

VÍDEOS AUTÊNTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paulo de Carvalho Junior¹
Instituto Goethe/Escola Corcovado

RESUMO

A televisão é uma fonte valiosa de língua autêntica e informação cultural para o ensino e o aprendizado de uma língua estrangeira, pois o material linguístico com que o estudante entra em contato não possui sentido unicamente dentro do processo de aprendizado, mas também fora dele. O potencial desse material tem sido explorado cada vez mais frequentemente pelas editoras especializadas, que têm incorporado vídeos aos livros didáticos. A sua utilização propicia aos professores uma gama maior de recursos para as suas aulas e aos alunos o contato com a língua produzida com outros objetivos, que não os didáticos. Com a popularização crescente de tecnologias de distribuição de vídeo através da *internet*, como a transmissão *on demand* ou por *podcasts*, torna-se necessária a reflexão acerca do potencial para o ensino e o aprendizado de línguas estrangeiras desses conteúdos, num contexto de cada vez maior facilidade no acesso rápido e gratuito a programas de televisão de emissoras de todo o mundo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira, *Podcasts*, Multimodalidade

ABSTRACT

Television is a valuable source of authentic language and cultural information for the teaching and learning of a foreign language, because the linguistic material with which the student has contact does not have a meaning only within the learning process itself. The potential of this material has been more and more explored by the specialized publishers, which have lately been incorporating video material to its textbooks. The use of such videos makes it possible for teachers to have a wider range of resources for their classes and for students to have contact with the language which was produced for purposes other than pedagogical ones. Due to the increasing popularity of video distribution technologies over the internet, such as video on demand or podcasts, the reflection about the potential of these programs for foreign language teaching and learning becomes necessary, in a context in which it becomes easier to have quick and free access to television programs of networks around the world.

Keywords: Foreign Language Teaching, Podcasts, Multimodality

¹ Paulo de Carvalho Junior é mestre em Letras pela PUC-Rio e atua como professor de língua alemã na Escola Alemã Corcovado e no Instituto Goethe do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais assumem a cada dia um papel mais importante em muitos campos de interação humana e a aula de língua estrangeira não é uma exceção. Nela, o computador conectado a projetores, aparelhos de som e por vezes a lousas interativas, vem sendo empregado cada vez com maior frequência para tarefas diversas, entre elas o acesso e a reprodução de vídeos. Apesar de o vídeo não ser um modo essencialmente digital, progressos no campo da informática tornaram o seu uso mais acessível, barateando, simplificando e conseqüentemente popularizando o acesso a conteúdos em vídeo em língua estrangeira. Isso não se deve apenas aos *sites* como o *Youtube*², mas também às mídias físicas, afinal o vídeo gravado em DVD é hoje mais barato e seu uso é mais prático do que seu antecessor, a fita VHS.

Conhecer as novidades tecnológicas, seus potenciais e restrições, possibilita ao professor uma tomada de decisão mais consciente sobre o espaço que elas devem ter em suas aulas, de forma que ele opte pelo suporte mais adequado em função de seus objetivos pedagógicos. Isso é fundamental para seu trabalho, pois não dominar os novos instrumentos passa hoje em dia a significar dispor “[...] de informações científicas e de fontes documentais cada vez mais pobres, em relação àquelas às quais terão acesso seus colegas mais avançados” (PERRENOUD, 2000, p. 131). Problema semelhante é relatado por Abreu (2006), após pesquisa realizada com vinte professores da oitava série do ensino fundamental e do ensino médio de escolares particulares do Rio de Janeiro. A autora identificou que muitos professores se sentem pressionados a usar a *internet* por outros professores que já o fazem, o que gera muitas vezes um clima de mal-estar e competição entre eles. Essa, porém, é apenas uma das diversas fontes de pressão descritas em sua pesquisa. Também são destacadas a pressão exercida pela mídia, que incentiva e promove o uso da *internet* nos diferentes setores sociais, inclusive na educação, e a pressão exercida pelos administradores, diretores e coordenadores das escolas, consequência da pressão exercida pelas famílias que querem ver seus filhos preparados para enfrentar as exigências do novo mundo. Porém, para os vinte professores que participaram da pesquisa, a fonte de pressão que gera o maior desconforto e mal-estar é aquela oriunda da própria sala de aula, através do contato com os alunos, já habituados a lidar com essas tecnologias. Segundo Leite (2009), a atual

² <http://www.youtube.com>

geração de adolescentes dialoga com discursos da cultura do computador e da *internet*, do videogame e do celular e é marcada pela interconectividade. Prensky (2001) denomina as crianças e adolescentes dessa geração como “nativos digitais”. São “nativos” por serem os primeiros a crescerem já inseridos no contexto das novas tecnologias da informação e da comunicação, em oposição aos “imigrantes digitais,” como os professores de hoje em dia, que cresceram em um contexto tecnológico diferente do atual e aprenderam a se adaptar a ele. Dessa forma, “[...] as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar” (PERRENOUD, 2000, p. 139) e por serem parte integrante do universo cultural de seus alunos.

MULTIMODALIDADE

Um conceito bastante útil para a compreensão dos textos que compõem este cenário, em especial os vídeos, é a *multimodalidade*. Segundo Kress (2000a), todo texto é multimodal, pois todo texto utiliza mais de um recurso semiótico, tais como movimento, imagem, som e *layout*. Dessa forma, é necessário repensar a língua(gem) como fenômeno multimodal, pois “não é mais possível entender a língua(gem) e os seus usos sem entender os efeitos de todos os modos de comunicação que estão presentes em conjunto em qualquer texto”^{3,4} (KRESS, 2000b). Fei (2004: 220) destaca que

nós vivemos em uma sociedade multimodal que cria significados através da disposição de uma combinação de recursos semióticos. Imagens visuais, gestos e sons frequentemente acompanham o recurso semiótico lingüístico nas semioses. Dessa forma, existe uma necessidade urgente de entendermos as dinâmicas de construção de sentido ou semioses no discurso multimodal.⁵

³ Traduções minhas trazem os textos originais como nota.

⁴ “In fact, it is no longer possible to understand language and its uses without understanding the effect of all modes of communication that are copresent in any text.”

⁵ “[...] we live in a multimodal society which makes meaning through the co-deployment of a combination of semiotic resources. Visual images, gestures and sounds often accompany the linguistic semiotic resource in semiosis. As such, there is a pressing need to understand the dynamics of meaning-making, or semiosis, in multimodal discourse.”

Diante dessa realidade, faz-se necessário no âmbito educacional, segundo Stein (2000: 333), rever os conceitos de representação na sala de aula e enxergá-la como “espaço semiótico em que seres humanos, agentes de sua própria produção de significados, produzem textos multimodais – visuais, escritos, falados, performáticos, sonoros e gestuais.” Este seria o primeiro passo para uma pedagogia que dê conta de “múltiplas formas de representação, das quais a língua(gem) é apenas uma parte” (STEIN, 2000: 335). Também é necessário rever o conceito de *letramento*, que Dionísio (2005: 159) afirma ir além das habilidades de ler e escrever, apontando a necessidade de se *atribuir sentido* a mensagens em múltiplas fontes de linguagem e *produzir* mensagens em múltiplas fontes de linguagem. Rojo (2009: 98) traça uma clara distinção entre *alfabetismo* e *letramento*:

O termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

O aspecto que interessa em especial a este trabalho é o que diz respeito à produção e em especial à leitura de textos em diversas linguagens e semioses, ou seja, ao que Rojo denomina *letramentos multissemióticos*. Ela destaca que se deve investir tanto em um trabalho interdisciplinar, já que a formação dos professores é essencialmente especializada, quanto em uma abordagem consciente das diversas mídias e suportes em que os textos circulam, não apenas o texto impresso, mas também as mídias analógicas (TV, rádio, cinema etc.) e digitais (diversas ferramentas de computadores, como a *internet*, as apresentações de *slides* etc.). Estes princípios também são propostos por Royce (2002), quando afirma que os estudantes devem desenvolver a habilidade de compreender o potencial dos diversos modos de produção de sentido, a *competência comunicativa multimodal*.

O uso de vídeos se encaixa neste contexto e vai ao encontro do *princípio multimídia* de Richard Mayer, segundo o qual a aprendizagem ocorre com mais eficiência a partir de palavras e imagens do que somente de palavras (SELVATICI, 2009; DIONISIO, 2005; DOOLITTLE & TECH, 2002). Doolittle & Tech esquematizam a *teoria cognitiva de aprendizagem multimídia* de Mayer da seguinte forma:

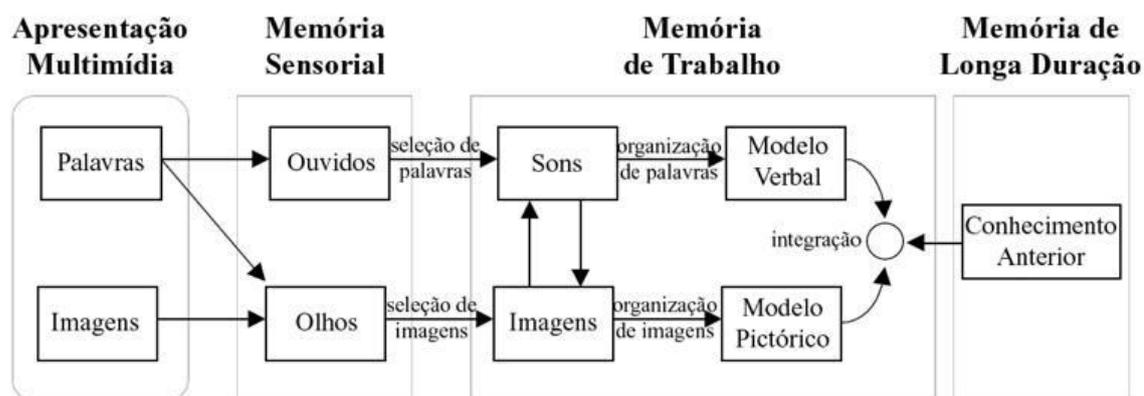


Figura 1: Modelo da teoria cognitiva de aprendizagem multimídia de Richard Mayer. Fonte: DOOLITTLE & TECH, 2002: s/p.

Segundo os autores, Mayer se baseia em três fatos. O primeiro é que as informações visuais e auditivas são processadas por canais de processamento de informações distintos. O segundo é que cada um desses canais é limitado em sua habilidade de processar informações. O terceiro é que esse processamento de informações consiste em um processo cognitivo ativo, o que se opõe à ideia de aprendizado como aquisição de conhecimento, que é uma metáfora inapropriada para a aprendizagem, pois pressupõe um sistema estável, enquanto a aprendizagem é na verdade um processo dinâmico de transformações (KRESS et. al, 2001). Portanto, é parte fundamental do trabalho do professor o desenvolvimento de sua própria consciência e também a dos alunos quanto às especificidades dos recursos utilizados em aula, a fim de criar significados e coordenar o emprego dos diferentes modos semióticos à sua disposição e explorar aquele que melhor se encaixa em cada etapa do processo de aprendizagem.

USO DE VÍDEOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM LIVROS DIDÁTICOS

Os vídeos têm um grande potencial a ser explorado nas aulas de língua estrangeira. Segundo Souza (2007), eles possibilitam uma aproximação entre o ambiente de ensino e o mundo exterior, despertando um interesse especial nos alunos. Uma vantagem reside no fato de que tais vídeos fornecem paralelamente informações orais e visuais, de forma que o contexto onde se dão as enunciações, os gestos e as expressões faciais dos falantes contribuem para a compreensão. A forma de interagir, as roupas, os cenários, todos esses elementos carregam significados extralinguísticos que podem e devem ser explorados.

Tal potencial vem sendo aproveitado pelas editoras especializadas em suas produções mais recentes de livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras⁶. Exemplos disso são os livros *Planet* e *Ziel* da Editora Hueber, o livro *Studio D* da Editora Cornelsen e o livro *Aspekte* da Editora Langenscheidt, já que todos acompanham vídeos em DVD. Vale notar que aquilo que se convencionou chamar de livro didático é na verdade um conjunto de materiais, um pacote multimídia, que geralmente engloba conteúdos de áudio em CD, páginas na *internet* com conteúdo complementar e, cada vez mais frequentemente, materiais em vídeo, além dos textos impressos (livro de textos, livro de exercícios) propriamente ditos.

Partindo-se da premissa que o livro didático é um “gênero do discurso secundário composto pela inserção de textos em gêneros diversos” (TEIXEIRA, 2000: 30), ele seria o espaço adequado para que os gêneros primários que o compõem fossem contextualizados adequadamente. No processo de formação dos gêneros secundários, “[...] eles incorporam e re-elaboram diversos gêneros primários, que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003: 263). Porém Teixeira (2000) observa que os livros didáticos trazem na maioria das vezes exemplos de língua em contextos somente semi-autênticos, para que estes sejam adequados às competências linguísticas dos alunos e sirvam para ensinar um determinado conteúdo. Um grande desafio para autores de livros didáticos e para professores que lidam com o ensino de uma língua estrangeira consiste em conciliar as competências linguísticas dos alunos e a demanda por mais contextos e materiais autênticos nas aulas.

Uma reflexão criteriosa quanto ao uso de vídeos exige que se levem em consideração as especificidades dos diferentes níveis de proficiência. O Quadro Comum

⁶ Os exemplos abordados no artigo referem-se primeiramente ao ensino de alemão como língua estrangeira, mas não se restringem a este idioma.

Europeu de Referência para Línguas (QEER), documento que fornece parâmetros a todos aqueles envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas vivas europeias, é uma ferramenta essencial nessa tarefa. O QEER é uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas em escolas e institutos, de materiais didáticos e de exames de proficiência, que contribui para a transparência destes programas e exames e facilita o reconhecimento de certificados e diplomas em diferentes países. O QEER estabelece três perfis e divide cada um deles em dois estágios, totalizando assim seis níveis de proficiência. O utilizador elementar da língua é dividido em Nível *Iniciação* (A1) e Nível *Elementar* (A2). Já o utilizador independente divide-se em Nível *Limiar* (B1) e Nível *Vantagem* (B2). Por último, no estágio mais elevado de aprendizado, o utilizador proficiente divide-se no Nível de *Autonomia* (C1) e no Nível de *Mestria* (C2).

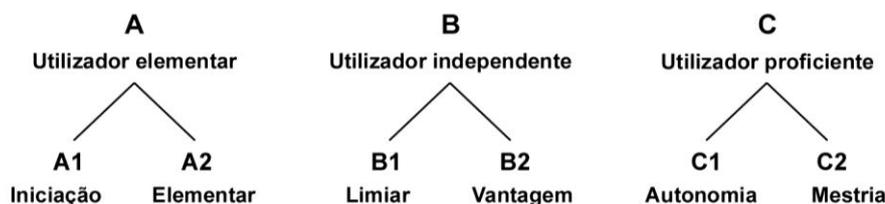


Figura 2. Níveis de proficiência. Fonte: Conselho da Europa, 2001.

Geralmente, os vídeos que compõem materiais didáticos nos níveis *Iniciação* (A1), *Elementar* (A2) e *Limiar* (B1) são produções das próprias editoras, concebidas especificamente para o ensino de língua estrangeira⁷. Enquanto isso, nos níveis *Vantagem* (B2) e *Autonomia* (C1) pode ser percebida uma clara tendência pela adoção de vídeos autênticos adquiridos junto a emissoras de televisão⁸, para os quais as editoras desenvolvem tarefas. Isso se deve ao fato de que o nível B2 representa uma ruptura sensível em relação às experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira. No que tange às habilidades receptivas (ouvir e ler) e produtivas (falar e escrever), o nível B2 é caracterizado pela capacidade de lidar com textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, enquanto o nível anterior, B1, se refere somente a assuntos familiares ao aprendiz ou de seu interesse pessoal. Também é evidente o caráter de ruptura ocorrido entre os níveis B1 e B2 do QEER quanto à compreensão auditiva e audiovisual. No Quadro “Compreensão do Oral Geral,” o nível B1 restringe-se aos

⁷ Este é o caso dos vídeos dos livros *Planet* (Ed. Hueber) e *Studio D A1, A2 e B1* (Ed. Cornelsen).

⁸ Este é o caso dos vídeos dos livros *Ziel B2 e C1* (Ed. Hueber) e *Aspekte B2 e C1* (Ed. Langenscheidt).

assuntos familiares, que ocorrem no cotidiano do aprendiz. Já o nível B2 faz referência a discursos longos e complexos sobre assuntos abstratos ou concretos, destacando que estes podem se dar ao vivo ou ainda ser transmitidos pelo rádio. Os temas não são somente aqueles familiares ao aprendiz, mas também aqueles relativos à sua vida pessoal, social, acadêmica ou profissional. Já no nível C1, destaca-se a capacidade de compreender discursos longos sobre assuntos complexos e abstratos, até mesmo estranhos à sua área (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Para dar conta destes objetivos, as editoras especializadas têm incorporado em seu material didático de nível B2 e C1 cada vez mais textos autênticos nos gêneros e modos mais diversos, incluindo-se aí programas de televisão. Isso ocorre nos livros *Aspekte* da Editora *Langenscheidt* e *Ziel* da Editora *Hueber* – em ambos os casos, um DVD com pequenas reportagens de cerca de 5 a 7 minutos da emissora ZDF (*Zweites Deutsches Fernsehen*) integra o material didático. No primeiro caso, as duas últimas páginas de cada lição são dedicadas ao trabalho com o vídeo, enquanto no segundo, além dos vídeos propriamente ditos, são disponibilizados arquivos de texto no formato PDF com sugestões de tarefas para as aulas no DVD. Tais materiais autênticos têm o potencial de inserir o aluno no mundo comunicativo da comunidade da língua-alvo, de forma que o aprendizado da língua estrangeira não esteja desvinculado de seu uso, ou seja, o material linguístico com que o estudante entra em contato não possui sentido unicamente dentro do processo de aprendizado (ROSELL-AGUILAR, 2007).⁹ Segundo Ecke (2008, p. 195), a televisão é uma fonte valiosa de língua autêntica e informação cultural, que pode auxiliar professores e estudantes de uma língua estrangeira a estarem informados sobre assuntos e eventos atuais nos países onde a língua é falada. “Ela oferece noticiários e boletins esportivos, documentários, comerciais, shows, telenovelas, filmes de ficção, dos quais alguns podem ser usados como material complementar nas aulas [...]”¹⁰ Estes conteúdos, desenvolvidos com a finalidade de entreter e informar, passam a integrar o processo de aprendizado da língua estrangeira e são ressignificados neste contexto.

⁹ “Authentic materials thus also become sources of information about the usage of the language (Ryan, 1997) and have the potential to draw the learner into the communicative world of the target language community (Little, 1997).”

¹⁰ “It offers news and sports reports, documentaries, commercials, shows, soap operas, and feature films, some of which may be used as complementary material in classes [...]”

A TECNOLOGIA DOS *PODCASTS* PARA O ACESSO A VÍDEOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Entretanto, a oferta de conteúdo televisivo ainda é pequena nos livros didáticos e, além disso, tal conteúdo, bem como os textos impressos ou as gravações em áudio, se desatualiza após um determinado período. Em alguns casos isso não representa um problema, mas em outros, o conteúdo desatualizado perde seu caráter informativo. Por isso, muitos professores ensinando nos níveis B2 e C1 do QECR sentem a necessidade não apenas de empregar material autêntico em suas aulas, mas também de atualizá-lo regularmente.

Materiais autênticos em formatos diversos, como áudio e vídeo, podem ser encontrados gratuita e rapidamente na *internet*. Assim, *sites* de exibição de vídeos como o *Youtube*¹¹ se tornam ferramentas poderosas para os professores, mas há “[...] tamanho excesso de material autêntico em língua estrangeira para todos os níveis *on-line*, que selecionar o material apropriado é cada vez mais difícil” (SCHMIDT, 2008, p. 186).¹² Como relata Moghaddam (2009, p. 370), basta que se busque um assunto qualquer em uma ferramenta de busca como o *Google* e a enorme “[...] quantidade e diversidade de ofertas se torna um grande problema para o aprendiz, especialmente, quando ele ainda não domina a língua-alvo suficientemente bem, para ordenar e categorizar corretamente os resultados.”¹³ Consequência disso pode ser que ele acesse páginas com conteúdos inadequados ou que ele perca a motivação por não estar em condições de lidar com o material linguístico apresentado.

Nesse contexto, os *podcasts* representam uma fonte confiável de material para o estudante de línguas estrangeiras, pois possibilitam o acesso seguro a programas produzidos por emissoras de rádio ou de televisão na língua-alvo, evitando-se, caso ele assim o deseje, os conteúdos produzidos por amadores, que muitas vezes apresentam baixa qualidade tanto técnica quanto informativa. Quanto ao grau de dificuldade linguística do material em questão, uma possibilidade é que o professor indique programas adequados para seus alunos, se assim julgar necessário. Segundo Schmidt

¹¹ <www.youtube.com>.

¹² “[...] such an excess of authentic foreign language material for every level online that sorting through it and selecting appropriate materials is increasingly difficult.”

¹³ “[...] gerade diese unüberschaubare Vielzahl und Vielfalt an Angeboten stellt ein großes Problem für den Lerner dar, vor allem dann, wenn er die Zielsprache noch nicht gut genug beherrscht, um die Suchergebnisse richtig einordnen zu können.”

(2008, p. 186), “[...] encontrar o material correto e fornecê-lo aos nossos alunos regularmente é um desafio que pode ser conseguido através dos *podcasts*.”¹⁴

O termo *podcast*, escolhido a palavra do ano de 2005 pelo *New Oxford American Dictionary* (SANKOFI, 2008), foi formado através da junção das palavras *iPod*, um tocador portátil de áudio e vídeo da *Apple*[®], e o verbo *to broadcast*, “transmitir” em inglês. O *podcast* consiste em uma tecnologia de transmissão de arquivos de áudio ou de vídeo pela *internet*, que permite o *download*¹⁵ automático de conteúdos, cada vez que o usuário se conecta na rede. Sem que o usuário necessite visitar um *site*¹⁶ para acessar o conteúdo desejado, ele obtém automaticamente as atualizações, ou seja, as novas edições dos programas de rádio ou de televisão dos quais é assinante. Além de designar a tecnologia, frequentemente o termo também é usado com referência aos episódios dos programas acessados. Diferentemente do conteúdo de rádio ou televisão em *streaming*¹⁷ na *internet*, os *podcasts* não são conteúdos em tempo real, mas sim um material gravado que pode ser visto ou ouvido *offline*, quando e onde for mais conveniente para o usuário. Uma vez baixados, os arquivos podem ser reproduzidos no próprio computador, em tocadores portáteis de mp3 ou mp4 como *iPods*, telefones celulares ou ainda em outros computadores, caso tenham sido gravados em CDs, DVDs ou *pen drives*.¹⁸ Para acessar o *podcast*, o usuário deve possuir um computador ou outro dispositivo com conexão à *internet* e instalar um *software agregador*,¹⁹ conhecido como *podcatcher*, como o *Juice* e o *iTunes*. Utilizando-se da tecnologia *Really Simple Syndication* (RSS), este programa verifica automaticamente as atualizações nos *feeds* assinados e armazena os novos episódios de acordo com as configurações estabelecidas pelo usuário. Um *feed* é um “arquivo com extensão xml ou rss que ‘alimenta’ o leitor de *feeds* para que ele liste todos os *podcasts* de um

¹⁴ “[...] finding the right material and providing it to our students on a regular basis is a demanding challenge that can be achieved through podcasting.”

¹⁵ O procedimento que permite obter um arquivo de um computador remoto, disponível na rede, para outro computador (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004).

¹⁶ O local onde se armazenam as informações, como as “páginas da internet,” para serem disponibilizadas aos navegantes da *internet*. Armazenadas em computadores denominados de “Servidores WWW” ou “Servidores Web,” as informações contidas em um site podem ser disponibilizadas na internet e acessadas através de um programa de navegação (browser) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004).

¹⁷ Processo pelo qual conteúdos digitais tais como filmes e programas de televisão podem ser acedidos através do leitor de multimídia preferido pelo utilizador à medida que os dados estão a ser transferidos (LG, 2010).

¹⁸ Dispositivos portáteis de armazenamento com memória *flash*, acessíveis através da porta USB (HAUTSCH, 2008).

¹⁹ Trata-se de programas ou recursos utilizados para agregar e ler num único local ou página os diversos *feeds* (ou fontes RSS) dos conteúdos publicados nos vários *websites* assinados (CUNHA, 2008).

determinado *site*” (GURTNER, 2010, s.p), funcionando como índices dos *podcasts* assinados.

Para Kukulska-Hulme (2006, p. 295), o aprendizado de línguas estrangeiras é uma das disciplinas que podem se beneficiar dos *podcasts*, pois “professores e alunos começaram a integrar tecnologias móveis em suas práticas cotidianas e há provas de esforços para se inventarem cenários de usos novos e estimulantes.”²⁰ Também Kluckhohn (2009) defende que os professores de língua estrangeira integrem o uso de *podcasts* em suas aulas, porque eles multiplicam a quantidade de materiais à disposição e porque eles se caracterizam acima de tudo pela atualidade e autenticidade, dois aspectos em que os materiais de livros didáticos frequentemente deixam a desejar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inovações tecnológicas geram mudanças nas formas de agir e abrem possibilidades nos mais diversos campos de atuação e no ensino de língua estrangeira há inúmeros exemplos de como os processos de ensino vêm sofrendo mudanças devido às inovações tecnológicas: o uso de áudio, até alguns anos através dos toca-fitas, se dá hoje em dia através de CDs ou de arquivos digitais em formatos como o *mp3*; as imagens eram exibidas através de *slides*, depois de transparências em projetores e hoje em dia cada vez mais frequentemente através do computador; a *internet* funciona como fonte virtualmente inesgotável de material linguístico para os estudantes, como plataforma de comunicação entre alunos e professores etc. Hoje em dia, percebe-se que o vídeo vem ganhando um espaço novo, sinalizando um processo de transição pelo qual ele vem se estabelecendo como um dos diversos elementos que compõem materiais didáticos no ensino de língua estrangeira, e como o acesso a esses conteúdos autênticos ganha novas possibilidades no campo da tecnologia da informação, onde os progressos têm ocorrido num ritmo muito intenso, é fundamental que professores e autores de materiais didáticos estejam cientes das possibilidades e das limitações dos vídeos no ensino. Integrar esses conteúdos nos processos de ensino e aprendizagem não requer apenas uma reflexão no que diz respeito às tecnologias por trás dos vídeos, mas especialmente ao leque de práticas pedagógicas que estas tecnologias possibilitam.

²⁰ “Teachers and learners have begun to integrate mobile technologies into everyday practices and there is evidence of efforts to invent exciting new scenarios of use.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Rosane de Albuquerque dos S. “‘Cabeças Digitais’: um motivo para revisões na prática docente.” In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (org.). **Cabeças Digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006, p. 163-180.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 261-306.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Trad. Maria Joana P. do Rosário e Nuno V. Soares. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536>. Acesso em: 09.06.2010.
- DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas; União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005, pp. 159-177.
- DOOLITTLE, Peter E.; TECH, Virginia. *Multimedia learning: empirical results and practical Applications*. [s.l.], 2002. Disponível em: <<http://scr.csc.noctrl.edu/courses/edn509/resources/readings/multimediaLearningEmpiricalResults.pdf>>. Acesso em: 05.12.2009.
- ECKE, Peter. In German Television in the United States and Abroad. **Die Unterrichtspraxis / Teaching German**. Malden, v. 41, n. 2, p. 195-201, outono 2008.
- FEI, Victor Lim. 2004. Developing an integrative multi-semiotic model. In: O'HALLORAN, K. L. *Multimodal discourse analysis: systemic-functional perspectives*. London; New York: Continuum, 2004, pp. 220-246.
- FRÖHLICH, Birgitta. *Aspekte: Mittelstufe Deutsch*. Lehrerhandreichungen 2. Berlin; München: Langenscheidt, 2009.
- GURTNER, Christian. “Tudo sobre Podcast.” In: **Escriba Café**. [S.l.], [2010]. Disponível em: <<http://www.escribacafe.com/tudo-sobre-podcast/#feeds>>. Acesso em: 26.01.2011.
- KLUCKHOHN, Kim. *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin; München: Langenscheidt, 2009.

- KOITHAN, Ute; SCHMITZ, Helen; SIEBER, Tanja; SONNTAG, Ralf; LÖSCHE, Ralf-Peter. *Aspekte: Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2*. Berlin; München: Langenscheidt, 2008.
- KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000a.
- _____. Multimodality: challenges to thinking about language. *Tesol Quarterly*, v. 34, n. 2, pp. 337-340, 2000b.
- KRESS, Gunter; JEWITT, Carey; OGBORN, Jon; TSATSARELLIS, Charalampos. *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London; New York: Continuum, 2001.
- KUKULSKA-HULME, Agnes. "Mobile language learning now and in the future." In: SVENSSON, Patrik (Ed.). **Från Vision till Praktik: Språkutbildning och Informationsteknik** (From vision to practice: language learning and IT). Sweden: Swedish Net University (Nätuniversitetet), 2006, p. 295–310. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/9542/1/kukulska-hulme.pdf>>. Acesso em: 24.04.2010.
- LEITE, Miriam. "Entre a Bola e o MP3 – Novas Tecnologias e Diálogo Intercultural no Cotidiano Escolar Adolescente." In CANDAU, Vera (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009, p. 121-138.
- MOGHADDAM, Shrin Kasraeian. Neue Medien - neue Chancen für den Sprachunterricht. **Deutsche Lehrer im Ausland**. Rimbach, v. 56, n. 4, p. 370-375, dez. 2009.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, New York, 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: 26.09.2010.
- ROSELL-AGUILAR, Fernando. Top of the pods. In search of a podcasting "pedagogy" for language learning. **Computer Assisted Language Learning**. London, v. 20, n. 5, p. 471-492, dez. 2007. Disponível em: <<http://podcastingforpp.pbworks.com/f/Rosell-Agular+Languages.pdf>>. Acesso em: 24.04.2010.

- ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring the visual-verbal synergy. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 2, pp. 191-205, 2002.
- SANKOFI, Martin. »Den Podcast ins Klassenzimmer tragen«. Eine Einführung und praktische Unterrichtsbeispiele. **ide**. Innsbruck, v. 32, n. 1, p. 85-, 2008. Disponível em: <http://wwwg.uni-klu.ac.at/ide/sankofi_Web.pdf>. Acesso em: 23.10.2009.
- SCHMIDT, Johannes. Podcasting as a Learning Tool: German Language and Culture Every Day. **Die Unterrichtspraxis / Teaching German**. Malden, v. 41, n. 2, p. 186-194, outono 2008.
- SELVATICI, Vera Lucia Carvalho Grade. *Letramento visual e ensino de produção de texto [recurso eletrônico]: o encontro do aprendiz com textos multimodais em atividades de escrita em inglês - língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.
- SOUZA, Mônica da Costa Monteiro de. *Filmes como instrumentos multimodal de aprendizagem na sala de aula de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.
- STEIN, Pippa. Rethinking resources: multimodal pedagogies in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2, pp. 333-336, 2000.
- TEIXEIRA, Cristina Helena Evelyn Tinoco. *A multimodalidade do gênero “livro didático de língua inglesa”*: imagem, texto e função. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.