

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

LUANA DA SILVA SANTOS

**O USO DE VÍDEOS LEGENDADOS COMO FERRAMENTA  
DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:  
O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

PORTO ALEGRE  
2023

LUANA DA SILVA SANTOS

**O USO DE VÍDEOS LEGENDADOS COMO FERRAMENTA  
DE ENSINO DE INGLÊS:  
O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Letras – Tradutor Português/Inglês.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes.

Porto Alegre

2023

LUANA DA SILVA SANTOS

**O USO DE VÍDEOS LEGENDADOS COMO FERRAMENTA  
DE ENSINO DE INGLÊS:  
O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul como requisito parcial para a obtenção  
do grau de Bacharel em Letras – Tradutor  
Português/Inglês.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/2024

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes – Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Felipe Flores Kupske  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Reiner Vinicius Perozzo  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar aos meus pais, Claudete e Edgar, que sempre me apoiaram e me incentivaram, que sempre se prontificaram a me ajudar em todos os momentos e sempre se fizeram presentes na minha vida. Nenhuma palavra no mundo vai ser o suficiente para expressar o tamanho da minha gratidão e do meu amor por eles.

Agradeço também aos meus irmãos: Lucas, Daniela e Guga. Os incentivos e as brincadeiras foram muito importantes durante esse período. E agradeço à minha sobrinha/filha de coração, Laurenzinha, por todo amor e carinho por mim.

Agradeço imensamente à minha avó, Eloina, umas das minhas maiores influências para iniciar a vida acadêmica. Outra pessoa que não terei palavras o suficiente para agradecer.

Agradeço ao meu namorado, Alexandre, pela companhia e pela torcida nos meses mais difíceis.

Agradecimentos infinitos à minha orientadora, prof. Ana Fontes, por toda a paciência, por todo o aprendizado e pela disposição de estar comigo durante todo o processo, por ser tão atenciosa e cuidadosa.

Agradeço aos membros do grupo de pesquisa ProLinGue, por todas as tardes de discussões que só fizeram crescer meu interesse pelo processamento de linguagem.

Agradeço à minha xará e fiel amiga da faculdade (e da vida), Luana Selau, por todos esses anos andando juntas pelo Vale, com muito surto e muita felicidade compartilhada. Te ter foi essencial nessa jornada.

Por fim, agradeço à comunidade acadêmica da UFRGS e por ter tido a oportunidade de viver meu sonho: estudar na melhor universidade do país.

*Tell me and I forget. Teach me and I  
remember. Involve me and I learn.*

*Benjamin Franklin*

## RESUMO

Considerando a importância de observar as influências e impactos resultantes do emprego de diversas estratégias no ensino de Língua Estrangeira, com ênfase na centralidade dos alunos no processo de aprendizagem, o presente estudo aborda a descrição de uma experiência envolvendo o uso de vídeos legendados como recurso didático no ensino de Língua Inglesa para estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em uma instituição privada. O objetivo foi analisar as percepções e opiniões dos alunos acerca dessa ferramenta. Para alcançar tal propósito, foi imperativo examinar diversas metodologias de ensino de Língua Estrangeira em sala de aula e investigar as influências do emprego de vídeos legendados como ferramenta pedagógica para o ensino de Língua Inglesa. Uma pesquisa qualitativa foi conduzida com a participação de 27 alunos, durante a qual foram implementadas duas atividades: uma com a mediação de um vídeo legendado e outra sem tal recurso. Os resultados indicaram que o uso do vídeo legendado facilitou a compreensão tanto do vocabulário quanto do enredo, evidenciando que atividades que incorporam esses instrumentos são bem recebidas pelos alunos, proporcionando-lhes diferentes formas de aprendizado que vão além dos limites da sala de aula. Conclui-se que, ao introduzir esse recurso e proporcionar espaço para que os alunos questionem seu próprio processo de aprendizagem, é viável utilizar vídeos legendados como uma ferramenta educacional, ampliando o horizonte de conhecimento para além do ambiente escolar. Palavras-chave: ensino de Língua Estrangeira; vídeos legendados; aprendizagem; metodologias de ensino; pesquisa qualitativa.

## **ABSTRACT**

Considering the importance of observing the influences and impacts resulting from the implementation of various strategies in Foreign Language teaching, with an emphasis on the centrality of students in the learning process, this study addresses the description of an experience involving the use of subtitled videos as a didactic resource in English Language teaching for students in the 4th and 5th grades of Elementary School in a private institution. The aim was to analyze the perceptions and opinions of students regarding this tool. To achieve this purpose, it was imperative to examine various Foreign Language teaching methodologies in the classroom and investigate the influences of using subtitled videos as a pedagogical tool for English Language teaching. Qualitative research was conducted with the participation of 27 students, during which two activities were implemented: one mediated by a subtitled video and another without such a resource. The results indicated that the use of subtitled videos facilitated the understanding of both vocabulary and plot, demonstrating that activities incorporating these instruments are well-received by students, providing them with different forms of learning that extend beyond the classroom. It was concluded that, by introducing this resource and providing space for students to question their learning process, it is viable to use subtitled videos as an educational tool, expanding the horizon of knowledge beyond the school environment.

**Keywords:** Foreign Language teaching; subtitled videos; learning; teaching methodologies; qualitative research.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>11</b>
<b>3 O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO .....</b>	<b>16</b>
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>21</b>
<b>4.1 Tipo de pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>4.2 Contexto de pesquisa e estudantes.....</b>	<b>21</b>
<b>4.3 Tema trabalhado.....</b>	<b>22</b>
<b>4.4 Atividades.....</b>	<b>23</b>
4.4.1 Estratégias para a realização das atividades.....	23
4.4.2 Atividade com o uso de recurso audiovisual.....	24
4.4.3 Atividade sem o uso de recurso audiovisual.....	26
<b>5 RELATOS E ANÁLISE .....</b>	<b>29</b>
<b>5.1 Análise qualitativa .....</b>	<b>29</b>
5.1.1 Atividade com vídeo .....	29
5.1.2 Atividade sem vídeo .....	32
<b>5.2 Análise quantitativa .....</b>	<b>35</b>
5.2.1 Escala Likert .....	35
5.2.2 Desempenho .....	36
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>6.1 O ensino.....</b>	<b>38</b>
<b>6.2 A aprendizagem .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No cenário dinâmico do ensino de línguas, a busca por envolver os alunos e promover métodos de ensino e aprendizagem eficazes está em constante evolução. Um caminho promissor que está ganhando impulso é a integração de legendas como ferramenta pedagógica para o ensino de Língua Estrangeira (LE) (Lertola, 2019). Uma das razões para a necessidade da busca de novas estratégias está atrelada ao fato de que a abordagem tradicional do ensino de línguas muitas vezes enfrenta o desafio de manter os alunos ativamente envolvidos e imersos no processo de aprendizagem. O uso estratégico de recursos com um viés mais comunicativo apresenta uma solução cativante, transformando a sala de aula mundana num espaço vibrante e interativo.

Nas últimas décadas, diversas pesquisas conduzidas demonstraram os resultados benéficos do consumo de conteúdos audiovisuais com legendas na língua materna do aprendiz na aquisição de idiomas em diversas esferas da aprendizagem (Matielo; D'Ely; Baretta, 2015; Peters, 2016; Muñoz, 2017; Incalcaterra McLoughlin, 2018). É importante ressaltar que, além dos efeitos cognitivos já evidenciados em pesquisas, como implicações na distribuição da atenção visual (LIAO *et al*, 2020) e desencadeamento interno de vários mecanismos sensoriais (visuais, auditivos e textuais) (FRUMUSELU, 2018), a utilização deste tipo de recurso promove a aprendizagem incidental, já que proporciona exemplos autênticos do uso da língua em contextos reais (Vigata; Barbosa, 2009).

A inegável importância da utilização de vídeos reside na fusão de imagem, som e, por vezes, texto (sob a forma de legendas), aliada às informações socioculturais sobre hábitos, tradições e cultura (Lima e Sousa; Borges, 2020). Esse tipo de recurso fomenta a importância de trazer uma visão mais ampla do mundo que conhecemos aos nossos alunos, abordando o ensino de LE de forma mais abrangente. Segundo Ushioda (2012 *apud* Silva; Toassi; Harvey, 2020), a aquisição de uma língua adicional não está apenas ligada ao acréscimo de conhecimento ao nosso repertório de habilidades, mas deve ser vista como uma ferramenta personalizada que nos permite expandir e expressar nossa identidade de maneiras novas e interessantes; participar efetivamente em uma gama maior de contextos e ampliar nossos horizontes; acessar e compartilhar novas fontes de informação, entretenimento ou materiais que precisamos, valorizamos ou gostamos (p. 82-83).

A utilização desses recursos deve ser vista como uma estratégia de ensino válida e autêntica, fazendo uso de ferramentas que abrem novas portas aos alunos. De acordo com Castro e Kieling (2022), existe a necessidade de ir além no que diz respeito à educação, que não deve mais se limitar à mera administração de conteúdos. Torna-se essencial avançar na promoção do raciocínio crítico, na análise e interpretação de dados, na cidadania digital e, para isso, é crucial não apenas proporcionar acesso à informação, mas também conceber práticas que coloquem a atividade do aluno no cerne do processo educacional.

Visando abordar de que forma o uso de recursos audiovisuais como ferramenta de ensino pode intervir na aprendizagem, este trabalho justifica-se pela relevância das influências e impactos que o uso dessa estratégia pode acarretar aos alunos, que devem ser vistos como os sujeitos no processo de aprendizagem. Existe a necessidade de buscar estratégias fora do tradicional, como forma de orientar os alunos de maneira descontraída e informal nos primeiros contatos com uma LE, que pode resultar no estímulo e incentivo a demonstrar mais interesse no aprendizado, tanto dentro quanto fora da sala de aula (Lima, 2017 *apud* Cavalcante, 2020).

Bravo (2008 *apud* Frumuselu *et al.*, 2015) sustenta que as legendas oferecem uma transmissão escrita de linguagem autêntica contextualizada, evitando material fabricado em LE, utilizados estritamente para fins didáticos que são controlados pelo professor e visam a repetição e a automatização de estruturas gramaticais (SILVA, 2017). Dessa forma, os alunos são expostos à linguagem autêntica e a informações culturais por meio de diferentes canais: visual, oral e escrito, em um contexto genuíno. As legendas podem trazer muitos benefícios para o contexto de aprendizado, entre eles o fator motivador, uma vez que o uso de recursos alternativos que estejam mais ligados à realidade dos alunos (filmes, documentários, esportes, música etc.) na sala de aula podem gerar um diálogo mais enriquecedor acerca do tópico em questão (Gomes, 2006).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é relatar a experiência com o uso de vídeos legendados como recurso de ensino de Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental dos 4º e 5º anos de uma escola privada. De forma mais específica, buscou-se observar as diferentes metodologias e abordagens de ensino de LE em sala de aula e relatar o uso de vídeos legendados como ferramenta de ensino de vocabulário e compreensão.

A metodologia utilizada compreendeu um relato de experiência baseado em observações feitas em sala de aula durante a aplicação de duas atividades de ensino de vocabulário com alunos dos 4º e 5º anos. Essas atividades foram desenvolvidas com o intuito de revelar a percepção dos alunos sobre o uso de ferramentas audiovisuais para o ensino de inglês como L2. Para tanto, foram realizados dois tipos de atividades: uma com o uso de vídeo legendado e uma sem o uso de vídeo legendado, a fim de analisar e comparar as influências e opiniões geradas pelos alunos a partir de suas aplicações.

Considerando esta introdução, este trabalho está dividido em seis partes. De início, fundamento o objetivo do relato que observa as várias perspectivas teóricas acerca das metodologias e abordagens de ensino de Língua Estrangeira e analisa o uso de vídeos legendados como ferramenta de ensino. Em seguida, apresento a metodologia detalhada, com a descrição de participantes/estudantes, a temática trabalhada, o contexto do relato de experiência e a descrição do processo da aplicação das atividades. Por fim, concluo com a análise e discussão das observações feitas e as considerações finais.

## 2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SALA DE AULA

A globalização e a interconexão entre culturas destacam a importância de se conhecer e estar em contato com múltiplos idiomas, assim criando um caminho para o entendimento intercultural, indicando a relevância de se explorar o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no mundo atual. Os processos de aprendizagem têm como principais objetivos desenvolver habilidades comunicativas nas áreas da compreensão oral, fala, leitura e escrita e, para além de aspectos linguísticos, o ensino de LE muitas vezes abrange aspectos culturais, históricos e sociais relacionados à comunidade que fala a língua em questão.

As abordagens para o ensino de LE variam, incluindo estratégias com um viés mais tradicional e que se concentram na gramática e na tradução, bem como abordagens mais modernas e comunicativas, que buscam desenvolver as habilidades práticas de comunicação. A tecnologia desempenha um papel crescente no ensino de línguas, com o uso de recursos como aplicativos, jogos e aulas online. Contudo, a evolução das abordagens contemporâneas no ensino de LE perpassou por diversos trajetos, nos quais foram exploradas variadas técnicas e estratégias pedagógicas. Porém, é necessário fazer uma conceitualização dos termos presentes na literatura: a *abordagem* compreende o conjunto de pressupostos sobre a natureza da linguagem, do aprendizado e do ensino, enquanto o *método* delinea o plano geral para apresentações sistemáticas da linguagem, fundamentado em uma abordagem específica (ANTHONY, 1963 *apud* BROWN, 2001)<sup>1</sup>. Ainda consoante à Brown (2001), o termo *técnica* segue a mesma linearidade complementar dos termos anteriores, referindo-se às atividades específicas utilizadas em sala de aula, que são consistentes com um método e, portanto, em harmonia com uma abordagem.

No início do século XIX, o Método Clássico era a abordagem mais utilizada para o ensino de LE e consistia em o professor ser o detentor de todo o saber, enquanto o aluno seria passivo desse conhecimento (Santos, 2020). O ensino era focado em expor a norma da língua em questão que deveria ser memorizada pelo aluno e os exercícios sugeridos envolviam a aplicação de regras gramaticais, ditados, tradução e versão. Pela limitação e a falta de eficiência, o Método Clássico começou

---

<sup>1</sup> Aqui neste trabalho, por serem considerados complementares, os termos serão utilizados como sinônimos, visto que não aparecem de forma padronizada na literatura da área (LEFFA, 1988 *apud* SATAKA; ROZENFELD, 2021).

a ser questionado visto que não gerava resultados no preparo dos alunos para o uso da língua em contextos de comunicação (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Após, veio o Método Direto, que consistia transmitir o significado das palavras diretamente na língua estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 2000). O princípio fundamental da abordagem direta consistia em que a aprendizagem da língua estrangeira deveria ocorrer por meio de contato direto com a língua em estudo, excluindo-se a língua materna da sala de aula (Schlindwein; Boa Sorte, 2016). O professor permanecia no centro do processo de ensino-aprendizagem, desempenhando o papel de guia, "ator principal" e "diretor de cena", enquanto o aluno não tinha nenhum tipo de independência para desenvolver seus estudos.

E então veio o Método Audiolingual, que envolvia recursos áudio-orais e audiovisuais. No que diz respeito ao recurso áudio-oral, o principal objetivo era estabelecer automatismos por meio de uma prática intensiva de exercícios estruturais, visando possibilitar ao aluno o desenvolvimento da habilidade oral; e o segundo consistiu em adicionar o componente visual como elemento de aprendizagem (Santos, 2020). De acordo com Martins (2017) existia uma grande preocupação para que os alunos não cometessem erros, então as estruturas eram ensinadas de forma gradual e através de uma série de exemplos e modelos prontos. Constatou-se, ainda em constância com Martins, que os alunos ficavam entediados e desmotivados pelos exercícios, que não apresentavam nenhuma brecha para que o aluno fosse além dos modelos fabricados.

Já no recurso audiovisual, as estratégias foram classificadas em três gerações: a primeira geração era marcada pela estrita gradação gramatical e exercícios mecânicos, fazendo referência ao método anterior; a segunda geração baseava-se no esforço de correção e adaptação aos contextos escolares; e, por fim, a terceira geração, já em 1980, fundamentava-se pelos esforços para incorporar novas abordagens didáticas, especialmente as "nacionais-funcionais" e "comunicativas" (Martins, 2017). As imagens serviam como um ponto de partida para a explicação e não eram o suporte principal da comunicação, e os alunos agiam como submissos em relação ao professor e ao material didático.

Posteriormente, surgiu a Abordagem Comunicativa, cujo objetivo não era apenas analisar o texto oral e escrito, mas também investigar as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado (Martins, 2017). Conforme Leffa (1988 *apud* Martins, 2017), a língua começou a ser examinada como um conjunto de eventos

comunicativos. A abordagem comunicativa buscava instruir o aluno a se expressar em determinado idioma e desenvolver uma competência comunicativa. Segundo Martins (2017), esse conceito foi desenvolvido por Hymes, que se baseou em reflexões críticas sobre a noção de competência e desempenho de Chomsky.

Nesta abordagem, as atividades gramaticais servem à comunicação (Schlindwein; Boa Sorte, 2016). Trata-se da gramática das ideias e da organização do significado, quando o aluno, por meio da reflexão e formulação de hipóteses, descobre por si mesmo as regras de funcionamento da língua. Isso demanda uma participação mais ativa do aluno no processo de aprendizagem (Santos, 2020).

Nesse sentido, Almeida Filho (1998, p. 42) argumenta que

aprender línguas deveria implicar a capacidade de desenvolver competência comunicativa, que vai além do conhecimento das estruturas linguísticas, abrangendo também a compreensão sociolinguística, discursiva e estratégica. O ensino comunicativo se caracteriza pela organização das experiências de aprendizado em termos de atividades relevantes, tarefas de interesse real e/ou necessidades do aluno, capacitando-o a utilizar a língua-alvo de maneira efetiva na realização de ações autênticas na interação com outros falantes-usuários desse idioma.

É a partir dessa abordagem que surgem novos espaços criados para que o professor, em conjunto com os alunos, possa pensar em novas modalidades de ensino, que vise a eficiência das estratégias sendo abordadas. É crucial, também, que algumas perspectivas, além de examinarem a língua, considerem a psicologia da aprendizagem, abordando tanto o processo quanto as condições de aprendizagem em que os alunos se inserem, levando em consideração suas realidades e buscando trazer ainda mais relevância para o que está sendo ensinado.

Foi pensando por esse viés que surgiram as Metodologias Ativas<sup>2</sup>, que, de acordo com Moran (2019, p. 2), são “abordagens que promovem o desenvolvimento da aprendizagem de forma criativa, autônoma e colaborativa que necessitam da adaptação dos currículos, horários e espaços escolares”. Contrastando com o Método Tradicional, no qual os estudantes desempenham uma postura passiva ao receber teorias, o Método Ativo propõe uma abordagem inversa (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Nesse sentido, os alunos passam a ser reconhecidos como sujeitos que ocupam o centro das ações educativas, assumindo, conseqüentemente, um papel ativo no processo de aprendizagem. Isso ocorre à medida que suas experiências,

---

<sup>2</sup> Para seguir uma linearidade mais abrangente e para ilustrar uma trajetória de métodos, conceitos como abordagens silenciosa, sugestopédia, comunitária e resposta física-total, não serão mencionados.

conhecimentos e opiniões são valorizadas como ponto de partida para a construção do conhecimento.

As Metodologias Ativas consistem em um processo que busca incentivar a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante, encorajando-o a realizar pesquisas, reflexões e análises de diversas situações a fim de tomar decisões. Nesse contexto, o papel do professor se resume a ser o facilitador desse processo (Bravo, 2006 *apud* Diesel; Baldez; Martins, 2017). Segundo Moran (2019), estamos em um processo de transferência de “escola-biblioteca” para “escola-laboratório”, onde a primeira visa apenas à transferência de conhecimento e a segunda foca no experimento, vivenciando e refletindo sobre o que se estuda. Ainda consoante a Moran:

É fundamental que os estudantes participem de ambientes ricos de experimentação, com atividades bem desenhadas para cada um, onde possam explorar, errar, refazer, empreender, cada um no seu ritmo, do seu jeito, ajudando-se e em contato com o mundo real, inserindo-se na cidade e no mundo. Metodologias ativas se expressam nos conceitos *make* (explorar o mundo de forma criativo-reflexiva, utilizando todos os recursos possíveis), *design* (desenhar soluções, caminhos, itinerários, atividades que ajudem os estudantes a aprender de forma mais rica e abrangente) e empreender (testar ideias com protótipos que permitam rápidas adaptações para corrigir erros e aprender a melhor forma de realizá-las) (Moran, 2019, p. 2).

Nesse sentido, os avanços tecnológicos surgem como elementos cruciais para a busca de novas estratégias de ensino e aprendizagem, passando a serem vistos como recurso para pesquisa e produção. Segundo Aretio (2014 *apud* Silva; Toassi; Harvey, 2020), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são instrumentos que integram o cotidiano das pessoas, adquirindo relevância em função de usos significativos, capazes de aprimorar práticas e promover alterações em diversas áreas.

A tecnologia unifica ambientes e recursos, oferecendo novas oportunidades de aprendizado e, sobretudo, abre caminho para a produção de vídeos, blogs, fóruns, pesquisas, redes sociais, aplicativos e uma variedade de ferramentas criativas. Estas se apresentam como opções que conectam informação e elaboração, tanto para o professor quanto para os alunos (Moran, 2019).

A adoção de Metodologias Ativas aliada ao uso estratégico de tecnologias no ensino de LE representa um avanço significativo no panorama educacional. Ao fomentar a participação ativa dos alunos, promover a individualização do aprendizado e integrar ferramentas tecnológicas, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento efetivo das habilidades linguísticas. Assim, a incorporação de

Metodologias Ativas no ensino de LE representa uma abordagem inovadora e dinâmica, proporcionando uma mudança significativa na tradicional sala de aula. Ao adotar estratégias pedagógicas que envolvem os alunos de forma participativa, a aprendizagem torna-se mais efetiva e envolvente.

### 3 O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Nessa busca por transformações que possam agregar o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, a inserção de recursos audiovisuais no contexto educacional representa uma estratégia pedagógica enriquecedora. Ao incorporar tecnologias audiovisuais, os professores proporcionam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e engajador, que vai além das tradicionais abordagens de ensino. Com o avanço da tecnologia, o uso de recursos multimídias se tornou um meio popular para o aprendizado (Souza, 2016). Esses recursos se referem à construção de conhecimento através de informações verbais e imagéticas, quando a forma verbal inclui a fala ou texto impresso, e a forma imagética inclui imagens ou vídeos (Mayer, 2014).

A utilização de filmes, vídeos e outras formas de conteúdo multimídia não apenas cativa a atenção dos alunos, mas também facilita a compreensão e assimilação de conceitos linguísticos, culturais e comunicativos (Matielo; D'Ely; Baretta, 2015). Os benefícios advindos da integração dessas novas tecnologias incluem o estímulo à participação ativa dos estudantes, a promoção da compreensão contextualizada da língua e o desenvolvimento de habilidades linguísticas de maneira mais natural e significativa.

Além de serem vistos como ferramentas de alto valor para o ensino, os recursos audiovisuais surgem como uma implementação motivadora para os alunos, que auxiliam na interação com as atividades e diminuem o seu filtro afetivo (Krashen, 1985 *apud* Lertola, 2019). Esse filtro afetivo funciona como um bloqueio onde o aluno, no contexto de sala de aula de língua estrangeira, se sente desmotivado, sem confiança e ansioso, considerando o ambiente como o lugar onde suas fraquezas são reveladas e julgada por outros.

Entretanto, para que haja resultados efetivos na implementação deste recurso, a seleção criteriosa de materiais didáticos desempenha um papel crucial no sucesso de estratégias de ensino de línguas estrangeiras, sendo considerada uma etapa fundamental. Díaz-Cintas e Cruz (2008) e Sousa (2018) abordam a importância de se haver uma introdução ao recurso, uma apresentação e explicação sobre a utilização, uma vez que os alunos em sua maioria não costumam acessar materiais legendados em outros contextos que não na escola, portanto, é necessário realizar uma avaliação com o intuito de reduzir os impactos negativos no aprendizado dos alunos.

O emprego de legendas como recurso complementar em vídeos educacionais revela-se uma prática multifacetada, categorizada em dois tipos principais: interlingual e intralingual, conforme delineado por Araújo (2016). A abordagem intralingual adota a estratégia de apresentar legendas na mesma língua do vídeo, proporcionando aos espectadores suporte textual que reforça a compreensão do conteúdo falado. Por outro lado, a vertente interlingual vai além, oferecendo uma dimensão de aprendizado adicional ao fornecer a tradução de uma língua para outra. Ambos os métodos desempenham papéis distintos no contexto educacional, permitindo adaptações pedagógicas que atendem às necessidades específicas dos alunos e promovem uma experiência de aprendizado mais abrangente e acessível.

A análise dos critérios de escolha antes da aplicação do recurso não apenas delinea o processo, mas também busca elucidar como a incorporação de elementos desafiadores, culturalmente pertinentes e adaptados ao nível de proficiência dos aprendizes, podendo otimizar significativamente o impacto pedagógico dos vídeos no contexto do ensino. Uma vez que os critérios de escolha do recurso e nível dos alunos em questão são estabelecidos, as legendas podem trazer muitos benefícios para o contexto de aprendizado de uma língua estrangeira, entre eles o fator motivador, uma vez que o uso de recursos alternativos que estejam mais ligados à realidade dos alunos (filmes, documentários, esportes, música etc.) na sala de aula podem gerar uma um diálogo mais enriquecedor acerca do tópico em questão (Gomes, 2006). Assim, um novo ambiente de aprendizado é criado através do uso do recurso, o professor “conduz os alunos, mostrando uma abordagem mais descontraída e informal, nos primeiros contatos com a língua estrangeira, podendo ajudar os alunos a terem mais interesse em aprender dentro e fora da sala de aula” (Lima, 2017, p. 8).

Devido à sua natureza visualmente atrativa e cativante, os vídeos incorporados no ambiente educacional têm o potencial de aprimorar a dinâmica e as atividades realizadas em sala de aula, ao mesmo tempo em que despertam o interesse dos alunos pela narrativa apresentada na tela. Neuman e Koskinen (1992 *apud* Matielo; D'Ely; Baretta, 2015) apontam pelo menos três fatores positivos na adoção de recursos audiovisuais dentro da sala de aula, a saber: (i) a combinação de sons e imagens dos vídeos pode melhorar a conexão entre palavras e significados; (ii) as qualidades de entretenimento dos vídeos, que incorporam recursos imagéticos e podem ser tomados como uma vantagem sobre os textos; e (iii) o fato de que a

visualização pode ser percebida como uma experiência cognitivamente ativa - quando o material adequado é usado.

Assim, pela necessidade de implementar o uso adequado desse material, Haydt (2006) apresenta alguns critérios a serem levados em consideração quando se trata do uso de recursos audiovisuais em sala de aula, no que diz respeito aos materiais e também ao ambiente:

- a) escolher o vídeo de antemão, ele deve ser integrado ao conteúdo que está sendo ensinado;
- b) definir objetivos com a exibição desse vídeo, quais são os conceitos e conteúdo a ser trabalhado pelos alunos;
- c) o uso de vídeo deve ser uma situação de aprendizagem e não meramente de lazer;
- d) criar tarefas relacionadas a exibição do vídeo. Elas devem ser desafiadoras e em grupos, para que assim os alunos escolham as informações mais importantes e depois discutam com seus colegas, para tentar achar as soluções para os exercícios propostos;
- e) verificar se o equipamento está funcionando e se você sabe usá-lo com antecedência, evitando, assim, imprevistos e contratemplos e
- f) verificar a posição da tela em relação aos alunos, para que todos tenha uma boa visão do vídeo.

Apesar de serem encenações ou animações, os diálogos contidos nos vídeos possuem características linguísticas mais autênticas com o público-alvo sendo os falantes nativos da língua. Entende-se, assim, que esses vídeos contêm uma linguagem mais próxima da dos falantes nativos da mesma e muito menos controlada do que é utilizada nos materiais didáticos (Gomes, 2014). De acordo com Díaz-Cintas e Cruz (2008, p. 207):

Os vídeos legendados, através do contexto, auxiliam os alunos a entenderem palavras desconhecidas e ao assimilarem as imagens e o desempenho dos atores presentes no vídeo. Os autores salientam a questão da repetição dos vocabulários e estruturas gramaticais através de dois canais (auditivo e visual) e da proximidade de ambos, com o que está ocorrendo na tela, criando um terceiro canal com a legenda, reforçando sua compreensão por reiteração.

A associação entre estes três meios de comunicação (áudio, imagem e escrita), fornece um contexto, que, por sua vez, melhora a obtenção de conceitos e vocabulários novos, visto que os alunos evidenciam a língua-alvo sendo usada em

uma situação mais autêntica, além de ser mais uma estratégia de aprendizado que eles podem usar para além da sala de aula.

Conforme Matielo, D'Ely e Baretta (2015), nas duas últimas décadas, estudos sobre o uso instrucional e não instrucional de vídeos legendados abordaram vários tópicos que incluem, mas não estão limitados a: a melhoria da leitura em LE, compreensão oral de LE, reconhecimento de palavras em LE, aprendizagem/aquisição de vocabulário em LE, efeitos na memória implícita e explícita e processamento cognitivo, aquisição de aspectos gramaticais de LE, desenvolvimento de competências interculturais e melhoria da produção oral de LE. Essas pesquisas têm proporcionado uma compreensão valiosa dos benefícios e impactos positivos dos vídeos legendados como ferramentas eficazes no ensino de LE.

Chagas (2005) conduziu uma pesquisa sobre a utilização desse recurso didático nas aulas de Língua Inglesa em três turmas de quinta série de escolas públicas. Observou-se que o emprego da linguagem fílmica estimulou a interação dos alunos durante as aulas, promovendo associações linguístico-culturais, especialmente no que diz respeito ao léxico. Em um experimento similar, Matielo, Collet e D'Ely (2013) empregaram legendas interlinguais e intralinguais em um curso de Língua Inglesa. Ao realizar pré-testes, testes e pós-testes em três etapas distintas, constataram que o grupo exposto ao material com legendas intralinguais apresentou uma maior aquisição imediata de vocabulário. Entretanto, é relevante mencionar que esse mesmo grupo demonstrou um desempenho inferior no pós-teste, levantando questões pertinentes sobre a aquisição, aprendizado e memória de longo prazo.

Black (2020) conduziu um estudo sobre o uso de legenda interlingual, do tipo padrão e integrada, com 17 crianças com idade entre 8 e 9 anos. O objetivo do estudo era analisar a recepção das crianças ao assistirem um vídeo animado em espanhol com legendas em inglês, utilizando *eye tracking*, testes de reconhecimentos de cenas, testes de compreensão, questionários e entrevistas. Os testes mostraram que o uso de legendas integradas não causou efeitos prejudiciais aos processos de imagens e compreensão dos acontecimentos em crianças. Devido ao número limitado de participantes, há a necessidade de expandir o estudo com uma amostra maior para confirmar a existência de benefícios do uso de legendas integradas em crianças em termos de compreensão, carga cognitiva ou preferências de assuntos.

Entretanto, existem poucos estudos com crianças evidenciando os benefícios do uso de legendas como ferramenta de aprendizagem e um motivador educacional. Em contraponto, vários estudos com adultos já foram conduzidos e resultados apontaram que há uma influência do uso desse tipo de recurso (BLACK, 2020). Porém, como a autora mencionada ressalta na pesquisa, há a necessidade de fechar esta lacuna onde poucos estudos com crianças foram realizados e analisar, em diferentes contextos de aprendizagem, se o uso de legendas como ferramenta de aprendizagem de uma LE realmente tem resultados e quais seriam a importância deles.

Em um cenário educacional em constante evolução, a incorporação estratégica de recursos audiovisuais não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também abre espaço para abordagens inovadoras e inclusivas. No entanto, é crucial reconhecer que, apesar dos benefícios evidentes, a eficácia desses recursos está intrinsecamente ligada à sua integração coesa com métodos pedagógicos, à seleção criteriosa de conteúdos e à adaptação constante às necessidades e características específicas dos alunos. Portanto, ao considerar o uso de recursos audiovisuais, é imperativo adotar uma abordagem reflexiva e adaptativa, garantindo que esses elementos complementem e fortaleçam o processo de aprendizado de forma holística e duradoura.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 Tipo de pesquisa**

Uma vez que o objetivo deste trabalho é relatar a aplicabilidade do uso de recursos audiovisuais para o ensino de Língua Inglesa, este estudo é um relato de experiência, baseado no modelo de pesquisa qualitativa e de caráter descritivo, buscando captar as influências, impactos, impressões e opiniões daqueles que são os participantes da pesquisa e interagem diretamente com o processo, procurando entender como essa interação se dá, como interpretam e constroem sentido a partir dela (Oliveira, 2008). Neste caso, a pesquisa se situa no campo de observação participante, visto que a pesquisadora está em contato direto com o contexto real, escola, em que o participante, aluno, está inserido. Desta forma, segundo Moreira (2002, p. 52), esta abordagem é “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa dos sujeitos, a observação em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

### **4.2 Contexto de pesquisa e estudantes**

A instituição de ensino, de rede privada, na qual foi realizada a atividade com recurso audiovisual para este relato, está localizada na cidade de Porto Alegre - RS e atende turmas desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental II. A escola oferece o ensino de Língua Inglesa com material didático apropriado e adequado conforme a idade a partir do Maternal II, com crianças entre 3 e 4 anos de idade. A infraestrutura da escola, de relevância para este relato, conta com uma biblioteca com alguns computadores conectados à rede de internet e disponibiliza aparelhos de televisão quando há atividades que necessitam deste tipo de recurso. A escola tem um pouco mais de 10 anos, portanto conta com turmas menores, chegando a ter em média entre 15 e 20 alunos por sala. Para que a atividade pudesse ser conduzida, foi feita uma reunião entre a pesquisadora e a coordenação da escola, com o intuito de explicar que o estudo seria um relato de pesquisa do tipo qualitativa e que nenhum aluno ou mesmo a própria instituição seriam expostos explicitamente no trabalho. Uma vez acordados os procedimentos, a escola concedeu a permissão para a condução da atividade em conformidade com as datas escolares já previstas

e, também, em concordância com a disposição de horários das aulas regulares, visto que o tempo convencional dedicado para as aulas de inglês é de 45 minutos semanais, um período, e para realizar a atividade proposta seriam necessários pelo menos dois períodos regulares.

Para a realização das atividades foram selecionadas as turmas do 4º e 5º anos, que tinham, ao todo, 27 alunos entre 10 e 11 anos de idade. A professora/pesquisadora trabalha nesta escola desde 2019 e ocupa o cargo de única professora de inglês que atende todas as turmas, tendo bastante tempo de contato com os alunos, conhecendo-os e acompanhando seu caminho de aprendizado desde os anos iniciais.

### 4.3 Tema trabalhado

Um dos critérios utilizados para a escolha do recurso foi a relevância do conteúdo, tendo em vista que o objetivo era trazer algo relacionado aos temas vistos pelos alunos tanto no material didático quanto nas aulas regulares de inglês. O outro critério foi o tempo de duração do episódio (11 minutos), já que a tarefa teria de ser realizada dentro do tempo previsto da aula de inglês para que não afetasse o andamento das demais aulas. Ambas as turmas estavam estudando sobre refeições, alimentos e ingredientes, portanto, o vídeo escolhido foi baseado nesses temas mencionados, como uma forma de complementar as aulas regulares e estimular ainda mais o interesse dos alunos nos assuntos propostos em aula. O episódio possuía legendas interlínguas, com áudio em inglês e legendas em português.

O vídeo escolhido foi um episódio do desenho animado *Martha Speaks* (em português brasileiro, *Martha Fala*) criado pelo canal estadunidense *PBS Kids*, que foi ao ar pela primeira vez em 2008, estreando no Brasil em 2010. Os episódios contam as aventuras de Martha, uma cachorrinha que acidentalmente comeu uma sopa de letrinhas e acabou adquirindo a habilidade de falar (ela é bilíngue, pois entende tanto os humanos quanto os cachorros).

O episódio escolhido para a atividade exibe a Martha e seu fiel amigo, Skits (que não sabe falar), tentando fazer um bolo para animar sua tutora, Helena, que fica triste após perder uma competição de desenhos na escola. Martha e Skits não sabem ler, portanto recorrem a um vídeo de receitas infantil, onde uma mulher ensina o passo a passo para fazer um bolo. Assim, do jeito que podem, Martha e Skits, com a ajuda

da vizinha que fornece todos os ingredientes necessários, conseguem fazer o bolo, que não parece muito apetitoso. No final de tudo, a mãe de Helena já havia encomendado um bolo na padaria, então cada um come um bolo e todos ficam satisfeitos.

#### 4.4 Atividades

Os alunos realizaram duas atividades distintas: a primeira envolveu o uso de recursos audiovisuais para aprimorar o vocabulário e a compreensão (atividade com vídeo), enquanto a segunda se baseou exclusivamente na leitura e interpretação (atividade sem vídeo). Essas atividades foram realizadas separadamente pelas turmas: a atividade com vídeo ocorrendo em uma semana e a atividade sem vídeo na semana subsequente. Devido à necessidade de ajustar o cronograma escolar para acomodar essas atividades, que não estavam originalmente planejadas, houve variações no número de alunos que participaram de cada uma delas. Na atividade com vídeo, houve a participação de 27 alunos, sendo 14 meninas e 13 meninos. Já na atividade sem vídeo, houve a participação de 23 alunos, sendo 13 meninas e 10 meninos.

##### 4.4.1 Estratégias para a realização das atividades

Para viabilizar a execução das atividades, mediadas ou não por recursos audiovisuais, foram empregadas as técnicas de leitura *skimming* e *scanning*. De acordo com Fauzi (2018), o *skimming* serve ao propósito de se obter uma visão geral da atividade, para que se entenda do que se trata sem se preocupar com os detalhes. No caso das atividades realizadas neste estudo, os alunos se utilizaram desta técnica para entenderem quais eram os objetivos gerais de cada exercício, diferenciando os exercícios de vocabulário, que eram mais objetivos, dos exercícios de compreensão, que exigiriam mais esforço quanto ao entendimento das receitas e, no caso da atividade com vídeo, do enredo da animação. Já o *scanning*, trata-se de uma leitura mais detalhada da atividade, buscando entender o que especificamente estava sendo requerido em cada exercício. Ainda em conformidade com Fauzi (2018), esta técnica é utilizada para a busca de informações úteis que podem ser solicitadas, assim facilitando a realização dos exercícios onde os alunos tiveram que identificar

determinado nome de um ingrediente ou verificar se a informação apresentada era verdadeira ou não.

Ambas as técnicas utilizadas já eram de conhecimento dos alunos, sendo utilizadas em diversas atividades durante as aulas regulares, facilitando o entendimento de exercícios nos quais os alunos apresentam maiores dificuldades para extrair informações por não conseguirem entendê-los e decifrá-los totalmente. Segundo Fatmawan, Dewi e Hita (2023), a aplicação dessas técnicas em atividades para estudantes de língua de inglesa tem gerado opiniões positivas e causado efeitos assertivos no que diz respeito a compreensão de textos.

#### 4.4.2 Atividade com o uso de recurso audiovisual

Para a realização da atividade, fez-se a instalação da TV na biblioteca para onde as turmas se encaminharam. Os alunos já estavam animados só pelo fato de saírem do ambiente cotidiano da sala de aula. Pediu-se que todos ocupassem um lugar perto da TV e foi explicado como seria o funcionamento da atividade com recurso audiovisual, que foi dividida em três etapas: *pre*, *while* e *post-reading* (Khamraeva, 2016).

Na etapa de *pre-reading*, utilizada como um momento de ambientação e preparo dos alunos para o tópico a ser trabalhado na atividade, fizemos uma pequena discussão sobre o que os alunos sabiam sobre receita de bolo e se já haviam preparado a receita; depois, focalizei no tópico legendas (nesse caso, legendas interlínguas): se tinham hábito de acessar conteúdos legendados e qual tinham sido suas experiências anteriores com o recurso. Também tivemos um momento de *skimming* da atividade escrita, para que se familiarizassem com os quatro tipos de exercícios que teriam que realizar de acordo com o vídeo legendado assistido.

Na etapa *while-reading*, os alunos tiveram um momento para assistir ao vídeo legendado sem interrupções, na qual todos estavam muito atentos ao que estava passando na tela. Após esse momento sem pausas, passei o vídeo novamente, desta vez permitindo que fizessem comentários e tirassem dúvidas tanto sobre o vocabulário presente quanto sobre a compreensão do enredo do episódio. Após visualizarem o vídeo, os alunos começaram a realizar as atividades escritas, onde aplicaram o que haviam absorvido e entendido do vídeo, assim como o conhecimento que já haviam

adquirido anterior à atividade, como, por exemplo, os exercícios sobre vocabulário no Livro Didático.

No primeiro exercício, referente ao vocabulário, os alunos relacionaram o nome dos ingredientes em inglês com as ilustrações. No segundo exercício, referente à compreensão das cenas e personagens, os alunos leram as afirmações sobre acontecimentos do episódio, identificaram se eram verdadeiras ou falsas e corrigiram as falsas. No terceiro exercício, que seria uma mistura de teste de vocabulário e compreensão, os alunos colocaram o passo a passo da receita em ordem de acordo com o que os personagens haviam feito no episódio. Este exercício foi o mais desafiador, pois as frases estavam em inglês e havia o vocabulário com *cooking verbs*, os quais os alunos não tinham tido um contato detalhado até então. Como forma de amenizar suas preocupações, pedi que os alunos se juntassem à Martha para aprender e seguir as instruções da receita. A criação desse exercício foi feita a partir de uma cena onde a moça do vídeo de receitas para crianças explica o que fazer com cada ingrediente e mostra o passo a passo de preparo do bolo. No quarto exercício, criado como uma extensão do exercício anterior, os alunos descreveram três verbos de cozinhar: *mix*, *break* e *stir*.

Para todos os exercícios que necessitavam de uma explicação ou descrição por escrito, foi solicitado aos alunos que utilizassem sua língua materna, o português. Embora alguns exercícios tenham sido concebidos para serem executados individualmente, notei que os alunos demonstraram um maior nível de envolvimento e interesse quando tiveram a oportunidade de compartilhar ideias e discutir suas respostas com os colegas ao lado.

Na etapa de *post-reading*, foi utilizada uma Escala Likert ilustrada com emojis para verificar a satisfação em relação à atividade com recurso audiovisual e um espaço para que fizessem um comentário por escrito sobre a atividade como um todo. Os comentários por escrito não eram obrigatórios, mas pedi que fizessem a marcação na escala, mesmo aqueles que não quisessem escrever o comentário. Realizamos um momento de discussão em grupo, para que os alunos pudessem comentar sobre e assimilar o conhecimento adquirido através da atividade, e igualmente relacionar com outros aspectos de aprendizagem como a interpretação do episódio, descrição dos eventos principais e entendimento da ideia principal. Também focalizei a discussão nas habilidades linguísticas que envolvem aprender uma língua adicional, como as habilidades receptivas de *listening* e *reading*, já iniciando um momento para

que eles comentassem especificamente sobre as legendas, já que o objetivo deste relato é captar as impressões dos alunos quanto ao uso de vídeos legendados para a aprendizagem de língua inglesa.

Após esse momento para conversas e troca de ideias, discussão de opiniões e comentários sobre o episódio e a legenda, cada um dos alunos, individualmente, falou brevemente sobre a sua experiência com a atividade, com legendas e sobre o episódio que assistimos.

#### 4.4.3 Atividade sem o uso de recurso audiovisual

O objetivo da atividade sem vídeo era captar e avaliar as impressões e opiniões dos alunos em relação a uma atividade que não fazia uso de recursos audiovisuais, a fim de possibilitar uma comparação da funcionalidade desse tipo de atividade. Este tipo de estratégia contribuiu para uma análise mais aprofundada das percepções dos alunos em relação ao impacto do uso de recursos audiovisuais no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Assim como na atividade com vídeo, a abordagem utilizada para realizar a atividade sem vídeo foi a mesma segundo Khamraeva (2016), que postula estratégias para uma leitura eficiente e que ajude o aluno a compreender e assimilar o conhecimento a partir daquilo que foi lido em etapas. Foi escolhida, também, uma receita culinária, mas que fosse diferente da receita vista na atividade com vídeo. Os critérios de escolha da receita para a atividade sem vídeo foram: que os alunos não tivessem conhecimento do alimento, e que assim despertasse a curiosidade deles, e que fosse algo salgado para que os mesmos ingredientes da receita utilizada na atividade anterior fossem complementados e assim os alunos pudessem ter acesso a um número maior de palavras.

Na etapa de *pre-reading*, os alunos utilizaram as técnicas *skimming* e *scanning* para identificar e nomear o vocabulário desconhecido no primeiro exercício: foi feita uma lista de palavras no quadro e, conforme íamos desvendando os ingredientes, os alunos davam palpites do que achavam que seria a receita. Foi um momento de detetives culinários, todos tomaram notas das palavras novas e praticaram a pronúncia. No segundo exercício, foi feita a leitura em voz alta do passo a passo da receita e os alunos destacaram todas as palavras-chave de cada etapa. Novamente,

foi criado uma lista no quadro e assim os alunos foram incitados a tentarem entender ou buscar na memória se já haviam visto aquelas palavras antes.

Na etapa de *while-reading*, no primeiro exercício, os alunos trabalharam em duplas e tiveram tempo para fazer a leitura da lista de ingredientes e trocar ideias sobre o uso de cada um, que, a princípio, tinham soado estranhos para eles. No segundo exercício, o mais desafiador pela quantidade de palavras desconhecidas, os alunos precisavam colocar o passo a passo da receita em ordem de preparo utilizando como auxílio apenas os termos listados anteriormente, assim precisando fazer uso de um esforço maior para, além de reconhecer os vocábulos, inferir a etapa de cada processo do preparo do *Meat Loaf*. No terceiro exercício, os alunos precisavam fazer a tradução para o inglês dos ingredientes da lista; alguns se mostraram mais fáceis de identificar, por serem cognatos, como *mustard*. No quarto exercício, os alunos precisavam ler as afirmações sobre o processo e ingredientes presentes na receita e marcar se eram verdadeiras ou falsas, indicando o que estava errado nas afirmações falsas.

Na etapa de *post-reading*, os alunos fizeram novamente a leitura da lista de ingredientes e, após, precisaram indicar e dar exemplos de outros tipos de comidas que poderiam ser feitas com os mesmos ingredientes utilizados para a receita do *Meat Loaf*.

Assim como na atividade com vídeo, esta atividade terminou com um momento para que os alunos pudessem discutir sobre o que acharam da atividade, quais foram as dificuldades e o que gostariam que fosse diferente. Também tiveram a opção de marcar o emoji na escala Likert que melhor descrevesse sua experiência e escrever um comentário a respeito da atividade de modo geral. Além disso, tiveram um momento individual e em grupo para expressarem suas opiniões e comentarem sobre a atividade.

Na seção seguinte, serão apresentados os relatos dos alunos em relação ao uso de vídeos legendados como ferramenta de ensino de língua inglesa. Este segmento contemplará os dados qualitativos, relatando as experiências e percepções dos estudantes, destacando os benefícios percebidos e os desafios enfrentados durante as atividades. Também apresentará os dados quantitativos gerados a partir da análise do desempenho dos alunos nas atividades, assim como os resultados obtidos a partir de uma análise de satisfação, que foram extraídos por meio da aplicação de uma escala Likert. O objetivo é oferecer uma compreensão abrangente

do impacto dessa abordagem no processo de aprendizagem, proporcionando *insights* valiosos para aprimorar futuras práticas pedagógicas.

## 5 RELATOS E ANÁLISE

O objetivo do presente trabalho é relatar a experiência com o uso de vídeos legendados como recurso de ensino de Língua Inglesa na sala de aula. Assim, foram realizadas duas atividades distintas: uma com recurso audiovisual e a outra sem o recurso, a fim de observar as reações e performance dos alunos diante das duas técnicas.

Em ambas as atividades, foi utilizada a abordagem de leitura em etapas: *pre*, *while* e *post-reading* e as técnicas de leitura *skimming* e *scanning*, com o intuito de expandir e se beneficiar destes tipos de perspectivas no aprendizado de uma língua adicional. Nas seções abaixo serão apresentados os dados qualitativos, que descrevem os relatos dos alunos em relação ao uso de vídeos legendados como ferramenta de aprendizagem, assim como a comparação à atividade sem o uso de vídeo. A seguir apresentaremos os dados quantitativos referentes ao desempenho dos alunos nas atividades e a pesquisa de satisfação com as atividades mediada pelo uso da escala Likert.

### 5.1 Análise qualitativa

#### 5.1.1 Atividade com vídeo

Na atividade com vídeo, os alunos relataram que, apesar de não estarem acostumados com o uso de legendas em outros contextos, o recurso foi um facilitador para a compreensão tanto do vocabulário quanto do enredo do vídeo. Um dos comentários mais frequentes foi de que eles puderam relacionar o que estava sendo dito com o que estava escrito na legenda, e, portanto, conseguiram captar diversas palavras relacionadas aos ingredientes e os verbos contidos no passo a passo da receita:

- “A legenda é boa porque eles colocam as palavras certinho junto com o que os personagens estão falando.”

Essa observação feita pelos alunos corrobora a ideia de que a fusão de imagem, som e texto no formato de legenda apresentam um desempenho eficaz quando empregadas de maneira apropriada. Outro comentário interessante alinhado

a esse aspecto de adequação foi a observação de um aluno quanto às adaptações necessárias que são feitas na legendagem no que diz respeito às traduções:

- “Às vezes no inglês eles colocam umas palavras erradas, tipo eles dizem uma coisa, mas na tradução aparece outra.”

Este tipo de comentário demonstra uma análise crítica mais atenciosa por parte dos alunos que possuem maior contato com recursos audiovisuais e que estão atentos às estratégias utilizadas nas traduções feitas. A utilização dessas abordagens mais ativas buscam este tipo de resultado, que o aluno possa entender o processo de aprendizagem e ir além dele.

Conforme visto que, para integrar esse recurso em sala de aula, torna-se imprescindível a realização de um planejamento e adaptação adequados, é importante estar atento e tentar atenuar possíveis desmotivações por parte dos alunos decorrentes de dificuldades em acompanhar as legendas. Os alunos relataram que não tiveram grandes dificuldades para realizar as atividades mediadas pelo vídeo, que ter tido acesso ao vídeo legendado foi um grande facilitador para responder aos exercícios:

- “Consegui fazer a atividade, enquanto eles falavam eu ia descobrindo as frases e as palavras.”

Contudo, a velocidade da legenda emergiu como um tema proeminente nas observações dos alunos. Muitos mencionaram que, devido à falta de prática em assistir a conteúdos legendados, experimentaram maiores desafios ao tentar acompanhar as cenas e ler as legendas simultaneamente. Alguns dos comentários incluíram:

- “Eu gostei do vídeo porque tem cachorros, mas não gostei [da atividade] porque não consegui acompanhar a legenda. Eu não tenho prática, acho que depois [de assistir mais vídeos legendados] fica mais fácil.”
- “Eu gostei bastante do estilo do vídeo, do desenho, é legal, mas é difícil compreender a legenda e ver a imagem. Mas se eu assistir mais vídeos assim fica mais fácil.”
- “Achei a legenda um pouquinho rápida, não consegui ler tudo, mas estava normal e consegui acompanhar”.

Neste contexto, as imagens surgem como aliadas para aqueles que ainda estão se adaptando com este tipo de ferramenta e precisam do apoio de mais de um aspecto para acompanhar o vídeo. Alguns dos comentários foram:

- “Eu consegui acompanhar a legenda, mas às vezes eu não consegui, mas entendia pela imagem. A imagem e a legenda ajudaram a entender.”
- “Não entendi nada da legenda, só prestei a atenção na imagem. Eu consegui ler algumas coisas, mas entendi o que estava acontecendo no desenho.”

Quanto ao entretenimento, o uso do recurso teve aprovação total. Os alunos relataram que sentem falta de atividades com este tipo de procedimento, que podem utilizar outras formas de aprendizagem e sair um pouco da sala de aula. Alguns dos comentários foram:

- “Achei o vídeo engraçado, os cachorros pedindo coisas. A atividade foi bem legal, eu não conhecia esse vídeo, gostei muito da Martha.”
- “Achei a atividade muito legal porque são poucas as vezes que a gente olha filme e gostei muito.”
- “É legal quando as professoras fazem essas atividades porque a gente não tem muito entretenimento.”

Muitos disseram ter gostado muito do que a Martha, a cachorrinha do desenho, havia feito para animar sua tutora. Disseram que o vídeo possuía uma mensagem positiva e que com certeza o objetivo era deixar as pessoas felizes. Todos os alunos concordaram que seria muito legal ter uma Martha por perto:

- “[...] e gostei muito do personagem da Martha, porque ela fala.”

Em relação às experiências anteriores com vídeos legendados, os alunos relataram que, na maioria dos casos, foi de forma compulsória, já que muitas das vezes em que tiveram contato com o recurso era porque algum familiar estava assistindo, portanto, eles assistiam também. Alguns dos comentários foram:

- “A minha mãe é professora de história, então às vezes ela assiste vídeos legendados, mesmo que tenha já dublado, ela gosta de legendado.”
- “Meus pais amam ver filmes e séries, e eu sento pra assistir com eles, só que eles odeiam dublado, só botam legendado. Aí eu sou obrigada e ver com legenda.”

É importante que haja a motivação de busca por recursos que vão além da sala de aula. A utilização de vídeos legendados, por meio de filmes e séries de TV

alinhados aos interesses individuais, não apenas proporciona um ambiente de aprendizagem mais envolvente, mas também constitui uma abordagem que harmoniza o processo educacional com o entretenimento, maximizando, assim, o potencial de assimilação do conteúdo pelos alunos.

No contexto do interesse pessoal, me chamou a atenção o fato de que, para alguns alunos, o primeiro contato com legendas tinha sido através de animes em japonês e que, por isso, realizar a atividade não tinha sido difícil, pois a velocidade da legenda não era um grande problema. Um aluno comentou:

- “Já assisti séries de animes legendados, então consigo acompanhar um pouco a legenda.”
- “A atividade foi maneira, eu gosto de inglês, só perde um pouquinho pra japonês.”

De acordo com Gonçalves (2019), existe um crescente interesse por parte dos alunos por produtos orientais, atraídos pelas curiosidades culturais e linguísticas. Mas assim como há interesse pelas línguas distantes, os alunos também mencionaram terem apreciação pela dublagem. Os alunos relataram gostar muito da dublagem brasileira e que, para determinados tipos de vídeos (como animação e comédia) preferiam a dublagem. Um aluno comentou:

- “Eu gosto muito da dublagem brasileira, principalmente as piadas.”

É daí que parte a relevância de introduzir o recurso, surge da necessidade de evitar que a abordagem seja percebida como de uso obrigatório no processo de aprendizado de uma nova língua. Cabe ao professor desempenhar a função de oferecer uma introdução ao funcionamento dos vídeos legendados, orientando os alunos sobre como gradualmente incorporar esse recurso tanto dentro quanto fora da sala de aula. Além disso, é responsabilidade do educador fornecer uma visão prévia de como os alunos podem encontrar conteúdos que estejam alinhados tanto com seus interesses pessoais quanto com os objetivos estabelecidos na grade escolar.

### 5.1.2 Atividade sem vídeo

Para a atividade sem vídeo legendado, foi utilizada uma receita de Meatloaf que possuía ingredientes diferentes dos que os alunos haviam visto na receita de bolo na atividade com vídeo. O intuito foi de que eles pudessem ter contato com algo

diferente do seu cotidiano e que pudessem acessar mais palavras dentro do vocabulário que estávamos estudando.

Todos os alunos relataram nunca terem visto a receita antes, mas que reconheceram alguns ingredientes por serem cognatos, como *mustard*. Propus que eles fizessem um *scanning* dos ingredientes e tentassem adivinhar o que poderia ser, alguns mencionaram pizza, cachorro-quente, hambúrguer e até o famoso lanche gaúcho, o xis. Até que um aluno, em meio as diversas vozes gritando nomes variados de comidas, disse em português “bolo de carne”.

Expliquei para os alunos, que estavam atentos, o que seria um bolo de carne e expliquei que não era comum da culinária brasileira. Eles ficaram muitos surpresos e alguns até estranharam pelo fato de associarem a palavra “bolo” a algo doce e não salgado como era na receita. Então eles começaram a buscar formas de tentar entender por si mesmos o que era o Meatloaf até que chegaram à conclusão de que seria um *bolo feito de almôndegas*.

Após entendermos o que de fato era a receita, partimos para o exercício de pre-reading, onde os alunos indicavam as palavras que não conheciam e assim íamos criando listas no quadro. Palavras como *egg*, *milk* e *brown sugar* foram reconhecidas facilmente pois os alunos haviam estudado um capítulo no livro didático que tratava de alimentos comumente consumidos no café da manhã típico americano.

Geralmente, em receitas, ao lado do nome do ingrediente, é indicado a forma que o mesmo deve ser utilizado. Os alunos conseguiram entender as palavras *milk*, *sugar* e *onion*, mas relataram não entender o que seria *cup*, *tablespoon* e *chopped*. Na percepção deles seriam um tipo específico de ingrediente, então expliquei para eles que era apenas a forma como os ingredientes deveriam ser utilizados para aquela receita e eles tomaram nota das novas palavras. Depois disso, começaram a analisar os outros ingredientes na busca de palavras que pudessem indicar as formas dos ingredientes.

Neste momento de *pre-reading*, os alunos estavam muito agitados, mas por estarem trabalhando conjuntamente, demonstraram estar conseguindo realizar a atividade. Quando estão trabalhando em duplas e trios, consultar o colega ou trocar ideias parece deixar eles mais seguros de suas escolhas. Pela falta do recurso imagético, tanto na atividade escrita quanto outro recurso (como *flashcards*) tornou a atividade muito mais desafiadora para os alunos.

Nesse contexto mais árduo, os alunos foram muito mais dependentes da professora, pois o tempo todo vinham até mim para perguntarem se a palavra estava mesmo correta ou onde estava determinado ingrediente na lista. Quando foi requerido que observassem o passo a passo da receita, que estava fora de ordem, foi um momento de preocupação e nervosismo por parte dos alunos e de sobrecarga por parte da professora. Por haver muitas palavras desconhecidas, como *preheat*, os alunos ficavam ansiosos para descobrirem logo quais eram os significados, sem ao menos tentarem ler o restante da frase.

Assim, para evitar a inquietação, fizemos a leitura conjunta das frases e íamos destacando palavras desconhecidas, praticando a pronúncia e já tentando identificar o que poderia ser a partir das outras palavras que estavam próximas, como em *mix ketchup, brown sugar, and mustard together in a small bowl* incentivei os alunos a tentarem buscar na memória onde haviam visto a palavra *mix* e ao que ela poderia estar associada.

Por estarem realizando a atividade em duplas, os exercícios de tradução dos ingredientes foram completados de forma fluida, sem grandes problemas. Porém, na atividade de verdadeiro ou falso, os alunos apresentaram um pouco de dificuldade pelo fato de não terem entendido 100% como a receita estava sendo realizada. Alguns apenas fizeram as marcações V ou F, mas não tentaram indicar o que havia de errado nas falsas. A atividade de *post-reading*, que consistia em pensar em outras receitas que poderiam ser realizadas com aqueles ingredientes, foi mais tranquila; os alunos trocaram ideias e se divertiam com o que cada um estava sugerindo.

A atividade sem vídeo foi muito mais trabalhosa em comparação com a atividade com vídeo, os alunos ficaram muito dependentes da tradução literal e, quando não conseguiam chegar em uma conclusão, ficavam agoniados e tensos, e até mencionaram que não iriam realizar mais a atividade pois estava muito difícil. De modo geral, nenhum aluno demonstrou aversão total pela atividade, mas muitos diziam sentir falta de um recurso de apoio para a realização. Alguns dos comentários foram:

- “A atividade foi legal, eu não conhecia a receita, mas preferia que tivesse uma imagem ali para ajudar.”
- “Achei que legal, mas não foi fácil.”
- “Eu me perdi, prefiro quando tem um vídeo.”

Para alguns alunos, a atividade foi desafiadora de uma forma positiva. Um aluno me relatou que, pelo fato de estar difícil, sentiu mais vontade ainda de realizar os exercícios, e houve até uma espécie de competição entre alguns alunos, que eu conheço e sei que existe uma facilidade maior quanto ao entendimento do inglês.

Assim, a realização de atividades de leitura e interpretação em outra língua demandam uma abordagem estruturada e adaptada ao nível da turma. Contudo, existe a necessidade de reconhecer a complexidade dessa tarefa, dado que cada aluno mantém uma relação singular com a língua inglesa. É essencial que as atividades sejam cuidadosamente planejadas, levando em consideração as diversas habilidades e experiências dos estudantes, a fim de garantir um ambiente de aprendizado inclusivo, porém desafiador.

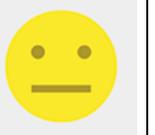
## 5.2 Análise quantitativa

### 5.2.1 Escala Likert

Foi solicitado aos alunos que, ao final das duas atividades, com e sem vídeo, fizessem uma marcação na escala Likert conforme sua satisfação com a atividade. A escala era feita de cinco emojis: muito insatisfeito (cor vermelha), insatisfeito (cor laranja), neutro (cor amarela), satisfeito (cor verde claro) e muito satisfeito (cor verde forte).

O intuito de usar a escala nessa forma foi o de chamar a atenção dos alunos pelo estímulo visual das diferentes expressões e cores de cada emoji e também ser utilizado como uma forma de validar a opinião deles quanto às atividades. Também foi solicitado que os alunos fizessem um comentário, não obrigatório, para explicar o porquê de ter marcado determinado emoji. No quadro abaixo é possível visualizar os emojis e a porcentagem dos votos dos alunos nas atividades.

**Quadro 1 – Satisfação dos alunos em relação às atividades**

					
--	---	---	--	---	---

ATIVIDADE COM VÍDEO	3,4%	0%	6,9%	48,3%	41,4%
ATIVIDADE SEM VÍDEO	0%	0%	18,2%	36,4%	45,5%

Fonte: Elaborado pela autora.

Na atividade com vídeo legendado, a maioria dos alunos que marcaram *satisfeitos* e *muito satisfeitos* comentaram que haviam gostado muito da animação e que a atividade escrita foi legal. Os dois alunos que marcaram *neutro* comentaram sobre a velocidade da legenda que dificultou a realização dos exercícios. E o único aluno que marcou *insatisfeito* não deixou nenhum comentário por escrito.

Na atividade sem vídeo, os alunos que marcaram *satisfeitos* e *muito satisfeito* comentaram que gostaram da receita nova, mesmo que não conhecessem todos os ingredientes. Os alunos que marcaram *neutro* comentaram que não gostaram muito, pois não conheciam a receita e sem o vídeo acabaram se perdendo. Nesta atividade, muitos alunos apenas marcaram o emoji, mas não deixaram comentários por escrito.

### 5.2.2 Desempenho

No que diz respeito ao desempenho dos alunos nas atividades, o número de acertos foi considerado satisfatório em ambas as atividades com e sem vídeo. No entanto, nas atividades que exigiam uma descrição mais elaborada e demandavam maior esforço cognitivo, como no exercício de verdadeiro ou falso, os alunos apresentaram mais erros significativos. Esses erros ocorreram por duas razões principais: a) alguns alunos não compreenderam claramente o que estava errado nas declarações falsas, e b) alguns alunos não entenderam corretamente o que era verdadeiro de acordo com as receitas lidas (e assistidas).

Para que as tarefas pudessem ser comparadas de forma adequada, foi feito um cálculo do percentual de acertos, visto que o número de perguntas e de participantes foi diferente em ambas. Na atividade com vídeo, o percentual médio de acertos em 22 questões foi de 73%, sendo 8 a nota mais baixa e a nota 22 a mais alta entre os alunos presentes nessa etapa. Por se tratar de uma atividade mais lúdica e interativa, tanto entre os colegas quanto com o recurso audiovisual, os alunos

relataram maior satisfação e observou-se maior engajamento dos alunos, pois conseguiam relacionar o que haviam visto na animação com o que se pedia nos exercícios. Eles mencionavam os personagens e os acontecimentos, buscando palavras-chave que pudessem auxiliá-los no que precisassem.

Na atividade sem vídeo, o percentual médio de acertos em 16 questões foi de 84%, sendo a nota 8 também a mais baixa e a nota 16 a mais alta entre os alunos presentes nessa etapa. O resultado desta atividade também foi satisfatório pelo ponto de vista de que grande parte dos alunos conseguiram acertar as questões. Entretanto, pelo nível de dificuldade e pela falta de um recurso, segundo os próprios alunos, o esforço cognitivo e emocional foi muito maior.

Por se tratar de uma atividade que exige que o aluno leia e escreva em uma língua estrangeira do qual são iniciantes, a atividade sem vídeo gerou muitos transtornos nas turmas: alguns alunos ficaram irritados por não conseguirem chegar nas conclusões, outros ficaram nervosos e angustiados pelo fato de se tratar de uma atividade de aula e, que, segundo eles, teriam que acertar tudo. Por mais que houvesse uma ênfase em realizar a atividade tranquilamente, lendo com atenção e pedindo orientação quando necessário, alguns alunos preferem realizar tudo sem ajuda alguma e isso pode acarretar diversos efeitos negativos na aula como um todo.

Em contrapartida, alguns alunos viram a dificuldade da atividade sem vídeo como um desafio a ser quebrado e, assim, utilizando de confiança e determinação, realizaram os exercícios conforme o que já haviam estudado previamente e o que havíamos coletado no exercício de *pre-reading*. Estes alunos mencionados já carregam uma carga de aprendizado de língua inglesa anterior à escola, que consomem produtos por entretenimento e diversão e, assim, apresentam um apreço maior pela língua, que surge como um facilitador.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **6.1 O ensino**

Como docente, foi-me possibilitada uma compreensão aprofundada de diversos elementos que influenciam a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Dedicando-me constantemente à busca pela implementação de recursos que transformam a sala de aula em um ambiente mais interativo, desenvolvi planejamentos e atividades diversificados. Embora nem sempre os resultados tenham sido conformes às expectativas inicialmente traçadas, essas experiências sempre propiciaram oportunidades para explorar abordagens distintas no ambiente de ensino.

Ao conduzir a atividade mediada por recurso audiovisual, foi possível constatar a relevância de realizar planejamentos cuidadosos e conceder devida ênfase à introdução de novos recursos com antecedência. Embora minha prática pedagógica envolva consistentemente a incorporação de recursos lúdicos e diferenciados para escapar da rotina, é crucial reconhecer que os alunos nem sempre estão receptivos a essas inovações, exigindo uma abordagem mais concisa.

Ao considerar o uso de vídeos legendados, destaca-se que, embora eu já tenha empregado esse recurso em situações anteriores, como durante a celebração do Natal com filmes temáticos, os alunos nunca foram compelidos a uma análise mais aprofundada da língua em aspectos mais sutis, muitos dos quais ainda não conseguem articular conceitualmente. Como educadora, desempenho o papel de criar um ambiente propício para essa exploração, introduzindo conceitos necessários e proporcionando aos alunos um momento de compreensão, absorção e questionamento.

### **6.2 A aprendizagem**

A utilização estratégica de recursos audiovisuais acompanhados de legendas apresenta uma abordagem envolvente, transformando a sala de aula convencional em um ambiente vibrante e interativo. Essa metodologia pode auxiliar os alunos na busca por conhecimento tanto dentro quanto fora da sala de aula, permitindo-lhes ter acesso a uma língua diferente de maneira autêntica. Além disso, como benefício

adicional, os estudantes podem desfrutar do momento de entretenimento, alinhando os estudos ao lazer.

O objetivo deste estudo era relatar a experiência com o uso de vídeos legendados como recurso de ensino de Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental. Assim, conforme apresentado na seção anterior, a análise das reações dos alunos à atividade com vídeo legendado revelou, em geral, uma resposta positiva. Contudo, ressalta-se a necessidade de uma introdução mais minuciosa a esse tipo de recurso, dado que os estudantes apresentam realidades diversas. Enquanto alguns demonstraram familiaridade com a leitura rápida das legendas, sem enfrentar problemas para acompanhar o conteúdo visual, outros acabaram se frustrando por não conseguirem ler simultaneamente, dependendo exclusivamente das imagens para compreensão.

Torna-se crucial uma apresentação detalhada do recurso, destacando os elementos visuais, textuais e auditivos na língua estrangeira, e como interação de maneira conjunta para auxiliar os alunos na adaptação. Salienta-se também a importância de escolher vídeos alinhados com as experiências iniciais dos alunos, gradualmente introduzindo novos tópicos e conteúdos conforme avançam, garantindo um aprendizado progressivo, porém mais benéfico e produtivo.

Dessa forma, pode-se concluir que este relato contribui para a implementação de novos métodos de ensino de Língua Inglesa com o auxílio de recursos audiovisuais legendados conforme a experiência daqueles que são os sujeitos principais no âmbito de ensino: os alunos. De acordo com as observações feitas por eles, é possível mudar, adaptar e planejar uma boa aula interativa com o apoio dessa ferramenta, de forma que o aprendizado seja mais cativante e interativo, incentivando os alunos a buscarem por novas ideias e abrir novos caminhos para o conhecimento de novas culturas e sociedades.

Considerando essas ponderações, propõe-se uma análise mais abrangente do uso desse recurso em estudos futuros, envolvendo um número maior de alunos e mais tempo de observação. Isso possibilitaria uma maior diversidade de experiências e vivências enquanto aprendizes de uma LE sendo analisadas e observadas. Assim como a investigação de detalhes mais específicos relacionados ao uso desse recurso, incluindo a análise dos diversos tipos de legendas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. [Brasil]: Pontes, 1998.

ARAÚJO, V. L. S. O processo de legendagem no Brasil. **Revista do GELNE**, [Brasil], v. 4, n. 1, p. 1-6, 2016.

BLACK, S. Subtitles as a tool to boost language learning? Children's views and experiences of watching films and television programmes in other languages with interlingual subtitles. **Journal of Audiovisual Translation**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 73-93, 2020.

BROWN, D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Addison Wesley Longman. **Inc. USA**, 2001.

CASTRO, R.; KIELING, H. S. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. **Ilha do Desterro**, v. 74, p. 351-368, 2022.

CAVALCANTE, L. D. S. **Séries de TV e o aprendizado de língua inglesa**: pesquisa com estudantes da UFS. 2020. Monografia (Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

CHAGAS, R. M. F. M. **Cinema em sala**: os filmes como recursos didáticos para a aula de leitura em LE. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

DÍAZ-CINTAS, J.; CRUZ, M. F. Using subtitled video materials for foreign language instruction. In: DÍAZ-CINTAS, J. (ed.). **The didactics of audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 201-214. (Benjamins Translation Library, 77).

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FATMAWAN, A. R.; DEWI, N. P. A.; HITTA, I. P. A. D. Skimming and scanning technique: is it effective for improving Indonesian students' reading comprehension? **Edusaintek: Jurnal Pendidikan, Sains Dan Teknologi**, [Mimban, Indonesia], v. 10, n. 3, p. 1181-1198, 2023.

FAUZI, I.; RAYA, F. U. P. The effectiveness of skimming and scanning strategies in improving comprehension and reading speed rates for the students of English study program. **Register Journal**, v. 11, n. 1, p. 101-120, 2018.

FRUMUSELU, A. D.; MAEYER, S.; DONCHE, V.; GUTIÉRREZ-COLON PLANA, M. M. Television series inside the EFL classroom: bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. **Linguistics and Education**, [Washington, DC], v. 32B, p. 107-117, 2015.

FRUMUSELU, Anca Daniela. The implications of Cognitive Load Theory and exposure to subtitles in English Foreign Language (EFL). **Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts**, v. 4, n. 1, p. 55-76, 2018.

GOMES, F. W. B. 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.

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

GONÇALVES, W. N. R. **A legenda em sala de aula: o uso de vídeos legendados na aprendizagem de língua japonesa**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 193-195.

INCALCATERRA MCLOUGHLIN, L. I. Audiovisual translation in language teaching and learning. *In*: PÉREZ-GONZÁLEZ, L. (ed.). **The Routledge handbook of audiovisual translation**. [S. l.]: Routledge, 2018. p. 483-497.

KHAMRAEVA, G. I. Benefits of implementation of pre-, while and post reading activities in language learning. **International Scientific Journal**, [Ukraine], v. 4, n. 1, p. 45-46, 2016.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. oxford University, 2000.

LERTOLA, J. Second language vocabulary learning through subtitling. **Spanish Journal of Applied Linguistics**, [Spain], v. 32, n. 2, p. 486-514, 2019.

LIAO, Sixin; KRUGER, Jan-Louis; DOHERTY, Stephen. The impact of monolingual and bilingual subtitles on visual attention, cognitive load, and comprehension. **The Journal of Specialised Translation**, v. 33, p. 70-98, 2020.

LIMA E SOUSA, B. B. A. A.; BORGES, V. M. C. O estado da arte dos estudos sobre legendagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas últimas décadas. **Organon**, Porto Alegre, v. 35, n. 68, 2020.

MARTINS, S. A. Ensino de línguas estrangeiras: história e metodologias. **Revista Internacional d'Humanitats**, [s. l.], v. 41, p. 75-88, 2017.

MATIELO, R.; COLLET, T.; D'ELY, R. C. S. F. The effects of interlingual and intralingual subtitles on vocabulary learning by Brazilian EFL learners: an exploratory study. **Intercâmbio**, [Brasil], v. 27, 2013.

MATIELO, R.; D'ELY, R. C. S. F.; BARETTA, L. The effects of interlingual and intralingual subtitles on second language learning-acquisition: a state-of-the-art review. **Trabalho sobre Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 1, jan./jun. 2015.

MAYER, R. E. Principles based on social cues in multimedia learning: personalization, voice, image, and embodiment principles. *In*: MAYER, R. E. (ed.). **The Cambridge handbook of multimedia learning**. 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014. v. 16, p. 345-370.

MORAN, J. Metodologias ativas em sala de aula. **Pátio Ensino Médio**, [Brasil], ano 10, n. 39, fev. 2019.

MOREIRA, H. As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas em educação pública. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [Brasil], v. 10, n. 35, p. 235-245, 2002.

MUÑOZ, C. The role of age and proficiency in subtitle reading: an eye-tracking study. **System**, [s. l.], v. 67, p. 77-86, 2017.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, [Brasil], v. 2, n. 3, 2008.

PETERS, E.; HEYNEN, E.; PUIMÈGE, E. Learning vocabulary through audiovisual input: the differential effect of L1 subtitles and captions. **System**, [s. l.], v. 63, p. 134-148, 2016.

SANTOS, M. M. R. Ensino de língua estrangeira: os métodos. **Revista EntreLinguas**, [Brasil], p. 249-265, 2020.

SATAKA, Mayara Mayumi; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. As abordagens metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 37, p. 202147855, 2021.

SCHLINDWEIN, A. F.; BOA SORTE, P. R. Métodos de ensino de línguas: uma visão geral. *In*: SCHLINDWEIN, A. F.; BOA SORTE, P. R. **Tecnologias no ensino de língua inglesa**. São Cristóvão, SE: Centro de Educação Superior a Distância da UFS, 2016. p. 55-68.

SILVA, M. M. C.; TOASSI, P. F. P.; HARVEY, M. S. S. Metodologias ativas e ensino de língua estrangeira: objetos de aprendizagem como recurso didático no contexto da gamificação. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 227-247, 2020.

SILVA, Mariana Kuntz de Andrade. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, v. 20, p. 1-29, 2017.

SOUSA, B. B. A. A. L. O uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: aquisição vocabular em língua inglesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 79-107, 2018.

SOUZA, L. C. A TIC na Educação: uma grande aliada no aumento da aprendizagem no Brasil. **Revista Eixo**, [Brasil], v. 5, n. 1, 2016.

VIGATA, H. S.; BARBOSA, L. M. A. Quem arrancou essa planta do meu jardim? Argumentos a favor do uso de legendas interlinguais no ensino de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [Brasil], v. 8, n. 2, p. 220-220, 2009.