

TEXTOS MULTIMODAIS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MULTIMODAL TEXTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Daiane Winter
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
daianewinter@hotmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva analisar o vídeo como um instrumento de motivação na aula de língua estrangeira, considerando a importância da motivação na aprendizagem de línguas. A hipótese é de que o vídeo intensifica a motivação dos alunos. A pesquisa é de natureza qualitativa e a fundamentação teórica está baseada, principalmente, no modelo ARCS de John Keller, na Gramática Visual de Kress e van Leeuwen e nas formas de multiletramentos do *The New London Group*. Para coletar os dados, a metodologia constou de dois momentos: no primeiro, os alunos assistiram a um vídeo do *YouTube*; no segundo, produziram seu próprio vídeo e postaram no *YouTube*. A análise dos dados revelou que o vídeo intensifica a motivação dos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras.

PALAVRAS-CHAVE: vídeo; motivação; língua estrangeira; multiletramento.

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyse video as an instrument of motivation in the foreign language class, considering that motivation is very important in language learning. The hypothesis is that video enhances students' motivation in the classroom. The research is qualitative and the theoretical framework is based on John Keller's ARCS model, on Kress e van Leeuwen's Visual Grammar and on the concepts of multiliteracy of *The New London Group*. In order to collect the data, the following methodology was used: in the first moment, the students watched a video from *YouTube*; and in the second moment, they produced their own video and posted it on *YouTube*. The data analysis showed that the use of video enhances students' motivation in foreign language learning.

KEYWORDS: video; motivation; foreign language; multiliteracy.

1 Introdução

Os processos de ensino e de aprendizagem nas escolas vêm sofrendo mudanças significativas. Até algum tempo atrás, ler e escrever eram consideradas as únicas formas de letramento, e o professor, a principal fonte do conhecimento. Atualmente, disponibilizamos dos chamados multiletramentos, ou seja, os textos são multimodais porque envolvem diversas modalidades de comunicação, como: fala, gesto, imagem, som, texto verbal etc. (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Nesse contexto, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e a internet mostra-se uma grande ferramenta de acesso à informação.

As tecnologias de informação vêm evoluindo cada vez mais nos últimos anos. Atualmente, foram disponibilizados, no mercado, telefones celulares que fazem ligações, enviam mensagens, permitem acesso à internet e uso de câmera para fazer vídeos e

fotografias. Isso significa que tanto o acesso à informação quanto a sua propagação tornaram-se mais fáceis e rápidos. Mas como toda essa evolução das tecnologias de informação interfere no contexto educacional?

Na verdade, com tantos outros meios disponíveis de acesso à informação, o professor precisa empenhar-se ainda mais para atrair a atenção de seus alunos. Trazer a tecnologia para dentro da sala de aula pode ser uma boa estratégia para motivá-los, já que ela é tão importante e necessária no cotidiano.

A informatização faz-se presente em nossa vida cotidiana tanto no interior de nossos lares, como na vida pública – supermercados, bancos, hospitais, escolas e meios de locomoção em geral. Assim, é crucial que o professor de línguas auxilie na formação e desenvolvimento do letramento digital de seus alunos, pois este é hoje, certamente, um fator decisivo de exclusão – ou inclusão – social (CARNIN; MACAGNAN; KURTZ, 2008, p. 472).

Nesse sentido, o presente artigo¹ tem como objetivo geral analisar como o uso do vídeo interfere na motivação na aula de língua estrangeira. A hipótese dessa pesquisa é a de que o vídeo na sala de aula intensifica a motivação para a aprendizagem de língua estrangeira. A fundamentação teórica está baseada no modelo de motivação ARCS de John Keller, na Gramática Visual de Kress e van Leeuwen e nas formas de multiletramentos do *The New London Group*.

O artigo divide-se em mais seis seções. Na segunda seção, será apresentado o modelo motivacional ARCS de John Keller; na terceira, serão feitas algumas reflexões acerca da formação de indivíduos multiletrados; na quarta, será abordado o vídeo como uma ferramenta de aprendizagem; na quinta, será exposta a metodologia; na sexta, será feita a análise e discussão dos resultados e, por último, serão apresentadas as considerações finais.

2 O modelo motivacional ARCS

Ao contrário das abordagens fundamentadas somente nos talentos dos indivíduos que alcançaram sucesso, o modelo motivacional ARCS (A de atenção, R de relevância, C de confiança e S de satisfação), proposto por John Keller, é baseado na literatura científica sobre motivação humana e procura uma explicação e uma previsibilidade.

Esse modelo está focado em estratégias, princípios e processos com o objetivo de fazer com que a instrução seja atraente. “O modelo motivacional está interessado em fazer com que a instrução seja atraente sem tornar-se puramente diversão” (KELLER, 1988, p. 4, tradução minha)². Segundo o autor, a instrução não será eficaz se não for atraente, porém alguns materiais instrutivos podem ser muito atraentes e ineficazes. Para que aconteça a aprendizagem, é necessário que as atividades engajem o aluno no propósito instrutivo e no conteúdo.

O modelo ARCS determina quatro condições importantes para as pessoas tornarem-se e continuarem motivadas: *attention* (atenção), *relevance* (relevância),

1 Aprovado pelo Comitê de Ética em 21/06/2012.

2 “Motivational design is concerned with how to make instruction appealing without becoming purely entertaining” (KELLER, 1988, p. 4).

confidence (confiança) e *satisfaction* (satisfação). A seguir, veremos uma breve descrição de cada uma dessas condições.

2.1 Atenção

A primeira condição é despertar o interesse e manter a atenção dos alunos. Keller (1987, p. 3) classifica três componentes de atenção: ativação perceptual, estimulação da curiosidade e variabilidade.

De acordo com o Quadro 1, para capturar a atenção dos alunos, é aconselhável usar exemplos pessoais e/ou emocionais. Por isso, é importante que o professor conheça os seus alunos, seus valores e suas preferências. Uma atividade pode funcionar perfeitamente para um grupo e não obter os mesmos resultados com outro. Para criar uma atitude de investigação, é importante estimular a curiosidade, como uma situação problema a ser resolvida, podendo ser por meio de perguntas e paradoxos. Para manter a atenção dos alunos, é necessário variar as atividades na aula, pois mesmo as atividades mais interessantes poderão ser entediadas quando demasiadamente usadas.

Quadro 1: Subcategorias da atenção, perguntas e resumo das principais estratégias.

Subcategorias e perguntas	Principais estratégias de manutenção
Ativação perceptual (<i>Perceptual arousal</i>) O que posso fazer para capturar o interesse dos alunos?	Criar curiosidade e dúvida por meio de novas abordagens; introduzir materiais pessoais e/ou emocionais.
Estimulação da curiosidade (<i>Inquiry arousal</i>) Como posso estimular uma atitude de investigação?	Aumentar a curiosidade por meio de perguntas, paradoxos e desafios.
Variabilidade (<i>Variability</i>) Como posso manter a atenção deles?	Manter o interesse por meio da variação no estilo da apresentação; usar exemplos que sejam do interesse deles.

Fonte: própria.

2.2 Relevância

A segunda condição do modelo ARCS é a relevância. É muito importante que o professor considere os interesses dos alunos ao planejar sua aula e escolha atividades que vão ao encontro dos desejos dos discentes. Dessa forma, é grande a probabilidade de que os alunos venham a questionar-se sobre a relevância do conteúdo tomado na relação com suas vidas. Keller (1987, p. 4) classifica três componentes de relevância: orientação a objetivos, compartilhamento de motivos e familiaridade.

Nesse contexto, de acordo com Keller, eles se sentirão motivados a aprender caso o conhecimento novo ou habilidade os ajude a alcançar seus objetivos. Portanto, de acordo com o Quadro 2, é fundamental estabelecer conexões entre a instrução e os objetivos dos alunos. Se o objetivo é profissional, devem-se usar exemplos relacionados

às suas respectivas profissões. Se o objetivo é apenas viajar para outro país, devem-se trabalhar atividades que simulem situações em hotéis, restaurantes, aeroportos etc.

A maneira como alguma coisa é ensinada também é muito importante. Intercalar estratégias de aprendizagem que estimulem trabalhos em grupos e atividades individuais resultará numa instrução mais atraente, independentemente do conteúdo. Para relacionar a instrução às experiências dos alunos, é necessário fazer com que os materiais e conceitos se tornem familiares por meio de exemplos concretos.

Quadro 2: Subcategorias da relevância, perguntas e resumo das principais estratégias.

Subcategorias e perguntas	Principais estratégias de manutenção
Orientação a objetivos (<i>Goal orientation</i>) Qual é a melhor maneira de fazer com que meus alunos atinjam seus objetivos? (Conheço as necessidades deles?)	Fornecer exemplos que mostrem a utilidade da instrução e até mesmo apresentar os objetivos ou fazer os alunos definirem quais são os seus.
Compartilhamento de motivos (<i>Motive matching</i>) Como e quando posso oferecer aos alunos oportunidades de escolhas, responsabilidades e influências apropriadas?	Fazer com que a instrução responda aos motivos e valores dos alunos, propiciando oportunidades, atividades cooperativas, responsabilidades de liderança e modelos positivos.
Familiaridade (<i>Familiarity</i>) Como posso relacionar a instrução às experiências dos alunos?	Fazer com que os materiais e os conceitos sejam familiares, fornecendo exemplos concretos e analogias relacionadas ao trabalho dos alunos.

Fonte: própria.

2.3 Confiança

A terceira condição do modelo ARCS é a confiança. Keller (1987, p. 5) classifica três componentes de confiança: exigências de aprendizagem, oportunidades de sucesso e controle pessoal.

De acordo com o Quadro 3, para construir uma expectativa positiva de sucesso, é necessário introduzir gradualmente a confiança nos alunos e esclarecer o que deles se espera. O professor deve oportunizar atividades variadas, de acordo com o nível dos alunos, e tarefas desafiadoras que intensifiquem o sucesso na aprendizagem. Para o aluno perceber que o sucesso está baseado no seu esforço, devem-se usar técnicas que ofereçam um controle pessoal (como uma avaliação solicitando respostas dissertativas em vez de múltipla escolha), e prover um *feedback* que ajude os alunos a perceber que o sucesso depende de seu próprio empenho.

Quadro 3: Subcategorias da confiança, perguntas e resumo das principais estratégias.

Subcategorias e perguntas	Principais estratégias de manutenção
Exigências de aprendizagem (<i>Learning requirements</i>)	Estabelecer confiança e expectativas positivas, explicando os requisitos para o sucesso e os

Como posso auxiliar na construção de uma expectativa positiva de sucesso?	critérios avaliativos.
Oportunidades de sucesso (<i>Success opportunities</i>) Como a aprendizagem pode apoiar ou melhorar a confiança dos alunos na sua competência?	Aumentar a confiança na competência, fornecendo experiências de desafios variadas, que levem ao sucesso na aprendizagem.
Controle Pessoal (<i>Personal control</i>) Como os alunos saberão claramente que o sucesso está baseado nos seus esforços e habilidades?	Usar técnicas que propiciem controle pessoal e fornecer <i>feedback</i> que atribua o sucesso ao esforço pessoal.

Fonte: própria.

2.4 Satisfação

A última condição do modelo ARCS é a satisfação. Esse requisito consiste em criar satisfação, para que a motivação em aprender continue e, que o aluno inclusive recomende o curso a outras pessoas. Essa satisfação pode ser fornecida de várias maneiras, desde um certificado até o fato de ter sido estimulado por sentimentos de desafio e realização. Keller (1987, p. 6) classifica três componentes de satisfação: consequências naturais, consequências positivas e equidade.

De acordo com o Quadro 4, é importante que o professor ofereça oportunidades significativas para os alunos usarem seus conhecimentos e habilidades recém adquiridos. Para reforçar o sucesso dos alunos, é aconselhável combinar métodos de motivação intrínsecos e extrínsecos, pois os alunos intrinsecamente motivados também gostam de receber recompensas e ouvir palavras de incentivo. Sendo os resultados consistentes com as apresentações iniciais do curso, o aluno sairá satisfeito.

Quadro 4: Subcategorias da satisfação, perguntas e resumo das principais estratégias.

Subcategorias e perguntas	Principais estratégias de manutenção
Consequências naturais (<i>Natural consequences</i>) Como posso oferecer oportunidades significativas para os alunos usarem seus conhecimentos/habilidades recém adquiridos?	Apresentar problemas e simulações que permitam que os alunos percebam como eles podem resolver problemas em situações reais.
Consequências positivas (<i>Positive consequences</i>) O que vai oferecer reforço para o sucesso dos alunos?	Incentivos, elogios verbais, recompensas reais ou simbólicas. Deixar os alunos apresentarem o resultado de seus esforços.
Equidade (<i>Equity</i>) Como posso auxiliar os alunos criando um sentimento positivo acerca de suas realizações?	Exigir desempenho consistente com as expectativas criadas e fornecer padrões de avaliação consistentes com as tarefas realizadas pelos alunos.

Fonte: própria.

Como o objetivo de minha pesquisa é avaliar o vídeo como um instrumento de motivação na aula de língua estrangeira, abordarei a partir de agora questões relacionadas aos multiletramentos.

3 A formação de indivíduos multiletrados

Geralmente, as escolas regulares particulares proporcionam a disciplina de Língua Inglesa desde a educação infantil, enquanto grande parte das escolas públicas oferece a disciplina de língua estrangeira, podendo ser Inglês ou outra, de acordo com os interesses da comunidade, a partir da 5ª série ou 6º ano. Mas qual é o objetivo do ensino de Inglês na escola regular? É o mesmo da escola de idiomas?

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 90), as escolas regulares têm sido criticadas por enfocarem apenas o aspecto linguístico e instrumental da língua e não considerarem os objetivos educacionais e culturais:

Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses (BRASIL, 2006, p. 90).

The New London Group (1996, p. 1)³ alega que o objetivo fundamental da educação é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem e que possam participar da vida pública, econômica e em comunidade. Se o aluno dominar apenas o aspecto linguístico, ele não se tornará um indivíduo multiletrado, capaz de interagir na sociedade por meio das mais variadas formas de comunicação.

Aprender a cultura do povo e do lugar onde a língua é falada é fundamental para poder comunicar-se com esses falantes nativos. Por exemplo, os japoneses têm uma forma muito específica de se cumprimentar. Costumam inclinar-se para frente, gesto empregado não apenas para dizer “oi”, “tchau” ou “bom dia”, mas também como forma de agradecimento, pedido de desculpas ou quando se é apresentado a alguém. Portanto, saber apenas o linguístico não é o suficiente para cumprimentar, agradecer ou pedir desculpas em japonês; é preciso também conhecer a comunicação gestual.

As quatro habilidades da língua – ouvir, falar, ler e escrever – são fundamentais na aprendizagem da língua estrangeira. Porém, hoje, além de trabalhar as quatro habilidades, é preciso trabalhar os multiletramentos. Por que não agregar o letramento gestual e visual ao focar as habilidades de falar e ouvir? “Um texto falado nunca é apenas verbal, mas também visual, combinando com modos, como as expressões faciais, gestos, postura e outras formas de autoapresentação” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 41, tradução minha)⁴. Da mesma maneira, o texto escrito pode envolver mais de uma modalidade. Então por que não agregar o letramento visual ao focar as habilidades de ler e escrever?

3 O “New London Group” é um time de dez acadêmicos que se reuniram em 1996 para discutir sobre como a globalização e a tecnologia influenciaram nas novas formas de letramentos.

4 “A spoken text is never just verbal, but also visual, combining with modes such as facial expression, gesture, posture and other forms of self-presentation” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 41).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 114) estabelecem que a escolha dos textos de leitura deve ser feita a partir de temas de interesse dos alunos, possibilitando assim uma reflexão sobre a sociedade e uma amplitude na visão de mundo. A aula de línguas pode se tornar muito mais interessante quando o foco não está apenas no linguístico.

O letramento digital vem sendo cada vez mais importante na formação do aluno e ele pode estar associado às quatro habilidades da língua estrangeira. A internet possibilitou que as informações sejam trocadas com maior rapidez e também com um maior número de pessoas. Assim, a língua tornou-se mais dinâmica, sendo constantemente negociada entre os seus usuários de acordo com seus propósitos.

Para práticas novas de linguagem, como as que ocorrem na comunicação mediada pelo computador, o educador idealmente tem de fazer uma análise própria das regras que estruturam a linguagem nesse contexto novo. Ele tem de levar em conta que as regras aqui não serão apenas de “gramática” no sentido tradicional, mas também dirão respeito à interação entre as várias modalidades de linguagem presentes nessa prática nova. Por exemplo, quais os papéis relativos dos elementos visuais e das imagens na construção de sentido da linguagem de um bate-papo, de uma página *web*, etc.? (BRASIL, 2006, p. 110 e 111).

Mills (2006, p. 62) lembra que as mudanças no contexto global implicam diferentes objetivos na educação, ou seja, novas práticas textuais são imprescindíveis para a participação na sociedade, como as práticas textuais que envolvem as fotografias digitais, mapas, *e-mails*, publicidade, *internet*, assim como as apresentações em *PowerPoint*, planilhas e banco de dados etc.

Como já relatado nesta seção, as práticas de letramento também não são estáticas; elas evoluem com o tempo. A tecnologia vem sendo cada vez mais usada na educação. A seguir, serão apresentadas considerações acerca do uso de vídeo na aula de língua estrangeira.

4 O vídeo como uma ferramenta de aprendizagem

O vídeo é um meio de comunicação contemporâneo que sempre atraiu minha atenção, não apenas como espectadora, mas também como professora de Inglês. Em muitas de minhas aulas, já utilizei o vídeo como *input* e acredito que, na maioria das vezes, foi muito bem aceito pelos alunos. Existem muitos vídeos disponíveis em inglês na *internet* que podem ser aproveitados na sala de aula, entre eles: filmes, seriados, músicas, propagandas, entrevistas etc.

Além de o vídeo ser visualmente atraente, ele é de grande valor para a aprendizagem de língua estrangeira, porque apresenta a modalidade de linguagem oral. Muitos alunos acham difícil a compreensão auditiva do inglês, mas, quando ela está acompanhada de imagens, pode tornar-se mais fácil e mais significativa.

Diante de tantas possibilidades de trabalhar o vídeo na sala de aula, será que ele vai ao encontro dos quatro componentes do modelo de motivação ARCS de John Keller? O primeiro componente é a *atenção*, a qual suponho pode ser atraída e sustentada pelo vídeo. Primeiro, pelo fato de o vídeo ser multimodal. Segundo, porque ele pode despertar

a curiosidade por meio de perguntas e paradoxos em relação à vida real.

O segundo componente é a *relevância*. Com tantas opções de vídeo, acredito que sempre haverá algum que seja pertinente com o interesse dos alunos. Pode ser a música favorita, parte de um filme ou um documentário de interesse, uma entrevista com alguma celebridade, ou, até mesmo, uma propaganda. A relevância está na maneira como alguma coisa é ensinada; portanto fazer conexões entre o vídeo e a vida real dos alunos poderá tornar-se mais atraente do que o próprio conteúdo.

Além de assistirem a um vídeo, os alunos podem criar seus próprios vídeos, o que possibilitará a oportunidade de desenvolver um trabalho em grupo, com diferentes responsabilidades para cada indivíduo. “Um projeto de inclusão poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem” (BRASIL, 2006, p. 95).

Kress e Van Leeuwen (2006, p. 16) alegam que os materiais fornecidos para as crianças têm um intensivo uso de imagens. Porém, quando o professor exige das crianças qualquer tipo de material, a escrita é a forma dominante. Eles apontam ainda que fora da escola o uso de imagens tem um papel crescente, tanto nos meios eletrônicos quanto impressos, mas, mesmo assim, a habilidade de produzir textos multimodais ainda não é ensinada na escola.

O terceiro componente é a *confiança*. Quando o aluno percebe que consegue entender um falante nativo, ele se sente mais motivado. O professor deve oferecer oportunidades de sucesso de acordo com o nível dos alunos. Os alunos de nível básico deverão assistir a vídeos mais curtos, como propagandas ou parte de um filme. As perguntas devem ser mais gerais e menos específicas, com *feedback* frequente para os alunos terem a certeza que estão fazendo a atividade de forma correta. Por outro lado, os alunos de nível avançado podem assistir a vídeos mais longos, como documentários, e com perguntas mais específicas.

O quarto componente é a *satisfação* e consiste em tornar o aluno satisfeito para que ele continue motivado a aprender. Quando o aluno constatar que, além de entender o texto verbal e/ou auditivo do vídeo, ele também é capaz de produzir seu próprio vídeo em uma língua estrangeira, ele se sentirá motivado.

O indivíduo letrado, em nossa sociedade, deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentido às mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem (DIONÍSIO, 2005, p. 159⁵, apud CARNIN; MACAGNAN; KURTZ, 2008, p. 470).

Marcuschi (2005, p. 11⁶ apud CARNIN; MACAGNAN; KURTZ, 2008, p. 472) afirma que “[...] se até ontem parecia um luxo dedicar-se ao ensino dos usos da internet, hoje é uma necessidade, pois esta tecnologia tornou-se irreversível e invasora de todos os ambientes”. Também na visão desse autor, ainda é muito lenta a compreensão dessa tecnologia tanto na área educacional quanto na vida cotidiana.

5 DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario et. al. (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas/União da Vitória: Kayganague, 2005, p. 159-177.

6 MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Os relatórios da Fundação Getúlio Vargas demonstram que pessoas com nível superior incompleto, sem acesso às novas tecnologias, têm uma participação de 6,3% na sociedade, enquanto o índice é de 29,6% para as que têm computador e 35,2% para as que utilizam a internet. Preocupado com essa questão social, o Ministério da Educação projetou o Proinfo, que visa introduzir as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública (BRASIL, 2006, p. 95).

Infelizmente, apesar do investimento do governo em novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública, grande parte das salas equipadas com computadores permanece fechada, devido à falta de habilidade e/ou interesse de alguns professores em manuseá-los. Por outro lado, crianças e adolescentes, de todas as classes sociais, são extremamente atraídos pelo mundo digital. Há uma desatenção de alguns professores em relação ao poder considerável da tecnologia para seduzir nossos alunos.

Com o objetivo de analisar como o vídeo interfere na motivação na aula de língua estrangeira, proponho nesse artigo investigar se os alunos são capazes de interpretar um vídeo disponibilizado no YouTube⁷, e também se eles são capazes de produzir seu próprio vídeo.

5 Metodologia

A pesquisa foi feita em uma escola de idiomas na cidade de Pelotas e teve quatro sujeitos envolvidos, com idade de 11 e 13 anos. Neste artigo, analisarei apenas um dos vídeos feito por uma dupla de alunos. Foram utilizadas três aulas de Inglês de uma turma de nível elementar e ocorreu da seguinte maneira:

Primeiro, os alunos assistiram a um vídeo publicitário de uma marca famosa de chocolate no site do *YouTube*. O vídeo tem duração de 37 segundos e foi produzido em 2008. Em seguida, eles foram questionados sobre a relação entre as diferentes modalidades de linguagem apresentadas no vídeo.

Depois, em dupla, os alunos criaram um vídeo publicitário para uma marca de chocolates, utilizando o programa *Movie Maker* e postaram no site do *YouTube*. Nesse vídeo era necessário que eles usassem as formas comparativas (superioridade, inferioridade ou igualdade), que eles estavam estudando. O vídeo deveria ter uma relação entre as imagens, o som e o texto verbal. Tanto o som quanto o texto verbal deveriam ser, obrigatoriamente, em inglês.

Após a edição dos vídeos, os quatro alunos assistiram aos vídeos criados por eles. Em seguida, foi feita uma entrevista com o objetivo de identificar o nível de motivação deles durante as atividades propostas. A entrevista foi gravada e transcrita para análise.

7 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HoftmuUUleM&feature=related>>. Acesso em: 05 mai. 2012.

6 Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, primeiro será feita uma análise do vídeo do *YouTube*, e depois, uma análise do vídeo produzido pelos alunos. O vídeo publicitário do *YouTube* é composto de três slides:



Figura 1: Interface do YouTube em que aparece o primeiro slide do vídeo Hershey's.
Fonte: YouTube.



Figura 2: Interface do YouTube em que aparece o segundo slide do vídeo Hershey's.
Fonte: YouTube.



Figura 3: Interface do YouTube em que aparece o terceiro slide do vídeo Hershey's.
Fonte: YouTube.

Em relação ao vídeo que foi *input*, os alunos tinham que compreender os dois significados da palavra *bar* no vídeo, o local onde são vendidas bebidas e a barra de chocolate, e também a relação entre a imagem em preto e branco do local bar e o produto anunciado, a barra de chocolate metade preta e metade branca. Em relação à música do vídeo, *Come together*, da Banda *Beatles*, eles tinham que relacionar o nome da música “vem junto” ao fato de o chocolate branco e o preto estarem juntos na mesma barra. Os alunos gostaram da música *Come together* e acharam extremamente criativo o fato de o vídeo relacionar a letra da música com o produto anunciado.

Conforme já relatado na metodologia, após assistirem ao vídeo do *YouTube*, os alunos tinham que criar um vídeo publicitário para uma marca de chocolates. Eles criaram um vídeo comparando o chocolate a outras guloseimas⁸ e escolheram a música *Oompa Loompa* do filme “A Fantástica Fábrica de Chocolate”. A escolha por essa música foi devido ao fato de o filme, a que eles já tinham assistido, trazer na temática central o elemento principal do vídeo citado anteriormente: o chocolate. Segue abaixo o trecho da música *Oompa Loompa* em português (tradução minha) usada no vídeo.

Oompa Loompa, do-ba-dee-doo,
Eu consegui o enigma perfeito para você.
Oompa Loompa, do-ba-dee-dee,
Se você for esperto você vai me ouvir.
O que você ganha quando come tantos doces?
Comendo tanto quanto um elefante come.
Por que você está ficando terrivelmente gordo?
Em que você acha que isso resultará?
Eu não gosto de como isso está.
Oompa Loompa do-ba-dee-da,
Se você não for guloso, você irá longe.

8 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8Mde2-XhhFk>>.

Você também viverá feliz,
Como os oompa loompa do-ba-dee-doo.
Do-ba-dee-doo⁹

Os *Oompa-Loompas* são pigmeus no filme “A Fantástica Fábrica de Chocolate.” Eles vêm da Loompalândia, têm cerca de trinta centímetros e o cacau é um de seus alimentos preferidos. Eles são as únicas pessoas que trabalham na fábrica de Willy Wonka.

Os alunos preocuparam-se em aprender o significado da música para elaborar o texto e escolher as imagens que melhor se adaptassem. A letra da música está perfeitamente relacionada com o texto verbal e as imagens do vídeo. Ela começa afirmando que conseguiu o enigma perfeito, ao mesmo tempo aparece o primeiro *slide* (Figura 4) com o texto verbal “chocolate é tão bom quanto...”.

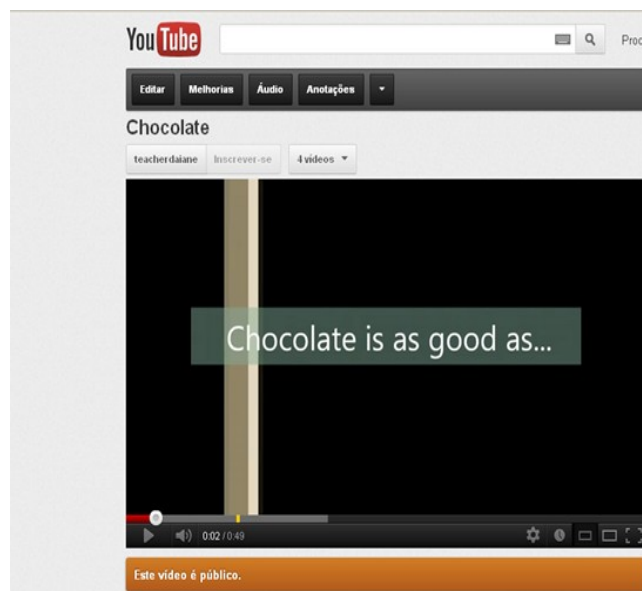


Figura 4: Interface do YouTube em que aparece o primeiro slide do vídeo produzido pelos alunos
Fonte: Dados da pesquisa. Acervo da autora.

Em seguida, a música afirma que, “se você for esperto, vai ouvir”. Então surgem imagens de várias guloseimas identificadas pelos seus respectivos nomes em inglês: refrigerante, salgadinhos, *waffle*, bolacha recheada (Figuras 5, 6, 7 e 8). Os alunos estavam muito animados durante a escolha das imagens e relataram que essas guloseimas fazem parte da vida deles. Porém, admitiram que deveriam comer menos guloseimas para ter uma alimentação mais saudável.

9 Oompa Loompa Doompadee Doo – I've got a perfect puzzle for you – Oompa Loompa, Doompadah Dee – If you are wise you'll listen to me – What do you get when you guzzle down sweets – Eating as much as elephant eats – What are you are getting terrible fat – What do you think will come of that – I don't like the look of it – Oompa Loompa Doompadee Dah – If you're not greedy you will go far – You will live in happiness too – Like the Oompa Loompa Doompadde Do – Doompadde Do.

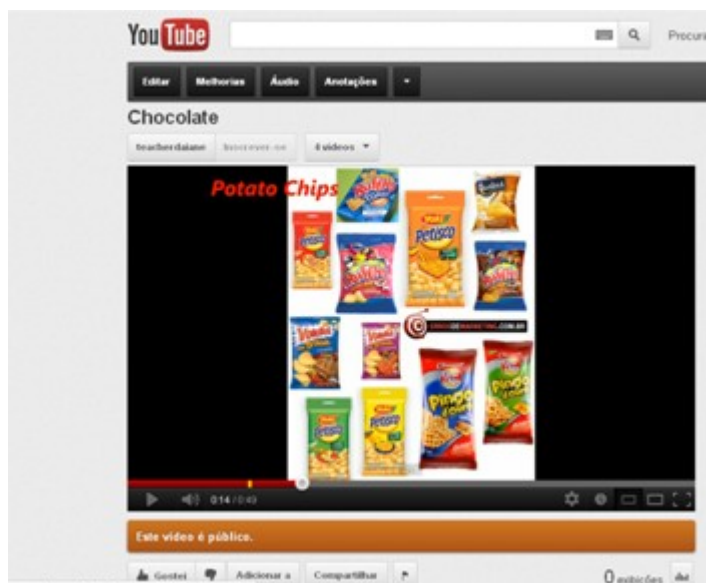


Figura 5: Interface do YouTube em que aparece o segundo slide do vídeo produzido pelos alunos.
Fonte: Dados da pesquisa. Acervo da autora.

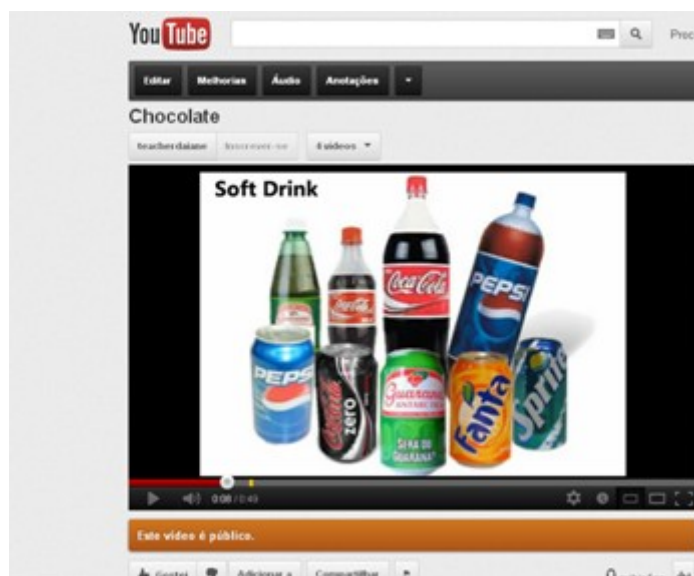


Figura 6: Interface do YouTube em que aparece o terceiro slide do vídeo produzido pelos alunos.
Fonte: Dados da pesquisa. Acervo da autora.



Figura 7: Interface do YouTube em que aparece o quarto slide do vídeo produzido pelos alunos.
Fonte: Dados da pesquisa. Acervo da autora.

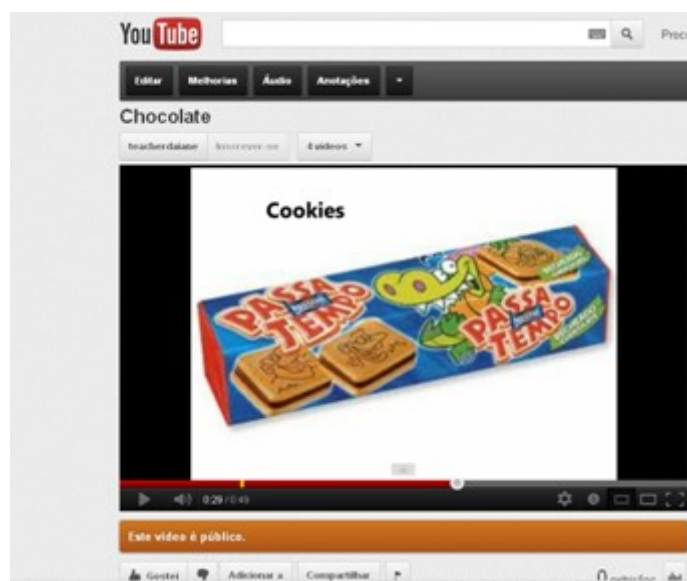


Figura 8: Interface do YouTube em que aparece o quinto slide do vídeo produzido pelos alunos.
Fonte: Dados da pesquisa. Acervo da autora.

Depois aparece a imagem de um chocolate derretido (Figura 9), com o texto verbal “mas ele é mais saudável do que essas guloseimas sem valor nutritivo” e a música termina afirmando que “se você não for guloso você irá longe, você também viverá feliz, como os *oompa loompa do-ba-dee-doo*.”

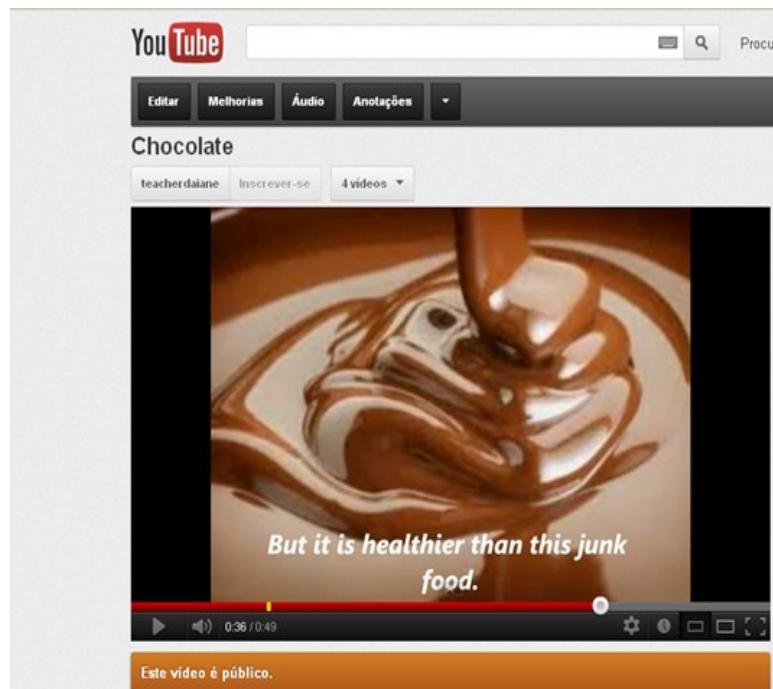


Figura 9: Interface do YouTube em que aparece o sexto slide do vídeo produzido pelos alunos.
Fonte: Dados da pesquisa. Acervo da autora.

A mensagem do vídeo enuncia que assim como os *oompa loompa do-ba-dee-doo*, que têm o cacau como um de seus alimentos preferidos, você poderá viver bastante e feliz se comer chocolate em vez de outras guloseimas. Apesar de adorarem comer guloseimas, os alunos se identificaram com os *oompa loompa do-ba-dee-do*, afirmando que o chocolate é a guloseima preferida deles. Portanto, concluíram que é melhor comer chocolate, com moderação, em vez de salgadinhos, bolachas recheadas, *waffles* etc.

7 Considerações finais

Esse artigo procurou analisar como o uso do vídeo interfere na motivação na aula de língua estrangeira. O modelo motivacional de John Keller determina quatro condições importantes para os alunos tornarem-se e continuarem motivados: *atenção*, *relevância*, *confiança* e *satisfação*. As quatro condições foram alcançadas por meio do vídeo.

O vídeo foi ao encontro dos desejos dos alunos, pois eles eram nativos digitais (PRENSKY, 2001), ou seja, cresceram inseridos na tecnologia digital. Terantino (2011, p. 11) é favorável ao uso de vídeos do *YouTube* na aula de língua estrangeira porque a plataforma virtual de vídeos oferece aos alunos a oportunidade de se engajarem significativamente numa língua estrangeira.

Foi selecionado no *site* mencionado um vídeo publicitário de um produto de consumo pessoal dos alunos: o chocolate. Portanto, o interesse dos discentes foi capturado ao se introduzir um material pessoal. A curiosidade foi estimulada ao serem os alunos questionados sobre as relações entre as diferentes modalidades de comunicação – texto verbal, visual e auditivo. Dessa maneira, a primeira condição do modelo ARCS, a

atenção, foi estimulada e mantida.

A interação no mundo virtual era um dos objetivos dos alunos, portanto criar um vídeo em inglês e postá-lo no site do *YouTube* resultava em algo relevante para eles. Leffa e Irala (2012, p. 17) afirmam que o vídeo permite que o aluno mostre seu trabalho para o mundo e não apenas para os colegas, professores e familiares. Assim, a segunda condição do modelo ARCS, a relevância, foi alcançada. Eles não conheciam o programa *Movie Maker* e demonstraram engajamento e empolgação para a aprendizagem dessa ferramenta. Durante a execução da atividade, relataram que sempre tiveram vontade de fazer vídeos e postar no *YouTube*, mas que nunca os fizeram por falta de conhecimento em manusear o *Movie Maker*.

A terceira condição do modelo ARCS, a *confiança*, foi obtida pelo uso de desafios variados, como usar o conhecimento novo (forma comparativa) e a habilidade adquirida (criação de vídeos). Durante o processo de criação dos vídeos observei que eles negociaram a escolha das imagens e, além disso, estavam bastante motivados em criar um vídeo que tivesse uma relação entre as três formas de comunicação: texto escrito, áudio e imagens. Estavam confiantes em relação à escolha das imagens e da música, porém pediram ajuda na escrita do texto. Os alunos foram responsáveis pelo resultado final, pois o processo de criação de vídeos atribui sucesso ao esforço pessoal.

A última condição do modelo ARCS, a *satisfação*, foi atingida porque os alunos tiveram a oportunidade de usar seus conhecimentos e habilidades adquiridas. Segundo Keller (1987, p. 5), saber usar o conhecimento ou as habilidades recém adquiridas revela-se um dos resultados mais compensadores da instrução.

Em minha experiência como professora de línguas, tenho notado que um dos grandes fatores responsáveis pelo desgosto da língua inglesa, principalmente nas escolas de ensino fundamental e médio, é o fato dos alunos se sentirem insatisfeitos com o resultado da sua aprendizagem, ou seja, eles acham que não é possível aprender inglês na escola regular, que para aprender inglês é preciso estudar em um curso livre.

Muitas vezes os professores de escolas regulares usam apenas o livro didático e o quadro de giz como ferramentas de aprendizagem, priorizando exercícios repetitivos e descontextualizados. Em minha opinião, trabalhar com vídeos do *YouTube* e proporcionar que os alunos criem seus próprios vídeos é extremamente cabível na escola regular. Além de ser uma maneira de inovar o processo de ensino e aprendizagem, os alunos têm um engajamento emocional que auxilia tanto na motivação quanto na memorização dos conteúdos.

Terantino (2011, p. 15) destaca que utilizar vídeos na aula de língua estrangeira não é algo novo, mas a oportunidade de os alunos poderem criar seus próprios vídeos e postar no *YouTube* é uma abordagem nova que oferece *input* linguístico e estimula os alunos a se engajar numa língua estrangeira.

Quando questionados na entrevista sobre o que acharam da atividade de criação de vídeos, os alunos foram unânimes ao responderem que acharam uma atividade diferenciada e divertida. Segundo eles, trabalhar com a tecnologia evita a rotina de usar sempre o livro didático, material bastante usado nos cursos livres. Além disso, afirmaram que sentiram-se motivados em criar um vídeo que seria postado no *YouTube*, onde todos poderiam assistir o resultado de seu trabalho e não apenas os próprios colegas da sala de aula.

A hipótese desta pesquisa foi confirmada, pois o vídeo intensificou a motivação

para a aprendizagem de língua estrangeira na sala de aula. A aprendizagem tornou-se mais significativa associada ao uso da tecnologia. Os alunos tornaram-se mais autônomos e participativos devido a seus conhecimentos sobre computador e *internet*. Eles também ficaram mais confiantes e satisfeitos porque foram capazes de enfrentar diferentes tipos de desafios, que, de certa forma, contribuíram para o sucesso no resultado final.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. V. 1. p. 85-124.

CARNIN, A.; MACAGNAN, M. J. P.; KURTZ, F. D. *Internet e ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 469-485, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/122>>. Acesso em: 25 out. 2015.

FLECK, B. K. B.; BECKMAN, L. M.; STERNS, J. L.; HUSSEY, H. D.. *Youtube in the Classroom: Helpful Tips and Student Perceptions* JET. *The Journal of Effective Teaching*, v. 14, n. 3, p. 21-37, 2014. Disponível em: <http://uncwweb.uncw.edu/cte/et/articles/Vol14_3/FleckAbs.html>. Acesso em: 25 out. 2015.

KELLER, J. M. Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*, v. 26, n. 8, p. 1-7, 1987.

KELLER, J. M. What is motivational design. In U. C. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Media Communications and Technology*. Florida, 2 ed., Westport, CT: Greenwood Press, 1988, p. 1-12.

KRESS, G., van LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. 2 ed. London, New York: Routledge, 2006.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 83-108.

MILLS, K. Discovering design possibilities through pedagogy of multiliteracies. *Journal of Learning Design*, v. 1 n. 3, p. 61-72, 2006.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

TERANTINO, J. M. Emerging Technologies: YouTube for foreign languages. *Language Learning & Technology*, v. 15, n. 1, p. 10-16, 2011. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/issues/february2011/emerging.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard College*, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: <http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>. Acesso em: 02 mai. 2012.

Recebido em dia 17 de julho de ano 2015.
Aprovado em 25 de outubro de 2015.