação em qualquer momento dessa investigação. Nesse caso, os dados coletados com você não serão utilizados. Ressaltamos que os dados da pesquisa podem vir a ser publicados/divulgados, respeitando a sua privacidade e os princípios da ética na pesquisa. Caso haja qualquer dúvida, sinta-se a vontade para entrar em contato com a pesquisadora por meio do endereço eletrônico thalitacarre@hotmail.com.

1. Qual sua formação universitária (graduação)?

2. Em que ano você concluiu o(s) curso(s) citado(s) acima? Caso o curso não esteja concluído ainda, indique o ano provável para conclusão:

3. Qual curso de pós-graduação você possui?

() Especialização. Área:

() Mestrado. Área:

() Doutorado. Área:

() Ainda estou cursando. Área:

() Ainda não iniciei uma pós-graduação.

() Entre 91% a 100% das aulas

8. Caso você tenha respondido a pergunta 9 positivamente, que motivos te levam a usar recursos audiovisuais em sala de aula?

9. Caso você tenha respondido a pergunta 9 negativamente, explique os motivos que te levam a não utilizar recursos audiovisuais na sala de aula.

10. Você concorda com a afirmativa a seguir? Justifique sua resposta.
"Recursos audiovisuais (filmes, vídeos, programa de TV, comerciais, etc.) são benéficos para o aprendizado de uma língua adicional em escolas bilíngues."

11. Em sua opinião, há riscos, perigos ou dificuldades no uso de recursos audiovisuais na aprendizagem de uma língua adicional em escola bilíngue? Quais?

12. Caso você utilize recursos audiovisuais em suas aulas, quais as reações dos alunos ao uso desses recursos durante as aulas de língua inglesa?

13. Ainda caso você utilize recursos audiovisuais em suas aulas, que habilidades você tenta ensinar por meio deles?

14. Escreva, em detalhes, os procedimentos que você adota ao utilizar recursos audiovisuais em suas aulas.

15. Caso você não utilize recursos audiovisuais em suas aulas, você estaria disposto (a) a inseri-los em suas atividades didáticas? Justifique sua resposta.

16. Você utiliza ou já utilizou recursos audiovisuais (TV, vídeos, filmes, Youtube) para aprender inglês?

() SIM

() NÃO

17. Se sim, conte com detalhes, o que você achou/ acha dessa experiência.

18. Se não, explique os motivos.

Agradecemos sua participação.

Atenciosamente,
Thalita Arré e Wellington Gomes.

APÊNDICE C - PLANO DE CURSO- PRIMEIRO ENCONTRO PRESENCIAL

PLANO DE CURSO- PRIMEIRO ENCONTRO PRESENCIAL

Curso: Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue

Local: Em uma escola bilíngue de Teresina

Carga Horária: 5 horas

Responsável: Thalita Christina Cavalcante Arré

Ementa: Introdução à pesquisa

Objetivo Geral: Responder ao questionário inicial.

Objetivos Específicos:

Responder o questionário inicial.

Explicar as etapas do curso de formação continuada.

Atividade:

→ *Ice breaker* utilizando um trecho de filme;

Materiais:

Computador

Caixa de som

Powerpoint

APÊNDICE D - PLANO DE CURSO- PRIMEIRA ATIVIDADE: FÓRUM ONLINE**PLANO DE CURSO- PRIMEIRA ATIVIDADE: FÓRUM ONLINE**

Curso: Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilingue

Local: Em uma escola bilíngue de Teresina

Carga Horária: 5 horas

Responsável: Thalita Christina Cavalcante Arré

Ementa: Refletir sobre o uso do recurso audiovisual como ferramenta facilitadora de contato linguístico.

Objetivo Geral: Assistir a um vídeo com dois especialistas do *British Film Institute* sobre o uso de filme no ensino e aprendizagem de línguas na plataforma Google Sala de Aula.

Objetivos Específicos:

Refletir sobre as opiniões dos especialistas acerca do uso do vídeo como tecnologia didática nas aulas de línguas.

Viabilizar uma discussão online entre os professores sobre o que foi dito pelos especialistas no vídeo.

Materiais:

Video: Why uses short films in language classroom

Plataforma: Assista ao vídeo sobre uso de recursos audiovisuais no ensino de LI e comente suas impressões e opinião.

APÊNDICE E - PLANO DE CURSO- SEGUNDA ATIVIDADE: FÓRUM ONLINE

PLANO DE CURSO- SEGUNDA ATIVIDADE: FÓRUM ONLINE

Curso: Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue

Local: Em uma escola bilíngue de Teresina

Carga Horária: 5 horas

Responsável: Thalita Christina Cavalcante Arré

Ementa: Refletir sobre o uso do recurso audiovisual como ferramenta facilitadora de contato linguístico.

Objetivo Geral: Assistir a um vídeo produzido pelo *British Film Institute* sobre os motivos de usar o som do recurso audiovisual com ênfase em letramento na plataforma Google Sala de Aula.

Objetivos Específicos:

Refletir sobre as opiniões dos especialistas acerca do uso do vídeo como tecnologia didática nas aulas de línguas.

Viabilizar uma discussão online entre os professores sobre o que foi dito pelos especialistas no vídeo.

Materiais:

Video: Why uses short films in language classroom

Plataforma: Assistir ao vídeo sobre os motivos de usar o som do recurso audiovisual com ênfase no letramento e responder:

- 1) o que você entendeu do vídeo;
- 2) o que você achou mais importante do que foi comentado pelos estudiosos;
- 3) ideias de como usar o som de um vídeo em uma aula de língua inglesa.

**APÊNDICE F - PLANO DE CURSO- TERCEIRA ATIVIDADE: PRESENCIAL
(GRUPO FOCAL)**

**PLANO DE CURSO- TERCEIRA ATIVIDADE: PRESENCIAL (GRUPO
FOCAL)**

Curso: Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue Local: Em uma escola bilíngue de Teresina
Carga Horária: 5 horas
Responsável: Thalita Christina Cavalcante Arré

Ementa: Refletir sobre o uso do recurso audiovisual como ferramenta facilitadora de contato linguístico.

Objetivo Geral: Refletir sobre a importância do uso do recurso audiovisual na aprendizagem da língua inglesa na escola bilíngue.

Objetivos Específicos:

Viabilizar a leitura conjunta de texto

Refletir sobre o artigo lido.

Promover uma discussão entre os professores sobre o que foi lido.

Materiais:

Texto impresso: Using Video Material as a Tool for Developing Bilingualism When Teaching EFL To Secondary School Students (ELENA KLENEVSKAYA, GALINA MASLOVA)

Computador com leitor de pdf instalado.

APÊNDICE G – PLANO DE CURSO- QUARTA ATIVIDADE: FÓRUM ONLINE

Curso: Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue

Local: Em uma escola bilíngue de Teresina

Carga Horária: 5 horas

Responsável: Thalita Christina Cavalcante Arré

Ementa: Refletir sobre o uso do recurso audiovisual como ferramenta facilitadora de contato linguístico.

Objetivo Geral: Assistir a um vídeo com especialistas do *British Film Institute* sobre o uso de filme no ensino e aprendizagem de línguas na plataforma Google Sala de Aula.

Objetivos Específicos:

Perceber o recurso audiovisual no processo de alfabetização e letramento

Refletir sobre ações pedagógicas voltadas para o uso do audiovisual como ferramenta de apoio na alfabetização/e no letramento de seus alunos.

Analisar uso do audiovisual nas ações pedagógicas com ênfase no letramento das crianças em língua inglesa.

Materiais:

Vídeo:

Plataforma: Assistir ao vídeo e responder:

1) como você percebe o recurso audiovisual e a sua importância na alfabetização e letramento de crianças em escola bilíngue?

2) que ação pedagógica você pode tomar para utilizar o audiovisual como ferramenta de apoio na alfabetização/e no letramento de seus alunos?

3) você utiliza o audiovisual em sua prática ao alfabetizar ou ao elaborar atividades voltadas para o letramento para as crianças em língua inglesa na escola em que atua? explique o que você faz.

APÊNDICE H - PLANO DE CURSO- ÚLTIMO ENCONTRO PRESENCIAL

Curso: Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue

Local: Em uma escola bilíngue de Teresina

Carga Horária: 5 horas

Responsável: Thalita Christina Cavalcante Arré

Ementa: Refletir sobre o uso do recurso audiovisual como ferramenta facilitadora de contato linguístico.

Objetivo Geral: Coletar os dados finais através de questionário.

Objetivos Específicos:

Responder ao questionário final

Realizar a confraternização e os agradecimentos aos professores que participaram da pesquisa.

Atividade:

→ *Ice breaker* utilizando um trecho de filme;

Materiais:

Computador

Caixa de som

Powerpoint

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO FINAL DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO FINAL DE PESQUISA

Este questionário tem como objetivo obter dados para embasar uma pesquisa a nível de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras- UFPI, intitulada Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilingue, sob a responsabilidade de Thalita Christina Cavalcante Arré, pesquisadora, e de Francisco Wellington Borges Gomes, orientador. As afirmações e perguntas a seguir pretendem identificar a sua opinião sobre o uso de recursos audiovisuais na aprendizagem de inglês após o curso oferecido durante essa pesquisa. Queremos saber o que você realmente pensa sobre esse tema. Assim, pedimos que você leia atentamente cada questão e forneça respostas com a maior quantidade de detalhes possível. Sua participação não é obrigatória e será mantida em sigilo. Você também poderá desistir de sua participação em qualquer momento dessa investigação. Nesse caso, os dados coletados com você não serão utilizados. Ressaltamos que os dados da pesquisa podem vir a ser publicados/divulgados, respeitando a sua privacidade e os princípios da ética na pesquisa. Caso haja qualquer dúvida, sinta-se à vontade para entrar em contato com a pesquisadora por meio do endereço eletrônico thalitacarre@hotmail.com.

1. Caso a resposta para a pergunta anterior tenha sido positiva, indique com que frequência você utiliza recursos audiovisuais em sua aula.

- () Menos que 5% das aulas
- () Entre 6% e 10% das aulas
- () Entre 11% e 20% das aulas
- () Entre 21% e 30% das aulas
- () Entre 31% a 40% das aulas
- () Entre 41% a 50% das aulas
- () Entre 51% a 60% das aulas
- () Entre 61% a 70% das aulas
- () Entre 71% a 80% das aulas
- () Entre 81% a 90% das aulas
- () Entre 91% a 100% das aulas

9. Você utiliza ou já utilizou recursos audiovisuais (TV, vídeos, filmes, Youtube) para aprender inglês?

() SIM

() NÃO

10. Se sim, conte com detalhes, o que você achou/ acha dessa experiência.

11. Se não, explique os motivos.

12. Você tentou utilizar os recursos audiovisuais na sua aula de inglês de acordo com o que foi discutido no curso? Justifique sua resposta.

13. Após o curso, você se sente apto a elaborar atividades que estimulam diferentes habilidades utilizando o recurso audiovisual em suas aulas de inglês? Justifique sua resposta.

14. De que forma o que você aprendeu durante o curso sobre o uso dos recursos audiovisuais está sendo implementado na sua prática pedagógica nas suas aulas de inglês na escola bilíngue na qual trabalha?

Agradecemos sua participação.

Atenciosamente,
Thalita Arré e Wellington Gomes.

ANEXO(S)

ANEXO A - SCRIPT DO VIDEO DISCUTIDO NA PLATAFORMA

It's not something that's disembodied or just stuck onto the page of a textbook. It's language, and culture, actually, in it's living, breathing form. But within that, stories. The language text book takes language out of lived experience. It takes out of life. It's not authentic, and what film does quite a lot is it puts language back into a real experience, into an authentic experience, into an authentic context. It inspires curiosity in young people, and I want to talk about it, and I think yes, authenticity, but not in a mundane sense. In languages, we often talk about authentic materials, and it being-- but they can be just as boring as anything else.

The point about film is that if you've got some creative ideas about exploring a film, then it becomes something absolutely distinctive and special, I think. When film has a set of stories, compelling narratives, interesting characters, engaging situations, then it scaffolds anybody's engagement with the language. So you're given a reason to learn and understand what two people are saying because the situation is interesting, because the drama is compelling. So at the BFI, we find that incorporating film into language learning really makes language come to life. In the classroom, you're often offered a very like toned down version of the language, and if you watch a film, it's very fast paced

So it gets you used to authentic French speaking, and it's a challenge because often, if you're looking at a text book, you can take your time with it. Whereas if you're watching a film, it's very quick, and you need to be on it. Choose a film that you like either because it makes you laugh or it because it makes you think. So choose something that reflects your own interests, I suppose, because I think that helps you to engage your learners as well. Do some quite simple activities, and get your pupils as well to tell you what they liked or didn't like about it because they're often very insightful.

It's always frustrating for learners if you show a feature film over two hours or two lessons because it just takes up so much time. If you find a very concise, and condensed, and beautiful, and engaging short film, then you can show that once or twice or three times, even, in the lesson.

And if you do interesting things with the film, if you play the sound, but not the picture, or if you just show some of the images, or if you tease your audience with 15 seconds or 20 seconds of material, then it really stimulates the learners curiosity, and makes them want to-- They want to learn, they want to understand more, they want to get to the end of the film, they want to talk about what they've seen, they want to discuss, they want to argue, they want to speculate, they want to guess. And so short film offers that added benefit over long form feature films. Choose something I think that is a wee bit wacky.

Unpredictable in terms of how the film pans out, and that's true of a lot of short films. They're not like a Blockbuster feature film. So choose something that has a slight twist because that will be something that captures the imagination of young people.

And I think most importantly, think about what it is that is specific, and distinctive, and if you like, even unique about film as a medium.

How do we explore the visual along with the dialogue, along with the settings, all those things, and how do you break that down. Now that sounds challenging, but actually, it can be quite simple. And so I guess my last piece of advice is give it a go.

**ANEXO B - STUDIA HUMANIORA ET PAEDAGOGICA COLLEGII
NAROVENSIS IV**

**Innovative Methods
in Multicultural Education**

Narva 2012

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

Natalia Malkina (Russia), Jelena Nõmm (Estonia), Ekaterina Protassova (Finland),
John Stimpson Poynter (UK), Katri Raik (Estonia), Vadim Semenov (Estonia)

SENIOR EDITOR OF THE VOLUME:

Nina Raud (Estonia)

EDITORIAL BOARD OF THE VOLUME:

Olga Burdakova, Anna Džalalova, Anna Golubeva, Jelena Nõmm,
Olga Orekhova, Ekaterina Protassova, Nina Raud, Vadim Semenov

TECHNICAL EDITORS:

Jaanus Villiko, Tarmo Käärrik (lay-out)

All the articles of the present volume have undergone pre-publication reviewing

ISBN 978-9985-4-0702-8 (pdf)

© Articles: authors, 2012

Compilation: Narva College of the University of Tartu, 2012

Printed at SATA OÜ, Narva

**Using Video Material As a Tool for Developing Bilingualism When Teaching
EFL To Secondary School Students**

Elena Klenevskaya, Galina Maslova (Pskov)

Nowadays no one doubts that using video materials in foreign language lessons is extremely important for creating the foreign language atmosphere within the classroom. It is difficult to overestimate the role of video materials, and teachers frequently enliven their classes with off-air material or disks produced for language learning, because they help raise students' motivation and achieve goals of teaching.

One of the crucial aims of teaching foreign languages is in developing foreign language communicative competence as a whole, and its structural components— linguistic, sociolinguistic, sociocultural, discourse/speech, strategic, and social competences. Enhancing lessons with video materials cultivates all above mentioned competencies as the main feature of video materials is their

multi-functionalism. Firstly, a situation-based approach, which is provided by applying video in the lessons, facilitates subconscious language acquisition while presenting, practicing, and producing the language material, creating the effect of participation and involvement.

Secondly, video facilitates information interpretation as the information perception is carried out through two sources – auditory and visual ones. Engaged visual senses clarify and correct deduction, which reinforces comprehension, adequate interpretation of grammar and vocabulary items, and their correct application for speaking and writing.

Additionally, using video is an effective means of managing students' self-study. The necessity to thoroughly select assignments for each stage of viewing (preview, viewing, and follow-up) fosters developing students' autonomy, which is one of the most important competencies, as it presupposes the capability of the student to independently choose appropriate strategies for solving communicative tasks, not only in the classroom but also in the situations of real intercultural communication.

One of the most important advantages of using video in the educational process is its different aspects of cognitive function. Students do not just hear language, they see it too. They can observe how intonation can match facial expression, which gestures are used for different verbal signs, how emotions are expressed etc. (Scrivener, 2009). All such paralinguistic features give valuable meaning clues and help viewers to see beyond what they are listening to.

Moreover, video materials contribute to cross-cultural awareness. Video allows students a look at situations far beyond their classrooms. For example, students can see such things as what kind of food people eat in other countries, what they wear, what is their typical 'body language' in different real life situations (Harmer, 2010). In its turn cognitive activities cannot but affect feelings and emotions determining our attitude to what we see. The complex character of video impact on results for creating emotional atmosphere in the classroom, and implies its great personality development potential.

Foreign language learning plays a great role in developing student's personality as its content and methods of teaching presuppose constant cognizing of the other in the process of becoming aware of the target culture and

communicating with speech partners in the lesson and in real life situations. Acceptance and understanding of the other personality and the other culture is unfeasible without tolerance. It is tolerance that is a constituent part of empathic capability, which provides achieving the aim of language learning – molding a personality that is willing and capable of participating in intercultural communication (Гальскова, Гез, 2004).

The educational process can be committed to tolerance development when three conditions are followed: firstly, the content of education is focused on multiculturalism and common interests and problems in the modern world; secondly, classroom management is aimed at applying efficient interactive and reflective technologies; thirdly, students' tolerance development can be fostered only by a tolerant teacher (Маслова, 2003). As for the educational content in teaching English as a foreign language, quite a few English textbooks published in the Russian Federation contain such themes and situations whereby discussions of the tolerance issue are able to cultivate this quality: "Culture Shock", "School Bullying", "Teenage Subcultures", "Identity" and various others.

Realising a great significance of tolerance as a value, the English teacher of Pskov Humanities-Oriented Lyceum, Elena Klenevskaya annually conducts a series of lessons within the topic "School Bullying" before and during Tolerance Day, which is marked on November 16, when the Declaration of Tolerance Principles was signed in 1995. These lessons are aimed at developing the students' tolerance and are of great importance for personality molding. Moreover, experimental teaching has proved that the speech stimulating content and interactive teaching methods lead to the effective results both in terms of the pedagogical aspect of teaching objectives and in pragmatic and cognitive ones.

The key issue of one of the lessons is an animated cartoon by Harry Bardin "The Adagio" with Albioni's music. The preview, with the objectives to motivate students to watch the film and to set a communicative task before watching starts with introducing new vocabulary items. These words and phrases will be used by the students before and after viewing but not while watching the film, because there is no single word in the film and the action is only backed up by the miraculous, full of different emotions Albioni's music. During the preview students

try to guess the story line of the film using the introduced words, which develops their vocabulary and speaking skills and motivates them to watch the film.

While viewing the film students are concentrated on the plot in order to be able to retell the events that happened to the flock of black birds and one white bird and comprehend the main idea of the film after watching it. After the film students briefly describe the plot in pairs or in mini-groups, then answer reflective questions that help them deeply comprehend the film deeply: who can be called a leader, why the Bird is not accepted as a leader, why other birds start to despise and slight him, why they want to make him look alike, plus others. All these questions bring students to interpreting the main idea of the film and discussing the role of music in it.

After the discussion students participate in making up and acting out dialogues and conversations that could be presenting the film using the active vocabulary of the lesson. As a home assignment students are asked to write a reflective composition on the film describing its events and interpreting the message.

The film's strong emotional impact creates a special atmosphere in the classroom whereby nobody is left indifferent and all the students are involved in discussion. Watching such films in the group favours the emotional outcomes, as one cannot but feel willing to discuss what was seen with partners. This way the emotions of one person are multiplied by the emotions of others producing a synergetic effecting the classroom and reinforcing the upbringing potential of the film. In terms of developing foreign language communicative competence the film is ultimately efficient, although we understand that such works are not to be analysed from the point of pragmatism.

Nevertheless, focusing on raising students' motivation we should notice that such lessons are in fact communication-oriented. The strong emotional effect of the film, and communicative approach to arranging classroom activities, get students to submerge in the topic so deeply that the foreign language is regarded not as a target but as areal means of communication, and the linguistic material is acquired mostly subconsciously. Thus, we can conclude that the film plays a significant role for stimulating students' speech activity. Some doubts that were caused by the absence of linguistic material in the film disappeared due to

achieved outcomes. Undoubtedly such lessons demand time-consuming preparatory work on the part of the teacher, but all the efforts are justified by the results.

Analysing the outcomes we can assure that students' speech activity is effectively being developed not only in the process of just viewing films that contain verbal elements – target language linguistic material. Numerous videos evoke students' active involvement due to emotions aroused by it. As an additional case we consider it worthy to mention an excerpt from the cartoon "Ice Age". The animals come to the cave and see the inscriptions and pictures that are related to the Mammoth's life. They see all the tragic events he had to overcome and although they do not comment on their feelings these feelings are quite clear and can be sounded by the students who also experience the same while watching the excerpt. Thus, one more important function of video materials is sparking students' creativity by encouraging interpretation and provoking thought.

The proven efficiency of videos that do not contain linguistic material brought it home to us to offer students a video excerpt in the Russian language. This excerpt also addresses the issue of tolerance and possesses a high personality development potential. This fact was crucial in making a decision to show it to students, although its instructive effect previously seemed doubtful. Thus, the series of three lessons on the topic "Stereotypes. Assumptions. Diversity. Tolerance" was centred on the Russian animated cartoon "Must the Hedgehog Be Spiny?" The preview starts with a discussion on what a "stereotype" is. Students answer the question what it means and what stereotypes can lead to. After the discussion students do the exercise where they are asked to match the animals (fox, wolf, owl, ant, hedgehog, hare and others) with the adjectives that can characterize them (wise, sly, cowardly, spiny, hardworking, mean and others).

Despite the fact that during the preview discussion students are sure to demolish the adherence to stereotypes and emphasize the necessity to eradicate them, matching proves that students' images of animals are strictly stereotyped as they were formed through Russian folklore acquisition.

Having confirmed that stereotypes are deeply rooted in their minds, using a spider gram students choose lexical items that can be referred to the hedgehog and characterise its behaviour and outlook. On the basis of the chosen words

students give a definition for the hedgehog, taking into consideration the order of the adjectives in the English sentence. As a result students get an utterance that wholly coincides with the definition given in the monolingual dictionary.

The work with the dictionary precedes introducing new vocabulary that is essential for further tasks. Students acquire the lexical items and do some follow-up activities. Before viewing, students are instructed to watch the film and think over its main idea. The first lesson usually ends at this stage, and after it the students share their ideas and they can be asked to express their thoughts in written form, and to match the words that they got acquainted during the lesson, and with the plot making up sentences on the film content as a home assignment. The main body of the next lesson is aimed at a second viewing. The teacher divides the film into 4 episodes and entitles each episode with the main idea it conveys. The students are offered a table with empty squares which they are to fill in with the lexical items that correspond to every episode according to the plot (the column “What is the episode about?”) and according to the phrases necessary for translating while the film is dubbed (the column “Words and phrases for acting out”).

To do the task successfully the teacher offers grouped lists of the relevant lexical items on eight cards: four cards for the plot and four cards for acting out (the number of the cards is determined by the number of the episodes). Students are to define the episode each card refers to and to fill them in the table. After the task is finished correctly students briefly retell the plot of each episode, which appears a reproductive speech activity, with the table as a resource.

The next step in post-viewing follow-up is film-dubbing. This assignment can be done in different forms of interaction: in groups and pairs; it can be performed as half-sound viewing with lagging behind translation of the characters’ phrases into English or silent viewing with full translation and commenting on what is on the screen. These two tasks can be performed consecutively and between them a discussion can be organised. The teacher offers to discuss sayings and proverbs that can illustrate the message of the film. For example, students comment on the phrase “Harmony is diversity”. The cartoon ends up with a song that is sung by all the characters. As a home assignment the teacher asks

students to translate the song and to give a written comment on one of the sayings discussed at the lesson.

Summing everything up, in the next lesson students present their variants of the translated song, share their own situations which are similar to the discussed one, and finally perform the complete variant of dubbing. All the activities in preview, while-viewing and follow-up are communication-oriented, and are aimed at speech skills development. Again the language is not the goal but the means of achieving communicative goals, and the final task, film-dubbing, can be regarded as a project activity with the objective to cultivate tolerance of the students.

The observed outcomes made us think that the content, which fostered tolerance development, affected the students' motivation for language learning. Besides, using a native language did not hinder but stimulated a target language acquisition. The reason for it is, to our mind, the idea that such organisation of linguistic material develops a bilingual mechanism, which is crucial for foreign language learning (Миньяр-Белоручев, 1991). Such activities as presenting new vocabulary with an account of their paradigmatic links, working at speech technique (tongue twisters in the foreign and native languages, choosing adequate collocations, expanding sentences etc.), translating phrases from a native to a foreign language for collocating lexical items, half-sound viewing with lagging behind translation of the characters' phrases, silent viewing with commentaries in the target language, film-dubbing, and others enhance association links of foreign and native lexical items.

These form the skill of switching from one language into the other. Series of activities aim at minimising the interference effect of the Russian language, and consequently foster coordinative bilingualism, with the double concept base of a native and the foreign languages. In such activities students' speech mechanisms are rearranged for interaction and simultaneous usage, which is crucial for achieving educational objectives.

Thus, we consider that using video in the native language for teaching EFL, due to the worked out procedure of presenting, practicing and producing linguistic material, it is not only possible but in some situations advisable as it performs one more function – developing a bilingual switch mechanism. This function is fulfilled by the following conditions: firstly, the topic in focus is an acute and burning issue

for students; secondly, the teacher possesses a high level of professional competence, which means excellent foreign language skills that guarantee the adequate choice of authentic linguistic material, and the competence in teaching methods that enables them to combine instructing and upbringing in education.

REFERENCES

Harmer – Harmer, J. 2010. How to Teach English. Longman.

Scrivener – Scrivener, J. 2009. Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. MacMillan.

Гальскова, Гез – Гальскова Н.Д., Гез Н.И. 2004. Теория обучения иностранному языку: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия».

Маслова – Маслова Г.Г. 2003. К вопросу воспитания толерантности с помощью предмета «иностранному языку» // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт. Материалы первой Всероссийской научно-практической конференции / Часть I. Межкультурная коммуникация как основа языкового образования. Нижний Тагил, С. 45-48.

Миньяр-Белоручев – Миньяр-Белоручев Р.К. 1991. Механизм биллингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // ИЯШ. 1991. № 5. С. 34 – 41.

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –
 PPGL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____, diretora da Escola _____, RG N° _____ CPF N° _____ AUTORIZO Thalita Christina Cavalcante Arré, RG N° 2.274.383, CPF N° 001.852.853-84, mestranda do curso de Pós Graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal do Piauí, sob matrícula de número 20171003769, a realizar a aplicação de questionário e curso com momentos de reflexão sobre o uso de vídeos nas aulas do Ensino Infantil e Fundamental I voltado para aquisição/aprendizagem de Língua Inglesa, com os professores titulares e auxiliares da escola que atuam de forma direta ou indireta no ensino de inglês, para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **“Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue”**, que tem por objetivo primário verificar a percepção das *affordances* sobre o uso de recursos audiovisuais antes e após uma atividade de intervenção realizada por meio de um curso de formação continuada aplicado para os professores de uma escola bilíngue, assim como analisar de que modo essas percepções influenciam nas suas práticas pedagógicas

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Teresina, 19 de abril de 2018.

[assinatura do responsável institucional]

[carimbo com nome, cargo e impresso em papel timbrado]

ANEXO D – SOLICITAÇÃO PARA COMITÊ DE ÉTICA

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL**

Teresina, 19/04/ 2018

Prof.º Drº Herbert de Sousa Barbosa.
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Prof.º,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue**”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI, que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Thalita Christina Cavalcante Arré

Pesquisador responsável

Assinatura:

Nome: Thalita Christina Cavalcante Arré

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Estudos da Linguagem

Departamento: Letras/Linguística

ANEXO E - DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL**

DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Nós, Thalita Christina Cavalcante Arré e Francisco Wellington Borges Gomes, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada “**Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue**”, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados por 5 anos sob a responsabilidade de Francisco Wellington Borges Gomes, da área de Letras, na sala 59 da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 19 de abril de 2018.

Thalita Christina Cavalcante Arré

ANEXO F - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Formação Continuada de Professores: *Affordances* sobre o Audiovisual como Tecnologia Facilitadora na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Escola Bilíngue.

Pesquisador responsável: Thalita Christina Cavalcante Arré

Instituição/Departamento: Pós Graduação em Letras/Linguística-UFPI

Telefone para contato: 86 XXXX-XXXX

Local da coleta de dados: _____

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de questionário e gravações de áudios dos encontros que acontecerão em uma escola bilíngue da cidade de Teresina. Concordam, 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 na sala 59, do setor de Letras da UFPI por um período de 5 anos sob a responsabilidade do Sr. Francisco Wellington Borges Gomes. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 19 de abril de 2018.

.....
Thalita Christina Cavalcante Arré