

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

SUÉLLEN FLAUZINA MARTINS

PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA EM VÍDEOS: IMPACTOS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

UBERLÂNDIA-MG
2019

SUÉLLEN FLAUZINA MARTINS

PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA EM VÍDEOS: IMPACTOS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), como requisito para a obtenção do título de mestre junto ao curso de Mestrado do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Tema: Motivação; ansiedade; crenças; auto-crenças; formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Costa Ribas

UBERLÂNDIA-MG
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M386p Martins, Suéllen Flauzina, 1990-
2019 Proposta pedagógica baseada em vídeos [recurso eletrônico] :
impactos para o ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa
na escola pública / Suéllen Flauzina Martins. - 2019.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.692>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Língua inglesa
- Oralidade. 4. Escola pública. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979- (Orient.)
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

SUÉLLEN FLAUZINA MARTINS

PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA EM VÍDEOS: IMPACTOS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), como requisito para a obtenção do título de mestre junto ao curso de Mestrado do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Uberlândia, 18 de Julho de 2019.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Fernanda Costa Ribas
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Victoria Guinle Vivacqua
Universidade de Campinas - UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Valeska Virgínia Soares Souza
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Suplentes

Prof.^a Dr.^a Emeli Borges Pereira Luz
Universidade de Campinas - UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ATA DE DEFESA

	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 09, PPGEL				
Data:	dezoito de julho de dois mil e dezenove	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	11722ELI019				
Nome do Discente:	Suéllen Flauzina Martins				
Título do Trabalho:	Proposta pedagógica baseada em vídeos: impactos para o ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa na escola				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Formação de professores de línguas na era dos novos letramentos: crenças, experiências e motivações em rede				

Reuniu-se na sala 209U, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: [Valeska Virgínia Soares Souza- ILEEL/UFU](#); [Maria Victoria Guinle Vivacqua- UNICAMP](#); [Fernanda Costa Ribas- PPGEL/UFU](#) orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado\(a\).](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Presidente**, em 18/07/2019, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Maria Victória Guinle Vivacqua, Usuário Externo**, em 18/07/2019, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/07/2019, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1372823** e o código CRC **6E9C2E72**.

Referência: Processo nº 23117.059664/2019-91

SEI nº 1372823

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por guiar meu caminho e ser minha inspiração de seguir caminhando.

Agradeço imensamente aos meus pais, Maria José e Wellington (in memoriam), os quais sempre apoiaram meus sonhos e ofereceram tudo o que podiam para que eu pudesse alcançá-los. Mesmo não entendendo o porquê de continuar estudando após uma graduação, sei que meu pai está orgulhoso de mim por estar concluindo mais uma etapa.

Agradeço a toda minha família e amigos que compreenderam minha ausência física e até mesmo de alma em certas ocasiões nessa jornada que não foi nada fácil. Em especial, minha mãe Maria José e irmã, Daniela, as quais fizeram de tudo para poder amenizar meu cansaço e desânimo.

A meu esposo, Eliéu, o qual me dá suporte emocional desde a época da graduação e sempre caminhou ao meu lado durante os percursos da vida acadêmica. Agradeço a ele pelo apoio e compreensão nos momentos de exaustão e ansiedade. Mais ainda, pelos incentivos e compreensão de que a jornada não finaliza aqui.

À minha orientadora, Fernanda Ribas, pelas conversas que atenuaram minha ansiedade e fizeram perceber que a vida não se resume em academia. Além de me motivar e incentivar a continuar na trajetória de ser professor e transformar realidades do ensino de inglês.

À todas minha colegas, Priscilla, Cássia, Mariane e Mariá, as quais ingressaram na mesma turma do curso de mestrado e desde então trocamos ideias, tiramos dúvidas e incentivamos umas às outras a continuar com o anseio de obter conhecimento.

Às professoras, Valeska Virgínia e Cristiane Brito, as quais participaram da banca de qualificação e fizeram apontamentos preciosos para o desenvolvimento da dissertação.

All schools, even less well resourced [ones], can provide powerfully engaging and effective learning experiences for all learners. Because they can, they must (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 8).

RESUMO

A escola pública não é identificada como o lugar em que efetivamente se aprende a língua inglesa, como mostram pesquisas que enfocam as crenças de aprendizes (BARCELOS, 2006). A partir dessa percepção, o ensino e aprendizagem de língua estrangeira nesse contexto é, frequentemente, superficial e focado em conteúdos gramaticais. Mais especificamente, o ensino da oralidade fica cada vez mais distante da realidade dos alunos da escola pública. Pensando em contribuir para a mudança desse cenário, a presente pesquisa teve como objetivo investigar o impacto de uma proposta pedagógica baseada em vídeos para o ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa na escola pública. A hipótese deste estudo é que, com a exploração de vídeos, visto que estes já estão inseridos em seu contexto pessoal, os alunos poderiam se interessar mais pelo conteúdo das aulas e, dessa forma, aprimorar seu aprendizado da Língua Inglesa, principalmente quanto às práticas de oralidade. Ademais, a pesquisa visou analisar as percepções dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, identificar a relevância da habilidade oral para os alunos e, então, analisar os impactos do uso dos vídeos, segundo uma perspectiva de língua como prática social, para o desenvolvimento dessa habilidade. Para isso, nos baseamos em pesquisadores como Paiva (2001), Goli, (2016), Talaván (2007) para discorrer sobre o uso de tecnologias digitais para as aulas de inglês, Kalantzis e Cope (2012), Monte-Mór (2014), dentre outros, para trabalhar a língua na percepção dos multiletramentos e como prática social. A pesquisa possui caráter qualitativo-intervencionista, uma vez que a pesquisadora-professora entrevistou nas aulas de inglês com intuito de propor mudanças e aprimoramento. Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de ensino regular na cidade de Uberlândia (MG), com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os participantes da pesquisa foram alunos de duas salas distintas do mesmo ano, adolescentes com faixa etária entre 13 e 16 anos. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram um questionário destinado aos aprendizes, uma proposta didática baseada em vídeos, uma entrevista semi-estruturada e os diários reflexivos escritos pela professora-pesquisadora. A análise dos dados apontou diversas percepções enraizadas que os alunos possuem sobre a aprendizagem de inglês, como o enaltecimento do curso de idiomas como o lugar ideal de aprendizagem em contraste com a escola pública. Constatou-se também motivação por parte dos alunos em engajar-se nas atividades orais e utilizando as tecnologias, especialmente os vídeos. O envolvimento expressivo dos alunos nas atividades orais baseadas em vídeos nos fez perceber que há possibilidade de ensino e aprendizagem da habilidade oral em inglês na escola pública. Contudo, o impacto mais expressivo do estudo foi em relação à visão de língua como prática social trabalhada com os aprendizes durante a proposta pedagógica. Eles puderam não somente desenvolver a habilidade oral e demais habilidades da língua, mas desenvolver o pensamento crítico frente a questões sociais abordadas nas atividades, utilizando a língua inglesa como um meio para se expressarem. Sendo assim, mais que aprender uma língua estrangeira, os alunos desenvolveram a criticidade e a autonomia na aprendizagem.

Palavras-chave: inglês, escola pública, oralidade, vídeos, impacto social.

ABSTRACT

The public school is not identified as the place where one can effectively learn the English language, as research studies on students' beliefs have shown (BARCELOS, 2006). Based on this perception, foreign language teaching and learning in this context is often superficial and focused on grammatical contents. More specifically, the teaching of listening and speaking is increasingly distant from the reality of students in the public school setting. In an attempt to contribute to changes in this scenario, the present research study aimed at investigating the impact of a pedagogical proposal based on videos for the teaching and learning of listening and speaking at the public school. The hypothesis of this project is that, with the exploration of videos, since they are already inserted in their personal context, students could be more interested in the content of the classes and, therefore, improve their English learning, mainly their oral practices. In addition, the research study aimed at analyzing students' perceptions regarding teaching and learning English in the public school, identifying the relevance of the oral skills for the students and then analysing the contributions of the use of videos from a perspective of language as social practice, for the development of this skill. For this, we based our work on researchers such as Paiva (2001), Goli, (2016), Talaván (2007) to discuss the use of digital technologies for English classes, Kalantzis and Cope (2012), Monte-Mór (2014), among others, to work with language in the perception of multiliteracies and as a social practice. The research study has a qualitative-interventionist character, since the researcher-teacher intervened in English classes with the purpose of proposing changes and improvement. In this context, the research study was developed in a regular school in the city of Uberlândia (MG), with 9th grade elementary school students. The participants were students from two different classrooms of the same level, teenagers between 13 and 16 years old. The instruments used in the data collection were a questionnaire applied to the learners, a didactic proposal based on videos, an interview and reflective journals written by the researcher-teacher. Data analysis pointed to several rooted perceptions that students have about learning English, such as the enhancement of the language course as the ideal place of learning in contrast to the public school. There was also motivation from students to engage in oral activities and using technologies, especially videos. The expressive involvement of students in oral video-based activities has demonstrated that it is possible to teach and learn oral English skills in the public school setting. However, the most significant impact of the study was on the language view as a social practice worked with the learners during the pedagogical proposal. They were able not only to develop oral and other language skills, but to develop critical thinking on social issues in activities content using language as a way of expressing themselves. Thus, rather than learning a language, students developed criticality and autonomy of learning.

Key words: English, public school, oral skill, videos, social impact.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Porcentagem das mídias utilizadas simultaneamente com a televisão.....	21
Figura 2 - Porcentagem de mídias utilizadas para assistir vídeo online.....	22
Figura 3 - Índice de proficiência em inglês.....	34
Figura 4 - Pesquisa sobre qualidade da educação pública no Brasil.....	37
Figura 5 - Interpretação do triângulo de culpabilização de Leffa.....	42
Figura 6 - Dificuldades associadas à formação dos professores de inglês.....	43
Figura 7 - Representação de Multiletramentos e Multimodalidade.....	49
Figura 8 - Distribuição das habilidades nos eixos do componente de inglês na BNCC.....	54
Figura 9 - Exemplos de utilização básica de habilidades e conhecimentos sistêmicos da língua inglesa presentes na BNCC.....	55
Figura 10 - Cartazes do trabalho sobre receita.....	102
Figura 11 - Imagem da apresentação de uma atividade oral.....	103
Figura 12 - Exemplo do vídeo trabalhado.....	104
Figura 13 - Trechos dos vídeos elaborados pelos alunos.....	105
Figura 14 - Apresentação de uma atividade oral.....	108
Figura 15 - Confraternização dos alunos em sala.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos turma A.....	64
Gráfico 2 - Faixa etária dos alunos turma B.....	65
Gráfico 3 - Contato com inglês fora da escola.....	66
Gráfico 4 - Curso de idiomas.....	72
Gráfico 5 - Auto avaliação da habilidade oral.....	84
Gráfico 6 - Avaliação do ensino da oralidade em inglês na escola pública.....	86
Gráfico 7 - Relevância das quatro habilidades da língua.....	89
Gráfico 8 - Contribuição de séries e filmes nas aulas de inglês.....	96
Gráfico 9 - Consumos de vídeos dublados ou legendados.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO	
TEÓRICA.....	16
1.1 O uso de TICs no ensino-aprendizagem de línguas.....	16
1.2 Vídeos no ensino-aprendizagem de línguas	22
1.3 O <i>status</i> da Língua Inglesa no mundo e no Brasil.....	31
1.4 A Língua Inglesa na escola pública.....	37
1.5 A habilidade oral em Língua Inglesa.....	52
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	63
2.1 Natureza da pesquisa.....	63
2.2 Contexto da pesquisa.....	63
2.3 Perfil dos participantes.....	64
2.4 Procedimentos de coleta e da análise de dados.....	67
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	68
3.1 Percepções dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na escola pública.....	68
3.2 Relevância da habilidade oral para os alunos: Do you <u>speak</u> English?.....	81
3.3 Contribuição da proposta pedagógica baseada em vídeos quanto ao ensino e aprendizagem da oralidade.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE	127
ANEXO.....	147

INTRODUÇÃO

Muito se debate sobre a precariedade do ensino regular na escola pública, acarretado pelos diversos impasses existentes como salas lotadas, professores sem formação atualizada, barreiras da escola, escassez de materiais didáticos eficientes, entre outros (BARCELOS, 2006; COX; PAIVA, 2003; 2011; ASSIS-PETERSON, 2008; LEFFA, 2011). Esses problemas são mais ainda comuns quando se pensa o ensino da Língua Inglesa. Existem preconceitos bastante enraizados sobre o ensino do inglês na escola pública. O ensino de língua estrangeira, em geral, nas escolas regulares, não é reconhecido como eficaz meio de aprendizagem, devido a muitos dos fatores mencionados anteriormente. Isso se confirma com a grande procura dos aprendizes por cursos de línguas e as inúmeras escolas particulares espalhadas pelo Brasil. O descaso com o ensino público, que ocorre em muitos lugares do país, já fora relatado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs LE) em 1998: “A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo” (BRASIL, 1998, p. 24). Sendo assim, os alunos e a comunidade escolar também começam a enxergar a disciplina com menor importância e, em certos casos, até mesmo a equipe da escola, que se constitui de professores, supervisores e direção, também tem essa visão. Dessa forma, a aprendizagem efetiva das quatro habilidades da língua, *reading, writing, listening and speaking*¹ se torna uma tarefa difícil, mais especificamente, a aprendizagem das duas últimas citadas, em que o caso se agrava.

Como mencionado anteriormente, os materiais disponíveis nas escolas públicas não costumam ser tão eficazes e os exercícios para praticar as habilidades de *speaking/listening* são, em sua maioria, artificiais, com ênfase em diálogos descontextualizados e na repetição. Todavia, a partir do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), os livros adotados nas escolas passam a apresentar uma visão abrangente da língua o que, conseqüentemente, ajuda a amenizar a superficialidade e automatização das atividades em sala. Entendo que o professor pode intervir na mudança desse quadro de precariedade, e a presente pesquisa possui este alvo. O objetivo geral da pesquisa foi investigar o impacto da aplicação de uma proposta

¹ Leitura, escrita, compreensão oral e fala.

pedagógica baseada em vídeos no ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa. Para isso, adotei uma perspectiva de língua como prática social. Além disso, como objetivos específicos, a pesquisa propôs a analisar as visões dos alunos quanto ao ensino de inglês na escola pública, identificar a importância da habilidade oral em língua inglesa para os alunos e refletir sobre os reflexos do uso de vídeos no processo de ensino e aprendizagem da oralidade em inglês. A pesquisa procurou responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como os alunos entendem o ensino de inglês na escola pública? Qual a importância da habilidade oral em língua inglesa para os alunos? Como os vídeos podem impactar o processo de ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa?

O anseio de realizar esta pesquisa vem de diversas razões. Previamente, quando ingressei no curso de Letras, não considerava a profissão de professor como carreira, visto que não há tanto reconhecimento quanto ao nosso papel como educadores. Do mesmo modo, por diversos relatos de outros profissionais, percebia que a carreira não era incentivada. Entretanto, ingressei no Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) e fui cativada pelo planejamento de aulas e, posteriormente, ao observar o desenvolvimento dos alunos na Língua Inglesa. Com o decorrer do tempo, foram surgindo muitas oportunidades de atuação nesta área e, então, realmente embarquei na profissão de professor.

Mesmo com todos os obstáculos da carreira, sinto que é envolvente e intrigante pesquisar e aplicar conhecimentos para ajudar e mediar o aprendizado dos alunos. É o que tenho percebido como professora efetiva de Língua Inglesa em uma escola municipal na área periférica de Uberlândia/MG. Obtive aprovação no concurso em 2013 e tive a experiência de ministrar aulas dentro do currículo na escola regular pública, sem que essas fossem tratadas como atividade extracurricular como ocorreu quando fiz parte do PIBID. Na escola pública, tenho experienciado diversos momentos, todavia, muitas vezes de angústia, decepção e frustração no tocante ao aprendizado de Língua Inglesa e como é tido o *status* dessa disciplina por parte dos alunos, gestão, comunidade escolar e colegas de profissão.

A partir dessa vivência na escola pública, tive o anseio de me aprofundar em quais seriam os obstáculos, além dos mais explícitos comentados anteriormente, de ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola regular e pública e, mais especificamente, no quesito da oralidade. Tal habilidade raramente é trabalhada nessas escolas por diversos motivos, como falta de preparo dos professores, falta de recursos, cultura de ensinar e aprender que privilegia atividades focadas apenas na estrutura da língua, dentre outros.

Apesar de entender que a leitura nas aulas de língua estrangeira é de grande importância devido às provas externas, como os vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e também por colaborar com a leitura da língua materna, atendendo, segundo os PCNs, “ por um lado, às necessidades da educação formal” e, por outro, por se tratar de uma “habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (BRASIL, 1998, p. 20), penso que outras habilidades não podem ser descartadas das aulas, ainda mais atualmente com as tecnologias digitais. Além disso, a habilidade oral devem estar mais presentes nas aulas de inglês considerando a grande expansão da língua e das diversas possibilidades de usá-la para atingir objetivos pessoais e profissionais, por exemplo, no aprimoramento da comunicação através das mídias, no contato com outras culturas, nas oportunidades de estudo e trabalho dentro e fora do Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Estrangeira) foram criados em 1998 e desde então muita coisa mudou em relação aos meios de comunicação, como eles já previam: “Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas” (p.21). Mais de duas décadas depois, podemos ver a evolução das tecnologias que podem ser utilizadas na educação e, especificamente, no ensino de línguas, como veremos na próxima seção. De acordo com Araújo (2009), o impacto das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ainda é uma temática que necessita de pesquisa para se conhecer as práticas pedagógicas neste contexto.

A partir de um levantamento de pesquisas envolvendo o ensino da habilidade oral em língua estrangeira a partir do uso de vídeos, pude notar que não há muitas pesquisas que tratam, principalmente, do desenvolvimento dessa habilidade na escola pública. Entretanto, há pesquisas bastante interessantes, como a de Sól (2016), relatada na coletânea “Multiletramentos no ensino de inglês: Experiências da escola regular contemporânea”. No referido capítulo intitulado “O uso de filmes e séries na sala de aula: da operação “Tapa-buracos” ao despertar do desejo de falar inglês”, Sól (2016) relata seu estudo que utilizou o cinema como recurso didático-pedagógico nas aulas de inglês e menciona a questão de abordar a realidade do aluno a partir do mundo do cinema, visto que “a construção do conhecimento só se dá por meio das experiências significativas para o sujeito que aprende. Nessa perspectiva, o uso do cinema na sala de aula se apresenta como uma rica oportunidade de ensino e aprendizagem” (SÓL, 2016, p. 18).

Além desse livro, há duas dissertações de mestrado que abordam o tema da oralidade na escola pública: a primeira é intitulada “O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa”, de Gomes (2006) e apresenta um estudo realizado com alunos de nível intermediário em cursos livres de idiomas. Essa pesquisa constatou a melhoria da fluência e pronúncia dos alunos que participaram das aulas com filmes legendados em relação aos alunos que não foram expostos a esse conteúdo.

A segunda, de Pereira (2015), é intitulada “A produção oral de inglês como LE em uma escola pública de Natal: uma experiência com a abordagem baseada em tarefas” e apresenta dados quali e quantitativos do desenvolvimento de pronúncia e proficiência dos alunos em inglês na escola pública, porém, analisando o papel do método baseado em tarefas. Sendo assim, a presente pesquisa contribui para expandir as teorias em torno da aprendizagem de língua inglesa em contexto de escola pública, ao trazer uma proposta de intervenção e investigação da habilidade oral a partir de vídeos.

Nesta vertente, o contexto em que estou inserida me instigou a trabalhar com propostas de atividades para o desenvolvimento da oralidade na Língua Inglesa de forma que as atividades não fossem artificiais e monótonas. Ou seja, intencionei aplicar uma abordagem a partir de vídeos que estão presentes no cotidiano dos alunos, como séries, filmes, propagandas nas redes sociais, vídeos em canais de *Youtube* e diversos outros. A escolha de trabalhar com esses vídeos autênticos foi motivada, além dos benefícios mencionados, por minhas experiências como aprendiz, pois sempre apreciei assistir séries e, conseqüentemente, relacionar o que fora estudado em sala com o uso real da língua. Além disso, por gostar muito de séries, o conteúdo destas sempre é um assunto em comum na interação informal com meus alunos de diversas idades. Assim, percebi que é possível aplicar atividades mais interativas, mesmo com poucos recursos que a escola pública oferece.

Para esse trabalho, foram escolhidos, especialmente, séries, filmes e vídeos de canais do *Youtube* por diversas razões. Primeiramente, pela maior acessibilidade destes no dia a dia dos professores e alunos, os quais nos oferecem uma grande variedade de possibilidades de aprendizagem da língua inglesa. Outro motivo pela escolha de trabalhar com os conteúdos presentes nos vídeos se deve ao fato de serem muito populares entre pessoas de todas as idades, mas principalmente entre a faixa etária dos alunos participantes da pesquisa.

De acordo com uma pesquisa feita pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, publicada no livro “Pesquisa sobre o uso da

internet por crianças e adolescentes no Brasil” (2015), 24% dos jovens assistem a filmes e séries pelo menos uma vez por semana. Elali e Silva (2012, p. 5), em seu estudo, afirmam que

Usando a internet como termômetro da contemporaneidade, a quantidade de websites (gerais e específicos) sobre seriados indica sua popularidade, fenômeno comprovado pela facilidade de se encontrar episódios de inúmeras séries no Youtube, inclusive dublados ou legendados em várias línguas.

Portanto, um dos motivos de fazer uso de vídeos nesta pesquisa é a constatação de que muitas pessoas estão cada vez mais conectadas com diversas mídias. A internet e os aparelhos tecnológicos fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas, que as utilizam para se informar, interagir, pesquisar, dentre outros.

Segundo a pesquisa Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e publicada no site G1, a porcentagem da população brasileira conectada à Internet em 2016 era de 64,7%, ou seja, mais da metade do país estava conectado, seja para comunicação, entretenimento ou por outros motivos. De acordo com a pesquisa, o propósito principal de estarem conectados era para trocar mensagens utilizando os recursos de texto, áudio e imagens. Além disso, conforme a pesquisa, dos 76,4% dos brasileiros que usufruíam da Internet, a maioria a utilizava para assistir vídeos, como programas, séries e filmes.

Os resultados dessas pesquisas nos permitem constatar que, por meio da internet, o aluno está exposto no dia a dia a diversas opções de aprendizagem de forma lúdica e multicultural, ou seja, ele tem acesso a diversos assuntos e informações sobre variadas culturas. Sendo assim, os vídeos podem ser excelentes opções para o professor captar a atenção de alunos tão conectados sem ficar preso a aulas monótonas com diálogos superficiais com os quais, dificilmente, o aluno se identifica.

Acredito que a partir dessa interação entre vídeos e língua estrangeira pode haver forte motivação por parte dos alunos em desempenhar as tarefas relacionadas à aprendizagem de Língua Inglesa. A hipótese deste projeto é que, com a exploração de vídeos, visto que estes já estão inseridos em seu contexto pessoal, no cotidiano, os alunos poderiam se interessar mais pelo conteúdo das aulas e, dessa forma, aprimorar seu aprendizado da Língua Inglesa, principalmente quanto às práticas de oralidade. Acredito que os alunos necessitam de aulas de Língua Inglesa dinâmicas e mais aplicáveis à sua realidade, que não enfoquem apenas as

regras gramaticais, como geralmente acontece nas escolas. Além disso, os conteúdos que os vídeos disponibilizam são ilimitados e oferecem uma grande variedade linguística, vocábulos atuais e sotaques de vários países. A exposição dos aprendizes aos diferentes sotaques da Língua Inglesa possibilita que eles ampliem sua visão de mundo e percebam que o inglês vai muito além da distinção entre as variedades norte-americana e britânica.

O uso dos vídeos na proposta pedagógica é baseado na perspectiva de língua como prática social, ou seja, o ensino da língua deve ser relacionada a realidade do aluno de forma significativa e que seja vinculada com seu uso social. Ademais, como ressaltam Bastolla e Souza (2018) é de “extrema relevância a compreensão da linguagem como prática social, por meio da qual promovemos mudanças sociais e, portanto, a linguagem configura-se como mediadora entre espaço educacional e a sociedade.” Por conseguinte, também entendo a pertinência desta pesquisa com essa visão de língua, pois concordo com Moita Lopes (2006, p. 31), o qual salienta a necessidade de uma Linguística Aplicada (LA) “que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria”. Ainda, segundo Moita Lopes (2006, p. 102), o objetivo da LA é “problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”.

Diante disso, será apresentada, a seguir, a fundamentação teórica sobre o uso de TICs no ensino-aprendizagem de línguas e vídeos no ensino-aprendizagem de línguas, além do *status* da Língua Inglesa no mundo e no Brasil, a Língua Inglesa na escola pública e a habilidade oral em Língua Inglesa. Logo após, a metodologia para explicitar o contexto da pesquisa e dos participantes desta. Posteriormente, será exibido a análise de dados, dividida em três seções: Percepções dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, Relevância da habilidade oral para os alunos e Contribuição da proposta pedagógica baseada em vídeos quanto ao ensino e aprendizagem da oralidade. E, por fim, as reflexões da pesquisa nas considerações finais.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, realizo uma reflexão sobre teorias referentes ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, dando ênfase ao contexto da escola pública. O capítulo foi dividido em cinco seções sobre o uso de TICs no ensino e aprendizagem de línguas, os vídeos como instrumento de ensino e aprendizagem de inglês, o *status* da língua inglesa no mundo e no Brasil, além da discussão sobre a língua inglesa e, especificamente, a habilidade oral na escola pública. A reflexão e discussão realizadas neste capítulo são baseadas, principalmente, em uma visão de língua enquanto prática social.

1.1 O uso de TICs no ensino-aprendizagem de línguas

Com o aprimoramento das tecnologias de informação e comunicação² (TICs), há uma necessidade de refletir sobre formas de conduzir o ensino de uma língua estrangeira. Aprender uma língua estrangeira, especialmente a Língua Inglesa, tem sido bastante cobrado atualmente, visto que a globalização e a aprimoração das tecnologias digitais influenciam nessa demanda. Segundo Kumaravadivelu (2006) ,o impacto da globalização na vida das pessoas é grandioso e

O traço mais distintivo da fase atual da globalização é a comunicação eletrônica, a internet. Ela se tornou o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/linguísticas. [...] a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, [...] e a língua da globalização - claro, o inglês - está no centro da LA contemporânea (KUMARAVADIVELU, 2006, P. 137).

A junção de ensino de línguas e de tecnologias é de extrema importância desde que feito conscientemente. Segundo Lopes (2012), se as tecnologias forem usadas de forma racional e com bom-senso, ou seja, se a inserção das tecnologias tiver coerência com o objetivo proposto pelo professor e considerando a realidade dos alunos, estas podem ser um poderoso instrumento para o processo de ensino-aprendizagem:

² Tecnologia da informação e comunicação ou TIC, é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum. Além de beneficiar a produção industrial de um determinado bem, as TICs também servem para potencializar os processos de comunicação.

Essa nova realidade virtual, que vem se tornando gradativamente mais acessível aos indivíduos, também tem sido fator crucial para a instalação de uma nova ordem social que deriva do relacionamento entre homem e máquina. Não se pode, portanto, ignorar a relação inexorável entre a tecnologia e a educação (LOPES, 2012, p. 4).

Atendo-se a essa relação conveniente entre a tecnologia e a educação, concordo com Lopes (2012) no tocante ao papel do professor como mediador do aprendizado, posto que é necessário que haja um objetivo claro e planos de aula adequados para haver o fomento de aprendizagem. Sendo assim, apenas introduzir as tecnologias no mundo da educação e continuar com os mesmos padrões de ensino não é de grande valia. Deve-se conhecer o contexto e a realidade do dia-a-dia dos alunos para que, com os recursos que temos disponíveis, possamos contribuir para o desenvolvimento desses aprendizes. Como ressaltam Prebianca e Cardoso (2015, p. 101), “enquanto as práticas pedagógicas não estiverem alinhadas ao contexto social e às demandas da sociedade, os docentes podem continuar a perceber um baixo nível de motivação e engajamento por parte dos estudantes”. Entendo que a inserção de ferramentas tecnológicas é de grande valia para aprimorar o processo de aprendizagem do aluno apenas se houver um propósito claro e compatível com a realidade onde estamos inseridos. Sendo assim, este projeto não tem a intenção de tornar-se uma receita de aulas, mas sim, incentivar a utilização de recursos acessíveis para beneficiar a área de ensino de línguas.

Há uma gama de variedades para utilizarmos o computador e a Internet em várias áreas de estudo, ainda mais quando se fala em aprender uma língua. De acordo com Warschauer e Healey (1998, p. 59), as vantagens do computador e internet, especialmente para o ensino de línguas são imensas: “Professores de línguas têm sido especialmente abençoados nessa categoria de software, com centenas de programas disponíveis”³. A partir de uma pesquisa encontra-se variados sites, canais no *Youtube*, páginas de *Facebook*, aplicativos para celular a serem utilizados *online e offline* que podem ser acessados livremente para a aprendizagem de línguas. Dentre os benefícios desses recursos, há o contato do aprendiz com materiais autênticos, a possibilidade de o aluno desenvolver sua autonomia em relação ao seu próprio aprendizado e a motivação que pode ser estimulada por meio de atividades mais prazerosas. Nesse sentido de realizar atividades mais aprazíveis para os alunos, percebo que

³ “Language teachers have been especially blessed in this category of software, with hundreds of programs available.”

há uma associação entre o processo de aprendizagem com a motivação. Segundo Ribas (2008, p. 51) “Quanto mais motivado o aluno for, maior facilidade terá em se engajar nas atividades, se esforçando para atingir seus objetivos, o que o conduzirá a um desenvolvimento cada vez maior da competência linguística e comunicativa.” Sendo assim, acredito que este envolvimento com as tecnologias e, especialmente, com os vídeos, como séries e filmes podem propiciar, de certa forma, um maior interesse, participação e comprometimento dos estudantes em relação às aulas de Língua Inglesa.

Ademais, segundo Prebianca, Finardi e Cardoso (2015), os alunos podem, além de desenvolver suas competências na língua alvo, expandir conhecimentos como aqueles relativos ao letramento digital. A pesquisa dos autores revelou que a maioria dos alunos participantes reconheceram o proveito da utilização da internet e que seu uso

possibilitou acesso a dicionários on-line e outros sites que forneceram informações importantes para execução das tarefas e, conseqüentemente, para o aprendizado. [...] pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de letramento digital dos aprendizes além do aprendizado de inglês (PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015, p. 199).

Segundo Paiva (2001, p. 93), os laboratórios atuais com acesso à internet propiciam “a comunicação com o mundo, trazendo para dentro da escola possibilidades variadas de interação com nativos ou aprendizes da língua alvo” e os professores devem estar “tecnologicamente alfabetizados para que possam integrar essas novas formas de comunicação ao seu planejamento pedagógico.” Ou seja, as tecnologias de informação e comunicação podem trazer diversas oportunidades de aprendizado e os profissionais da educação necessitam estar conectados e atentos para adaptar seus planos de aula de acordo com essas novidades tecnológicas e, da mesma forma, os alunos podem ser instigados a utilizarem sua autonomia no seu processo de aprendizagem.

Para Campos e Oliveira (2013, p.60), em seu estudo sobre a aprendizagem de língua inglesa por meio da rede social *LiveMocha*, a junção da tecnologia e ensino-aprendizagem de línguas pode ser eficiente no aprimoramento da aprendizagem, porém “o professor precisa manter um monitoramento efetivo a fim de verificar a eficiência dos alunos nesse ambiente virtual, buscando regular as estratégias e evitar que os alunos se dispersem ou se

desinteressem pelo aprendizado online”. Ou seja, não basta apenas introduzir uma atividade sem propósito definido, o professor deve atuar como mediador nesse aprendizado.

A partir dessa diversidade apresentada pela internet, o aluno pode criar uma autonomia na sua aprendizagem. A Internet também permite a produção de trabalhos em grupo, por facilitar a comunicação entre os alunos, por exemplo. De acordo com Paiva (2001) “a *Web*⁴ nos ajuda a sair do foco no ensino para o da aprendizagem. O professor deixa de ser aquele que transmite conhecimentos para ser aquele que ajuda a organizar as informações e que oferece trilhas de conhecimentos”. Kelm (1996, p. 27 apud PAIVA, 2001, p. 98) afirma ainda que

A tecnologia permite instrutores de línguas para designar novos papéis, designer, treinador, guia mentor de facilitador. Ao mesmo tempo, os alunos são capazes de ser mais envolvidos no processo de aprendizagem como alunos ativos, construtores em equipe, colaboradores e descobridores.”.⁵ (tradução nossa).

Sendo assim, o professor deixa de ser o centro e passa a ser um guia para os alunos em sua aprendizagem. Além disso, a maneira que consumimos as mídias está mudando, o que gera “espectadores cada vez mais participativos e independentes” e dessa maneira, “a internet tem possibilitado ao público um poder de escolha mais amplo e um controle maior sobre o fluxo de informações que deseja receber” (LIMA, 2013, p. 17). Quanto às séries, a autora afirma que a internet ajudou a mudar a forma como as séries de TV são consumidas:

as pessoas não têm mais a necessidade de se ater às grades de programação de TV e nem consumir apenas o que é oferecido pelos canais disponíveis. Hoje, uma pessoa tem um conhecimento muito maior do que está sendo produzido e exibido, não só em seu país como no resto do mundo, e cabe a ela decidir o que vai assistir e quando vai fazer isso. A TV perdeu parte de seu poder sobre os telespectadores (LIMA, 2013, p. 26-27).

Em relação à utilização da internet no ensino-aprendizagem de línguas, Paiva (2001) ressalta a necessidade de mudanças nos papéis convencionalmente assumidos por alunos e professores:

⁴ A web passou a designar a rede que conecta computadores por todo mundo.

⁵ “[T]he technology allows language instructors to function in new roles, designer, coach, guide, mentor facilitator. At the same time the students are able to be more engaged in the learning process as active learners, team builders, collaborators, and discoverers.”.

O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração (PAIVA, 2001, p. 114).

A autora faz um contraste entre os pontos positivos e negativos em relação à utilização da *Web*. Dentre algumas vantagens, aponta: a variedade de informação, a possibilidade de atualização constante, o ambiente multimídia (imagem, som, vídeo, diversidade de material), dentre outras. As desvantagens da *Web* giram em torno de: excesso de informação, lentidão no carregamento da informação proporcional à quantidade de recursos, má qualidade de alguns materiais, confiabilidade das informações (PAIVA, 2001). Além das desvantagens suscetíveis a acontecer que Paiva (2001) apresentou, seu texto de anos posteriores sobre as tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês ainda relata algumas inconveniências em relação ao uso de tecnologias digitais, pois

Trabalhar com tecnologias digitais é sinônimo de imprevisibilidade, pois as ferramentas deixam de ser gratuitas, passam por atualizações ou simplesmente desaparecerem. A maioria é parcialmente gratuita e gera frustrações nos professores e aprendizes que ficam impossibilitados de usar todos os seus recursos. (PAIVA, 2017, p.1347)

Contudo, a autora afirma que, apesar dos pontos negativos, a *Web* ainda se apresenta como um lugar propício para o ensino-aprendizagem de línguas:

Acredito que a Internet ofereça um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos. Não há mais barreiras espaciais e temporais, desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à Internet. De sua casa, ou do laboratório de sua escola, o estudante pode acessar bibliotecas em várias partes do mundo, assistir vídeos, participar de diversos cursos online, e, ainda, acessar um imenso mar de recursos para desenvolver as várias habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua (PAIVA, 2001, p. 103).

Dessa forma, aprender uma língua estrangeira se torna mais acessível fazendo o uso da *Internet*, especialmente quando se fala de Língua Inglesa, pois, segundo Paiva (2001, p. 113), “a língua da Internet é o inglês e é exatamente por isso que a aprendizagem de línguas estrangeiras se torna cada vez mais necessária e também cada vez mais acessível a um grande

número de pessoas”. O inglês, portanto, é a língua global atualmente e tem um grande papel na tecnologia de informação de comunicação.

Da mesma maneira que as aulas e as ferramentas tecnológicas foram se modificando com o decorrer do tempo, a forma de se relacionar com as pessoas, virtualmente, utilizando as tecnologias também foram alteradas. A identidade das pessoas também é transformada. Como Barton e Lee (2015, p. 93) evidenciam, o meio virtual pode alterar o modo como as pessoas se apresentam:

Novas mídias oferecem novas oportunidades para as pessoas documentarem e exporem suas vidas cotidianas na forma escrita e de outros modos. [...] Estas novas práticas díspares mudaram as formas como as pessoas pensam sobre si mesmas. Portanto, identidade *online* não diz respeito apenas a quem somos, mas também a quem queremos ser para os outros, a como os outros nos veem.

O mesmo é percebido e comentado por Araújo (2015). Para o autor, no meio virtual, os encontros são realizados multimodalmente pelo computador, ou seja, há diversas opções de escrita como os *emoticons*, fotos e outros: “Razoavelmente livres, no meio virtual os usuários constroem suas identidades de acordo com as funções disponíveis na plataforma utilizada.” (ARAÚJO, 2015, p.328).

Ao interagir no meio virtual, “os usuários da língua podem facilmente refletir sobre, ou até mesmo avaliar, aspectos da língua e seu uso, seja um sotaque, a gramática e o estilo de expressão de alguém, ou o nível de dificuldade na aprendizagem de uma língua” (BARTON; LEE, 2015, p.143). Os autores ainda afirmam que “quando as pessoas se envolvem em conversas metalinguísticas, seja online ou offline, elas também estão se engajando no discurso mais amplo de ideologias linguísticas, em que se debate, por exemplo, o que constitui o uso padrão, bom ou correto da língua” (p. 144). Portanto, a função da tecnologia vai mais além do que somente tornar as atividades mais divertidas, e/ou prazerosas aos alunos, isto é, a tecnologia modificou diversos comportamentos das pessoas em inúmeros aspectos da vida, e o que é pertinente nesta pesquisa, o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Para Santos *et al* (2018, p.33), como professores de línguas, devemos enxergar a inserção das tecnologias digitais a partir de uma abordagem crítica, pois dessa forma, “articula tanto as características técnicas das tecnologias digitais quanto os usos sociais e políticos

associados aos seus usos quando as pessoas se envolvem em práticas mediadas digitalmente”⁶. Ademais, Santos *et al* (2018, p. 51) afirmam que essa “perspectiva é responsável por uma visão social mais sutil sobre como os indivíduos se apropriam e moldam diferentes tecnologias quando se envolvem em atividades mediadas digitalmente”⁷. Dessa maneira, a pesquisa traz uma reflexão também sobre o uso da tecnologia nas práticas sociais e o impacto dessas no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Mais especificamente, será abordado na próxima seção o acesso aos diversos vídeos a partir das tecnologias digitais, e como podemos utilizar os vídeos no ensino da língua inglesa atualmente.

1.2 O uso de vídeos no ensino-aprendizagem de línguas

O ensino de línguas perpetuamente se modifica devido a vários fatores, como o aprimoramento das tecnologias digitais e as diferentes realidades de processo de aprendizagem. De fato, isto ocorre em diversas áreas do cotidiano das pessoas, visto que a inserção de tecnologias digitais e, principalmente, a internet mudou nossa forma de fazer várias ações como ir ao banco, pagar contas, conversar com amigos ou pessoal do trabalho, pesquisar e acessar notícias, estudar e ensinar a distância, dentre outras mudanças. Isso é apontado em vários estudos, pesquisas e artigos disponíveis na internet, como de Oliveira (2014) e Ferreira (2017), além de notarmos essas mudanças em nossa própria vida, pois estamos inseridos nessa realidade.

Apesar de a contemporaneidade ter suas vantagens e desvantagens, benefícios e malefícios, nós como professores de línguas devemos constantemente investigar e adaptar o ensino de acordo com o contexto da sociedade. A partir de pesquisas na área sobre os recursos didáticos que são implementados ou retirados para tentar aprimorar o ensino e a aprendizagem, pude perceber quão presente está o uso de multimídias.

Diversos recursos são pesquisados e utilizados para beneficiar o ensino-aprendizagem de línguas. Dentre eles, estão os vídeos que podem ser empregados independentemente do nível de uma turma. Quando falo sobre vídeos, estou nos referindo a vários tipos de mídia como séries e filmes, (ou trechos de séries e filmes), comerciais de TV, vídeos publicados em

⁶ it articulates both the technical characteristics of digital technologies and the social and political uses associated with their uses when people engage in digitally mediated practices.

⁷ Such a perspective accounts for a more nuanced social view on how individuals appropriate and shape different technologies when engaging in digitally mediated activities.

redes sociais como Instagram, Facebook e em plataformas como o *You Tube*. Geralmente, esses vídeos são considerados como materiais autênticos, ou seja, não são criados com intuito pedagógico e sim apenas para entretenimento ou, simplesmente, interação nas mídias sociais. Mesmo não sendo recursos originalmente pedagógicos, acredito que podemos integrá-los no processo de ensino-aprendizagem de línguas de forma satisfatória, no sentido de contribuir para a motivação e para o desenvolvimento da criticidade dos aprendizes.

Portanto, conteúdos em forma de vídeos estão cada vez mais presentes e acessíveis à população, que não depende mais apenas da mídia televisiva para obter informações, mesmo que esta ainda seja bastante utilizada. Outros tipos de plataforma de mídia vêm sendo cada vez mais utilizados, como o site *Youtube*, que é o mais acessado para assistir vídeos no Brasil, segundo pesquisa da Video Viewers do Google Brasil, realizada em 2015. Uma característica pertinente apresentada na pesquisa em relação à utilização das mídias pelos brasileiros foi a multitelar, que aponta que as pessoas ainda utilizam consideravelmente a televisão. Porém, elas recorrem a outros aparelhos como o computador e o celular simultaneamente e, como reflexo dessa postura, não prestam atenção totalmente ao que é exposto na televisão. Ainda de acordo com a pesquisa, o deslocamento entre telas é simultâneo ou sequencial e as pessoas usam outras telas (como o *pc*, *mobile* e *tablet*) para diversos propósitos, como podemos observar na figura a seguir:

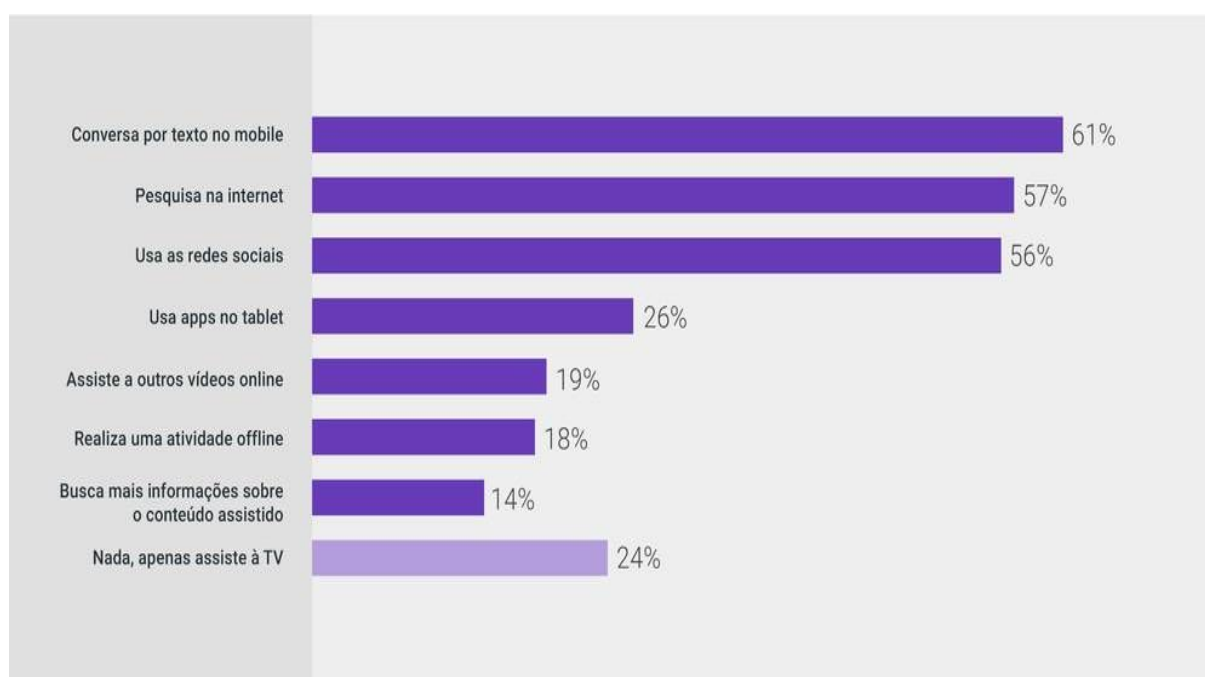


Figura 1: Atividades que as pessoas realizam simultaneamente ao assistir televisão

Fonte: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/busca/pesquisa-revela-intimidade-dos-brasileiros-com-o-youtube/>>

Podemos notar, na figura 1, que navegar nas redes sociais, enviar mensagens pelo celular e outras atividades, enquanto se assiste televisão é uma grande demarcação do impacto das tecnologias digitais na vida dos indivíduos na contemporaneidade. A pesquisa da Video Viewers também traz quais dispositivos são mais utilizados pelos brasileiros para assistir a vídeos *online* e demonstra que o *smartphone* é predominante nesse propósito com 47% de usuários, seguido do computador com 31% de usuários, computador mais televisão com 10% de usuários, *smart TV* com 7% de usuários, *tablet* com 4% de usuários e, por fim, *TV box* com 1% de usuários. A porcentagem de pessoas que assistem vídeos *online* pelo *smartphone* cresce ainda mais analisando os *heavy users*, ou seja, aqueles usuários que fazem uso intenso do dispositivo para diversas tarefas.

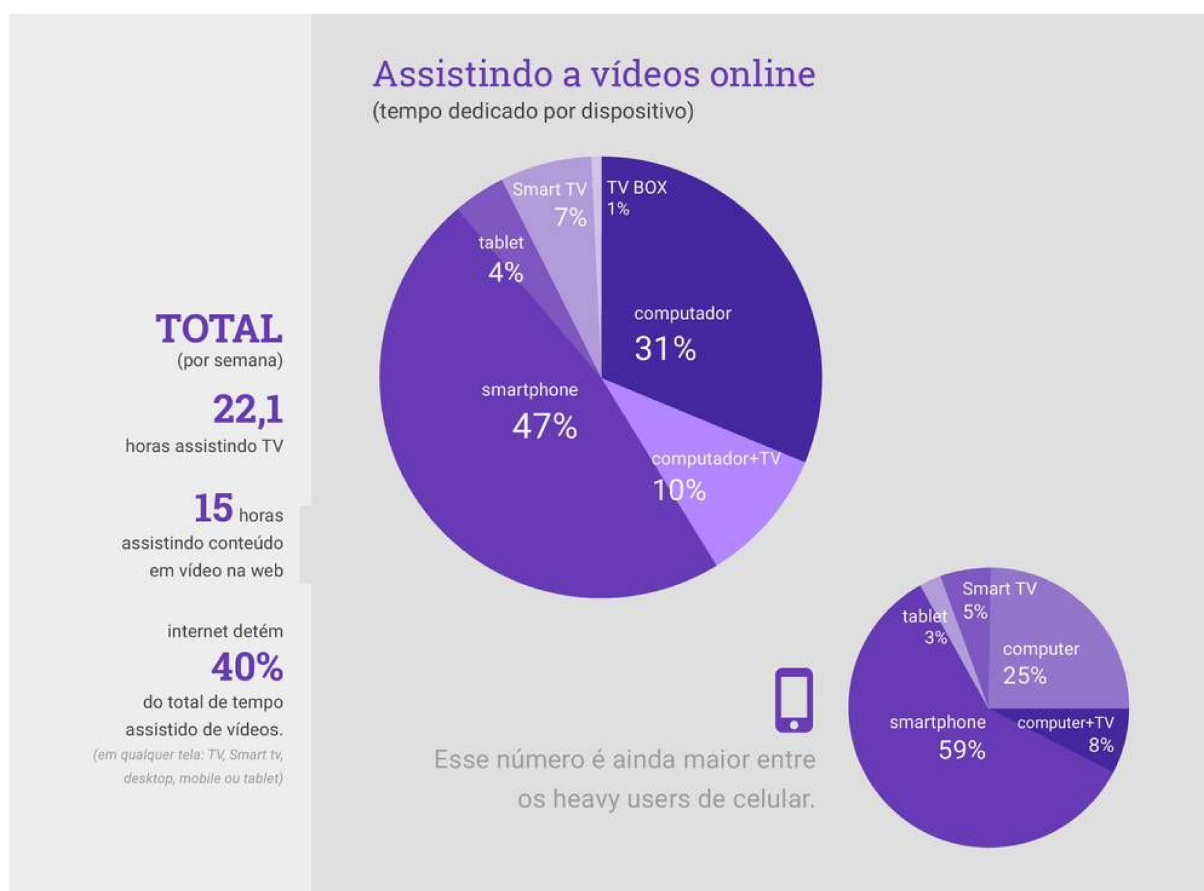


Figura 2: Porcentagem de mídias utilizadas para assistir vídeo online.

Fonte: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/busca/pesquisa-revela-intimidade-dos-brasileiros-com-o-youtube/>>

O uso intenso de celulares para a execução de diversas tarefas cotidianas pode ser confirmado através de múltiplas pesquisas relacionadas ao assunto, como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada em 2016, que alega a consolidação do uso da internet pelo telefone celular no Brasil. Outro fator interessante apontado por esta pesquisa diz respeito a como a questão financeira e o grau de escolaridade das pessoas estão atrelados ao acesso à internet. Segundo a pesquisa, as pessoas com quinze anos ou mais de estudo acessam mais a internet, juntamente com as pessoas que ganham mais de dez salários mínimos. Além disso, houve uma grande diferença em relação à quantidade de estudantes de escola pública e de escola particular que acessam a internet; 97,3% dos alunos da rede privada em oposição ao percentual de 73,7% de alunos da rede pública. Ou seja, relativamente, percebe-se que a questão financeira está atrelada à acessibilidade às tecnologias. Não podemos negar que a proporção de pessoas conectadas à internet só se intensifica. Com isso, precisamos, enquanto professores, adequar nossas práticas a este mundo contemporâneo, globalizado e interativo.

A respeito do uso de vídeos em aulas de inglês como língua estrangeira, Goli (2016) apresenta visões de professores de inglês em relação a diversos métodos, abordagens e sugestões quanto à utilização de vídeos. A autora afirma que

O uso de vídeos na sala de aula tem vários efeitos e impactos. Os professores que usam vídeos instrucionais relatam que seus alunos retêm mais informações relacionadas ao idioma. Alunos de sua turma entendem léxico, gramática, conversas e outros conceitos mais rapidamente e são mais entusiasmados com o que estão aprendendo. Com os vídeos como um componente em um plano de aula ponderado, os alunos geralmente fazem novas conexões entre os tópicos do currículo e descobrem as ligações entre esses tópicos e o mundo fora da sala de aula (GOLI, 2016, p. 40)⁸.

A partir de minhas experiências enquanto professora de inglês na escola pública, concordo com a afirmação da autora no tocante ao entusiasmo que os alunos podem apresentar em relação aos recursos de vídeo durante as aulas de inglês. Também concordo que a conexão com o mundo externo mencionada pela autora, ou seja, com o cotidiano vivido

⁸ “The use of videos in the classroom has several effects and impacts. Teachers who use instructional videos report that their students retain more language related information. Students in their class understand lexis, grammar items, conversations and other concepts more rapidly and are more enthusiastic about what they are learning. With videos as one component in a thoughtful lesson plan, students often make new connections between curriculum topics, and discover links between these topics and the world outside the classroom.”

pelos alunos fora da escola, é o que deve ser mais considerado pelo professor ao trabalhar vídeos. Sinto que as aulas ficam tediosas ou pouco motivadoras quando não há nenhuma sintonia entre os assuntos e conteúdos trabalhados e as situações que os alunos vivenciam e lidam no seu entorno.

Goli (2016) apresenta inúmeras vantagens de utilizar vídeos nas aulas de inglês, tais como conseguir alcançar uma variedade de estilos de aprendizagem dos discentes, principalmente os aprendizes visuais, promover visões críticas e consciência sobre a mídia, gerar interesse e estimular a imaginação, ilustrar conceitos abstratos e complexos através de imagens e animações 3D. Outras vantagens do trabalho com vídeos, citadas pela autora, incluem: “oferecer uma perspectiva ou abordagem diferente para algum tópico, instigar o aluno a conhecer o mundo e pessoas, ouvir as ideias dos aprendizes” e, a partir disto, “elevar o auto-respeito e quebrar vários estereótipos sociais” (GOLI, 2016, p. 41).

Outros estudiosos também apresentam demais proveitos do uso de vídeos para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, como Stempleski (1987), que define este recurso autêntico como um material rico e empolgante. Para ela, “esse material é intrinsecamente motivador para os alunos, apresenta linguagem real, fornece um olhar autêntico para a cultura, auxilia a compreensão e possibilita aos estudantes prática para lidar com um meio”. (STEMPLESKI, 1987, p. 01)⁹. A autora esclarece que é “no sentido de ser atual, isto é, faz uso de expressões idiomáticas e expressões comuns em ambientes contemporâneos de língua inglesa”¹⁰ que os vídeos trabalham com linguagem autêntica (STEMPLESKI, 1987, p. 04). Portanto, a utilização de vídeos autênticos insere uma visão mais ampla, prática e concreta de mundo.

Ademais, Stempleski menciona o sentimento de autorrealização que pode ser experienciado pelos aprendizes ao compreender uma linguagem autêntica inserida pelos vídeos:

Os estudantes experimentam um sentimento real de realização quando são capazes de compreender material destinado a falantes nativos. Quando são bem sucedidos em lidar e compreender "a coisa real", ficam mais motivados a procurar e compreender outros materiais autênticos. Eles agora percebem que, com um pouco de esforço extra e prática, junto com alguma ajuda do

⁹ This material is intrinsically motivating to students, presents real language, provides an authentic look at the culture, aids comprehension, and gives student practice in dealing with a medium.

¹⁰ [...]in the sense of being current, that is, it makes use of idioms and expressions common in contemporary English-speaking environments.

professor, o "inglês verdadeiro" não está além de sua compreensão¹¹ (STEMPLESKI, 1987, p. 05).

Como bem explica a autora, o aluno parece se sentir motivado quando acredita que consegue lidar com o mundo fora da sala de aula, entender como funciona o uso real da língua e, enfim, praticar a língua inglesa. Fazer uso da língua-alvo não é mais uma tarefa inatingível.

Para Talaván (2007, p. 05), o vídeo é uma ferramenta bastante importante pelo fato de trazer “uma combinação de sons, imagens, e às vezes texto (em forma de legendas), juntamente com informações socioculturais sobre hábitos, tradições, cultura, etc¹²”. Segundo o autor, aprender vocabulário, por exemplo, de uma forma mais satisfatória é associar as palavras com referentes não verbais como objetos, eventos, emoções, contexto e outros. Para o autor, “esta associação eficaz só pode ser encontrada na vida real ou em um vídeo autêntico”¹³ (TALAVÁN, 2007, p. 08).

Pude relacionar as considerações de Talaván (2007) com aquelas de Goli (2016) quanto à dimensão do aprimoramento do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa através do uso de vídeos:

Vídeos geram interesse e estimulam a imaginação. Eles conectam os alunos com lugares distantes e estimulam a imaginação. Vídeos também estimulam o desenvolvimento de habilidades. Eles ajudam os aprendizes de uma língua a ouvir a língua dentro de um contexto visível. Nossos cérebros estão bem ligados para as imagens, o visual e o aprendizado de idiomas se beneficiará dessa mudança gigantesca na forma como os humanos aprendem (por vídeo, em oposição aos livros) (GOLI, 2016, p. 45)¹⁴.

Ou seja, uma das principais contribuições dos vídeos na atualidade é promover um contexto concreto para os alunos aprenderem uma língua estrangeira e, dessa forma, motivá-los a utilizar a tecnologia disponível para entretenimento e, similarmente, para o

¹¹ Students experience a real feeling of accomplishment when they are able to comprehend material intended for native speakers. When they are successful at dealing with and understanding "the real thing", they are further motivated to seek out and understand other authentic materials. They now realize, that, with a bit of extra effort and practice, along with some help from the teacher, "real English" is not beyond their comprehension.

¹² [...] combination of sounds, images, and sometimes text (in the form of subtitles), together with the socio-cultural information about habits, traditions, culture, etc.

¹³ this efficient association can only be found in real life or in authentic video.

¹⁴ Videos generate interest and stimulate imagination. They connect students with far away places and stimulate imagination. Videos also stimulate development of skills. They help the language learners to hear the language within a visible context. Our brains are hard wired for the pictures, the visual, and language learning will benefit from this gigantic shift in the way humans learn (by video as opposed to books).

aprendizado, visto que estão cada vez mais conectados e expostos a vários conteúdos midiáticos. Nota-se que, além de fornecer um contexto mais real de uso da língua-alvo, os vídeos para o aprendizado estão atrelados também a fatores de motivação, o que será discutido posteriormente. No entanto, não deixo de mencionar também alguns obstáculos e desvantagens na utilização dos vídeos no ensino de línguas.

Algumas desvantagens do uso de vídeos em sala de aula, especialmente de língua estrangeira, podem ser listadas, como a má escolha de vídeos de acordo com os níveis de conhecimento dos alunos, as dificuldades de compreensão de material autêntico, visto que os alunos estão acostumados com materiais pedagógicos adaptados, principalmente para os iniciantes. Além disso, muitas escolas, principalmente as públicas, podem não possuir recursos como internet, laboratório de informática, *data show*, dentre outros para exibição dos vídeos. Da mesma forma, muitos alunos, principalmente de aquisição financeira menor, podem não ter algum dispositivo eletrônico como o celular ou até mesmo o computador em casa que permitam a realização de tarefas envolvendo vídeos. Muitos desses obstáculos podem ser diminuídos a partir de algumas providências vindas sobretudo do professor.

Um dos principais fatores para proporcionar um aprendizado efetivo com o uso de vídeos é saber escolher os vídeos a serem trabalhados. De acordo com Goli (2016), vários pontos devem ser considerados para ter sucesso na escolha de vídeos. Primeiramente, é importante usar vídeos que se relacionam com as questões que o aluno vive dentro e fora da escola, selecionando materiais que podem promover entretenimento, mas também trazer contribuições para o aprendizado. Em segundo lugar, é preciso identificar vídeos que sejam breves suficientes para não haver problemas de os alunos esquecerem partes do vídeo e não conseguirem completar alguma tarefa. Nesse quesito, cabe ao professor também evitar elaborar tarefas muito extensas ou que demandam muito de habilidades dos alunos para que estes não se sintam frustrados. Estruturar as atividades de modo que todos consigam alcançar os objetivos, desde o aluno que tem mais facilidade até aquele que tem muita dificuldade é recomendado (GOLI, 2016).

Segundo Stempleski (2002), para muitos alunos, os vídeos por se constituírem de elementos de áudio, imagens, leitura (como as legendas) e outros podem trazer muita informação simultaneamente e isto pode deixá-los desconfortáveis. Portanto, é papel do professor

escolher sequências apropriadas, preparar os alunos para a experiência de visualização, concentrar a atenção do aluno no conteúdo, reproduzir o vídeo conforme necessário, elaborar ou selecionar tarefas de visualização e fazer o acompanhamento das atividades de pós-visualização adequadas¹⁵ (STEMPLESKI, 2002, p. 364).

Para a autora, por ser o professor aquele que planeja e seleciona os materiais para as aulas, no caso os vídeos, ele é o principal responsável pelo sucesso ou fracasso da atividade dependendo da maneira como os vídeos são expostos e como as atividades são trabalhadas.

A respeito da dificuldade dos alunos em compreender os vídeo autênticos, Talavan (2007) defende que

Mesmo que às vezes possa ser mais difícil de lidar, é de fato muito funcional usar vídeo autêntico na aula de língua estrangeira, já que os alunos podem lucrar mais eficientemente com esse tipo de insumo, dada sua apresentação real (não manipulada) e completa de situações comunicativas, é isso que os alunos realmente precisam na vida real (TALAVAN, 2007, p. 05)¹⁶.

Os vídeos a serem trabalhados podem ser controlados durante todo o processo, ou seja, o professor pode, a partir do planejamento da aula, escolher os vídeos de acordo com o nível da turma, selecionar apenas alguns trechos do vídeo que se adequam ao plano da aula, além de poder questionar os alunos sobre suas preferências também para que as atividades planejadas sejam motivadoras. Quanto ao controle dos vídeos por parte do aluno, este pode pausá-los, repeti-los diversas vezes e, até mesmo, revê-los em suas casas. Sendo assim, como Goli (2016) afirma, os vídeos podem ser usados por grupos de estudantes ou até mesmo para se estudar a língua individualmente, por conta própria.

Para Stempleski (1987), “ao escolher um material autêntico, o professor deve analisar cuidadosamente sua linguagem, conteúdo e produção¹⁷”, ou seja, o professor necessita adequar os vídeos de acordo com a realidade da turma, nível, contexto e não apenas inserir

¹⁵ choose appropriate sequences, prepare the students for the viewing experience, focus the student's attention on the content, play and replay the video as needed, design or select viewing tasks, and follow up with suitable postviewing activities.

¹⁶ Even if it can sometimes be more difficult to handle, it is in fact very functional to use authentic video in the foreign language class, since students can profit more efficiently from this type of input, given its presentation of real (not manipulated) and complete communicative situations, that is what learners really need in real life.

¹⁷ choosing authentic material, the teacher should look carefully at its language, content, and production.

vídeos nas aulas almejando motivar os alunos com tendências tecnológicas. Sobre o uso de tecnologias sem planejamento prévio, Goli (2016) comenta que

Usar novas tecnologias simplesmente porque elas estão disponíveis a um custo mais barato não é uma boa lógica. Determinar se e quando usar vídeos é uma consideração. Os professores devem estar cientes do impacto e dos princípios do processo de aprendizado ao usar os vídeos em sala de aula¹⁸ (GOLI, 2016, p. 40).

Apesar do grande avanço tecnológico e a crescente acessibilidade dos alunos às tecnologias digitais, os professores devem estar cientes do uso de vídeos em suas aulas, para que não os insiram sem propósito e planejamento. Os vídeos podem se apresentar como ferramentas de ensino-aprendizagem autênticas que podem ser utilizadas concomitantemente com os conteúdos e atividades pré-estabelecidos pela escola. Para Talaván (2007, p. 08),

[...] o vídeo autêntico não está lá para sobrecarregar os alunos com linguagem desconhecida (como os críticos do uso de insumo autêntico poderiam reivindicar); graças a uma série de atividades ad-hoc que cercam um clipe previamente selecionado do começo ao fim, a visualização é controlada e diretamente endereçada às metas do professor para uma lição específica¹⁹.

Portanto, o professor precisa possuir um planejamento das aulas com objetivos claros que justifiquem o uso de vídeos para que possa, por exemplo, instigar o aluno a querer aprender mais a língua-alvo e a conhecer diferentes culturas, não apenas abarrotando-o com vocabulário e regras gramaticais.

Por conseguinte, acredito que utilizar vídeos nas aulas de língua estrangeira de forma efetiva vai além de desenvolver as quatro habilidades dos aprendizes na língua. Para Warschauer *et al* (1996, p. 06), “talvez a reivindicação mais atraente em relação à rede de computadores é que ela desenvolve as habilidades de aprendizado dos alunos e a perspectiva

¹⁸ Using new technologies simply because they are available at a cheaper cost is not a good rationale. In determining whether and when to use videos is a consideration. Teachers should be aware of the impact and the principles of learning process while using the videos in their classroom.

¹⁹ [...]authentic video is not there to overload learners with unknown language (as the detractors of the use of authentic input could claim); thanks to a series of ad-hoc activities that surround a previously selected clip from beginning to end, the viewing is controlled and directly addressed to the teacher's goals for a particular lesson.

de aprendizado crítico”²⁰, isto baseado no fato de que “com a explosão de informação, saber como encontrar e interpretar fatos é mais importante do que memorizá-los”²¹. Portanto, o uso dessa tecnologia pode ser vantajoso quando penso o desenvolvimento da criticidade dos aprendizes.

Na próxima seção, discuto sobre o lugar do inglês no mundo e em nosso país, e qual *status* essa língua apresenta na sociedade. Essa discussão nos auxilia a compreender as percepções tanto dos alunos, quanto professores e comunidade escolar sobre o ensino de inglês na escola pública, que é o contexto desta pesquisa. Dessa forma, nos auxilia também a depreender o impacto que têm as atividades propostas nesta realidade.

1.3 O *status* da Língua Inglesa no mundo e no Brasil

Diversas pesquisas e estudos apresentam a relevância da língua inglesa no mundo atual. Esta língua é a língua franca, da globalização, a qual comunicamos com o mundo do mercado de trabalho, dos estudos, do turismo, dentre outros. No Brasil, especificamente, o inglês é tratado como língua estrangeira, diferentemente do conceito de segunda língua que é utilizado em países que possuem duas línguas oficiais. Sendo assim, o papel da língua inglesa no país ainda é bastante discutido. O discurso sobre o ensino-aprendizagem de línguas foi construído durante toda nossa história e ainda mantém algumas noções tradicionais mesmo com as diversas transformações que ocorreram, não somente com as tecnologias digitais, mas também no contexto sócio-histórico. Rajagopalan e Rajagopalan (2005) apresentam algumas evidências históricas sobre o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira. Segundo os autores, no século XV, foram produzidos os primeiros tipos de materiais didáticos de inglês, ou manuais, como o autor descreve no livro, na Inglaterra. O manual era constituído de cumprimentos típicos, vocabulário de casa, pequenos diálogos e alguns mais detalhados em relação à venda e compra de artigos têxteis. Ou seja, o autor ressalta a pouca diferença que temos dos materiais atuais, mesmo depois de séculos de estudos sobre o tema. Todavia, com as mudanças dos livros didáticos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), pode-se notar um aprimoramento nos exercícios e temas propostos.

²⁰ Perhaps the most attractive claim regarding computer networking is that it develops students' learning skills and critical learning perspective

²¹ With the information explosion, knowing how to find and interpret facts is more important than memorizing them.

Em relação ao *status* dessa língua, essa está constantemente associada com as relações de poder, logo, concordo com Rajagopalan (2011), que a questão do ensino de línguas é “mais política e ideológica que qualquer outra coisa. Trata-se, especificamente, de política linguística”(RAJAGOPALAN, 2011, p.61). Para uma língua ser considerada global, precisa-se de uma razão que é “o poder das pessoas que a falam” (CRYSTAL, 2005, p. 23). Segundo o autor, esse poder pode ser constituído de diversas formas: poder político, tecnológico, econômico e cultural. Isso se mostra evidente com o desenvolvimento do inglês como língua global. Crystal (2004) também descreve como esses poderes influenciaram na expansão da língua inglesa em épocas variadas. O poder político ocorreu devido ao colonialismo a partir do século XVI, o poder tecnológico está ligado à Revolução Industrial, o poder econômico se deu devido ao grande crescimento da economia dos Estados Unidos que ultrapassou a Grã-Bretanha e, finalmente, o poder cultural, que está associado à enorme influência dos norte-americanos em vários contextos. Diante do resultado desses poderes, o autor menciona algumas áreas em que o inglês predomina: política, economia, imprensa, propaganda, radiodifusão, cinema, música popular, viagens internacionais e segurança, educação e comunicações. Portanto, essa relação de poder cria, em certos casos, uma alienação sobre a língua. Para Souza (2011, p. 1331), o inglês “representa um conjunto de habilidades altamente valorizado pela sociedade brasileira”, o que induz ao pensamento de uma língua hegemônica, e dessa forma Rajagopalan (2011) é pertinente ao afirmar que “tanto a adulação cega quanto a rejeição sumária à língua inglesa são reações extremas. Por isso mesmo precisam ser repensadas e recontextualizadas.” (p. 63)

De acordo com o estudo do *British Council*, o inglês como primeira língua é falado por 375 milhões de pessoas, sendo o mesmo número para os falantes de inglês como segunda língua. Os falantes da língua inglesa como língua estrangeira são cerca de 750 milhões, sendo assim, o número de falantes não nativos ultrapassa grandemente o de falantes nativos. Posto isto, pode-se repensar o *status* do falante nativo como superior imposto, muitas vezes, veiculado pela mídia.

Antigamente, muito se falava do nativo da língua inglesa como um modelo a ser seguido ao se aprender uma língua estrangeira; seu *status* era bastante elevado. Segundo Medgyes (1992, p. 342), as pessoas que usam o inglês como primeira língua tinham vantagens em relação aos falantes de inglês como língua estrangeira, como observa-se na citação seguinte: “com todos seus esforços, os falantes não-nativos nunca poderão alcançar a

competência de um nativo. [...] O seu uso do inglês é apenas uma imitação de alguma forma de uso nativo”²². Entretanto, se a Língua Inglesa se tornou globalizada, esta não mais pertence apenas aos falantes oriundos de uma determinada localização geográfica. Segundo Widdowson (1994, p. 385 apud RAJAGOPALAN, 2004, p. 112): “é uma questão de considerável orgulho e satisfação para os falantes nativos de inglês que a sua língua é um meio de comunicação internacional. Mas o ponto é que só é internacional na medida em que não é a sua língua”²³. A esse respeito, Rajagopalan (2004, p. 116) afirma que:

um falante nativo de inglês não é, assim, um usuário privilegiado do World English (Inglês global), uma pergunta óbvia que precisamos levantar é: ‘O falante nativo continua a manter sua/seu status privilegiado anterior como um profissional de inglês como língua estrangeira?’ A resposta é, eu acho, um sonoro não”²⁴.

Pude perceber, portanto, que o discurso sobre o falante nativo tem sofrido modificações dentre os estudiosos, considerando-se os processos sócio-históricos que incidem na área de ensino e aprendizagem de línguas, e acaba se transformando em um mito. Como ressalta Figueiredo (2011, p. 68):

Na verdade, essa “competência absoluta” há muito tempo tem sido reconhecida como mito ou falácia. Primeiramente, devemos levar em consideração que não há uma comunidade de falantes que possua o mesmo nível de proficiência na língua que falam, pois cada um revela uma competência única, sendo alguns mais fluentes que outros e mais proficientes em algumas áreas do que em outras. Além disso, seria sociolinguisticamente incorreto considerar que todas as pessoas pertencem a um único grupo social.

Sendo assim, a questão da repercussão do falante nativo tem uma outra significação, segundo Figueiredo (2011, p. 73): “em um certo sentido, a crítica que se constrói em torno da dicotomia falante nativo versus falante não-nativo de inglês revela-nos que essa questão é muito mais social que linguística.” Ou seja, o conceito não está apenas no nível de

²² “[...] for all their efforts, non-native speakers can never achieve a native speaker’s competence. [...] Their use of English is but an imitation of some form of native use.

²³ “It is a matter of considerable pride and satisfaction for native speakers of English that their language is an international means of communication. But the point is that it is only international to the extent that it is not their language.”

²⁴ “a native speaker of English is not thereby a privileged user of WE[World English], an obvious follow up question we need to raise is: ‘Does the native speaker continue to retain his/her former privileged status as an EFL[English as a foreign language] professional?’ The answer is, I think, a resounding no.

decodificação da língua, mas refere-se às relações de poder mencionadas anteriormente. Apesar do reconhecimento entre os especialistas do mito do falante nativo, este ainda está presente em nossa sociedade e influencia consideravelmente a maneira como as pessoas enxergam a língua inglesa e seus julgamentos sobre como ensinar e aprender inglês. Entretanto, não nego a diferença de acesso à língua inglesa no nosso dia-a-dia devido à globalização e às tecnologias digitais, comparando a realidade atual com a época em que estudiosos, como Medgyes (1992), consideravam o falante nativo como superior. Atualmente, como aponta Rajagopalan (2011), o inglês deixou de ser um bem apenas de um povo e país específico,

a língua inglesa hoje é uma língua proteiforme. [...] Essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica. É esse novo fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo. Uma “novilíngua” na melhor acepção da palavra, cuja marca registrada é estar destrelada de determinado povo, de determinada nação, de determinada cultura [...]. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 65)

A Língua Inglesa está inserida no nosso cotidiano, como podemos perceber nos *outdoors*, comerciais, filmes, produtos e demais, e por ser tida como um pré-requisito para a obtenção de empregos melhores e estudos de nível superior. Segundo Rajagopalan (2005), o Inglês se tornou uma mercadoria comerciável e isso é provado com o alto número de alunos, principalmente adolescentes, fazendo os exames de Cambridge. De acordo com o autor, o Brasil estava em segundo lugar em relação ao número de candidatos para as provas, atrás apenas da Grécia (RAJAGOPALAN, 2005).

No entanto, a procura em aprender a língua inglesa acaba ficando restrita aos interessados da classe média/alta da sociedade, que buscam por uma instituição privada além do ensino regular, considerando que o ensino de inglês, em muitas instituições de ensino regular, costuma ser precário ou sem prestígio. Segundo o estudo de Rajagopalan (2005), mencionado anteriormente, a escola de línguas Cultura Inglesa apenas de São Paulo tinha em torno de 53.000 alunos matriculados. Mesmo sendo uma estatística de algum tempo atrás, nota-se que ainda há uma grande procura pelos cursos de idiomas. Isto se justifica pelas percepções dos estudantes em relação à escola pública e o curso de idiomas. Barcelos (2011), ao analisar uma narrativa de aprendizagem da língua, verifica a visão do aluno sobre o curso de idiomas como “o cupido entre o aluno e a língua inglesa, responsável por esse caso de

amor (ainda desiludido). [...] O curso de idiomas é aceito como o local em que se aprende [...] parece ser a solução para a falta de aprendizagem da escola pública.” (BARCELOS, 2011, p. 153).

Apesar de a língua inglesa fazer parte da grade curricular do ensino regular atualmente no Brasil, o que demonstra a importância que se atribui à aprendizagem dessa língua estrangeira no país, em muitos contextos de ensino, ainda há diversos obstáculos para alcançar a viabilidade da escola pública como um lugar para se aprender uma língua estrangeira. Em um estudo recente realizado em 2015 pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o *British Council*²⁵, constatou-se muitos empasses em relação ao ensino público, dentre eles, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, e também alunos com problemas básicos de leitura e escrita. O Brasil, que é um país extenso, possui diferenças curriculares no que se refere ao ensino de língua estrangeira. Os currículos das escolas tendem a ser adequados de acordo com o contexto das regiões brasileiras. Segundo o estudo, essas diferenças curriculares fazem com que “a língua estrangeira seja menos regulamentada e muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar” (p. 7).

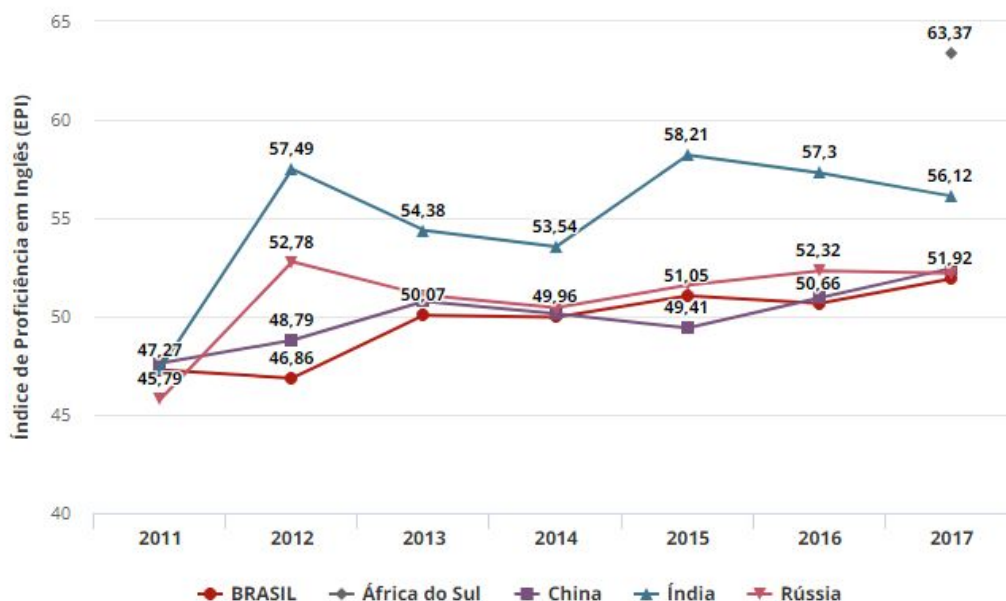
Como consequência, existem poucos parâmetros para avaliar o nível do ensino de inglês no país, como por exemplo, os sistemas para o ensino de português e matemática, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Sendo assim, a língua estrangeira se torna menos importante e inferior em relação às outras disciplinas. Há um tempo menor de dedicação dos alunos à disciplina de inglês, o que prejudica a qualidade da formação dos alunos e também das próprias aulas nas escolas. A tarefa de formar alunos proficientes na língua inglesa acaba ficando sob responsabilidade das escolas de idiomas.

Em relação a uma avaliação de proficiência de inglês dos brasileiros, o EF- EPI (English Proficiency Index), realizado pelo mundo todo com participantes adultos demonstrou que o nível do Brasil é constantemente baixo ou, como ocorreu em 2012, muito baixo.

²⁵ O British Council é uma instituição pública do Reino Unido, um instituto cultural cuja missão é difundir o conhecimento da língua inglesa e sua cultura mediante a formação e outras atividades educativas.

O Brasil e o Índice de Proficiência em Inglês

Desde a criação do indicador, o Brasil permaneceu praticamente estagnado no nível 'baixo' de domínio da língua



Fonte: EF Education First

Figura 3: Índice de proficiência em inglês.

Fonte: Imagem retirada do site O Globo Sociedade.

Para os professores entrevistados que participaram do estudo conduzido pelo *British Council*, a disciplina de Língua Inglesa demanda atividades mais dinâmicas e lúdicas para que os alunos se envolvam com a língua alvo: “os recursos didáticos, especialmente os tecnológicos, são a principal demanda dos professores” (p. 15). Contudo, os materiais disponíveis nas escolas públicas são insuficientes para a demanda. Poucas escolas no país, municipais ou estaduais, possuem diferentes recursos tecnológicos relevantes para colaborar com o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Os professores se empenham da forma que podem para desenvolverem aulas interessantes que capturem a atenção dos alunos. De acordo com o estudo, 61% dos professores entrevistados levam os equipamentos tecnológicos pessoais para as escolas se desejam trazer aulas mais motivadoras e atualizadas. Na seção a seguir, discorro mais detalhadamente sobre a situação da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras.

1.4 A Língua Inglesa na escola pública

Antes de apresentar algumas pesquisas sobre a condição do ensino de inglês nas escolas públicas e as crenças relativas à efetividade desse ensino, que acredito serem relevantes para esta pesquisa, quero exteriorizar minha posição a respeito do papel da mídia na construção de concepções que se tem sobre o inglês na escola pública. Acredito que o inglês é uma língua franca, a língua da internet e da comunicação com o mundo. Entretanto, percebe-se que os discursos veiculados na mídia refletem as formações discursivas em que o sujeito se inscreve - daí a relevância de discutir o papel da mídia na construção do imaginário acerca da escola pública.

De acordo com Grigoletto (2007, p. 215), “um primeiro olhar lançado sobre as representações da língua inglesa na mídia impressa revela um discurso que estabelece uma relação inextricável entre a língua inglesa e o mundo globalizado, assim como entre esta e o mercado de trabalho.” Ou seja, o discurso sempre presente sobre a importância de se aprender o inglês envolve questões de globalização e possibilidades melhores de atuação do sujeito no mercado de trabalho.

Entendo que a globalização exerce um papel importante na opção de se aprender uma língua estrangeira e que esse aprendizado pode gerar possibilidades profissionais, como alavancar a carreira, por exemplo. Entretanto, acredito que aprender uma língua estrangeira vai muito além daquilo que é exposto na mídia, principalmente nas propagandas, as quais criam a ilusão de que aprendendo inglês o aluno já está automaticamente inserido no mercado de trabalho. Nas palavras de Grigoletto (2007), o inglês é definido como “passaporte necessário” para o sucesso profissional na sociedade atual. Ou seja, a partir do que é exibido pela mídia nos *outdoors*, televisão, internet e outros, as pessoas reproduzem um discurso sobre o ensino-aprendizado ideal, sobre o método de ensino que seria mais eficaz e sobre formas de se aprender inglês mais rapidamente. A mídia também divulga a imagem do aprendiz e do professor ideais, a qual remete à visão do falante nativo. Algumas propagandas de cursos de idiomas veiculam a ideia de que ter professores nativos é uma vantagem em relação às escolas em que os docentes não são falantes nativos e é notável que os professores nativos são “vendidos” ao público como um atrativo. Além disso, percebe-se a preocupação com a pronúncia dos alunos ser exatamente igual a desse falante, isto é, os métodos e cursos

que tiverem mais próximos ao falante nativo e abordarem a fala em uma língua estrangeira como um processo natural serão os lugares mais reconhecidos para uma boa aprendizagem. Portanto, a mídia exerce grande poder na reprodução de discursos sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, o que faz com que muitos estudantes tenham uma visão conturbada da real relevância dessa língua em suas vidas e o lugar mais “apropriado” para aprendê-la.

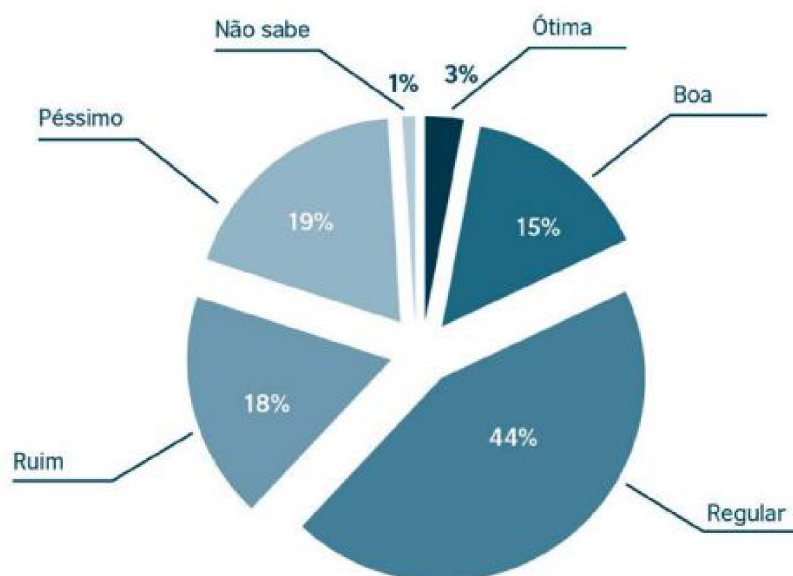
O ensino de inglês na escola pública é bastante discutido, principalmente no que tange a sua efetividade. Enquanto professora de uma escola pública, posso afirmar que o cenário vivenciado pelos alunos, professores e comunidade escolar é desolador. Há diversos fatores que estão em desacordo com o que as pessoas acreditam ser uma aprendizagem de línguas bem sucedida. Com o decorrer do tempo, progressivamente, a (des) crença em torno da possibilidade de aprender inglês na escola pública faz as pessoas desistirem de uma educação de qualidade nesse contexto. Assis-Peterson e Cox (2007) dissertam sobre a visão da população sobre o ensino em geral na escola pública:

Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 10).

Além disso, essa situação de “falta” é tão comum e ouvimos tantos relatos de insucesso que “infelizmente, já não nos impressionamos, sequer nos comovemos [...] parece que fomos perdendo nossa capacidade de indignação diante da tragédia em que se transformou o processo de ensino e aprendizagem na escola pública brasileira” (SIQUEIRA, 2011, p. 94). Consequentemente, muitas vezes, ficamos apáticos com essa situação e preferimos buscar conhecimento na escola de idiomas, a qual possui o reconhecimento de aprendizado real. Ademais, como podemos observar no gráfico abaixo, mencionado por um estudo do British Council (2014), baseado em uma pesquisa da Data Popular, apenas 3% dos entrevistados consideram a qualidade da escola pública ótima e 15% a acham boa. A maioria dos entrevistados no referido estudo consideram a qualidade da escola pública regular, ruim ou péssima.

A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO

Como o brasileiro avalia a educação pública no Brasil



Fonte: Data Popular a partir da Pesquisa de Opinião Pública/Data Senado, 2011

Figura 4: Pesquisa sobre qualidade da educação pública no Brasil.

Fonte: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompl eta.pdf>

Não discordo que existam muitos problemas na escola pública. Porém, a difusão desse discurso da escola pública como um lugar impossível de se aprender o inglês vem, frequentemente, se alastrando pela e das vozes que ecoam as crenças e os preconceitos estabelecidos dentre os alunos, professores e pais.

Segundo Assis-Peterson e Cox (2007), há um discurso muito presente na sociedade brasileira em relação às diferenças entre escola pública e cursos de idiomas. Esse discurso trata da aquisição de fluência no idioma que, para muitos, ocorreria apenas em escolas de idiomas. A partir de entrevistas com alunos, pais e gestão escolar, os autores levantaram alguns fatores de sucesso das escolas de idiomas e de insucesso da escola pública no ensino de inglês. Um dos fatores mencionados é a cobrança tanto da escola, como do próprio professor, em relação a sua formação continuada. O domínio da língua, o comprometimento de diversas partes (professor, aluno, pais e gestão escolar) estão também entre as diferenças no ensino de inglês nesses dois contextos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também discursam sobre a defasagem no ensino de inglês nas escolas públicas, principalmente na questão de escolha das atividades a serem trabalhadas em sala, pois “a

maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados” (BRASIL, 1998, p. 24).

Como o estudo de Assis-Peterson e Cox (2007) demonstrou, os estudantes que têm uma condição financeira melhor constantemente optam por cursos de idiomas, pois o ambiente de ensino regular, principalmente público, não é visto como propício para a aprendizagem da língua estrangeira. Todavia, concordo com Santos Jorge e Tenuta (2011) quando analisam um relato de um estudante e professor de inglês sobre a diferença discrepante entre aprender inglês na escola pública e de idiomas, pontuando que “é intrigante ver que a escola de língua tem sucesso e efetivamente ensina à mesma pessoa que pouco conseguiu aprender na escola regular” (p. 123). Além disso, um ponto bastante pertinente mencionado pelos autores é que “não é nada confortável pensar que foram anos desperdiçados pelo aluno, [...] também que recursos públicos foram desperdiçados por vários anos, em um enganar e desenganar-se.” (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011, p. 123). Essa descrença sobre a escola pública nos remete ao imaginário dos alunos e participantes do processo de aprendizagem, como professores e pais.

Barcelos define crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas como

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Ou seja, as crenças são construídas socialmente, como pontua também Lima (2011, p. 194): “toda crença seria uma construção conjunta de nossas experiências e resultantes de processos interativos de interpretação e ressignificação”. Portanto, a partir de diversos relatos de fracasso na escola pública, com várias adversidades, a crença estabelecida é que, de fato, a escola pública não é um lugar para se aprender uma língua estrangeira, especialmente o inglês. Ademais, conforme o estudo de Andrade (2004) mencionado por Barcelos (2011), os professores também “acreditam que os alunos não têm bom nível de inglês, nem interesse em aprender.” (p.149). Por conseguinte, a autora afirma, baseada em relatos de experiência, que “a EP (escola pública) não aparece como lugar de motivação, mas sim de não aprendizagem e

de consequente desilusão e frustração. Aprendemos durante toda a nossa vida. Ter negado o direito de aprender não gera emoções positivas” (BARCELOS, 2011, p. 152).

Dessa forma, como relata Leffa (2011), é criada uma “barreira linguística” para aprender a língua inglesa, baseada no discurso de que a língua estrangeira é inclusiva, mas na verdade, é excludente. (p. 20). Isto é, defende-se o ensino do inglês nas escolas públicas como uma oportunidade para todos, porém o discurso da língua apenas da elite prevalece. Esse discurso afirma que “o brasileiro, principalmente o pobre, não conhece nem a própria língua, tenta-se tirar dele a oportunidade de aprender a língua estrangeira.” (LEFFA, 2011, p.20) Esse discurso é extremamente difundido dentre os alunos e comunidade escolar, seguido de que

quem precisa da língua estrangeira são os ricos, e eles vão estudá-la, dentro e fora da sala de aula. O mundo globalizado das redes sociais internetianas, altamente democratizadas em seu acesso, é esquecido, a ponto de se recuperar, implicitamente o preconceito de décadas passadas: Para que o pobre precisa estudar inglês se nunca vai viajar para o exterior? (LEFFA, 2011, p.20).

Acredito que além de esta ser uma visão completamente turva sobre a importância do aprendizado de língua, os alunos menos privilegiados, os quais estão majoritariamente na escola pública, não podem ser prejudicados na aprendizagem de uma língua estrangeira. O papel da escola é proporcionar conhecimento de forma igualitária, conforme ressaltam os PCNs:

O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (BRASIL, 1998, p. 38).

Apesar de todos os obstáculos vivenciados nas escolas públicas, mesmo os alunos menos favorecidos têm o direito a uma educação de qualidade e, visando um mundo globalizado e mais interativo, o inglês se torna essencial. Grande e Consolo (2017) apresentam essa preocupação com os alunos nas escolas públicas, pois

Considerando-se que uma das funções do ato de ensinar é permitir que o aluno aprenda e, por intermédio do conhecimento, possua perspectiva de

mudar o meio em que vive, não podemos negar aos “desprivilegiados” a oportunidade de aprender uma LE para poder utilizá-la conforme lhes será exigido no mercado de trabalho, ou seja, ter domínio de se comunicar e interpretar na língua alvo. Se esses alunos não tiverem tal oportunidade, estarão em desvantagem em relação àqueles que podem estudar em escolas particulares ou de idiomas (GRANDE; CONSOLO, 2017, p. 02).

Além disso, como Assis-Peterson e Cox (2007) apontam, há o surgimento também de escolas bilíngues no Brasil que acabam aumentando ainda mais a discrepância de realidade financeira entre os alunos. Os autores salientam a impossibilidade de muitos pais de pagarem uma escola desse porte, sendo que já não têm como arcar minimamente com os custos de cursos de idiomas. Esses, então, aguardam para saber o que será feito com o caos da realidade da escola pública, ou como os autores ressaltam esperam uma solução do que será feito com a calamidade do ensino de inglês nessas escolas:

Enquanto a educação privada mobiliza-se para acertar o passo com os fluxos econômicos, sociais, culturais do sistema e a agenda global, a pública os ignora, intensificando a marginalização dos que “não-têm”. Para os que têm uma educação de qualidade, vislumbra-se a inserção no mercado de trabalho internacional; para os que “não-têm”, para a multidão de inempregáveis, estão destinadas as sobras do banquete da globalização (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 13).

Os PCNS relatam o dever do Estado em proporcionar o aprendizado de línguas, tanto materna quanto estrangeira, ou seja, todos os cidadãos têm o direito de aprender uma língua estrangeira na escola pública, “seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer” (BRASIL, 1998, p.19). Ou seja, visto que a escola proporciona o ensino também de língua estrangeira, na teoria, os estudantes não precisariam buscar outras alternativas, como curso de idiomas, para aprender a língua. Contudo, no próprio documento dos PCNS, são apresentadas as “circunstâncias difíceis” para se aprender inglês nas escolas, ou seja, os empecilhos de oferecer uma educação de qualidade nas escolas públicas, como as salas lotadas, escassez de recursos, falta de tempo de aula significativo, e falta de formação dos professores. Além disso, o documento também ressalta a falta de prestígio da disciplina no ensino regular no Brasil, fato que foi retratado em 1998 e continua sendo descrito atualmente:

[...] frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (BRASIL, 1998, p.24).

De acordo com Leffa (2011), há uma culpabilização e apontamento de “responsáveis” para entender ou justificar o insucesso da escola pública. Para o autor, essa responsabilidade é, frequentemente, se não sempre, atribuída ao governo, ao professor e ao aluno. Leffa aponta as percepções de que “a culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda” (LEFFA, 2011, p.31). O apontamento dessa culpa é gerada dentre os integrantes do próprio processo de aprendizagem. Ademais, Leffa traz uma visão sobre essa culpabilidade, articulando que “governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar. Na perspectiva de culpados e inocentes, um vértice do triângulo é ocupado por um inocente e os outros dois vértices pelos outros dois culpados” (LEFFA, 2011, p.24). Para exemplificar de forma didática a visão de Leffa, elaborei a figura a seguir, na qual pressuponho que este triângulo esteja sempre girando, variando o culpado do fracasso do ensino de inglês, e como ressaltado por Leffa (2011), destinando-o a lugar algum.

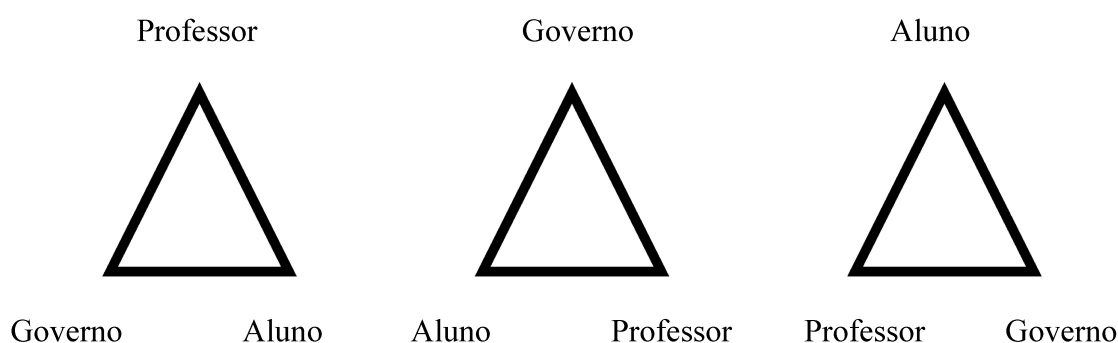
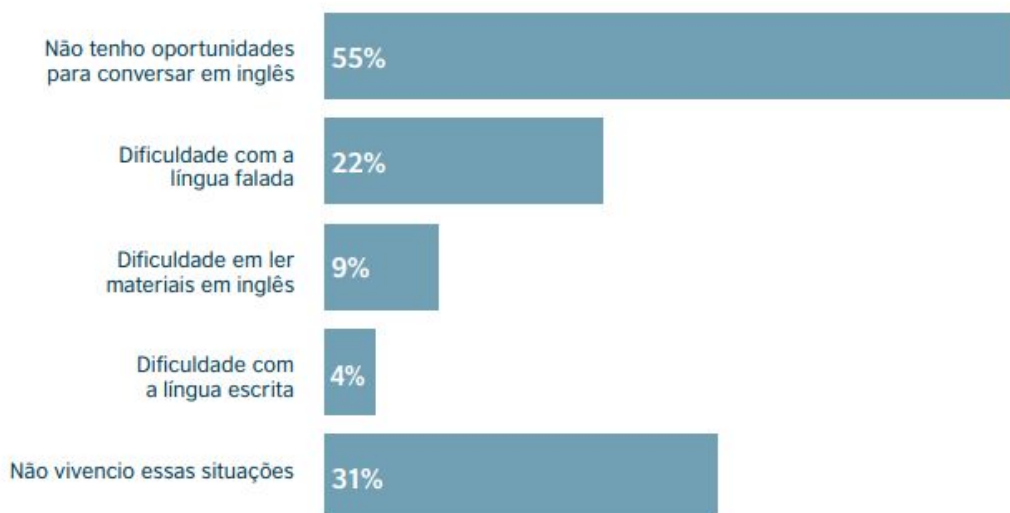


Figura 5: Interpretação do triângulo de culpabilização de Leffa

Fonte: A autora

Em relação aos professores, o site O Globo²⁶, em reportagem publicada em 2018 revela uma estimativa do Ministério da Educação de que a maioria dos professores de inglês não sabem a língua que ensinam, visto que apenas 15% dominam o idioma. Portanto, a falta de formação de professores que era um problema apontado pelos PCNs quando de sua elaboração nos anos 90 continua ocorrendo. Segundo a pesquisa, a área de formação de grande parte dos professores que atuam nas escolas não é a de língua estrangeira, e sim língua materna, sendo que apenas 39% dos professores são formados em Língua Inglesa. Além disso, como aponta a pesquisa do *British Council* anteriormente citada, as maiores dificuldades na formação dos professores são relativas à língua falada e a não ter oportunidades de conversar em inglês, além da sobrecarga de trabalho. Dessa forma, muitas das dificuldades apontadas têm relação com a habilidade oral em Língua Inglesa, tanto na compreensão quanto na produção. O estudo ainda confirma essa questão, visto que os participantes da pesquisa relataram que as principais dificuldades são a falta de oportunidade para conversar em inglês e a dificuldade com a língua falada, como podemos observar no gráfico a seguir:

PRINCIPAIS DIFICULDADES ASSOCIADAS À FORMAÇÃO



P26: Em relação à sua formação como professor de inglês, gostaria de saber se você vivencia com frequência alguma das seguintes situações. (R.M.)

Fonte: Pesquisa "O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira" British Council/Plano CDE. Base: 1247 (ponderada)

Figura 6: Dificuldades associadas à formação dos professores de inglês.

²⁶ Fonte:

<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/somente-15-dos-professores-da-rede-publica-que-ensinam-ingles-dominam-idioma-22407130>>

Portanto, há diversos empecilhos no contexto de trabalho do professor de língua inglesa, como a falta de recursos didáticos, baixos salários, sobrecarga de trabalho, falta de tempo para planejamento e até mesmo de recurso financeiro para formações e qualificações. Apesar disso, consinto com Leffa (2011, p. 21) que “muitos professores que são da disciplina e que têm um diploma que lhes outorga um conhecimento que não possuem. Essa é a responsabilidade do professor pelo fracasso na aprendizagem da língua estrangeira”.

Em relação aos alunos, como dito anteriormente, a maioria deles são guiados pelo discurso de que não se aprende inglês na escola e pela crença de que apenas a elite precisa aprender, pois não irão utilizar a língua algum dia. Talvez, por conta disso, muitos já não criam a expectativa de aprender algo e não se engajam a realizar as propostas pelo professor. Sem a perspectiva e, conseqüentemente, motivação para aprender, muitos alunos

ficam apenas no nível da interação mais rasteira,[...] dentro das quatro paredes da sala de aula: implicar com o professor, conversar com os colegas, riscar nas classes. Há também os que parecem ficar em estado de letargia e passam pela escola como zumbis, sem nada ver nem ouvir, no máximo como espectadores de um show a que são obrigados a assistir [...]. (LEFFA, 2011, p. 24).

Por conseguinte, a escola culmina em um caos, ou, nas palavras de Leffa (2011, p. 26), em uma carnavalização, isto é, “tudo está invertido, num verdadeiro mundo às avessas, diferente do carnaval brasileiro, por exemplo, totalmente descarnalizado pela obediência à ordem e à seriedade, a ponto de contar com o apoio oficial dos órgãos do governo[...]”. Esse último fator citado, o governo, também culpabilizado pelo fracasso do ensino de inglês, é o que tem o melhor discurso de acordo com Leffa (2011, p. 25), pois “pode excluir na prática, mas no discurso inclui”. Ou seja, o discurso realizado pelo governo e as leis estabelecidas em relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa na escola pública são convenientes, porém o cumprimento desses discursos e leis deixam a desejar na prática.

Enfim, existem diversos infortúnios da escola pública brasileira, no entanto, essa pesquisa não tem o intuito de reiterar os múltiplos apontamentos das fraquezas da escola pública e procurando um culpado como relata Leffa, visto que

no fundo, preferimos histórias de sucesso com final feliz, talvez para descobrir o que os outros fizeram para resolver os mesmos problemas que nos afligem. Uma pessoa que vence os próprios desafios, às vezes até

maiores que os nossos, usando empenho e criatividade, e que nos surpreende com sua história autêntica, contada com sinceridade e sem culpar ninguém, há de ser muito mais agradável de ouvir do que escutar uma pessoa lamurienta com sua lenga-lenga de desgraças e insucessos (LEFFA, 2011, p.18).

Concordo com Leffa (2011) na questão de que ouvimos histórias de insucesso o tempo todo, independente da área, disciplina, e necessitamos refletir sobre essas questões para agir, de forma consciente e fazer algo diferente para mudar esse cenário, mesmo que muitas vezes sejamos rotulados como ingênuos ou salvadores da pátria pelas pessoas que ao invés de criticarem deveriam somar esforços e dispor a ajudar no objetivo final que é a aprendizagem. Entendo que esse seja o nosso papel, enquanto professores: deveríamos visar o “aprimoramento constante do processo de ensino e aprendizagem de LE, assim como contribuindo para combater e jogar por terra todos os mitos e preconceitos que ainda pairam sobre a capacidade de aprender LE” (SIQUEIRA, 2011, p. 109).

Tendo esse objetivo em mente, há pesquisas e estudos sendo desenvolvidos para entender e transformar essa situação alarmante e, com isso, muitas crenças enraizadas estão sendo modificadas. Há inúmeros projetos para auxiliar no ensino e aprendizagem da língua inglesa, principalmente o professor, como o AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira), o qual é coordenado por Vera Menezes, e analisa narrativas de aprendizagem de língua inglesa juntamente com vários pesquisadores; Idiomas Sem Fronteiras para os estudantes e docentes de Letras aprender mais sobre a língua, não só no Brasil, mas também no exterior; além do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI), o qual, segundo o site da *Fulbright Brasil*, é um intercâmbio de seis semanas para desenvolvimento de metodologias e aprimoramento em inglês em uma universidade dos Estados Unidos, e para professores especificamente da rede pública. Ademais, há cursos de formação continuada e pós-graduação especificamente para professores de inglês da escola pública sendo desenvolvidos nas universidades brasileiras, como o Curso de Especialização Ensino de Língua Inglesa, Letramentos e Tecnologias na Educação Básica oferecido em 2017 pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na modalidade a distância.

Esses são apenas alguns dos projetos que oferecem capacitação de professores, principalmente no quesito desenvolvimento da habilidade oral, visto que “é preciso fazer com

que se cumpra o direito à aprendizagem das competências linguísticas previsto na legislação no espaço constitucionalmente instituído da escola regular” (LIMA, 2011, p. 87). Ou seja, a transformação deve ocorrer realmente na escola pública, porém vale ressaltar que “o sistema educacional não pode personalizar o processo educativo de forma a dimensioná-lo ao perfil particular de cada aprendiz. Ele pode, no entanto, oferecer um leque mais amplo de oportunidades de aprendizagem para que o indivíduo busque a formação que deseja”. (p. 88).

Portanto, conforme Leffa (2011) declara em seu estudo, os componentes do processo de ensino e aprendizagem, isto é, o aluno, o professor e o governo devem ser colaboradores entre si para obter meios de atingir o objetivo comum que é aprender a língua estrangeira na escola pública. Assim teríamos alunos que querem e se esforçam para aprender, professores qualificados e dispostos a ensinar e um governo que cumpre as leis que cria.

1.5 Multiletramentos e aprendizes críticos

As formas de adquirir conhecimento mudaram no decorrer do tempo devido a fatores como as tecnologias digitais e o fenômeno da globalização. Isso pode ser notado em diversos textos de pesquisadores que estudam o impacto desses fatores na sociedade e educação (DIAS, 2015; KUMARAVADIVELU, 2004; 2006; ASSIS-PETERSON; COX, 2007; MOITA LOPES, 2008; BORDINI; GIMENEZ, 2014, dentre outros). Nesta seção, será discutido o conceito de multiletramentos e seu impacto nos modos de aprender e ensinar, visto que para Cope e Kalantzis (2000), “uma nova forma de ensino em consonância com a era digital, com os textos multimodais e com a diversidade cultural e social na era da globalização, só pode ser entendida pela ótica dos letramentos ou multiletramentos.”

Em uma entrevista em 2013, Rojo explicita essa relação das tecnologias digitais com as mídias em geral e as novas formas de nos comunicar, apontando a importância da pedagogia de multiletramentos:

Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária.[...] A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

Ou seja, os alunos estão inseridos numa realidade de contato com mídias a todo tempo em seu cotidiano, pois a forma de nos comunicarmos e vivermos foram transformadas no desenvolver das tecnologias que estão em constante movimento e evolução. Dessa forma, Rojo (2012) ressalta a necessidade de incluir, de forma sistemática, essas mídias na escola para que os alunos possam obter conhecimentos que façam sentido para sua realidade, para sua vivência na sociedade. O ensino não deve se restringir apenas a conteúdos fragmentados, mas sim apresentar uma gama de conhecimentos e propor que o aluno seja efetivamente participante de seu estudo, para que, então, possa refletir de modo crítico e agir na sociedade, no meio em que se insere.

Kalantzis e Cope (2012) ressaltam a definição de letramentos como uma visão educacional que tem a intenção de “captar o sabor de uma abordagem mais contemporânea, relevante e inclusiva do conhecimento²⁷” e “tenta explicar o que ainda importa nas abordagens tradicionais de leitura e escrita, e complementá-lo com o conhecimento do que é novo e distinto sobre as maneiras pelas quais as pessoas compõem sentido no ambiente de comunicação contemporâneo” (KALANTZIS; COPE, 2012, p.1)²⁸. Além disso, para Kalantzis e Cope (2012), o termo multiletramentos faz referência a dois aspectos, os quais são basilares atualmente para a construção de significado: diversidade social e multimodalidade. A diversidade social, também chamada de “variabilidade de convenções” demonstra a multiplicidade de contextos sociais em que interagimos e que a construção de sentido nesses meios são baseadas em vários fatores de acordo com cada contexto. Sendo assim, “comunicação exige cada vez mais que os alunos sejam capazes de descobrir diferenças nos padrões de significado de um contexto para outro e se comunicar com essas diferenças conforme suas vidas exigirem”²⁹(p.1). É por isso que “negociar essas diferenças de linguagem e seus padrões ou modelo torna-se um aspecto crucial da aprendizagem de letramentos”³⁰ (KALANTZIS; COPE, 2012, p.1). O segundo aspecto essencial para o multiletramento é a multimodalidade, pois o “sentido é construído de formas cada vez mais multimodais”³¹.

²⁷ “[...] to catch the flavour of a more contemporary, relevant and inclusive approach to knowledge”

²⁸ “attempts to explain what still matters in traditional approaches to reading and writing, and to supplement this with knowledge of what is new and distinctive about the ways in which people make meanings in the contemporary communications environment”.

²⁹ “communication increasingly requires that learners are able to figure out differences in patterns of meaning from one context to another and communicate across these differences as their lives require.”

³⁰ “negotiating these language differences and their patterns or designs becomes a crucial aspect of literacy learning.”

³¹ “meaning is made in ways that are increasingly multimodal”

Para Dias (2015), o conceito de multimodalidade oferece uma nova identidade para os textos da era contemporânea. Para a autora, “tal conceito implica no uso de vários modos de representação para expressar sentidos em textos de variados gêneros na modalidade oral e na escrita” (DIAS, 2015, p. 307). Ainda, segundo a autora,

A multimodalidade demanda, então, do leitor (ouvinte) um papel participatório ativo para compreender o jogo complexo estabelecido entre a informação verbal, imagens estáticas ou em movimento, cores, gestos, efeitos sonoros e espaciais presentes nos textos multimodais impressos e digitais que lê ou ouve, o que implica em novas formas de pensar, de ler e ouvir e de interpretar (DIAS, 2015, p. 311).

Como comentado anteriormente, o fenômeno da globalização acarreta uma série de mudanças na sociedade e também “implica em novas identidades para os textos da era atual [...] expressam o sentido em uma combinação de vários modos de representação pelas imagens, sons, gestos e o espaço da página ou da tela do computador (KRESS, 2003; 2010 apud DIAS, 2015). Dessa maneira, as formas de “pensar e articular conhecimentos” também são transformadas. De acordo com Dias (2015),

[...] não basta ao indivíduo ser letrado para apenas ler e escrever, mas precisa, além disso, de desenvolver letramento multimodal para os textos que incorporam uma nova identidade pelas múltiplas representações de significado em sua composição na página impressa ou na tela do computador para a compreensão oral e escrita (DIAS, 2012B; COPE; KALANTZIS, 2009; ROWSELL; WALSH, 2011 apud DIAS, 2015).

Dessa forma, as formas de ensinar e aprender mudam de acordo com as transformações do cotidiano da própria sociedade e, conseqüentemente, a demanda de novos conhecimentos aumenta para todos. Isto é, o conceito de multiletramentos e multimodalidade demonstra essa consciência de que não basta apenas decodificar a língua, aprender a ler e escrever; devemos desenvolver habilidades de criticidade e entendimento de sentidos variados e dependentes de seus contextos de produção. A figura abaixo retirada do livro *Multiliteracies* de Kalantzis e Cope (2012) apresenta o conceito de multiletramento que inclui as modalidades escrita, visual, espacial, tátil, gestual, áudio e oral, e também a questão contextual que incide nos multiletramentos, como ambiente e papel social, relações interpessoais, identidade, assuntos variados, dentre outros.

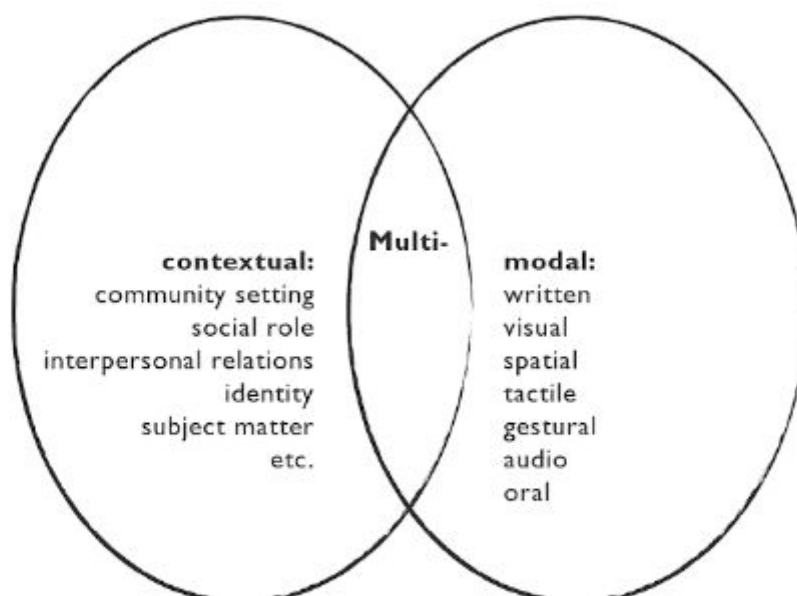


Fig. 0.1: *The two 'multis' of Multiliteracies*

Figura 7: Representação de Multiletramentos e Multimodalidade.

Fonte: Kalantzis e Cope (2012)

Como relatado por Dias (2015), os aprendizes necessitam não apenas aprender a ler e escrever, mas sim desenvolver os multiletramentos. A autora ressalta que os aprendizes participativos, os quais estão inseridos na sociedade atual, já possuem competências divergentes de antigamente e apresentam uma afinidade com as práticas de letramento e multimodalidade. Baseado em Mattar (2010), Dias ainda apresenta algumas evidências que demonstram as características desses aprendizes na contemporaneidade e que são extremamente pertinentes para pensar sobre novas formas de ensino de língua inglesa:

- a) 'alfabetizados digitalmente' [e, assim,] preferem se expressar por imagens, [não desvinculando] os modos de representação da informação;
- b) 'conectados' [e, então,] fazem amplo uso da tecnologia em suas interações para compartilhar o que fazem;
- c) 'imediatos', [lidando] com informações instantâneas rapidamente e [realizando] múltiplas tarefas;
- d) 'experenciais' [e, assim,] preferem aprender fazendo a serem orientados;
- e) 'sociais', [preferindo] a interação [e a colaboração entre amigos e colegas];
- f) 'visuais e sinestésicos', [privilegiando] ambientes ricos em imagens [e em movimento].

Fonte: Dias (2015, p.314)

Essas características nos permitem perceber a pertinência do uso de vídeos nas aulas de línguas, pois hoje os alunos tendem a optar por atividades que possuem mais imagens e interação, já são conectados e aprendem rapidamente a utilizar ferramentas tecnológicas, e em muitos casos ficam entediados com aulas monótonas e gostam de realizar muitas tarefas, especialmente experienciais e sociais. A partir dessa nova identidade do aprendiz, Dias expõe a relevância de ressaltar que esses alunos

têm uma tendência a ser colaborativos, a saber resolver problemas pela lógica e raciocínio; a aprender por descoberta [...] .São inovadores, capazes de interpretar o mundo em múltiplas perspectivas e sabem participar em ambientes sociais e culturais diversificados. (KALANTZIS; COPE, 2012 apud DIAS, 2015)

Além disso, com essa nova identidade dos aprendizes, ocorre uma “ aproximação de culturas e modos de agir diferentes, levando a uma maior aceitação das diversidades linguísticas, sociais, culturais e étnicas nos países ao redor do mundo, o que nos leva a negociar diferenças colaborativamente.” (DIAS, 2015, p. 306). Creio que a aceitação de diferenças é um dos fatores de extrema importância a ser desenvolvido com os alunos nas aulas de línguas levando em consideração os preceitos do letramento crítico e do aprendizado sobre cidadania. Para Dias, “[...] uma maior conscientização desses aspectos tende a evidenciar o papel participatório e de responsabilidade social do cidadão contemporâneo que passa a agir pró-ativamente para transformar.” (DIAS, 2015, p. 306)

Sendo assim, o ensino de inglês “como práticas para letramentos precisa incentivar a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação entre os pares e a colaboração” (DIAS, 2015, p. 314), ou seja, o objetivo prioritário de aprender uma língua não é meramente decodificá-la, senão propiciar ao aluno uma aprendizagem mais ampla, abrindo caminhos para conviver em sociedade e saber “agir e transformar” (DIAS, 2015). Esse objetivo é ressaltado pela abordagem do letramento crítico que, como mostra Tagata (2017, p. 388), “objetiva conscientizar o aluno de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, de modo que eles reflitam seus propósitos e perspectivas”. Ou seja, novamente, nos deparamos com a noção de agir e transformar e fica evidente que a prática de letramentos, ou melhor, de multiletramentos, estimula o aluno a ser responsável e engajado com sua própria

aprendizagem e com o outro, refletindo e aprendendo de forma coletiva e colaborativa. E é isso que, a nosso ver, significa ser um aprendiz crítico.

Baseado nos conceitos de multiletramentos e de língua como prática social, a seguir apresento a perspectiva sobre o ensino da oralidade que orientou a presente pesquisa.

1.6 A habilidade oral em Língua Inglesa

Nesta seção, discuto sobre a importância da habilidade oral na aprendizagem de língua estrangeira e como acredito que essa habilidade pode ser abordada nas aulas de inglês da escola pública a partir da visão de multiletramentos. Vale ressaltar que esta pesquisa apresenta a habilidade oral no sentido de compreensão e também de produção oral. Entretanto, primeiramente, é interessante apresentar como a habilidade oral é vista e descrita nos documentos oficiais como os PCNS LE (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Em relação às leis e parâmetros vigentes sobre o ensino de inglês na escola pública, percebe-se que os PCNs apresentam pouco interesse pela habilidade oral, justificando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 20). O texto não incentiva os professores a desenvolver a oralidade nas aulas de inglês, pois desacredita que os alunos terão alguma oportunidade de usá-la. Segundo os PCNs, “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (p. 20). Por essa razão, outras habilidades são consideradas mais importantes, como a leitura que “tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (p. 20). A ênfase na leitura é também justificada por se tratar de uma habilidade que será usada para provas de vestibulares e admissão em universidades, ou seja, tem-se um uso “imediato” da língua inglesa.

Os PCNs não deixam de lado o uso da linguagem oral, mas não consideram que as atividades orais tenham tanto valor como as de leitura. Tal habilidade parece ser tratada como secundária, caso haja tempo e interesse do professor e dos alunos em desenvolver atividades com esse enfoque. É o que se pode perceber no trecho a seguir extraído dos PCNs. Nele, o

trabalho com a oralidade é restrito ao conhecimento de alguns aspectos fonéticos da língua inglesa que, se trabalhados, podem impactar no entusiasmo dos alunos:

As atividades orais podem ser propostas como forma de ampliar a consciência dos alunos sobre os sons da língua estrangeira, por meio do uso, por exemplo, de expressões de saudação, de polidez, do trabalho com letras de música, com poemas e diálogos. A inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa (BRASIL, 1998, p. 55).

Os PCNs ainda ressaltam que “é preciso que fique claro, porém, que esses momentos não implicam engajamento no discurso oral. Têm a função de aumentar a consciência lingüística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem”(p. 22). A sociedade mudou consideravelmente desde a publicação dos PCNs e esses parâmetros não estão mais de acordo com a realidade atual. Os PCNs foram redigidos em uma época em que não havia possibilidade de contato com falantes de inglês de outros países e materiais gratuitos para aprender a língua inglesa, como ocorre hoje com o auxílio da Internet.

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação ao longo dos anos, houve, portanto, a necessidade de adaptar as diretrizes em relação ao ensino de língua estrangeira de forma a refletir as mudanças ocorridas na sociedade brasileira. Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem por objetivo padronizar conteúdos das disciplinas do ensino regular e, consequentemente, da Língua Inglesa nas escolas públicas e privadas. Trata-se de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07). O texto da BNCC é baseado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e visa uma “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 07). No tocante ao ensino de Língua Inglesa, o texto afirma que aprender esta língua “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural”. Dessa forma, a base leva em consideração o que os PCNs LE (1998) já tinham evidenciado sobre as mudanças que a tecnologia iria nos proporcionar: “pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias,

possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p. 21).

Percebe-se que a visão sobre a oralidade em língua estrangeira mudou com a BNCC. O texto aponta que a forma de lidar com a língua se desenvolve a partir do uso da oralidade, como “arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo” (BRASIL, 2017, p. 239). A oralidade em Língua Inglesa não é mais marginalizada, e ganha espaço no currículo juntamente com outras habilidades. Além disso, o texto discorre sobre o êxito da junção de recursos midiáticos verbo-visuais para as atividades de oralidade. São apresentados como exemplos de recursos midiáticos verbo-visuais, o cinema, a internet e a televisão e o texto afirma que estes “constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula” (BRASIL, 2017, p. 239). A partir desse insumo, acredita-se que os alunos “terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua inglesa” (BRASIL, 2017, p. 239).

Percebo que na BNCC a habilidade oral está mais em evidência nas diretrizes para o ensino de inglês na escola regular no Brasil e é apresentada como um objetivo factível, ou seja, que pode ser alcançado nas aulas, em contraposição ao que foi apresentado nos PCNs LE que enfatizavam que o espaço de utilizar a língua oral apenas “têm a função de aumentar a consciência lingüística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.22). Além disso, na BNCC, a importância maior não é em relação a qual habilidade é de maior relevância na escola. O que se intenciona é preparar o aluno para fazer uma leitura crítica de mundo, considerando-se os multiletramentos que permeiam as interações na atualidade, o que discutirei posteriormente.

Ressalto que não compactuo totalmente com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de inglês. A partir de minha participação em debates sobre a BNCC em minha escola, foi possível perceber algumas incoerências no documento. São apresentados no texto eixos para o desenvolvimento da língua como, Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos lingüísticos e gramaticais e Dimensão Cultural. O último eixo apresentado a meu ver é de grande valia, pois reconheço a importância da dimensão cultural para um aprendizado de língua alicerçado em práticas sociais. Entretanto, como relatado em um estudo sobre a BNCC realizado pelo British Council (2017), esse eixo é o mais

descentralizado e o foco antigo apenas em gramática e vocabulário ainda continuam enraizados na BNCC. De acordo com o gráfico abaixo, elaborado pelo British Council (2017), pode-se analisar a importância dada ao eixo gramatical, mesmo que no documento da BNCC se ressalte o oposto:

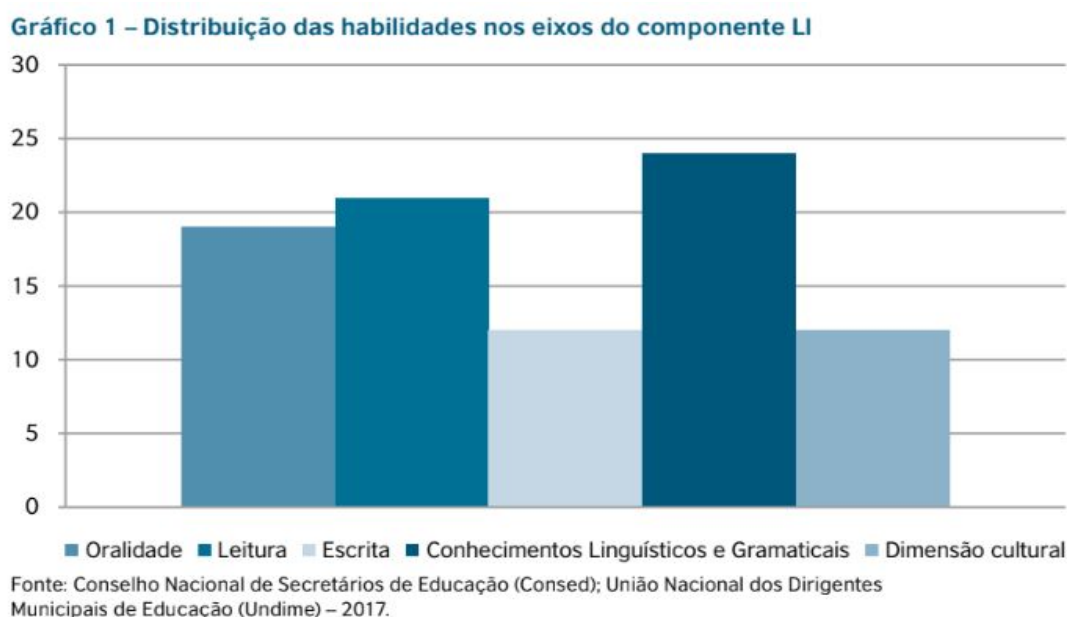


Figura 8: Distribuição das habilidades nos eixos do componente de língua inglesa na BNCC.

Fonte: British Council, 2017.

Segundo o estudo, além desse reforço da língua estrutural, “as orientações didáticas apresentadas são bastante fragmentadas e não conectadas com o uso da língua dentro de um contexto formativo” (BRITISH COUNCIL, 2017, p. 06). Portanto, a proposta entra em contradição com a perspectiva de multiletramentos e de língua enquanto prática social. Para demonstrar essa incoerência, o estudo apresenta um trecho do documento como exemplo, o qual foca apenas em conteúdos gramaticais, como adjetivos possessivos, pronomes, orações condicionais entre outras, salientando o uso “correto” da língua sem se preocupar com o contexto dos aprendizes.

Quadro 1 – Exemplos de habilidades que reforçam a utilização de habilidades básicas e de conhecimentos sistêmicos sobre a língua inglesa

Código da habilidade	Texto da habilidade
(EF06LI23)	Empregar, corretamente, os adjetivos possessivos .
(EF07LI19)	Discriminar sujeito de objeto utilizando, de modo adequado, pronomes a eles relacionados.
(EF08LI16)	Utilizar, corretamente, some, any, many, much .
(EF09LI15)	Empregar, corretamente, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses) .

Figura 9: Exemplos de utilização básica de habilidades e conhecimentos sistêmicos da língua inglesa presentes na BNCC.

Fonte: British Council, 2017.

Considero relevante apontar as diferenças entre a BNCC e os PCNs no que tange à habilidade oral, que passa a ser vista com maior atenção na BNCC, mesmo que as orientações curriculares sobre os conteúdos a serem ensinados do sexto ao nono ano ainda estejam em desacordo com uma visão mais ampla de multiletramentos.

Posto isto, serão apresentados, nesse momento, estudos sobre o ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa e a visão desse aspecto da língua na presente pesquisa. Segundo o estudo de Faria (2014), muitos pesquisadores visam a habilidade oral como uma das mais importantes habilidades no processo de aquisição de uma língua e apresenta afirmações de Brown (2000) e Ur (1996) sobre essa relevância. Para Brown “o sucesso da aquisição de uma língua está quase sempre relacionado à demonstração dessa habilidade, com o intuito de cumprir objetivos pragmáticos através do discurso interativo com outros falantes da língua” e, para Ur “quem sabe uma língua é chamado de falante desta, como se as habilidades orais fala e compreensão oral englobassem todas as outras” (BROWN, 2000; UR, 1996 apud FARIA, 2014, p.05). Inegavelmente, todas as habilidades da língua são essenciais para a comunicação e uma pode influenciar no bom desenvolvimento de outra. Entretanto, concordo com Leffa (2011), sobre a oralidade ser uma habilidade que obtém um certo destaque, pois “o domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que possa ser disfarçada. Podemos [...] até mesmo fazer de conta que compreendemos o que nos dizem, mas ninguém pode fingir que fala inglês ou espanhol” (p. 16), visto que “tanto o fracasso quanto o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira é imediatamente percebido” (p. 17).

Noto que há uma descrença em relação à possibilidade de desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, principalmente pelos menos afortunados, que estão predominantemente na escola pública. Este lugar é comumente rotulado como um lugar que não se aprende a língua estrangeira e, muito menos, se desenvolve a fala. Há muitos preconceitos arraigados nos alunos, pais e professores que se apoiam nos problemas de sala de aula numerosa e falta de recursos já citados aqui para justificar a impossibilidade de aprendizado da língua estrangeira. É evidente que essas questões fazem diferença no ensino de um idioma, porém, mesmo com as dificuldades da escola pública julgo que o ensino da habilidade oral deve receber a mesma importância que o de outras habilidades da língua e que não é conveniente desvincular o aprendizado destas nas aulas de inglês, pois se tratam de habilidades complementares. Ademais, acredito que aprender uma língua vai muito além das quatro habilidades, ou seja, a língua se constitui além de um sistema de regras, e sim, como Medeiros e Faria (2015, p. 182) apontam:

Entendemos que ao usarmos uma linguagem, não estamos simplesmente envolvidos em uma atividade de expressão do pensamento ou de representação do mundo nem apenas codificando e decodificando mensagens. Na verdade, a linguagem constitui-se como uma forma de agir sobre o mundo e sobre nossos interlocutores, mobilizando crenças, atitudes, ideologias, aspectos que exploram o nível estrutural da atividade verbal, sendo responsáveis, ainda, pela constituição subjetiva.

Sendo assim, a língua não é apenas um conjunto de estruturas que é adquirida igualmente e que é transparente, correspondente ao nosso pensamento. Ao utilizarmos a linguagem, abordamos muito além do que as quatro habilidades fragmentadas, mas sim adquirimos um novo olhar para o mundo, a partir de nosso conhecimento e constituições ideológicas prévias. Ao aprendermos uma língua, adquirimos não somente um compilado de palavras e estruturas, mas, conhecemos novas culturas, novos sentidos, alicerçados nessa nova visão e, dessa forma, nos expressamos e nos transformamos a partir da língua.

Ao revisar livros que tratam do ensino da habilidade oral, como os de Harmer (2001) e Bygate (1987), há menção a várias estratégias e atividades que o professor pode empregar para desenvolver a compreensão da língua-alvo, além da fluência e pronúncia dos aprendizes e acuidade em relação a aspectos específicos da língua inglesa. No livro *Speaking* de Bygate (1987), o autor apresenta diversas atividades para praticar a oralidade na língua inglesa,

fundamentadas na visão da oralidade como uma habilidade que deve ser “memorizada, imitada e praticada” (p. 04). Ademais, para ele, o ensino da habilidade oral pode ser a que mereça mais atenção e para os aprendizes da língua “é a habilidade pela qual eles são mais frequentemente julgados, e através do qual eles podem fazer ou perder amigos.”³² (p. vii).

Em relação ao ensino de *listening*, Harmer (2007) relata que nas mais variadas mídias, como televisão, rádio, teatro, cinema, entre outros e, até mesmo face a face, a maioria dos alunos querem entender o que as pessoas estão dizendo para eles em inglês, principalmente, devido ao fato de que a maneira como as pessoas escrevem diverge bastante da forma como falam (HARMER, 2007, p.133). O autor apresenta os benefícios de trabalhar com atividades de compreensão oral, dentre eles, a melhoria na pronúncia, entonação, compreensão e a própria habilidade de se expressar em língua estrangeira:

Ouvir é bom também para a pronúncia de nossos alunos, pois quanto mais eles ouvem e entendem o inglês sendo falado, mais eles absorvem o tom apropriado e a entonação, o acento tônico e os sons das palavras individuais e daquelas que se misturam na fala conectada. (HARMER, 2007, p. 133)³³

Para Harmer (2007), focar atividades de compreensão oral pode possibilitar aos alunos, a partir de uma prática extensiva, que adquiram a língua-alvo, o que pode ser feito, segundo o autor, por meio de atividades envolvendo filmes:

[...] Outra maneira de envolver os alunos em uma forma de escuta extensiva é incentivá-los a ir a filmes em inglês com legendas; ao ouvirem o diálogo em inglês, as legendas os ajudam a entender; como eles entendem, eles vão, em certa medida, absorver a linguagem que ouvem.³⁴

Não desconsidero a importância de trabalhar vídeos para desenvolver a fluência, a pronúncia, a acuidade e a compreensão dos estudantes em Língua Inglesa, visto que esses proporcionam uma ampla visão das diferenças da língua e podem expor os aprendizes a diferentes “*Englishes*”. Entretanto, sentia que as sugestões oferecidas por Harmer (2007) não

³² It is the skill by which they are most frequently judged, and through which they may make or lose friends.

³³ Listening is good for our students’ pronunciation, too, in that the more they hear and understand English being spoken, the more they absorb appropriate pitch and intonation, stress and the sounds of both individual words and those which blend together in connected speech. (Harmer, 2007, p. 133)

³⁴ [...] another way of getting students involved in a form of extensive listening is to encourage them to go to English language films with subtitles; as they hear the English dialogue, the subtitles help them understand; as they understand, they will, to some extent, absorb the language they hear.

se adequavam ao contexto de ensino em que estava inserida. Entendo que aprender uma língua estrangeira não se resume a desenvolver a oralidade nos moldes sugeridos pelos autores e pressuponho que esses não sejam os mais relevantes para o contexto da escola pública.

Como mencionado anteriormente, o trabalho com a linguagem é mais amplo do que enfocar estruturas linguísticas. A linguagem é uma constituição subjetiva (D'ELY; MOTA, 2004). A língua(gem) está sempre mudando e sendo construída socialmente; não é inerte à sociedade e modifica-se constantemente permitindo aos usuários “refletir e agir na sociedade” (PAIVA, 2018, p. 1329). É essa perspectiva dinâmica de linguagem que acredito que deva orientar o ensino de língua inglesa.

Almejei, assim, trabalhar a língua inglesa entendendo-a como prática social, ou seja, como apontam Bastolla e Souza (2018, p. 01),

A linguagem como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social, porque a multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utiliza recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação dialógica, a partir de reflexões sobre determinada temática ou ações.

Isto é, a língua/linguagem está presente a todo tempo em nossas interações com o mundo e é com ela que nós exercemos nosso papel na sociedade, ou melhor, nossos papéis em diferentes contextos em que convivemos. É também com a língua/linguagem que refletimos e agimos para modificar questões pertinentes de acordo com nossa realidade.

Rocha (2014, p. 09) salienta que, “como qualquer prática social, a ação educativa, de forma complexa, envolve valores sociocultural, política, econômica e historicamente orientados”. A autora defende a ideia de “se educar para a cidadania, para a pluralidade e para a democracia”. Sendo assim, a perspectiva sobre a língua como prática social e sistema complexo se relacionam no entendimento da dinamicidade e influência tanto da língua para a sociedade quanto da sociedade para a língua.

Nesta visão, entendo a importância da oralidade tal como Jesus (2010, p. 03) salienta: “trabalhar a oralidade da língua inglesa pode ajudar os nossos alunos a consolidar a capacidade de transmissão e a assimilação do idioma no mundo em que vive. Sendo capaz de manifestar uma visão crítica, integrando-se à sociedade de uma forma significativa”. Por conseguinte, essa concepção da importância de trabalhar a língua oral vai além de buscar a pronúncia ideal, constantemente relacionada com a do falante nativo, a partir de repetições

automáticas sem um pensamento crítico e temas que realmente estão presentes na vida do aluno. A oralidade, como ressalta Jesus (2010), deve ser incorporada à aprendizagem do aluno de forma significativa e que o aluno consiga expressar suas percepções do mundo e dos textos com criticidade e com base em suas experiências. Como também ressalta Tsutiya (2013),

Através do ensino e ênfase na oralidade, torna-se possível a aproximação dos sujeitos com a realidade, possibilitando-lhe que o processo de aprendizagem seja fundamental e lhe encorajar a disponibilidade para correr riscos, superar a ansiedade e a inibição, motivando-o de forma que o ato de aprender lhe proporcione a oportunidade de refletir sobre seu progresso e lhe encoraje a autonomia.

Isto é, Jesus (2010) e Tsutiya (2013) apresentam uma visão de um ensino da língua que não se baseie apenas em conteúdos de regras e memorização de vocabulário. A essência do ensino está alicerçada na realidade dos aprendizes, a partir de conteúdos que estão presentes na vida dos alunos e que, dessa forma, eles possam refletir sobre os temas com criticidade, se expressando pela língua alvo. Desta maneira, o ensino da oralidade como os outros aspectos da língua não deve ser feito de forma automática e superficial. Isto é, repetição de frases que não façam sentido para o aluno ou temas que não fazem parte do que ele realmente vive em seu contexto social.

Uma aprendizagem demasiadamente estrutural pode, a meu ver, diminuir a motivação dos alunos a aprender a língua estrangeira. O aprendiz utiliza a língua para se expressar e, conseqüentemente, falar sobre suas experiências e vivências em outra língua. Dessa forma, falar sobre o que vive cotidianamente os ajuda a refletir e a querer aprender mais, mesmo fora da sala de aula. Um exemplo bastante comum é a relação de aprender a língua inglesa a partir de músicas, séries e filmes, principalmente as séries. Os alunos têm o desejo de saber o que os cantores ou personagens das séries favoritas estão dizendo, ou até mesmo o porquê da escolha do título da série, as quais, na maioria das vezes não são traduzidas. Todavia, como as músicas e séries estão presentes em seu cotidiano, os alunos se sentem motivados a aprender também de forma autônoma, pesquisando em *sites* e interagindo com outras pessoas que compartilham do mesmo interesse.

De acordo com Bygate (1987), a fala é a habilidade que mais necessita de atenção, pois a utilizamos para tarefas básicas do cotidiano (na língua materna e estrangeira) e somos “frequentemente julgados, e por ela podemos fazer ou perder amigos” (p. vii). A questão do

julgamento e apreensão quanto à fala está presente em vários estudos, como apontam Aragão; Menezes e Junior (2017, p.561), representado por uma

diversidade de sentimentos negativos ao falar inglês em sala de aula que são, frequentemente, relatados por estudantes participantes de pesquisas: medo de exposição ou de errar na pronúncia; receio de parecer ignorante perante colegas e professores; vergonha para falar; inibição; ansiedade ao falar em público em exposições orais; desconforto e angústia ao falar.

Não discordo de Bygate (1987) e Aragão, Menezes e Junior (2017) quando apontam o quanto somos julgados conforme nossa habilidade oratória, independentemente da língua que estamos utilizando. Porém, quando adotamos outra perspectiva de língua/linguagem, que se distancia da ideia de falar corretamente, sem erros, e trata a língua como prática social, trabalhar a oralidade visa mais a comunicação próxima da realidade dos alunos, de forma que, como evidencia Tsutiya (2013), encoraje-os a falar e a refletir sobre o que está falando. Ou seja, acredito que muitos aprendizes têm medo ou inibição de se expressar oralmente na Língua Inglesa devido à visão de língua que é comumente adotada. Os aspectos de gramática, de correção, o que não acontece no cotidiano, trazem o medo de errar. Tratar a língua como prática social significa que “ler e escrever são atividades sociais”, situadas e que os sentidos são construídos socialmente” (MONTE MÓR, 2014, p. 42). Sendo assim, o uso real mostra que o aluno consegue se comunicar e não há necessidade de se sentir pressionado a falar exatamente como a gramática rege. Dessa forma, os alunos não ficarão presos às estruturas gramaticais, nem à idealização de uma pronúncia, e poderão correr riscos ao falar, entendendo que os erros podem estar presentes a todo momento.

Diversos estudos discorrem também sobre a relevância da oralidade em Língua Inglesa para os aprendizes, isto é, ressaltam que há uma enorme vontade de entender e falar a língua estudada por parte dos aprendizes. Isso significa que o imaginário de “saber uma língua” está em saber falar essa língua. O estudo de Faria (2014) cita Brown e Ur sobre a relação de aquisição de língua associada primordialmente às habilidades orais:

[...] quem sabe uma língua é chamado de falante desta, como se as habilidades orais fala e compreensão auditiva englobassem todas as outras. Outro ponto levantado pela autora é que a maioria dos estudantes de línguas (senão todos eles) está mais interessada em falar a língua do que possuir as habilidades de lê-la, escrevê-la e compreendê-la (Ur *apud* FARIA, 2014)

Paiva (2017) analisou diversas narrativas de aprendizes e professores em formação em relação à habilidade oral em inglês e constatou que a intenção dos narradores da pesquisa era realmente de falar a língua e em nenhum momento saber a língua era relacionado a ler ou escrever no idioma. Além disso, múltiplas narrativas apresentaram “um forte desejo pelo desenvolvimento das habilidades orais e uma grande frustração pelo não alcance desse objetivo” (p. 14) e também como as experiências desse desenvolvimento ocorreram a partir de filmes e músicas. A partir das análises das narrativas, Paiva(2017) acentua que

Há um desejo enorme pelo desenvolvimento das habilidades orais e, em contextos como o brasileiro, onde o contato com o idioma é, essencialmente, mediado pela comunicação de massa, parece importante repensar o uso desses recursos e torná-los mais presentes no processo de aprendizagem de nossos alunos.

Sendo assim, trabalhar a oralidade com vídeos de músicas, filmes, séries e comerciais (principalmente de produtos que já fazem parte do cotidiano dos alunos), além de proporcionar contato com uma diversidade maior de vocábulos, sotaques e culturas pode promover motivação nos alunos em compreender e expressar suas reflexões sobre os vídeos a partir da língua alvo. Ainda, pode-se trabalhar os vídeos concomitantemente com as atividades do livro didático, uma vez que atualmente o PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) incorporou a requisição de exercícios que trabalhem e exercitem a aprendizagem de habilidades orais.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Neste capítulo, será abordada a natureza de pesquisa e detalhado o contexto em que foi realizada. Ademais, será exposto o perfil dos participantes baseado no questionário aplicado sobre a faixa etária dos alunos e o contato que eles têm com a língua inglesa fora da escola. Logo após, serão descritos os procedimentos de coleta e de análise de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo intervenção, que, segundo Damiani *et al* (2013), essas pesquisas são “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações)” e, com a intenção de “produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.” (p. 58). Nela, o pesquisador exerce um papel de investigador da realidade, para refletir sobre sua prática e intervir para transformar. Portanto, a pesquisa se classifica com intervencionista, uma vez que o objetivo foi investigar o impacto de uma proposta pedagógica baseada em vídeos para o ensino e aprendizagem da oralidade em inglês. A pesquisadora é a professora atuante da escola alvo e pôde, então, implementar a prática especificada e também observar o desenvolvimento dos próprios alunos.

2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de ensino regular na cidade de Uberlândia (MG), com alunos do 9º ano do ensino fundamental. A escola alvo é localizada no

setor periférico da cidade e oferece ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Dispõe de dezenove salas de aula equipadas com mesas, cadeiras, quadros brancos e um ventilador, além de um laboratório de Artes, um laboratório de Ciências e um laboratório de informática. Este último possuía computadores para os alunos utilizarem, como também data show, caixas de som e um técnico de laboratório para auxiliar os professores. Entretanto, após a coleta de dados desta pesquisa, o laboratório foi desativado.

Os participantes da pesquisa foram alunos de duas salas distintas do mesmo ano, adolescentes com faixa etária entre 13 e 16 anos, que tiveram aulas de Língua Estrangeira, no caso a Língua Inglesa, desde o 6º ano. A escolha das salas ocorreu devido ao contraste entre estas, ou seja, são bastante diferentes em relação a disciplina, notas e comprometimento dos alunos com as atividades.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram:

- ☐ Questionário;
- ☐ Propostas de atividades com a utilização de vídeos e resultados da produção dos alunos;
- ☐ Entrevistas semiestruturadas com alunos;
- ☐ Diários reflexivos da professora pesquisadora.

Primeiramente, vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) como apresentado no anexo. Antes de iniciar o desenvolvimento de atividades com os vídeos, foi aplicado um questionário para os alunos com o intuito de, primordialmente, delinear o perfil dos participantes. Além disso, o objetivo do questionário foi identificar suas percepções de como a Língua Inglesa é ensinada na escola, especialmente a habilidade oral, como os alunos avaliam o próprio conhecimento da língua e obter suas opiniões sobre o interesse ou não pelos vídeos, suas preferências quanto ao gênero desses e sobre a relação entre os vídeos e o aprendizado de Língua Inglesa.

As duas salas que foram escolhidas para serem analisadas tiveram participação semelhante, visto que em uma turma vinte alunos foram participantes e dezessete da outra. Vale ressaltar também que com o decorrer do ano letivo, muitos alunos são remanejados ou simplesmente mudam de escola, por isso, uma turma tinha menos alunos em comparação com

a outra. Com base no questionário, pude ter uma visão do perfil dos alunos pesquisados para, então, elaborar e aplicar as atividades propostas com base em vídeos.

2.3 Perfil dos participantes

A idade dos alunos varia entre 13 e 16 anos, como podemos ver nos gráficos a seguir:

Faixa etária - Turma A

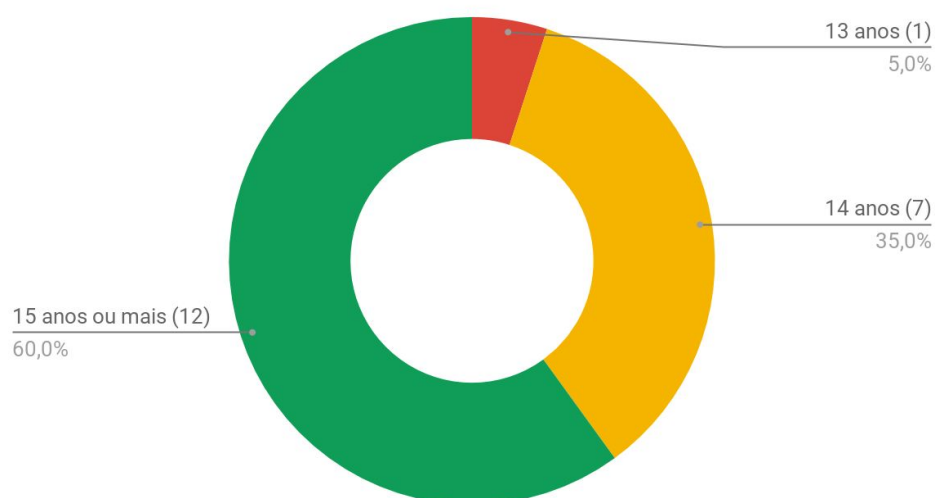


Gráfico 1: Faixa etária dos alunos turma A.

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Faixa etária - Turma B

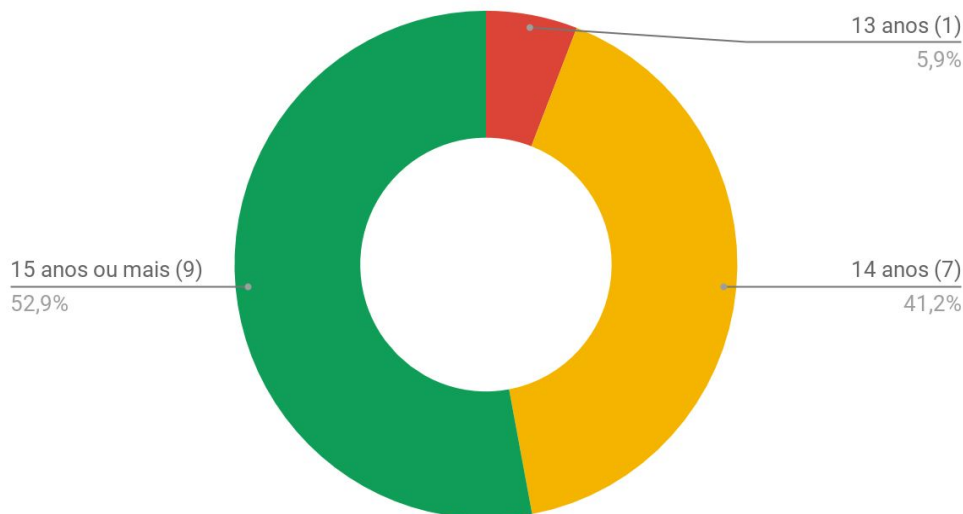


Gráfico 2: Faixa etária dos alunos turma B.

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Na turma A, 12 de 20 alunos (60%) têm quinze anos ou mais, e na turma B 9 dos 17 alunos (52,9%), ou seja, a maioria dos alunos poderiam estar cursando pelo menos o primeiro ano do ensino médio, porém por motivos diversos ainda estão no 9º ano.

Além disso, ainda em relação ao perfil dos alunos, o questionário intencionou identificar a quantidade de alunos que já fizeram ou fazem algum curso de inglês e também verificar qual o contato que os alunos têm com a Língua Inglesa fora da escola. A maioria dos alunos nunca fez curso de idiomas, sendo que na turma A essa quantidade aumenta, dado que apenas 3 de 20 alunos já fizeram algum curso de inglês.

Entretanto, o questionário trouxe também a questão sobre o contato dos alunos com o inglês fora da escola, como estudo, entretenimento, dentre outros. As duas turmas analisadas tiveram resultados bem similares neste quesito: nenhum dos alunos têm contato com pessoas de outro país para utilizar a língua e, provavelmente, pelo nível destes, não lêem livros ou notícias em inglês, com exceção de um aluno da turma A o qual relata que aprendeu (e aprende) o inglês de maneira autodidata. Em contrapartida, a maioria dos alunos escutam músicas em inglês e poucos assinalaram apenas “não tenho contato”. Este fator é importante ressaltar: os alunos tinham a oportunidade de escolherem mais de uma resposta, e contraditoriamente, alguns alunos assinalaram “não tenho contato” e “escuto músicas em

inglês”, isto é, estes alunos podem não ter notado esta incoerência ou não consideraram escutar músicas em inglês como um contato com a língua.

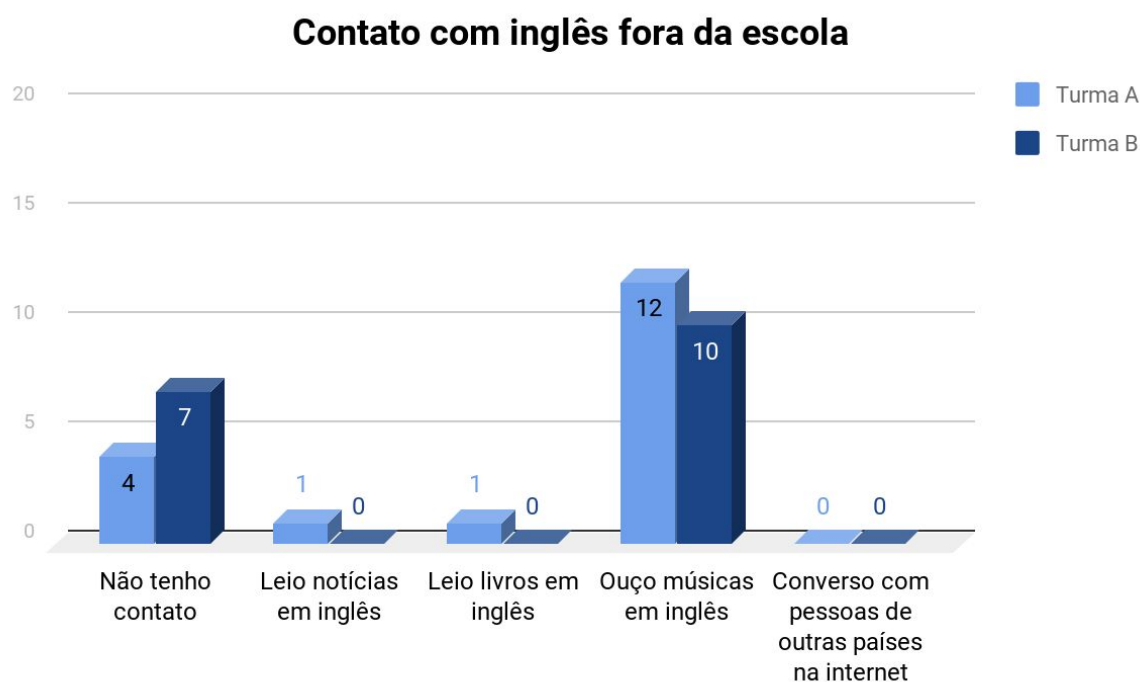


Gráfico 3: Contato com inglês fora da escola.

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Com base nos dados do questionário, elaborei e apliquei aulas com foco no uso de vídeos visando o desenvolvimento da oralidade dos alunos em língua inglesa. Essas aulas ocorreram no período de setembro a dezembro de 2017. Utilizei diversos vídeos com legendas na Língua Inglesa e atividades sobre trechos desses vídeos. As atividades foram desenvolvidas no laboratório de informática da escola ou como parte da tarefa de casa dos alunos.

Foram trabalhadas duas sequências didáticas com temas variados, os quais irei especificar e justificar na seção de análise dos dados. Ao final do bimestre, após a realização das atividades, os alunos participantes foram entrevistados pela professora pesquisadora com o objetivo de relatarem sua experiência e avaliarem seu próprio desenvolvimento em relação às atividades trabalhadas. As entrevistas foram individuais e seguiram um roteiro de perguntas. Foram gravadas e transcritas para análise e serão apagadas como determina o Comitê de Ética.

2.4 Procedimentos de coleta e da análise de dados

Os diários reflexivos da professora pesquisadora foram elaborados após todas as aulas em que o projeto foi aplicado, visto que estes serviram para descrever as aulas e, posteriormente, para avaliar tanto o desenvolvimento dos alunos na língua inglesa quanto sua própria prática. Os resultados da produção dos alunos a partir do emprego dos vídeos também foram usados para avaliar em que medida há impacto do projeto no desenvolvimento da produção oral dos alunos em língua inglesa.

No capítulo a seguir, apresentarei resultados a partir do questionário, entrevistas dos alunos participantes para responder, então, as perguntas de pesquisa. Além disso, descreverei as duas sequências didáticas implementadas com os alunos.

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento, em sequência, os resultados da pesquisa, divididos em tópicos e referentes ao questionário aplicado aos alunos no início da pesquisa, aos diários reflexivos escritos por mim ao longo das aulas e às entrevistas realizadas com os alunos após a aplicação da proposta pedagógica. Além disso, no decorrer do texto, serão apresentadas as duas sequências didáticas trabalhadas com os alunos, com enfoque nos vídeos, como também fragmentos das tarefas realizadas por eles. Esses instrumentos serão mobilizados em todos os tópicos descritos neste capítulo com o intuito de elucidar os resultados da pesquisa. Os tópicos para análise foram divididos em: Percepções dos alunos em relação ao o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, Relevância da habilidade oral para os alunos e Contribuição da proposta pedagógica baseada em vídeos quanto ao ensino e aprendizagem da oralidade .

3.1 Percepções dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na escola pública

Primeiramente, pude perceber nas respostas dos questionários, como a visão dos alunos sobre o ensino público e, especialmente, sobre o ensino de inglês na escola pública traz diversos preconceitos e como há uma escassez da visão de língua mais ampla, sobre o que é aprender uma língua. A princípio, os alunos relacionam constantemente aprender a língua inglesa com aprender conteúdos gramaticais, vocabulário e tradução. No questionário, muitas dificuldades para aprender a língua inglesa foram sobre essas atribuições.

Dificuldades
<input type="checkbox"/> “A tradução”
<input type="checkbox"/> “Verbos”
<input type="checkbox"/> “Ler as palavras”
<input type="checkbox"/> “Entender a <i>matéria</i> ”
<input type="checkbox"/> “Ler inglês”
<input type="checkbox"/> “Significado das palavras”

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Pode-se perceber que os alunos ainda objetivam apenas a tradução, visando a língua materna e a estrangeira como correspondentes. Esse é mais um exemplo de como veem a língua como uma estrutura a ser aprendida. Dominando essa estrutura, eles dominarão a língua inglesa. Quando indagados na entrevista sobre as atividades que consideraram mais difíceis e mais fáceis, os alunos deixam transparecer novamente uma visão estrutural de língua, como exposto em alguns trechos a seguir:

Joey: Tipo assim, a minha dificuldade foi nos **verbos** mesmo. O que **coloca no passado**. Foi meio lá meio cá... Por causa que eu não sou muito de pescar rápido assim, aí eu fico batendo o *treco* até aprender.... nos **verbos** assim.

Monica: A narrativa, porque você tem que escrever, **decorar os verbos**, que tipo, você pode até colocar no Google Tradutor, mas ele erra né, aí por isso, achei meio difícil o da narrativa.

Ross: Desde o sexto ano minha maior dificuldade foi o **to be**. [...] Tipo assim não é a mesma coisa você **decorar em Português e decorar em Inglês**. É decorar assim né... aprender em geral.

Rachel: Quando a gente... igual o **verbo**... quando ele tá no **futuro**, ou no **presente** e a gente vai passar para o **passado**, sabe, parece mais difícil, assim, alguns.

Chandler: No sexto ano eu comecei a aprender sobre o **verbo to be**, depois foi, foi, foi... e fui aprendendo. [...] Tipo, eu não consigo aprender, sabe. Não é que eu não consigo, é a dificuldade de **gravar as palavras, verbos**...

Os alunos focaram intensamente na dificuldade de aprender os “verbos”, isto é, a maior preocupação destes alunos é com o fato dos textos produzidos estarem no tempo verbal correto. Além disso, os alunos relacionaram diversas vezes a questão de aprender uma língua como sinônimo de decorar, gravar palavras e, dessa forma, acreditam que a língua se resume a vocabulário e regras. Entretanto, essa visão não é limitada apenas às dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem de inglês. Como está exposto a seguir, alguns alunos consideram esse aspecto da língua mais fácil de aprender. Ou seja, ter um conjunto de regras estabelecidas parece ser mais fácil por permitir maior sistematização e entendimento (ou memorização) do funcionamento da língua. Pode-se entender que essa visão deve vir das práticas que eles foram acostumados ao longo dos anos na escola.

Pheebe: Ah, pra mim é a de **formar frase**, eu achei legal. Dava pra **programar direitinho**.

Ross: O escrever foi mais fácil que você vai pegando as **regras** [...]

Mona: Mais (fácil) foi conseguir **entender os verbos** pra colocar certo.

Isto posto, pode-se perceber que independentemente de considerar o aspecto estrutural e gramatical difícil ou fácil, os alunos possuem uma visão estagnada sobre a aprendizagem de língua, contrariando a perspectiva de língua como prática social que identifica “a aprendizagem quando os indivíduos participam de atividades socialmente situadas que mediam relações, práticas e ações”³⁵ (DOS ANJOS SANTOS *et al*, 2018, p. 30).

Ademais, outro fator bastante consolidado na fala dos alunos é sobre o lugar ideal para aprender a língua inglesa. Segundo muitos alunos, o curso de idiomas é majestosamente o lugar em que as pessoas conseguem aprender um idioma fluentemente. Regularmente, esses

³⁵ Learning thus happens when individuals participate in socially situated activities that mediate relations, practices and actions.

discursos são difundidos sem questionamento, quer dizer, quando questionados sobre o que este lugar possui que efetivamente faz com que consigamos aprender, os alunos reproduziam jargões ou discursos comumente propagados pela mídia.

Mônica: Ah... quando eu.. é... do inglês pela primeira vez... eu achei legal né, aí fui **aprofundando**, minha mãe me colocou num curso, mas só que eu tive que sair do curso que minha mãe *tava* sem dinheiro. Aí tô aqui hoje.

Amanda: Ah, não sei. eu **nunca fiz curso**. Assim, eu acho que deve ser **mais fácil** porque na escola pública os alunos são muito abençoados, sabe? (risos) lá deve ser **mais fácil**, deve ter **mais concentração**.

Rachel: Eu acho que lá eles **aprendem mais**. Porque lá **só** vai **aprender inglês** né? E aqui tem inglês e depois tem outras matérias no mesmo dia.

Janice: Porque lá eles falam... Porque lá você vai muito muito mais, e presta bem mais atenção, porque você já vai com o **objetivo de aprender** né, aqui na escola você vem com o objetivo de passar de ano, e tal.

Ross: mas fora assim eu acho que é mais... (pausa) , como posso te dizer... **mais reforçado**, sabe, **denso**, uma coisa mais bem... sei lá... ai meu Deus! não sei como falar...sumiu a palavra. É....mais **conteúdo**.

Como mencionado acima, os alunos descrevem o curso de idiomas, mesmo se nunca frequentou algum, como um lugar primoroso para alcançar a fluência dessa língua estrangeira tão presente em seu cotidiano e também na mídia. Os adjetivos que justificam essa eficácia de aprendizagem são relativos a questão de que o ensino é mais reforçado, denso, aprofundado, objetivo, dentre outros. Essa notoriedade do curso de idiomas advém de diversas questões políticas e ideológicas, ou seja a língua tem um valor/status simbólico (PAIVA, 1996). Portanto, como relata Souza (2011), a partir desse valor simbólico, os cursos de idiomas “reforçam representações da aprendizagem do inglês como objetos de desejo de consumo” (SOUZA, 2011, p.140). Como aprender a língua se torna um desejo que pode ser realizado pelo curso de idiomas, muitos desses alunos, os quais estudam em uma escola periférica da cidade, veem esse objetivo um pouco mais distante, pois necessitam de recurso financeiro para pagarem esse curso, como a aluna Mônica relatou acima. Isto é bastante evidente na fala dos alunos, pois além dos obstáculos de aprender a língua, alguns alunos relataram sobre a necessidade de praticar a língua inglesa fora da escola e sobre fazer um curso de idiomas. Alguns comentários são intrigantes, considerando que fogem àquilo que a pergunta do

questionário solicitava, que era saber as dificuldades que os alunos apresentam em relação à língua inglesa. Por exemplo, um aluno respondeu que sua dificuldade era: “Meu pai não me pagar um curso”. Dessa maneira, o aluno deixa transparecer que não aprende a língua inglesa justamente por não conseguir fazer um curso de idiomas, que aparece, então, como lugar legitimado para se aprender, ao contrário da escola. Pode-se perceber nos dados abaixo quão distante é entrar em um curso de idiomas para os alunos participantes, por motivos diversos como falta de tempo, falta de interesse, mas principalmente falta de recurso financeiro. Apenas seis participantes já fizeram algum curso de inglês fora da escola em contraste com trinta e um alunos os quais nunca fizeram.

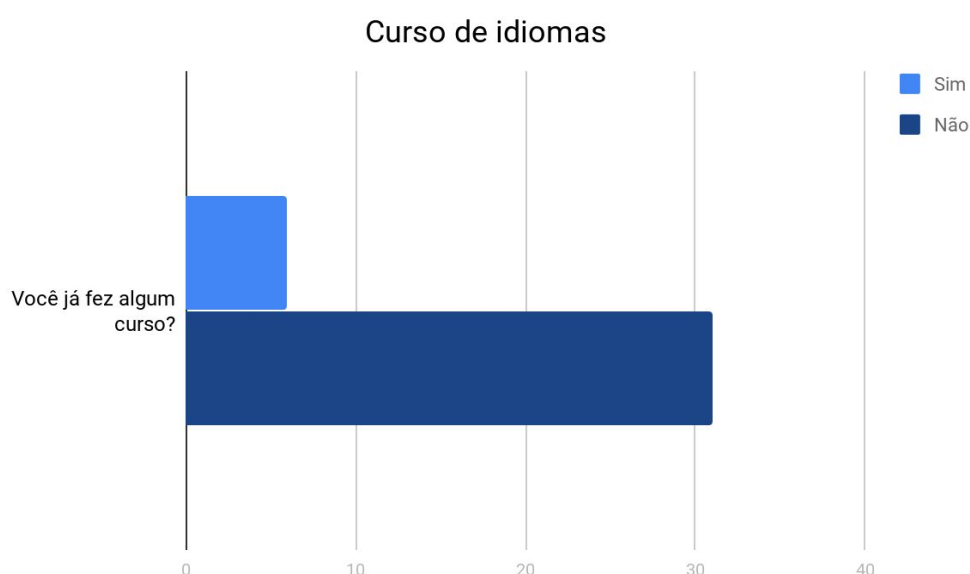


Gráfico 4: Curso de idiomas.

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Essa crença de aprendizagem de língua inglesa apenas possível no curso de idiomas evidencia uma elitização da língua, isto é, os aprendizes acreditam que só é possível aprender em um curso privado e, para isso, necessitam de recursos financeiros. Sem esses eles têm “apenas” a escola pública como ambiente formal de aprendizagem. Segundo Paiva (1991; 2011), “o preconceito de que os pobres não devem falar inglês está enraizado na cultura brasileira e como as elites entendem que a língua inglesa é sua propriedade exclusiva” (p.36). Sendo assim, esse pensamento colabora para uma maior elitização da língua inglesa.

Vale ressaltar neste ponto que o fator que me deixa intrigada é como o curso de idiomas é enaltecido pelos alunos mesmo que muitos não tenham grande infraestrutura ou

professores tão qualificados. Se fizermos uma referência com a questão financeira, a escola regular privada também deveria ser reconhecida como um lugar de aprendizagem da língua, apesar disso, ainda assim não possui esse reconhecimento. Segundo Corrêa (2017), “tal situação não se limita a estudantes de escola pública, pois encontramos 88% dos que estudaram em escola privada a maior parte da vida escolar com a mesma crença da impossibilidade de se aprender bem o inglês na escola.” (p. 303). Na entrevista desta pesquisa, os alunos justificaram também que o objetivo da escola regular, muitas vezes, não é claro, e no curso de idiomas se oferece mais conteúdo. Acreditam que como nesses contextos, diferentemente da escola regular, não se oferecem várias disciplinas mas apenas o inglês, os alunos conseguem aprender efetivamente. Acredito ser intrigante como esse imaginário foi sendo construído e permanece fixado nas percepções dos alunos e comunidade escolar.

Do mesmo modo, permeia o imaginário desses alunos a relação de inglês e mercado de trabalho, visto que, quando questionados sobre a importância de aprender a língua inglesa, respondem que os salários são melhores quando se sabe uma língua estrangeira:

Mônica: Por causa que minha mãe falou assim... que é... que eu estava indo para o **mercado de trabalho**, aí ela falou que quem aprendia inglês tem um **salário melhor**, aí eu falei: Nossa! Eu quero aprender inglês! Eu quero ter um **salário**. Só que aí chegou no fim do primeiro ano do curso, aí minha mãe me tirou.

Amanda: Sim, porque isso melhora não só pra mim, mas quando eu quiser **arrumar um emprego**... tem muitos que as pessoas que sabem outras línguas, além do Português, tem **serviços melhores, ganham mais**. O inglês **ajuda muito**.

Cria-se a expectativa, portanto, de que as pessoas apenas aprendem inglês no curso de idiomas e esse investimento será recompensado no momento em que forem conseguir um emprego. Não discordo que aprender uma língua estrangeira como o inglês, que possui *status* de língua franca, pode ajudar em determinadas profissões. Entretanto, concordo com Grigoletto (2007) quando ressalta o imaginário em torno do inglês como um “passaporte necessário” para ser bem sucedido profissionalmente, como se aprender uma língua pudesse garantir o sucesso de alguém. Quando consideramos a língua como uma prática social, nos desprendemos da questão do uso da língua só para o mercado de trabalho, porquanto o aprendizado de uma língua pode acrescentar muito ao aprendiz, tanto social quanto culturalmente.

Essa convicção dos alunos de que o curso de idiomas é o lugar ideal para aprender uma língua reflete os discursos veiculados pela mídia, muitas vezes ilusórios de que nesse contexto os alunos encontrarão o melhor método para aprender, melhores professores, salas com poucos alunos, dentre outros. Digo muitas vezes ilusório, pois o aluno, na maioria dos casos, não possui entendimento para distinguir o que quer dizer o melhor método apresentado pela propaganda, quais as qualificações desses melhores professores citados e o que significa realmente aprender inglês fluente. Uma vez que não possuem esse discernimento, creem que o curso de idiomas é provido de todos os instrumentos necessários e, com o foco “apenas” no ensino de inglês, acreditam que poderão aprender “tudo”, enquanto a escola regular oferece apenas o “básico”.

Mas, afinal, qual a definição de aprender o básico? Assinto com Gimenez (2011) que “saber inglês” não tem um significado único e que há uma vasta diversidade da própria língua, isto é, “são tantos os ingleses, tantos os contextos de uso, que a definição do que seria “básico” estaria em constante mutação” (p.51). Alguns alunos fazem uma relação entre aprender regras e aprender o básico na escola pública, como Mona se refere abaixo a partir da pergunta da entrevista sobre o lugar para aprender inglês:

Mona: Ah, eu acho que **não ajuda pra ficar muito fluente**, só aprende mais o **básico** mesmo. Porque é meio que **repetitivo o verbo to be**, muito do ensino fundamental e ensino médio.

Gunther: É... **não inglês... aquele inglês fluente** né, mas você aprende várias coisas. [...] tipo, tudo não, mas... dá pra aprender várias coisas, muitas coisas.

Sendo, assim os alunos não conseguem enxergar qual o objetivo a alcançar nas aulas de língua estrangeira na escola pública, ou seja, não fica claro se há uma definição de qual língua e qual uso dessa os alunos devem sair da escola fazendo. Isso é evidenciado nas diversas pesquisas e narrativas de alunos e professores no país que tem o foco voltado para a gramática. (*British Council*, 2015; Barcelos, 2006; Assis-Peterson e Cox, 2007) O que a escola pública oferece então? Qual a perspectiva dos alunos em aprender inglês nesse lugar? E se não têm recursos para estudar em escolas de idiomas como podem aprender a língua inglesa na escola? Reiteradamente, na entrevista, quando questionados se há possibilidade de aprender inglês na escola pública ou não, os alunos fizeram comentários que trouxeram a minha memória o triângulo de culpabilização de Leffa (2011). Em outras palavras, quando

escutamos as lamentações sobre o não aprender na escola pública, constantemente colocamos a culpa em algo ou alguém: culpa-se o aluno, o professor ou o governo. Segundo Paiva (2011, p. 31),

há várias maneiras de explicar o fracasso na aprendizagem da língua. A mais comum é pôr a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno: a culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda. Condenar tem sido a estratégia menos eficaz, na medida em que, pelo menos na escola pública, cria o conflito sem resolvê-lo e tudo acaba ficando por isso mesmo.

Portanto, pude notar, principalmente nas respostas da entrevista com os alunos que há um anseio de tentar culpar alguém e não fazer uma reflexão sobre o nosso papel no processo de ensino e aprendizagem da língua. Digo “nosso papel”, pois me incluo nessa reflexão como professora a questionar minha função para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, o que foi intuito da presente pesquisa. Analisando as falas dos alunos na entrevista, percebo, no entanto, que há uma mudança no discurso desses alunos sobre encontrar essa culpa, e acredito que essa mudança é para melhor, visto que eles estão levando em conta sua autonomia de aprender, como veremos posteriormente.

Assim, um responsável pelo fracasso de inglês na escola pública, segundo os alunos, é o professor, como depreende-se da fala de Ross:

Ross: [...] escola pública **depende do professor também** né... Porque eu estudei com uma professora de inglês que **não ensinava nada**, ela ficava lá e a **única coisa que ela falava** mesmo que eu lembro era Oi e Tchau em inglês.

Diversas pesquisas (*British Council*, 2015; Moreira e Silva, 2015; Assis-Peterson e Cox, 2002 e 2007; Ferreira, 2018; Oliveira, 2015; Siqueira, 2015) apontam o problema da falta de qualificação dos professores de língua inglesa da escola pública, e como ponto primordial não saber a própria língua que ensina. Um dos motivos apontados por Oliveira (2011) e que concordo é que muitos concursos para professor de língua estrangeira não possuem uma prova específica para o candidato demonstrar suas habilidades de desempenho oral, como Paiva já havia apontado em 1997 e que continua ocorrendo ainda hoje. Sendo assim, muitos professores não são preparados para ensinar a língua estrangeira, pois não sabem a língua que deveriam ensinar.

Nota-se na fala do aluno Ross que a professora anterior não utilizava a língua oral em sala de aula e deixava os alunos a mercê da normalidade de frustração do ensino de inglês da escola pública. Os alunos mencionam muito a repetição de conteúdos durante todo o ensino fundamental por parte do professor, que não consegue ir além de estruturas gramaticais básicas. Sabe-se que a falta de preparo desses professores na escola pode se dar por diversas razões, como falta de recurso financeiro para as formações continuadas, desmotivação pelo ensino na escola pública, sobrecarga de trabalho, salário baixo, e até mesmo ser reaproveitado como professor de outras disciplinas que não seja a língua inglesa. Essas razões nos fazem repensar se, de fato, o professor deve ser culpado pelo fracasso no ensino de inglês.

Além da falta de preparo do professor, os alunos relataram, na entrevista e pessoalmente durante as aulas, a falta de empatia dos professores, algo que envolve os professores em geral, não somente o de língua estrangeira. Como já estão sobrecarregados, muitos professores, segundo os alunos, não fornecem explicações ou repetem o conteúdo ensinado, não trazem projetos ou atividades que fujam um pouco das aulas tradicionais com tarefas no quadro e no livro, e parecem estar desmotivados para compreender a demanda dos alunos na contemporaneidade:

Rachel: é... tentaria colocar os professores em geral de inglês pra fazer **mais projeto** pra aprender mais inglês [...] Ah, perguntar pros alunos o que eles queriam, aí podia colocar, sabe, trabalhar com **séries** que todo mundo gosta, um **filme**, uma **música**.

Emilly: Tem que ter **incentivo**, né? Do professor também...**incentivo moral**, assim, o **professor tentar ajudar** também.

Mônica: eu acho que **falta um pouco de diálogo dos professores com os alunos**, porque muitas vezes os professores, não estou falando da senhora, a senhora explica muito bem, muitas vezes os professores **deixam de falar alguma coisa**, a pessoa não fica sabendo, aí lá **na frente pesa**, né ...um pouco.

Paul: [...] e **depende do professor** se ele tiver **paciência pra ensinar**. Do professor ter **paciência pra dar aula**, o aluno se dedicar, esforçar bastante no Inglês aí ela (a pessoa) aprende.

Pode-se depreender dos excertos apresentados que os alunos estão cientes que necessitam de aulas que os motive a estudar e buscar mais conhecimento para que o aprendizado seja mais profundo e atraente. Além disso, mesmo responsabilizando o professor pela falta de didática, de diálogo ou de paciência, os alunos entendem que o papel do

professor é ser um mediador da aprendizagem, aquele que deve incentivar e ajudar o aluno alcançar seu objetivo e não apenas transmitir conhecimentos.

A culpabilização do governo ocorreu poucas vezes nas entrevistas e apareceu relacionada às leis que não priorizam o ensino da língua estrangeira, quando se dá mais valor a outras disciplinas e isso reflete no discurso dos alunos, da gestão escolar e dos próprios professores. O não reconhecimento da importância da língua inglesa na escola fica visível para os alunos, principalmente quando comentam sobre a quantidade de aulas para a disciplina de língua inglesa no currículo:

Amanda: Ah, não sei. Acho que **precisa mais de alguma coisa**. Acho que precisa de **mais aulas**. É, porque **igual matemática** tem quase todo dia, inglês é **só duas vezes** por semana aí não dá pra aprender direito.

Chandler: Não, porque eu acho também que Inglês **só tem duas aulas por semana**, eles **priorizam Português, Matemática**, essas coisas, então pra mim eu acho que Inglês não daria. Por causa do **tempo** mesmo.

Phoebe: Não sei o que eu mudaria, acho que só a **questão do tempo**, acho que deveria ter **mais um horário**.

Lily: [...]Porque tipo assim, o inglês é **só dois dias na semana**, né... então vai ter um mês que a gente vai aprender mais escrita, no outro aprender mais fala, então assim, a gente tem que se esforçar para entender mais, para conseguir aprender.

Amanda: Depende porque a gente tem **só duas vezes na semana** e fica um pouco **complicado**.

Joey: Por causa que **especifica** mais, né, porque a escola é mais específica em **Português e Matemática**, esses trem assim.

De acordo com as respostas da entrevista, os alunos tentam justificar o fracasso do ensino de língua inglesa na escola pela pouca quantidade de aulas semanais e relevância da disciplina se comparada a outras disciplinas que compõem a grade curricular. Sobre a quantidade de aulas, se compararmos o número de aulas de inglês na escola regular com o número de aulas que geralmente se tem nos cursos de idiomas, considerados o lugar ideal para aprender, não identifico diferenças - nessas escolas as aulas, raramente, ultrapassam duas aulas na semana. Sendo assim, é evidente que a aprendizagem deve ocorrer de forma autônoma, que o aluno deve buscar conhecimentos e os professores terão o papel de ajudá-los a trilhar seus caminhos nessa jornada. Ainda que se aumente a quantidade de aulas de inglês

por semana na escola, não se pode garantir que com isso os alunos conseguirão alcançar o objetivo de aprendizagem, visto que, como expõe Paiva (2011, p. 39), “a escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além”.

Sobre a pouca relevância da disciplina de inglês, esse é um discurso que aflige a mim e muitos colegas de profissão, principalmente no momento de ceder horário da disciplina de língua inglesa em nossa escola para palestras aleatórias, por exemplo, ou nos momentos de conselho de classe ou reunião de pais em que o inglês é apresentado como a última disciplina com que os alunos têm que se preocupar em conseguir aprovação. O enaltecimento e comprometimento ocorrem, majoritariamente, em relação às disciplinas de Português e Matemática, pelos alunos e até mesmo professores.

Mesmo com novas propostas de leis como a Base Nacional Comum Curricular, a perspectiva de pluralidade cultural que a língua apresenta e todas vantagens em aprender uma língua estrangeira, ainda reina na escola o discurso retratado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), de que “o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo” (BRASIL, 1998, p. 24).

Sobre essa necessidade de ter mais conteúdo e ajuda, propriamente dito um reforço das aulas, um aluno apresentou um aspecto interessante que não é comum na escola pública, justamente pelos fatores apontados perpetuamente sobre a sobrecarga de trabalho dos professores.

Ross: Eu acho que tinha que ter **mais vídeo-aula do próprio professor**. Porque, tipo assim, tem um **horário vago**, aí a escola vai e cede o horário para **fazer a vídeo-aula**. [...] aí, tipo assim, a gente estuda de **manhã** e no período da **tarde** temos um professor pra **auxiliar aqui**, dar mais uma **revisão**...acho que seria bom.

Verifica-se na fala do Ross que os alunos estão mais conectados com a tecnologia e cientes que muitos professores, especialmente de escolas privadas, elaboram vídeos com conteúdo ensinado em sala para ajudar os alunos a estudarem em casa. Acredito que é uma ideia bastante válida, embora o cenário do professor ser diversas vezes precário. Essa demanda pode ser desempenhada sim, porém acredito que é responsabilidade do governo criar

e realmente aplicar as leis e parâmetros que valorizem o professor para que esse tenha tempo de qualidade e motivação para exercer um trabalho de excelência na escola pública. Por ora, o aluno pode fazer proveito do que a internet nos oferece, ou seja, há inúmeros canais no *Youtube*, por exemplo, em que o aluno possa estudar, revisar o conteúdo não só de inglês, mas de todas as disciplinas, de forma gratuita. Com a instrução do professor, o aluno pode aprender a como estudar nesse meio também, fora do ambiente escolar, pois como Ferreira da Cruz e Rocha Lima (2011) apontam, “os tempos e espaços escolares nem sempre são correspondentes aos objetivos de aprendizagem e às diferentes motivações dos aprendizes, é essencial o investimento na autonomia do aluno. Investir nessa autonomia do aluno é, antes de tudo, empoderá-lo” (p. 130).

Os alunos mencionaram em alguns momentos a falta de qualificação, didática ou até mesmo de motivação dos professores, indagaram sobre a importância dada à disciplina de inglês na escola e seu tempo reduzido em comparação com outras disciplinas, o que já foi bastante comentado em muitas pesquisas. Todavia, o que me impressionou, foi a quantidade de alunos que fizeram uma reflexão sobre a responsabilidade de seu próprio aprendizado e como isso influencia dentro da sala de aula. Aqui temos exemplos da culpabilidade no próprio aluno pela fracasso na aprendizagem da língua inglesa:

Mônica: Sim. Em qualquer lugar. Uai, porque a **aprendizagem vem de nós** e basta você **querer** aprender. Eu acho que sim. [...] você buscar as coisas, e acho que é isso.

Amanda: Acho! Quando a pessoa **quer realmente aprender** ela consegue, prestando atenção nas coisas. Os **alunos** tinham que **ajudar mais**, porque tem uns alunos que não deixa a gente **prestar atenção** em nada e também tem que ser a gente que tem que se **esforçar** para aprender.

Jill: É se a pessoa **dedicar bastante** é. **Depende da pessoa** e depende do professor se ele tiver paciência pra ensinar. [...] se o aluno se dedicar, **esforçar bastante** no Inglês aí ela aprende.

Gunther: Que os alunos todos **prestassem mais atenção**. É, porque talvez eu quero prestar mais atenção e tem alguém conversando e fica enchendo o saco. [...] se a pessoa **esforçar** né, a pessoa tem que **querer** né.

Ross: Eu acho que **possível** é, só **falta** um pouco **mais de interesse** e um pouco mais de **educação** né... porque até que para pros meninos pararem de conversar, depois para de novo...aí não dá tempo de explicar.

Rachel: Ah... os alunos podiam ficar mais **interessados**, eles podiam **tentar**, tipo assim, porque tem uns que **querem aprender mais**, eles podiam ficar mais **interessados**.

Mônica: Ai, professora... **depende** né. Se colocasse os **alunos bons**. Os **alunos** (ajudarem) também né. Porque não adianta você está lá pra **aprender** e ter lá todo mundo **bagunçando**. Professora, eu acho também o **ambiente** né, porque não adianta ter um professor bom que explica bem, mas só que num ambiente ruim e tipo, **a sala está bagunçada** essas coisas né, acho isso.

Diversas vezes, os alunos se referiram à motivação e ao empenho que eles próprios devem dispor para aprender uma língua estrangeira. As palavras mais recorrentes que indicam essa motivação foram “interesse”, “dedicação”, “esforço” e “aspiração” em aprender mais. Os alunos utilizaram essas palavras para se referir ao dever que eles têm, ou seja, expuseram a sua parcela de responsabilidade para obter sucesso na aprendizagem no ambiente de escola pública. Todavia, usaram essas mesmas palavras para atribuir culpa aos colegas que influenciam de forma negativa a sala de aula, muitas vezes, atrapalhando os que têm o anseio de realmente aprender. Um dos motivos que presumo de falta de motivação dos alunos em aprender na escola tem relação com um discurso enraizado de que na escola pública não se aprende inglês. Dessa forma, aqueles que ainda acreditam que há essa possibilidade são, em certos momentos, dispersos por aqueles que mantêm essa baixa perspectiva de aprendizagem. Entretanto, é instigante e notável que os alunos estão com uma visão um pouco menos alicerçada em culpar os outros, como o professor e a escola/governo pelos problemas na aprendizagem de inglês. Eles parecem mais reflexivos em relação a sua própria aprendizagem. Como pontua Schütz (2014), ao correlacionar o aprendizado com a motivação do aluno: “Assim como na aprendizagem em geral, o ato de aprender línguas é ativo e não passivo. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave”.

Portanto, considero de extrema importância essa mudança de discurso para que seja reconhecida a possibilidade de aprendizagem da língua inglesa na escola pública. A questão de mudança que menciono é em relação às inúmeras pesquisas (como por exemplo a de Assis-Peterson e Cox, 2007) que apontam o descrédito de aprender inglês na escola pública e relatos de alunos e pais que buscam um culpado. Acredito que isso possa ocorrer a partir das mudanças de pensamento em relação à tríade, professor, aluno e escola, visto que quando um desses pilares cumpre sua função, “ele pode fazer provocações e gerar inquietações que

apontam para mudanças nos demais fatores, e assim, o aprendizado é possível, acontece.” (CRUZ; ROCHA LIMA, 2011, p.186).

Apresentadas as percepções enraizadas e em transformação dos alunos quanto o ensino de inglês na escola pública, será discutida, na próxima seção, a visão dos alunos sobre a importância da habilidade oral e suas perspectivas sobre o ensino dessa habilidade na escola pública.

3.2 Relevância da habilidade oral para os alunos: Do you speak English?

As percepções dos alunos sobre o ensino de inglês na escola pública são alicerçadas em discursos sobre um lugar ineficaz para a aprendizagem de língua estrangeira. Como foi relatado na primeira parte da análise, esses discursos se pautam na falta de professores qualificados, falta de recursos do governo, comparação com curso de idiomas e falta de relevância dada à disciplina nesse contexto. Quando nos voltamos para a questão do desenvolvimento da habilidade oral nas aulas de inglês na escola pública, esses discursos são ainda mais presentes. Isso pode ocorrer pois não falar inglês é algo que dificilmente se esconde, ou seja, como salienta Leffa (2011), “o silêncio fala alto”, visto que no cenário de língua estrangeira “a mudez é irrecuperável; o sujeito não fala porque não sabe, deixando bem claro para o interlocutor que bastaria falar para provar o contrário.” (p. 17). Sendo assim, concordo com Leffa no tocante à percepção de sucesso ou fracasso na aprendizagem de língua estrangeira ser imediata quando se pensa na habilidade oral. Isto posto, percebe-se o quão é importante refletir sobre o ensino e aprendizagem da compreensão e produção oral em inglês nas escolas públicas para que esse seja um lugar em que realmente se ensine e aprenda a língua estrangeira.

Na pesquisa de Oliveira e Paiva (2007), ao analisar as narrativas de diversos aprendizes, a autora evidencia a relação que os alunos estabelecem entre falar uma língua estrangeira como sinônimo de saber essa língua, isto é, “aprendizes identificam a aprendizagem de língua com a fala e com a compreensão oral. Nenhum narrador menciona a intenção de aprender a ler no idioma que estuda, por exemplo, mas de falar a língua.” (p.168). Sendo assim,

Há um desejo enorme pelo desenvolvimento das habilidades orais e, em contextos como o brasileiro, onde o contato com o idioma é, essencialmente, mediado pela comunicação de massa, parece importante repensar o uso

desses recursos e torná-los mais presentes no processo de aprendizagem de nossos alunos (OLIVEIRA E PAIVA, 2007, p. 177).

Nesta pesquisa também fica evidente nos dados, em vários momentos, o anseio dos estudantes em desenvolver principalmente a oralidade em inglês, mais ainda no tocante à produção oral, a qual consideram a mais relevante no quesito de motivação. A seguir, há dois trechos da entrevista em que os alunos relatam sobre seu contato com o inglês e discutem a importância de se aprender essa língua:

Mônica: Eu jogava muito jogo e aí é em inglês os jogos e aí eu achava os caras **falando** assim e **achava legal** eles **falando** aí eu falei: nossa! que é que esses cara estão **falando**?

Amanda: O inglês ajuda muito. E, por exemplo, se eu for para algum lugar que as pessoas **falam inglês** eu vou ficar **boiando**, não vou **saber de nada**.

A questão do anseio de falar a língua inglesa fica clara para os alunos em momentos futuros, como o da Amanda, a qual não quer se sentir perdida em um contexto em que as pessoas saibam falar inglês e também em situações já recorrentes na vida dos alunos como a de Mônica que tem o costume de interagir em jogos *online*.

Há um discurso presente na mídia veiculado em muitas propagandas de cursos de idiomas que vendem a ideia de que a habilidade oral é a mais importante. Muitas narrativas expostas nessas propagandas envolvem pessoas que não aprenderam a língua estrangeira e se sentem constrangidas em variados momentos. Não é de se espantar, portanto que esse discurso seja amplamente refletido nas narrativas de inúmeros aprendizes, como as análises de Aragão et al (2017) revelam. Os referidos pesquisadores observaram que os “sentimentos de avaliação julgadora pelos colegas ou professor limitam o desempenho oral de estudantes de inglês. Os sentimentos que limitam o desempenho ocorrem em função da constante preocupação com o desempenho oral frente a outras pessoas” (p.561). Ou seja, muitos alunos, que acreditam que o sucesso ou o fracasso de aprender uma língua é demonstrado pela habilidade de falar essa língua se sentem inseguros e embaraçados para se exporem. Percebo que essa falta de confiança está presente mais ainda no contexto dos alunos na fase da adolescência e, em tal caso, a escolha das tarefas orais deve ser sempre cautelosa, de maneira que essas proporcionem mais engajamento e desenvolvam a confiança do aluno.

Ainda sobre as percepções dos alunos em relação à oralidade, noto que quando questionados sobre suas dificuldades em relação ao aprendizado da língua inglesa, no geral, o aspecto mais comentado pelos alunos foi a maneira correta de falar a língua inglesa. Isto é bastante curioso, pois a pergunta feita aos alunos não citava a habilidade oral. Portanto, os aprendizes tinham a liberdade de escrever qualquer resposta em relação a suas dificuldades de aprender.

Dificuldades
<input type="checkbox"/> “Pronunciar corretamente” <input type="checkbox"/> “O jeito de falar” <input type="checkbox"/> “O jeito de pronunciar” <input type="checkbox"/> “Falta de confiança” <input type="checkbox"/> “Dificuldade em falar” <input type="checkbox"/> “Falar e entender” <input type="checkbox"/> “Ver vídeos ou filmes em inglês, às vezes eles falam muito rápido” <input type="checkbox"/> “A fala”

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Percebe-se que os alunos são bastante preocupados com a precisão da fala na língua inglesa e não com a maneira de se comunicarem por meio dessa língua, ao se referirem ao “jeito de falar”, “ao jeito de pronunciar” e a “pronúncia correta”. Isso pode explicar a falta de confiança comentada no questionário. O medo de falar “errado” talvez explique a resistência que percebo em muitos alunos em se expressarem na língua inglesa em sala de aula. Pude notar que as aulas focadas na forma estrutural da língua ainda estão enraizadas no estilo de aprendizagem dos alunos. Por isso, associam, constantemente, aprender inglês com aprender a estrutura correta da língua e, assim, soarem como um falante nativo. Percebe-se, assim, a necessidade de incorporar mais as atividades orais nas aulas e de discutir sobre a visão de língua dos alunos que enfoca o “certo e errado”.

Acredito também que as dificuldades elencadas pelos alunos no questionário em relação à gramática possam ser derivadas das experiências de várias gerações de alunos que

foram expostos apenas aos métodos gramaticais, que acabaram reforçando a ideia de que não se aprende inglês e, principalmente, a oralidade na escola pública.

As percepções dos alunos sobre suas dificuldades com a língua inglesa relatadas anteriormente vão ao encontro de suas crenças sobre a habilidade oral quando se auto avaliam. Como podemos notar no gráfico a seguir, 16,2% dos alunos avaliaram sua habilidade oral em zero, ou seja, indicam que não conseguem se comunicar oralmente na língua inglesa, mesmo tendo relatado no questionário terem contato com a língua. 24,3% dos alunos avaliaram sua habilidade oral com nota quatro e a maioria dos alunos, 27%, avaliaram-na com nota cinco. Esses dados remetem ao comentário de um dos alunos sobre sua aprendizagem ser “meio lá meio cá”, isto é, a nota mediana que ele atribui a sua habilidade em se comunicar oralmente na língua inglesa revela a insegurança dos alunos em aprender e, principalmente, falar a língua inglesa.

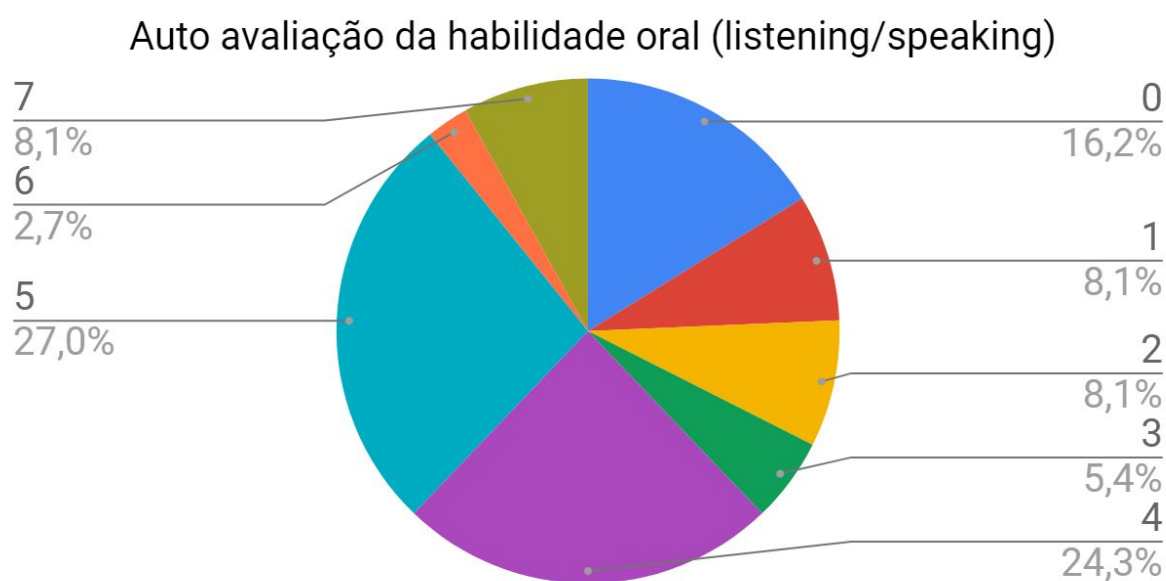


Gráfico 5: Auto avaliação da habilidade oral.

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Além de relatarem no questionário suas dificuldade com a oralidade, muitos alunos ao longo da aplicação das sequências didáticas e na entrevista final, se referiram à insegurança em se expor oralmente na língua alvo. Para os alunos Gunther, Chandler e Emilly, a dificuldade maior é a pronúncia correta e a autoconfiança parece ser quase inexistente. A questão da falta de autoconfiança aparece aqui similarmente como na avaliação do ensino da oralidade na escola pública como “a professora explica bem, eu que não entendo nada

mesmo”, “eu não entendo nada da matéria”. Neste ponto, pode ser percebido nos excertos a seguir quando os alunos usam adjetivos como “péssimo” ou “não muito bom” para caracterizarem sua habilidade oral. :

Gunther: Péssimo, porque eu não sei **falar** muito em Inglês e tal, e as palavras sai **errada**. [...] porque **eu não dou conta** mesmo de **falar**. Uai, tipo assim, eu não sou... **não sei falar muito fluente** e essas coisa, eu só pego aula aqui na escola mesmo. Porque **lá eles falam**, porque **lá** você vai muito muito mais.

Chandler: Na parte de **pronúncia** principalmente e da **fala... não sou muito bom**.

Emilly: Mais difícil por causa da **pronúncia**. Porque a gente não tá **acostumado** a falar em inglês. Porque, assim professora, tenho muita **dificuldade em inglês**, na **pronúncia**.

A justificativa de Gunther e Emilly para essa dificuldade persistente remete às justificativas apresentadas no questionário, nas percepções sobre o ensino aprendizagem, e nas conversas paralelas no decorrer das aulas analisadas por mim. No momento em que os alunos expõem que não estão “acostumados” com a fala, se referem à escassez de atividades orais durante os anos do ensino fundamental. A escola regular é sempre comparada com o curso de idiomas, local esse em que, segundo os alunos, os aprendizes “falam” desde o início dos estudos; para ele, “lá eles falam”, o que não ocorre na escola pública. Isto é, novamente, o fato de o aluno não estar em um curso de idiomas esteve presente para legitimar a carência de conhecimento do aluno.

Chandler e Emilly, além de ressaltar a dificuldade de aprender a língua inglesa, focam na questão da pronúncia, relatando que a fala é a habilidade mais difícil. No decorrer do desenvolvimento da proposta pedagógica com base em vídeos, muitos alunos se preocupavam em realizar as tarefas orais de forma a se assemelharem com os falantes dos vídeos que assistiam em nossas aulas. Todavia, algumas pessoas dos vídeos que foram trabalhados tinham o inglês como segunda língua ou como língua estrangeira. Dessa forma, com essa discussão, pude perceber que os alunos não abordaram muito sobre a questão de superioridade ou não de uma falante nativo, mas foram motivados a praticar a oralidade independente se o personagem do vídeo era nativo. Esse começo de mudança do pensamento dos alunos quanto ao falante nativo está em transformação devido ao *status* da língua inglesa na atualidade. Para Rajagopalan (2011), o inglês é proteiforme e afirma que

Essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica. [...] uma “nova língua” na melhor acepção da palavra, cuja marca registrada é estar desatrelada de determinado povo, de determinada nação, de determinada cultura, mas um fenômeno linguístico ainda em formação, que está se espalhando mundo afora com a velocidade de uma pandemia! (RAJAGOPALAN, 2011, p. 65).

Sendo assim, acredito que há uma modificação contínua das percepções dos alunos, principalmente em relação ao julgamento de superioridade do falante nativo. Ainda há, em certos momentos, insinuações estabelecidas nos discursos dos alunos, todavia, me sinto auspiciosa quanto a essa desconstrução do pensamento alienado sobre a língua inglesa. Isto é, o pensamento de que o falante nativo é superior ao não nativo e que há um falante ideal.

No questionário aplicado aos alunos no início da pesquisa, havia uma questão para os alunos avaliarem o ensino da habilidade oral em inglês na escola pública, ou seja, não somente no ano em que estavam, mas durante todo o ensino fundamental, atribuindo notas de zero a dez. O gráfico a seguir resume as notas dadas pelos alunos:

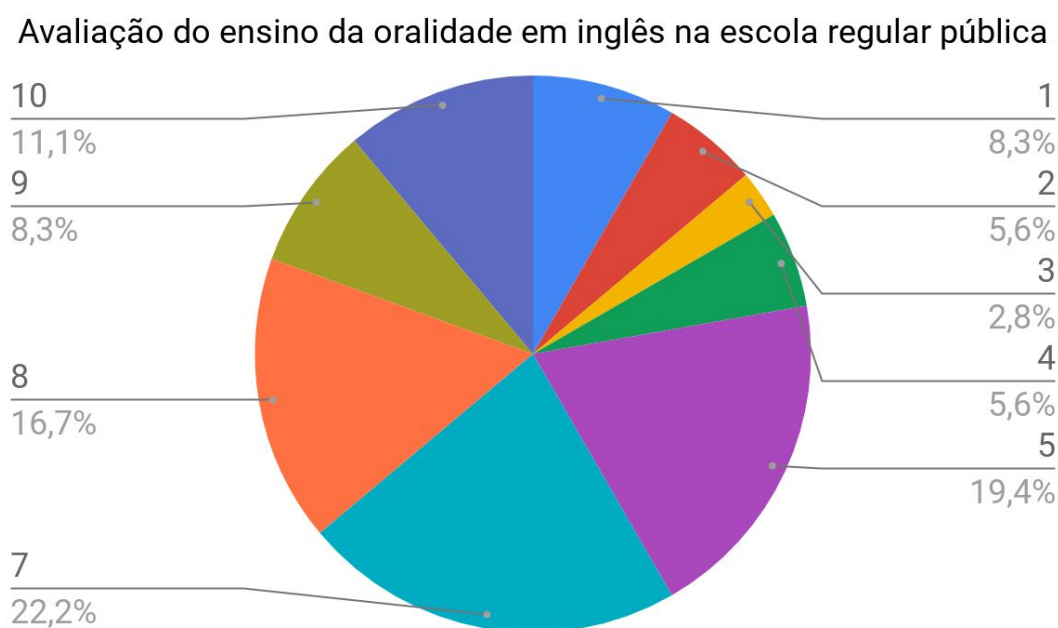


Gráfico 6: Avaliação do ensino da oralidade em inglês na escola pública

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Como podemos ver no gráfico, a maioria dos alunos classificou o ensino dessa habilidade na escola atribuindo notas entre cinco e oito, o que considero uma nota entre regular e média. Essa nota parece entrar em choque com as respostas dos alunos às perguntas

anteriores, em que muitos relatam não ter desenvolvido a habilidade oral nos últimos 3 anos. Questiono se essa nota teria sido regular pelo fato de os alunos não nutrirem expectativas altas em relação a desenvolverem a habilidade oral nas aulas de inglês na escola pública ou considerarem que o problema não está no ensino oferecido na escola e sim em sua falta de aptidão em aprender uma língua estrangeira.

Para entender a nota que atribuíram ao ensino de oralidade de inglês na escola pública, o questionário também pedia a justificativa dos alunos para sua nota. Como em muitas perguntas, os alunos não responderam exatamente o que estava sendo pedido. Para justificar a nota dada ao ensino da oralidade na escola pública, alguns alunos comentam que a professora poderia dar mais pontos, ou que explica bem, porém não dizem especificamente o porquê da nota em relação ao ensino, quer essa seja alta, média ou baixa. Sendo assim, algumas respostas poderiam dar margem a muitas interpretações.

Justificativas
<input type="checkbox"/> “Ruim. Porque eu não entendo nada da matéria.” <input type="checkbox"/> “Eu acho o ensino muito difícil .” <input type="checkbox"/> “Eu tenho interesse só que eu não sei e eu desanimo , por isso que eu tenho difficuldade .” <input type="checkbox"/> “Eu tenho interesse só que o inglês é muito difícil , por isso estou fazendo curso de inglês .” <input type="checkbox"/> “A professora explica muito bem, eu que não entendo mesmo.” <input type="checkbox"/> “Alguns alunos têm facilidade .” <input type="checkbox"/> “Só acho que teria que ter mais aulas práticas ” <input type="checkbox"/> “Eu não levei o inglês a sério, pois pensei que não era importante , eu fui descobrir só agora.” <input type="checkbox"/> “Poderia ter mais matérias , fora isso é ótimo.” <input type="checkbox"/> “Porque algumas palavras que aprendi já coloco em prática ” <input type="checkbox"/> “A professora ensina muito bem, na maioria das vezes aprendemos mais a ler e escrever ” <input type="checkbox"/> “Não usamos a oralidade , é mais escrito mesmo.”

Acredito que, no caso dos alunos que pediram “mais conteúdo” ou “mais matéria”, esses comentários se referem à falta de relevância da disciplina na escola pelo olhar do aluno, professores e gestão. Primeiro, porque o comentário da necessidade de “mais matéria” refere-se a falta de objetivo que tem o planejamento das aulas de inglês. Isto é, pelos diversos problemas da escola pública, as aulas acabam sendo, frequentemente, superficiais e focada apenas em gramática e vocabulário fora do contexto dos alunos. Há diversos relatos de alunos em pesquisas que citam a falta de prestígio da disciplina de inglês e, conseqüentemente, a falta de comprometimento dos alunos. Portanto, a disciplina, muitas vezes, não é considerada de maior relevância em suas vidas e as aulas são só um passatempo, ou como exposto na entrevista da pesquisa conduzida por Assis-Peterson e Cox (2007), “inglês só pra tapear”. Ou seja, quando as aulas de inglês têm realmente um planejamento com conteúdo a ser seguido, e objetiva trabalhar todas as habilidades da língua e não apenas a gramática, torna-se estranha aos olhos dos alunos e da própria escola.

Novamente, muitos alunos relatam em suas justificativas que a disciplina de inglês é muito difícil e que eles têm muita dificuldade, o que os desmotiva a aprender a língua. Outro fator que se sobressai nas justificativas apresentadas pelos estudantes é o fato de não se utilizar a oralidade nas aulas na escola pública. Os alunos mencionam que as aulas são voltadas mais para escrita e leitura e esse enfoque vai na contramão do que gostariam: aulas mais práticas.

É bastante curioso também que para justificar a nota, o aluno escreveu que outros alunos têm mais facilidade nas aulas de inglês. Percebe-se, mais uma vez, a falta de confiança e medo dos alunos de se exibirem na frente dos colegas, o que inibe suas tentativas de desenvolvimento e engajamento nas atividades orais. Essas sensações negativas vivenciadas pelos alunos são também relatadas por Aragão et al (2017), “medo de exposição ou de errar na pronúncia; receio de parecer ignorante perante colegas e professores; vergonha para falar; inibição; ansiedade ao falar em público em exposições orais; desconforto e angústia ao falar” (p. 561). Portanto, esses sentimentos são recorrentes para a maioria dos alunos aprendizes de língua estrangeira, uma vez que, como aponta Oliveira e Paiva (2011), a oralidade além de expor mais o aluno, demonstra o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua, pois “em outras disciplinas a ausência de determinado conhecimento possa demorar um pouco mais para se manifestar, [...] no caso da língua estrangeira, no entanto, a mudez é irrecuperável” (p.

17). Acredito que o ensino da oralidade possa, no entanto, auxiliar os alunos a superarem esses obstáculos. Como Tsutiya (2013) aponta o ensino da oralidade permite ao aluno “correr riscos, superar a ansiedade e a inibição, motivando-o de forma que o ato de aprender lhe proporcione a oportunidade de refletir sobre seu progresso e lhe encoraje a autonomia.”

Mesmo diante de todas as dificuldades e sentimentos negativos gerados pelas atividades orais, os alunos acreditam na importância dessa habilidade e apontam a necessidade de desenvolvê-la nas aulas de inglês na escola pública:

Chandler: buscar colocar mais em **prática**, alguma forma...Tipo pra exercitar mais a **fala** e essas coisas.

Richard: Well I think when we more knowledge of **how to speak**, I think sometimes you can **talk just in English** in class to practice English, I think it **would be nice**.

Na entrevista, Chandler e Richard sugeriram exercitar mais a fala nas aulas de inglês para um aprimoramento do ensino da oralidade na escola pública. O aluno Richard, em especial, sugere a utilização somente da língua inglesa em sala de aula como uma forma de os alunos aprimorarem a oralidade.

Além disso, quando indagados sobre qual das habilidades da língua teria mais relevância para eles, muitos alunos escolheram a fala como mais importante, demonstrando a preocupação, expectativa e anseio em desenvolver essa habilidade. Note-se que a compreensão oral não foi apontada como igualmente importante, visto que foi a alternativa menos escolhida, como podemos ver no gráfico abaixo.

Relevância das quatro habilidades da língua

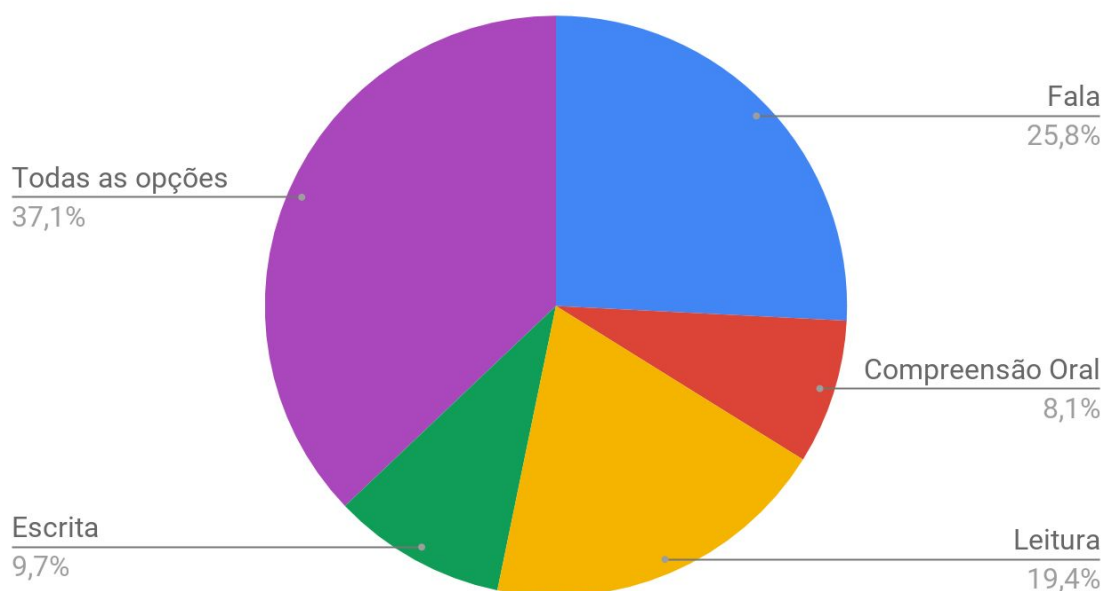


Gráfico 7: Relevância das quatro habilidades da língua

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

No entanto, as respostas em relação a essa pergunta foram surpreendentes para mim como professora de muitos deles há algum tempo, pois como relatado sobre as percepções dos alunos sobre o ensino na escola pública em comparação com o curso de idiomas é o enaltecimento da fala perante as outras habilidades. Não obstante, a maioria dos alunos, 37,1%, escolheram a alternativa que indica todas as habilidades da língua como igualmente relevantes, sendo assim, a maior parte dos alunos participantes concebem a língua como um todo e não fragmentada considerando uma habilidade mais relevante que outra. Sendo assim, os alunos realmente consideram a habilidade oral de extrema importância, principalmente a fala, no quesito de desejo e motivação e por ser a habilidade que mais demonstra o “domínio” da língua. Entretanto, os alunos nutrem a expectativa de desenvolver todas as habilidades para serem bem sucedidos na aquisição da língua. A questão é que tudo o que é falado sobre o inglês na escola pública parece ser negativo (muito difícil, eu desanimo, não sou muito bom, não dou conta). Dessa forma, os alunos entendem a relevância do inglês e do ensino-aprendizagem da oralidade nas aulas, mas parecem não acreditar que possa acontecer efetivamente na escola pública.

Isto posto, apresento a seguir as contribuições da proposta pedagógica baseada em vídeos para o desenvolvimento da oralidade em inglês na perspectiva de língua como prática social.

3.3 Contribuição da proposta pedagógica baseada em vídeos quanto ao ensino e aprendizagem da oralidade

Cada vez mais as pessoas estão conectadas com a tecnologia e esse cenário acarreta em uma demanda também cada vez maior de inserção dessas tecnologias na educação. Indiscutivelmente, somente a utilização de tecnologias nas aulas sem um planejamento prévio e adotando uma visão antiquada focada apenas na estrutura e regras da língua não é suficiente para o ensino e aprendizagem bem sucedidos. No questionário, quando questionados sobre o ensino da oralidade na escola pública, após atribuírem uma nota, os alunos apresentaram justificativas que demonstravam seu desejo por aulas mais práticas, e também a falta de recursos mais lúdicos nas aulas, como filmes e, nas palavras do estudante, “mais entretenimento”. Os alunos parecem ansiar por aulas que fogem ao modelo convencional que há anos tem caracterizado o ensino de inglês na escola regular. Estamos em um mundo globalizado e as formas de ensinar e aprender línguas foram e estão se transformando com a mudança da sociedade em que estamos inseridos. Constatado por meio dessas respostas que o trabalho com oralidade por meio de vídeos nas aulas pode ser de grande valia para despertar o interesse desses aprendizes e, com esse atrativo, ajudá-los a ir além da aprendizagem da língua pela língua, levando-os a ver o mundo com outros olhos.

Primeiramente, quando analisei o perfil dos alunos com base nas respostas do questionário, notei que muitos assinalaram a alternativa que correspondia a “não tenho contato” com o inglês e “ouço músicas”. Entretanto, os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa no questionário e oito desses alunos escolheram a alternativa “outros” e mencionaram o contato com a língua por meio de séries, filmes, animes³⁶ e vídeos no *Youtube*. O fato instigante é que três dos oito alunos que assinalaram “não tenho contato” com a língua inglesa marcaram “outros” e os cinco restantes escolheram também a opção sobre escutar músicas. Ou seja, temo que os alunos não compreenderam realmente o intuito da pergunta ou a pergunta não foi adequada. Todavia, percebe-se que a maioria dos alunos

³⁶ Tipo de desenho animado de origem japonesa.

citaram o contato com a língua a partir de músicas, vídeos, séries e filmes, o que corrobora as diversas pesquisas sobre a acessibilidade da população a várias mídias. Para Lopes (2012), “essa nova realidade virtual, que vem se tornando gradativamente mais acessível aos indivíduos, também tem sido fator crucial para a instalação de uma nova ordem social que deriva do relacionamento entre homem e máquina.” (p. 4). Além disso, na entrevista, os alunos deixaram mais claro quais mídias estão mais presentes em seu cotidiano e que poderiam ser utilizadas para aprender a língua inglesa:

Ross: É... **música e série legendada**. [...] Só uso o **tradutor** mesmo e algumas **aulas** eu faço na **internet** mesmo. [...] Uma vez eu mandei mensagem porque tava com uma dúvida pra prova e aí eu fechei a prova. Foi a primeira prova de inglês que eu fechei.

Rachel: Ah, **séries, música, filme**. Eu vejo bastante legendado pra tentar entender mais o inglês.[...] Tenho... chama **Duolingo** e tenho o (acho que é) English ou alguma coisa assim.

Chandler: Eu usava o **Duolingo** e é...só isso.Gostava... Aprendia, mas uma parte eu esqueci, mas dava pra aprender.

Emilly: Uso **Linguee**. É assim que fala não é? Uso de vez em quando pra fazer alguma atividade, pra aprender...dependendo pra fazer algum texto em inglês. Se eu não entendo uma letra de **música** e não acho no **Youtube** eu vou caçar...

Richard: When I was six years old, my sister gave me for birthday a **playstation 2** and I started playing and the **games** were in English. [...] I learned with **The Sims**... [...] I did watch a lot of **TV** in English and with Portuguese captions.

Mônica: Tem alguns **filmes** também né... **Google tradutor** eu uso pra fazer trabalho, essas coisas. Só quando eu tô com dúvida em alguma palavra, aí eu vou no Google tradutor e coloco. [...] Eu ouço algumas **músicas** em inglês.

Mona: Ah eu assisto muita **série**, tipo legendado aí eu ouço em Inglês, em **música** também eu pesquisei tradução e um pouco na escola também. Ah em alguns **aplicativos** também que ensinam algumas coisas eu baixo também tem, é e quando eu vou conversar com outras pessoas de outros países aí eu uso muito o **google tradutor**. Eu não lembro o nome não. É um site. Sim. É... só sobre o mundo, **série, filme**.

Gunther: Uso o **Google tradutor** pra fazer trabalho coisas assim.

Ted: Eu comecei assistindo **série**, não tinha em Português então eu tive que assistir em Inglês só que com a legenda em Inglês, aí eu tinha que aprender um pouquinho pra entender. Ah é... eu, eu usava aquele **aplicativo Duolingo** sabe, só que aí eu parei, por não sei.

Robin:: Eu, eu assistia e **Backyardigans** e às vezes eles falavam em Inglês sabe, as **musiquinhas**, eu era bem pequenininha e tinha as musiquinhas da Barbie também e, é eles ficava cantando quando ela era a princesa.

Barney: Foi assistindo **Dora Aventureira**, é pequenininho, era porque eu assistia com meu irmão.

Marshall: Eu já baixei um **joguinho em Inglês** mas não funciona muito não. Era Legalzinho, só que mais era nível meio facinho sabe, aquelas fases meio chatinho, cê põe só not e essas coisas.[...] **Escuto**, bastante... São muitas mas, Demi Lovato eu escuto, Beyoncé, e Rihanna. É procuro, é... no **Vagalume**.

Como pode-se verificar nos trechos das entrevistas, os alunos têm muito mais contato com o inglês do que revelado no questionário no início da pesquisa. Os recursos da Internet mais utilizados pelos alunos são o Google Tradutor, o Linguee e dicionários *online*. Como apontam Prebianca, Finardi e Cardoso (2015), a internet “possibilitou acesso a dicionários on-line e outros sites que forneceram informações importantes para execução das tarefas e, conseqüentemente, para o aprendizado” (p. 199). Portanto, a internet gerou maior facilidade de acesso a inúmeros recursos de aprendizagem, visto que

De sua casa, ou do laboratório de sua escola, o estudante pode acessar bibliotecas em várias partes do mundo, assistir vídeos, participar de diversos cursos online, e, ainda, acessar um imenso mar de recursos para desenvolver as várias habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua (PAIVA, 2001, p. 103).

Conforme o aluno Gunther declarou, ele buscou estudar o conteúdo da prova em vídeos gratuitos na internet e ainda foi esclarecido de algumas dúvidas que possuía. Sendo assim, nota-se a facilidade proporcionada pelas tecnologias digitais. Ademais, é comum os alunos baixarem aplicativos e jogos no celular com intuito pedagógico, isto é, com foco na aprendizagem da língua inglesa, como por exemplo o aplicativo Duolingo. Percebe-se que muitos dos recursos citados pelos alunos, como o Google Tradutor, o Linguee, dicionários e o Duolingo são voltados para tradução.

Além disso, os alunos expuseram a autonomia de pesquisarem as músicas que tinham interesse em sites como o *Vagalume* em que conseguimos ver a letra original de músicas e suas respectivas traduções. Enquanto pesquisadora e professora de língua inglesa, um fato que me chama a atenção é a constatação da presença do inglês no dia a dia dos alunos. Como relatado, há desenhos animados transmitidos na Tv a cabo, como por exemplo Dora

Aventureira que ensina às crianças palavras na língua inglesa. Há também muitas séries e filmes que ainda não estão disponíveis dublados ou legendados em Português, mas mesmo assim, isso não é um obstáculo para os alunos que têm interesse em assisti-los. Portanto, a língua inglesa é algo habitual para os alunos, seja pela intenção de aprender ou apenas em busca de outros propósitos os quais requerem o inglês. Para Paiva (2001, p. 113), “a língua da Internet é o inglês e é exatamente por isso que a aprendizagem de línguas estrangeiras se torna cada vez mais necessária e também cada vez mais acessível a um grande número de pessoas”. Além disso, várias pesquisas constataam o acesso às tecnologias digitais e a diversas mídias as quais os alunos têm contato no dia a dia, como as populares séries que estão disponíveis com o áudio original na língua inglesa, em sua maioria. Segundo a pesquisa citada na fundamentação teórica, publicada no livro “Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil” (2015), 24% dos jovens assistem a filmes e séries pelo menos uma vez por semana. Também, Elali e Silva (2012, p. 5), em seu estudo, afirmam que

Usando a internet como termômetro da contemporaneidade, a quantidade de websites (gerais e específicos) sobre seriados indica sua popularidade, fenômeno comprovado pela facilidade de se encontrar episódios de inúmeras séries no Youtube, inclusive dublados ou legendados em várias línguas.

Dessa forma, verifica-se que muitos dos participantes desta pesquisa têm convivência e familiaridade não somente com séries e filmes, mas com variados tipos de vídeos disponíveis na internet. Além disso, há uma nova pesquisa de 2018 publicada por Ingrid Oliveira, no site iG São Paulo a qual relata um aumento da quantidade de séries e também quantidade de vezes em que os jovens assistem a séries por semana. Segundo a pesquisa, “atualmente, os jovens, por mais atarefados que sejam, sempre tiram um momento para se dedicarem a séries. 37% deles assistem todos os dias, enquanto 28% reservam um tempo entre uma e três vezes na semana.” Como Lima (2013) salienta,

as pessoas não têm mais a necessidade de se ater às grades de programação de TV e nem consumir apenas o que é oferecido pelos canais disponíveis. Hoje, uma pessoa tem um conhecimento muito maior do que está sendo produzido e exibido, não só em seu país como no resto do mundo, e cabe a ela decidir o que vai assistir e quando vai fazer isso. A TV perdeu parte de seu poder sobre os telespectadores (LIMA, 2013, p. 26-27).

É notório, portanto, que é extremamente vantajoso utilizar tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa, como por exemplo, os vídeos como ocorreu nesta pesquisa, devido à facilidade que temos atualmente de acessá-los e por esses estarem presentes no cotidiano dos alunos. Por conseguinte, a inserção desses vídeos torna a aprendizagem tangível em conformidade com o que os alunos de fato vivem em seu cotidiano. Visto que como Prebianca e Cardoso (2015, p. 101) frisam, “enquanto as práticas pedagógicas não estiverem alinhadas ao contexto social e às demandas da sociedade, os docentes podem continuar a perceber um baixo nível de motivação e engajamento por parte dos estudantes”.

Em relação à utilização de tecnologias, pode-se observar nos trechos das entrevistas abaixo transcritos que muitos alunos se sentiram entusiasmados meramente com a inserção de recursos diferentes nas aulas, como os vídeos, e por utilizar o laboratório de informática para as aulas de inglês:

Emilly: [...] a gente não tem muito contato com a informática. Eu acho, melhorou muito com os vídeos [...] e não ficar muito **preso na sala de aula**, só com **conteúdo no quadro**.

Phoebe: A aula de Inglês desse ano pra mim foi **boa**, foi melhor do que os outros anos. Acho que foi mais **investimento**, teve mais investimento nessa área. No Inglês mesmo, porque assim, inglês era mais na **teoria**, era só **papel** aquela coisa, não trabalhava muito a **pronúncia**.

Mônica: É **melhor** que lá na **sala**. Você tem **mais interação**, você **participa mais** da aula, você tem **mais exemplos** de como aprender [...] Ah, o **mais divertido** foi vir aqui né, e a gente ficar falando sobre as músicas e todos aqueles negócios.

Jill: Legal, só que eu preferia o sétimo ano porque tinha mais coisa de comida aí era tinha bem mais fácil, só que esse ano ficou bem mais puxado, eu tive mais um pouco de dificuldade, mas foi **legal**. [...] Eu acho que foi **mais descontraído** porque saiu do ritmo das outras séries.

Joey: Pra mim tá normal. Tá bão assim do jeito que tá... A **internet cai** as vezes aqui.

Amanda: Foi **menos entediante** do que ficar só na sala, foi uma coisa **diferente** que dá pra você entender.

Como relatado acima, os alunos apreciaram as aulas com uso de vídeos, primeiramente por fugirem ao que tradicionalmente ocorre na escola pública, ou seja, muitas vezes utilizando-se somente o caderno e copiando conteúdos do quadro, geralmente por falta de recursos que as escolas possuem. Além disso, apesar dos problemas técnicos apontados

como a lentidão da internet, a maioria dos alunos julgou que o ensino com vídeos foi descontraído, diferente, interativo, divertido e, conseqüentemente, tornou-os mais participativos. Como aponta Ribas (2008), “quanto mais motivado o aluno for, maior facilidade terá em se engajar nas atividades, se esforçando para atingir seus objetivos, o que o conduzirá a um desenvolvimento cada vez maior da competência lingüística e comunicativa.”(p. 51). Quanto ao uso dos vídeos especificamente, identifica-se também uma grande motivação dos alunos em participar das aulas, pois como Stempleski (1987) alega, “esse material é intrinsecamente motivador para os alunos, apresenta linguagem real, fornece um olhar autêntico para a cultura, auxilia a compreensão e possibilita aos estudantes prática para lidar com um meio”. (p. 01). Vale ressaltar que a implantação da tecnologia por si só não é de grande valia sem um propósito de aprendizagem e um planejamento sistemático de ensino.

Com a finalidade de relacionar a teoria discutida anteriormente com a prática sobre as vantagens de utilizar vídeos nas aulas de língua inglesa, apresento a seguir as impressões dos alunos sobre esse recurso antes e depois da aplicação da proposta pedagógica. Inicialmente, os alunos responderam no questionário sobre suas impressões sobre aprender inglês com vídeos, isto é, eles foram indagados se acreditavam que com a utilização dos vídeos há alguma contribuição para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. No questionário, os alunos responderam sim, não ou talvez com as respectivas justificativas. Observa-se no gráfico a seguir que a maioria dos alunos respondeu de forma afirmativa sobre tais contribuições:

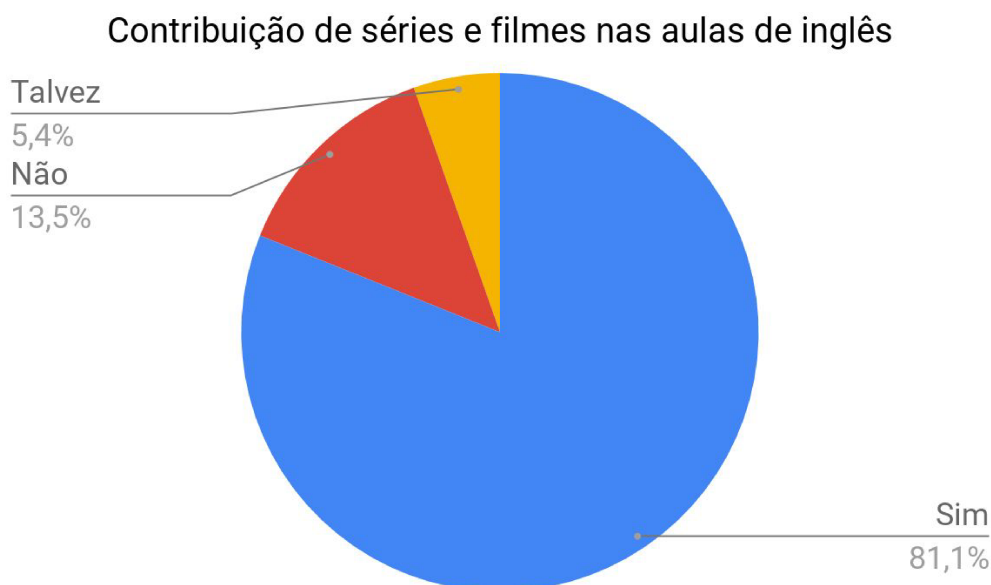


Gráfico 8: Contribuição de séries e filmes nas aulas de inglês

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Como verifica-se no gráfico acima, 81,1% dos alunos antes de iniciarem as atividades propostas das sequências didáticas elaboradas com vídeos já consideravam esse recurso um bom instrumento para aprenderem a língua inglesa. A seguir, listo as justificativas apresentadas pelos alunos nos questionários que apontam as contribuições dos vídeos para a aprendizagem de inglês:

Justificativas (Respostas afirmativas)	
<input type="checkbox"/>	É um modo de incentivo
<input type="checkbox"/>	Isso é um incentivo para nós pode ficar guardado na cabeça.
<input type="checkbox"/>	Porque é uma coisa que a gente gosta de fazer e a gente vai assistindo e tendo interesse em aprender .
<input type="checkbox"/>	Legendado ajuda a ter base do ensino e pode ser como incentivo a fazer curso e tal.
<input type="checkbox"/>	Decora as falas repetidamente.
<input type="checkbox"/>	Ouvindo e prestando atenção tenho facilidade em aprender
<input type="checkbox"/>	Com as falas em inglês e com legenda pode aprender a pronunciar e a escrita.
<input type="checkbox"/>	Assistir série e legenda melhora pronúncia .
<input type="checkbox"/>	Assistir ajuda na fala .

- ☐ **Lendo** as séries **legendado** e **ouvindo** o personagem **falar**.
- ☐ Ajuda **pronúncia** e aprendizado de novas palavras e **linguajar mais informal** nas séries.
- ☐ Porque estaremos **praticando** inglês fazendo algo que gosta e também as famosas **gírias comuns**.
- ☐ Pois iria ajudar nas **pronúncias** das palavras.
- ☐ Porque você **escuta, lê** e assim e assim o **inglês** fica mais **próximo do cotidiano**.
- ☐ **Quando é legendado** você sabe o que pessoa está falando isso é meio que uma aula **prática**.
- ☐ **Praticando a fala** e aprendendo a **pronúncia**.
- ☐ Claro, é muito bom ver para aprender a **pronúncia correta** igual na Netflix.
- ☐ Porque você vai aprendendo como **falar** certas palavras.
- ☐ Fica guardado na cabeça e quando preciso da palavra lembro que a pessoa da série tinha **falado**.

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Dentre as vantagens dos vídeos, primordialmente, os alunos citaram serem interessantes e motivadores. Conforme Goli (2016) salienta, os vídeos podem gerar interesse e estimular a imaginação e para Stempleski (1987) os vídeos constituem um material autêntico, rico e empolgante.

Ademais, os alunos citaram a pertinência da legenda como ferramenta a ser usufruída para aprenderem inglês. Como eles ressaltaram, a legenda em Português ou Inglês é de grande eficácia se o áudio for originalmente em inglês, já que observam as imagens e gestos dos personagens e lêem a legenda; dessa maneira, relacionam o vocabulário, as expressões idiomáticas que aparecem na legenda (forma escrita) com o que ouvem. Stempleski (1987) esclarece que o vídeo pode ser motivador “no sentido de ser atual, isto é, faz uso de expressões idiomáticas e expressões comuns em ambientes contemporâneos de língua inglesa” (p. 01). Também, na pesquisa de Goli (2016), é relatado que “os professores que usam vídeos instrucionais relatam que seus alunos retêm mais informações relacionadas ao

idioma. Alunos de sua turma entendem léxico, gramática, conversas e outros conceitos mais rapidamente e são mais entusiasmados com o que estão aprendendo” (p. 40).

Ademais, as respostas dos alunos acentuam a contemporaneidade dos vídeos, já que foram escolhidos vídeos do cotidiano dos alunos, os quais apresentam palavras e expressões atuais, “gírias novas”, como aponta um dos alunos. Ou seja, itens lexicais são apresentados em seus usos reais. Isso é evidenciado por Stempleski (1987) sobre a apresentação de uma linguagem real, e a possibilidade de prática para os estudantes.

Outrossim, a partir das legendas, os alunos frisam a possibilidade de desenvolver várias habilidades na língua-alvo, como a leitura, a escrita, a compreensão oral e, principalmente, a fala. Nota-se, novamente, nos dados a importância que os alunos atribuem ao falar a língua inglesa. Os alunos citaram vários aspectos da língua os quais podem ser desenvolvidos com auxílio dos vídeos; porém, a “fala” e “pronúncia” são as palavras mais salientadas nas justificativas. No texto da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), os autores abordam os recursos midiáticos como o cinema, internet e televisão como “imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula” (BRASIL, 2017, p. 239). E, conseqüentemente, acredita-se que os alunos “terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua inglesa” (BRASIL, 2017, p. 239).

Todavia, 5,4% dos alunos responderam com a afirmação de uma possibilidade de aprendizado pelos vídeos com a palavra “talvez”. Os alunos notaram o fato de que para que haja possibilidade de aprendizagem da língua inglesa o vídeo deve estar com o áudio original em inglês. Apesar da acessibilidade à tecnologias e a facilidade que essa nos proporciona, ainda vários alunos não possuem computadores em casa com acesso à internet ou Tv a cabo. Dessa forma, o contato com vídeos, como séries e filmes, ocorre apenas na TV aberta, os quais são sempre transmitidos dublados.

Justificativas (Respostas talvez)
<input type="checkbox"/> Se for legendado e eu pegar costume. <input type="checkbox"/> Se você assistir legendado.

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Acima, observa-se as duas respostas descritas pelos alunos para justificar a possibilidade do auxílio dos vídeos. Percebe-se quando o aluno declara “se eu pegar costume”, que ele se refere à necessidade de prática constante para efetivamente conseguir fazer proveito dos vídeos. Ou seja, como destaca Goli (2016),

Usar novas tecnologias simplesmente porque elas estão disponíveis a um custo mais barato não é uma boa lógica. Determinar se e quando usar vídeos é uma consideração. Os professores devem estar cientes do impacto e dos princípios do processo de aprendizado ao usar os vídeos em sala de aula³⁷ (GOLI, 2016, p. 40).

É preciso, então, incorporar recursos como os vídeos, os quais estão presentes no cotidiano dos alunos, para o ensino aprendizagem da língua inglesa de forma consciente e planejada para que possibilite a aprendizagem da língua estrangeira. Entendo ser preciso, no entanto, planejar as aulas aproveitando os benefícios que os vídeos nos proporcionam com o intuito de não somente de ensinar a língua como um sistema de regras, mas desenvolvendo a criticidade dos aprendizes e fazendo-os perceber as diversas culturas apresentadas pela língua.

Além das contribuições, aparecem nos dados opiniões que apontam para dificuldades na utilização dos vídeos para aprender uma língua estrangeira. 13,5% dos alunos afirmaram que os vídeos não contribuem para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Dentre as razões, temos:

Justificativas (Resposta negativa)
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Legenda passa rápido.<input type="checkbox"/> Porque não dá pra saber o que eles estão falando.<input type="checkbox"/> Você só vai prestar atenção no conteúdo.

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Primeiramente, nota-se a dificuldade dos alunos tanto no que se refere à leitura das legendas em Português quanto à compreensão oral em inglês. Como muitos alunos estão acostumados a assistirem filmes e séries dubladas na TV aberta, acreditam que não conseguirão aprender outra língua se estiverem assistindo vídeos com o áudio em inglês, pois

³⁷ Using new technologies simply because they are available at a cheaper cost is not a good rationale. In determining whether and when to use videos is a consideration. Teachers should be aware of the impact and the principles of learning process while using the videos in their classroom.

seria difícil acompanhar a leitura das legendas e, ainda, depreender o conteúdo dos vídeos. Isto é respaldado nas respostas dos alunos sobre a forma como consomem esses programas. A maioria dos alunos (66,7%) assistem mais aos vídeos dublados do que legendados, por motivos como falta de acessibilidade aos filmes legendados ou dificuldade de acompanharem os filmes com o áudio em outra língua.



Gráfico 9: Consumos de vídeos dublados ou legendados.

Fonte: Do próprio autor - retirada do questionário

Embasado nesses dados coletados no questionário, pude elaborar as sequências didáticas de acordo com a realidade dos alunos. Para melhor compreensão da análise das contribuições dos vídeos para o ensino e aprendizagem da oralidade em inglês, segue detalhamento do desenvolvimento e execução da proposta pedagógica³⁸.

Para elaborar as sequências didáticas com foco nos vídeos, levei em consideração, primeiramente, o planejamento anual que é traçado no início do ano letivo em conjunto com todos os professores da escola, bem como as respostas dos alunos obtidas no questionário. Com o questionário, pude levantar gostos pessoais dos alunos por gêneros de filmes e séries, além de obter dados sobre seu interesse e contato cotidiano com vídeos.

A maioria dos alunos afirmou gostar de assistir vídeos diariamente. Pude perceber que independentemente da frequência com que os alunos assistem a vídeos, eles estão presentes

³⁸ As duas sequências didáticas se encontram na seção Apêndice deste documento.

na vida de todos os alunos, mesmo que de formas diferentes. Ou seja, mesmo aqueles estudantes que não usufruem de TV paga ou acesso à internet em casa têm contato com filmes e séries por meio de canais abertos na televisão, que é uma mídia acessível a maioria dos brasileiros. Grande parte dos alunos mencionaram no questionário séries, filmes, programas em geral que são exibidos na TV a cabo e aberta, como “Everybody hates Chris”, “The Flash”, “The Vampire Diaries”, “Supernatural” e “The Walking Dead”. Devido ao contato dos alunos com programações que são transmitidas na televisão aberta, adaptei as sequências didáticas para irem ao encontro da realidade do aluno e, assim, impulsionarem sua participação e engajamento nas aulas de Língua Inglesa.

Como há previamente um planejamento anual a ser seguido, a elaboração das sequências foi laborioso no sentido de localizar episódios de séries, cenas de filmes e trechos de vídeos que se correlacionassem com os conteúdos a serem ministrados. A BNCC, documento mais recente produzido pelo MEC que orienta o ensino de língua inglesa no ensino fundamental, corrobora com a justificativa de utilização de vídeos, pois, como mencionado na fundamentação teórica, esses “constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula” (BRASIL, 2017, p. 241). Por meio de vídeos, os alunos “terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua inglesa” (BRASIL, 2017, p. 241).

Para trabalhar com o primeiro tema, *Food*, selecionei episódios da série *Everybody hates Chris*, *Sunny with the stars*, trechos do filme *White Chicks*, e vídeos em canais do Youtube como *Hilah Cooking*, além de um documentário sobre obesidade intitulado *Obesity Epidemic*. A escolha desses programas se deveu, primeiramente, por sua popularidade entre os adolescentes. A série *Everybody hates Chris*, por exemplo, é exibida há anos na TV aberta e pessoas de diversas idades a conhecem. *Sunny with the stars* é uma série do canal de televisão *Disney Channel*, mas alguns episódios já foram ao ar na TV aberta. O filme *White Chicks*, ou como intitulamos no Brasil, *As branquelas*, já foi exibido em vários canais da TV aberta.

Para trabalhar com os temas e conteúdos propostos, decidi também mesclar os gêneros de filmes, séries e vídeos com o objetivo de: a) ampliar o conhecimento dos alunos em relação às características e registro de cada gênero (por exemplo, tom de formalidade de um documentário; gírias e formas da língua que são utilizadas no cotidiano) e b) debater assuntos pertinentes e preocupantes na sociedade. Dessa forma, os alunos poderiam perceber que

aprender uma língua vai muito além do que aprender gramática e vocabulário. Como alicerce para elaborar a proposta didática com vídeos atendo a uma visão de língua enquanto prática social, me baseei em autores como: Stempleski, 1987; Cope e Kalantzis, 2000, 2012; Rojo, 2012; Dias, 2015; Monte Mor, 2015.

Como trabalho final da unidade, os alunos fizeram uma apresentação oral em língua inglesa de receitas de comidas típicas do Brasil, como açaí, brigadeiro, galinhada, coxinha, dentre outras, as quais foram gravadas em vídeo. As apresentações foram realizadas nas salas, separadamente, ou seja, as duas turmas participantes apresentaram em suas respectivas salas. Essas produções foram analisadas e utilizadas para responder a terceira pergunta desta pesquisa, a qual se refere às contribuições da proposta pedagógica baseada em vídeos quanto ao ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa.

Antes das apresentações, realizei um trabalho de preparação dos alunos de forma colaborativa, ou seja, os alunos definiram qual seria o prato a ser apresentado, trouxeram a receita traduzida em inglês ou extraída de algum *site* que já trazia a receita na língua-alvo, para que, então, pudessem elaborar e praticar as falas de cada participante do grupo. Ressalto que a questão de praticar as falas para tentar memorizar e aprimorar a pronúncia não foi o foco das atividades propostas, porém os alunos sentiram a necessidade de “treinar” suas falas para adquirirem mais confiança, uma vez que iriam se apresentar na frente de todos os colegas. Como Bygate (1987, p. 07) aponta, “nossos alunos muitas vezes precisam ser capazes de falar com confiança para realizar muitas de suas transações mais básicas”. Além disso, como relatado por alguns alunos no questionário, uma de suas dificuldades no desenvolvimento da oralidade em outra língua é a falta de confiança.

Na imagem a seguir, podemos observar dois cartazes descrevendo receitas que foram elaborados pelos alunos com os recursos proporcionados pela escola.³⁹

³⁹ Inicialmente, cogitei em fazer os *banners* utilizando algum dos vários aplicativos *online* disponíveis na *Web*. Entretanto, não havia horários desimpedidos no laboratório de informática, e há apenas um laboratório na escola para todos os professores.

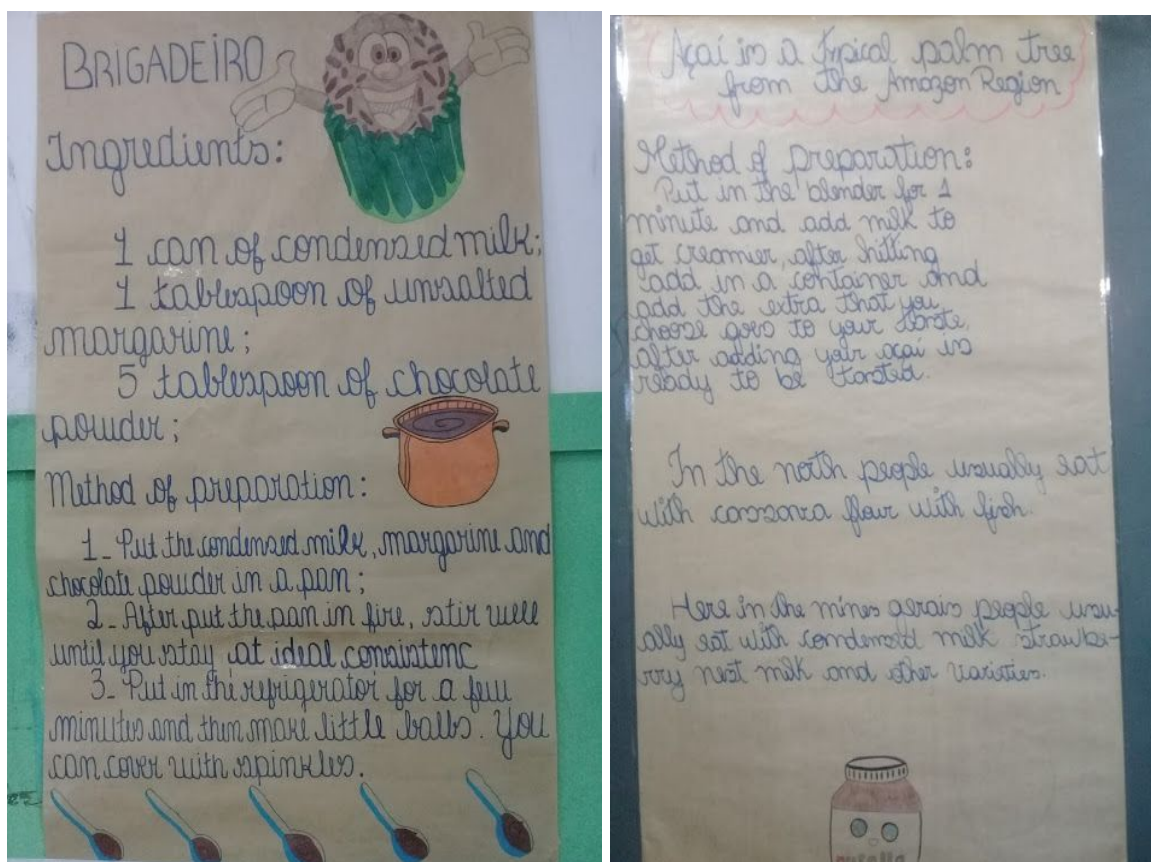


Figura 10- Cartazes do trabalho sobre receita

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Depois das apresentações de todos os grupos, cada turma fez uma festa e puderam, assim, apreciar as receitas elaboradas. Além dos alunos e professora, a gestão da escola esteve presente nas apresentações. Houve um retorno positivo de toda a escola e alunos de outras turmas demonstraram desejo de participar do projeto. Os alunos se sentiram orgulhosos de terem conseguido se expressar em uma língua estrangeira mesmo considerando a atividade árdua. A seguir, consta uma foto da turma apresentando os trabalhos e, na sequência, um registro da confraternização, em que os alunos compartilharam suas receitas. Alguns alunos trouxeram receitas de algum familiar, como mãe, pai, tia, irmão. Ou seja, o trabalho conseguiu alcançar, de certa forma, toda a comunidade escolar dos alunos envolvidos.



Figura 12: Screenshot do vídeo trabalhado.

Fonte: Buzzfeed video <<https://www.youtube.com/watch?v=ct-CdyT4HkM>>

O trabalho final referente à segunda sequência didática consistiu em escrever uma estória de contos de fadas nos tempos modernos, e os alunos poderiam fazer ou não referência aos clássicos. A estória seria, então, apresentada oralmente e gravada em vídeo. Os alunos poderiam encenar suas estórias ou apenas narrar os textos produzidos. Em ambas as propostas, os alunos tiveram a oportunidade de praticar a oralidade em Língua Inglesa. Além disso, eles tiveram a chance de usar a criatividade para produzir suas estórias e histórias e trabalhar colaborativamente. Como não havia tempo hábil para realizar as gravações contando com meu auxílio na escola, os alunos tiveram autonomia para pesquisar de que maneira gravar, editar e converter arquivos, e demais demandas que a tecnologia exige. A seguir, reproduzo imagens de dois vídeos produzidos pelos alunos:



Figura 13: Trechos dos vídeos elaborados pelos alunos.
 Fonte: Arquivo pessoal do autor

Durante o desenvolvimento das estórias, pude perceber o desenvolvimento da criticidade dos alunos frente a temas que eles vivenciam enquanto adolescentes. A primeira imagem retrata uma narrativa sobre preconceito racial nos tempos atuais, produzida por um dos grupos da turma B, situação que afeta muitos alunos da escola. A estória foi intitulada de *Snow Black*, fazendo referência ao conto de fadas *Snow White*. A segunda imagem é referente a um grupo da turma A que desenvolveu um trabalho sobre a personalidade da *Cinderella*, outro clássico de contos de fadas. A narrativa tem um tom macabro e sutilmente cômico, apresentando uma personagem vingativa, diferentemente da personagem de *Cinderella*. O vídeo foi intitulado *All tons of evil*. As atividades desenvolvidas cumpriram seu papel, uma vez que proporcionam aos alunos o trabalho com a oralidade em inglês de forma mais dinâmica e prazerosa, além de promover liberdade de escolha e criação. Dessa forma, o aluno utiliza os recursos que a escola e internet oferecem, mas não fica preso apenas ao livro didático ou a atividades artificiais, automáticas e descontextualizadas.

Além disso, outro fator de extrema importância nesta pesquisa é a concepção da língua como prática social que procurei enfatizar ao elaborar as sequências didáticas. Para Goli (2016), “o uso de vídeos na sala de aula tem vários efeitos e impactos”, e pude verificar que o

engajamento dos alunos em realizar as atividades não é pela tecnologia por si só e sequer somente pelo desejo de falar em inglês. O impacto mais expressivo nesta pesquisa é a vertente social. Isto é, a inserção das tecnologias e as atividades com foco nas habilidades orais, bem como os temas escolhidos para as aulas devem estar de acordo com o que os alunos experienciam em sociedade. Os estudantes têm a necessidade de aprender uma língua que faça sentido de acordo com o que eles vivem.

Como ressalta Paiva (2007), a “língua(gem)” está sempre mudando e sendo construída socialmente; não é inerte à sociedade e modifica-se constantemente permitindo aos usuários “refletir e agir na sociedade”. (p. 1329) Sobre a relação da concepção de língua como prática social e o ensino da oralidade, Jesus (2010) salienta que “trabalhar a oralidade da língua inglesa pode ajudar os nossos alunos a consolidar a capacidade de transmissão e a assimilação do idioma no mundo em que vive. Sendo capaz de manifestar uma visão crítica, integrando-se à sociedade de uma forma significativa” (p. 03). Para mais, a autora acentua que a oralidade deve ser incorporada à aprendizagem do aluno de forma significativa e que ele consiga expressar suas percepções do mundo e dos textos com criticidade e com base em suas experiências. Ou seja, como estabelece Monte Mor (2014), “a aprendizagem do idioma estrangeiro ou adicional desempenha papel bastante oportuno ao proporcionar a percepção da pluralidade e da diversidade, assim possibilitando a expansão da visão crítica do aprendiz.” (p. 236).

Os trechos da entrevista abaixo transcritos foram as respostas dos alunos às perguntas: Qual sua opinião sobre essas aulas? O que você mudaria nas aulas com vídeos? O que sugere para atividades futuras? Os alunos confirmam a importância dessa junção do ensino da oralidade com os vídeos como recurso didático e os temas escolhidos cuidadosamente para que fossem significativos e fizessem sentido para o aluno:

Emilly: Um pouco por causa dos vídeos também, do **tema** [...]

Rachel: Acho que pela legenda, **pelo tema também**. Pelos dois juntos. [...] os temas foram **bastante interessantes**.

Chandler: Às vezes era difícil. **Dependia do tema**, do que tava passando.

Mona: Os outros foram mais fáceis de entender porque tipo, tinha **mais contato com aquela parte da matéria**. É que... ah... não sei explicar, **vê mais povo conversando sobre isso**. Acho que não sei. Eu gostei muito daquele trabalho que usou muito pra falar da receita que a escola compartilhou.

Jill: O último que você mostrou que era os de **contos de fadas**, tinha o da Cinderela e... do outro. Consegui aprender porque o mundo de hoje não é igual o de antes, tipo a história do conto de fadas e o de hoje **é bem diferente**.

Joey: É... colocar uns **temas mais debatidos** agora como **fascismo e bullying**.

Os conteúdos dos temas trabalhados durante as aulas surtiu efeito motivador para os alunos. Independentemente se o tema foi percebido como mais fácil ou mais difícil, a aprendizagem dos alunos se tornou mais significativa. Isto pois os alunos conseguiram refletir sobre os temas discutidos e expressaram sua visão como Jill relatou sobre o vídeo de conto de fada: “o mundo de hoje não é igual o de antes”. Além disso, alguns alunos ainda relataram o desejo de discutir variados temas, como Joey apontou, e que são pertinentes na sociedade atual. As atividades executadas que mais representam essa afirmação são as receitas apresentadas oralmente, as narrativas pessoais elaboradas pelos alunos e, em especial, a atividade da elaboração e produção de um vídeo realizado pelos alunos.

Pode-se notar, como relatado na entrevista também, que o trabalho em grupo em que os alunos tinham que apresentar uma receita típica do Brasil foi bastante motivador e pertinente. Motivador no tocante ao envolvimento dos alunos e da escola em produzir os cartazes, além do auxílio da família dos alunos em fazer ou comprar algum prato que eles queriam reproduzir. Em relação à aprendizagem significativa, pertinência, acredito que os alunos obtiveram auto confiança para apresentarem em inglês em frente seus colegas e a banca composta por professores de outras disciplinas e membros da gestão da escola. Apesar dos sentimentos negativos apontados por Aragão et al (2017), como o medo de ser julgado, ansiedade, angústia e desconforto de falar em público e em inglês, os alunos conseguiram superar esses sentimentos e ainda obter essa credibilidade para si mesmo de conseguir se expressar oralmente em outra língua e em público. Além disso, atuaram como agentes e produziram suas próprias histórias sem contar com modelos prontos. Portanto, a proposta cumpriu o papel de trabalhar a língua numa perspectiva de prática social, pois como aponta Monte Mor (2010), “o desenvolvimento de interpretação ou “meaning making” envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definitivo sobre esta” e ademais, trabalhando uma visão de autoria “os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente[...]” e essas compreensões é, então,

“o que se entende por educação crítica, em que se enfatiza o desenvolvimento de consciência/ percepção crítica.” (p. 475)



Figura 14: Apresentação de uma atividade oral.

Fonte: Arquivo do próprio autor

Os alunos tiveram a autonomia de escolher a receita a ser apresentada e tivemos apresentações sobre brigadeiro, bolo de cenoura, bolo de fubá, pão de queijo, coxinha, pudim e diversos outros. Alunos que não eram provenientes de Minas Gerais quiseram apresentar receitas típicas de sua cidade natal, como cuscuz. Percebe-se, assim, que os alunos não apresentaram apenas uma receita com um texto decorado, de forma descontextualizada, apenas para cumprir uma exigência da disciplina de inglês. Ao contrário, eles conseguiram relacionar a atividade escolar com sua identidade. Posteriormente às apresentações, os alunos puderam confraternizar e experimentar as receitas dos colegas.



Figura 15: Confraternização dos alunos em sala.

Fonte: Arquivo do próprio autor

Além desse trabalho que causou um “rebolicho positivo” na escola, o último trabalho avaliativo da segunda sequência didática foi extremamente produtivo, pois os alunos além de se expressarem oralmente na língua inglesa, foram criativos e apresentaram sua visão sobre os temas debatidos nas atividades propostas. Durante as aulas, os alunos elaboraram uma narrativa pessoal, a qual poderia ser baseada em uma história fictícia ou real, mas que tivesse relação com suas experiências. Os alunos escreveram muitas histórias sobre amizades falsas e verdadeiras que possuem na adolescência, como podemos constatar nos anexos. Porém, uma aluna quis relatar, em inglês, algumas dificuldades afetivas que experienciava em casa. Com meu auxílio, ela narrou e descreveu uma briga entre a mãe e o padrasto, a qual, segundo ela, realmente aconteceu. Por fim, a aluna decidiu não compartilhar a história com os colegas e apresentou uma outra narrativa em sala. Essa experiência me levou a constatar que os alunos anseiam em usar a língua inglesa para se expressarem de forma significativa e não meramente automática, utilizando certo conteúdo gramatical, ou seja, fazer o uso da língua que ultrapasse as atividades na escola e vá ao encontro com seu contexto real.

Ademais, como último trabalho da proposta didática, os alunos produziram um vídeo, o qual deveria ser de autoria própria e também uma adaptação de um conto de fadas. O tema

Fairy Tales foi discutido em sala, comparando as histórias com situações que acontecem nos dias atuais. Os estudantes deveriam, então, produzir em grupo um vídeo que retratasse sua releitura dos contos de fadas. Os alunos demonstraram bastante criatividade na produção de seus vídeos. Como exemplo, comento sobre dois vídeos já citados no começo da análise: *Snow Black* e *Cinderella*.

Sobre o vídeo da Cinderella, pude perceber que os alunos adaptaram o conto de fadas de forma mais sombria e abordaram a questão de morte que, segundo eles, é uma “parte que não aparece nos filmes”.

Transcrição de trecho do vídeo sobre Cinderella
Then, Cinderella leaved crying and everybody start to laugh and mock her, including the prince. When the sisters arrived home, Cinderella gave them two cups of tea with poison. They dranked the tea and after some minutes they both died. Cinderella then killed herself and this is the part of the story you don't saw in the movies.

Nos excertos, fica evidente que os alunos cometeram alguns erros de gramática no texto produzido para o vídeo. Entretanto, o foco principal das aulas não foi o conteúdo gramatical, mas a produção de sentidos por parte dos alunos. Os alunos puderam recriar histórias famosas, se colocando como autores e protagonistas de suas próprias histórias. Concordo com Santos et al (2018) a respeito da visão que se tem a respeito do aluno quando se trabalha língua como uma prática social: “consideramos os aprendizes como *meaning-makers* que se engajam em certos eventos comunicativos e que podem usar práticas de letramento digital para aumentar suas possibilidades de participação social”⁴⁰.

Como evidencia Bastolla e Souza (2017),

A linguagem como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social, porque a multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utiliza recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação dialógica, a partir de reflexões sobre determinada temática ou ações.

⁴⁰ We consider learners as active meaning-makers that engage in certain communicative events and that can use digital literacy practices to enhance their possibilities of social participation.

Sendo assim, procurei desenvolver a criticidade dos alunos frente a temas e situações relevantes e pertinentes em sua realidade. Os vídeos puderam ser empregados de forma a desenvolver a compreensão e a produção oral dos alunos, sem nos atermos de forma aprisionante apenas a essas habilidades. Para mais, os alunos além de trabalharem a oralidade, escreveram os scripts dos vídeos e receberam o feedback antes de gravarem, dessa forma desenvolveram a escrita também. Os alunos puderam se beneficiar dos vídeos também em outros quesitos, como conhecer novas culturas, ampliar sua visão crítica de mundo e, até mesmo, desenvolver a auto confiança. Isto é evidenciado no vídeo produzido pelos alunos fazendo referência à Branca de Neve (Snow White). O vídeo aborda questões de preconceito racial e de aparências que eles vivem e convivem no dia a dia.

Trechos dos Vídeos
<p>Since she was little, Snow Black deals with evil look because of her skin and hair color. When she grew up decided to live in the city to try a fresh start.</p> <p>[...]</p> <p>Evil owner of the factory: Omg! What kind of hair is this? I can only help you with this cr*p if you buy my products.</p> <p>Snow Black: Oh, no. Thanks! I don't wanna try your products, just a job in the factory.</p>

Dessa forma, mesmo com alguns contratempos em relação à dificuldade dos alunos com a habilidade oral, a falta de alguns recursos na escola, e até mesmo falta de conhecimento com as tecnologias digitais, os alunos conseguiram compreender e realizar as atividades com excelência: escreveram uma estória autêntica, tentando exprimir sua visão de mundo, encenaram-na e produziram o vídeo. Isto mostra a importância do desenvolvimento dos multiletramentos na escola, pois como aponta Dias (2015, p. 314), o ensino de inglês “como práticas para letramentos precisa incentivar a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação entre os pares e a colaboração”. Relevante retomar também aqui o apontamento de Rojo (2013) em uma entrevista ao afirmar que “a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas”.

A seguir, apresento mais percepções dos alunos quanto ao impacto dos vídeos para o ensino e aprendizagem de inglês após a aplicação das sequências didáticas baseadas em vídeo. A princípio, constata-se o interesse dos aprendizes pelas tecnologias digitais, ao utilizarem o laboratório de informática, e também a motivação que a proposta causou nos alunos ao participarem de aulas diferentes. Como exposto no início desta seção, os alunos relatam que a partir dessa proposta houve mais participação, engajamento, interação e motivação em relação às aulas de inglês.

Os alunos destacaram, primordialmente, as contribuições da proposta pedagógica para o desenvolvimento da oralidade, tanto no que diz respeito à compreensão auditiva quanto à produção oral. Os alunos citaram diversas vezes a melhora na “pronúncia”, no “ouvir” e na “fala”, como pode ser observados nos excertos a seguir:

Ted: A habilidade que eu **mais aprendi** foi **fala**.

Phoebe: É porque aquela coisa né, Inglês nos vê o jeito que escreve né, em Português nos fala um tanto de trem a gente lê daquele jeito né, melhorou bastante que nós começou a perceber as palavras a **pronúncia** delas é.

Scooter: Entendi a **falar** mais pelos vídeos, né que você passou, pelas **pronúncias** dos personagens, dos vídeos.

Robin: Ah, acho que foi a **fala** né, nós ficava, é... **ouvindo** eles fala, aí nós... nossa ele fala de tal jeito, aí nós ia vê, aí sabe, tipo isso. Ajuda, porque aí nós sabe como eles fala, aí por exemplo, é... se tem uma palavra complicada aí vou ficar complicada.... **cê viu aquilo no vídeo? E cê viu no vídeo? Aí eu falei, gente muito complicado porque eu não sabia como é que falava, aí se eu vejo eles falando aí eu aprendo a falar**, entendeu? Tipo isso. É a fala eu acho.

Rachel: Eu gostei. Eu acho que deu pra entender porque, tipo assim, com os vídeos a gente fica mais interessado pelo o que tá passando lá dentro, com **as falas dos personagens**, igual, teve com série, com música, aí parece que a gente fica mais interessado.

Há diversas ocorrências sobre a evolução no desenvolvimento da oralidade em inglês como os trechos acima apresentam, “mais aprendi foi a fala”, “aprendi a pronúncia”, “ouvindo eles falarem”. Por meio do trabalho com vídeos, os alunos processam insumo autêntico e lidam com a língua em seus usos reais, além de fazerem proveito do recurso de legenda, o qual pode facilitar o aprendizado por permitirem aos alunos a exploração da linguagem em sua multimodalidade. Isto é pertinente pois segundo Kalantzis e Cope (2012, p

01), o “sentido é feito de formas cada vez mais multimodais” e como Dias (2015) observa, “tal conceito implica no uso de vários modos de representação para expressar sentidos em textos de variados gêneros na modalidade oral e na escrita” (DIAS, 2015, p. 307).

Retomo aqui Stempleski (1992, p. 01) sobre a utilização dos vídeos. Como o autor aponta “esse material é intrinsecamente motivador para os alunos, apresenta a linguagem real, fornece um olhar autêntico para a cultura, auxilia a compreensão e dá a prática do estudante ao lidar com um meio” e da mesma forma,

Os estudantes experimentam um sentimento real de realização quando são capazes de compreender material destinado a falantes nativos. Quando são bem sucedidos em lidar e compreender "a coisa real", ficam mais motivados a procurar e compreender outros materiais autênticos. Eles agora percebem que, com um pouco de esforço extra e prática, junto com alguma ajuda do professor, o "inglês verdadeiro" não está além de sua compreensão⁴¹ (STEMPLESKI, 1987, p. 05).

Sendo assim, pude perceber empenho expressivo dos alunos para desenvolverem as atividades orais a partir dos vídeos. Sentiram-se motivados no momento em que conseguiam entender algumas palavras e/ou expressões dos vídeos. Além disso, relacionando o uso real da língua e o ensino da habilidade oral, concordo com Tsutiya (2013) que “através do ensino e ênfase na oralidade, torna-se possível a aproximação dos sujeitos com a realidade, possibilitando-lhe que o processo de aprendizagem seja fundamental e lhe encorajar a disponibilidade para correr riscos, superar a ansiedade e a inibição.” (texto online)

O objetivo da pesquisa foi verificar o impacto da proposta pedagógica baseada em vídeos no ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa. No entanto, foram mencionadas nas entrevistas contribuições não somente para o desenvolvimento da oralidade, como se observa nos trechos abaixo:

Mônica: Eu acho que **ler melhorou muito** por causa que antes não sabia ler nada em inglês, o **ouvido** eu acho que tá a mesma coisa, por causa que eu não muito boa pra pegar palavras em inglês com o ouvido, e acho que piorou... acho que nada.

Ross: Eu acho que o que desenvolveu mais foi o **falar**....não! o **escrever**... não....o mais ou menos foi o **falar** e que puxou foi **ouvir**. O **escrever** foi mais fácil que você vai pegando as regras.

⁴¹ Students experience a real feeling of accomplishment when they are able to comprehend material intended for native speakers. When they are successful at dealing with and understanding "the real thing", they are further motivated to seek out and understand other authentic materials. They now realize, that, with a bit of extra effort and practice, along with some help from the teacher, "real English" is not beyond their comprehension.

Rachel: Porque, assim, por exemplo, a gente ouve a música com a legenda talvez em Português, mas mais em inglês né, e aí dá pra entender melhor, aprende a palavra, junto a gente entende **escrever e ouvir** também.

Amanda: Continua a mesma coisa a **pronúncia**, melhorei para **ouvir** né, e pra falar é mais difícil, falar ainda tenho dificuldade e **ler e ouvir** tá mais fácil... só.

Os alunos exprimem suas considerações sobre o auxílio das aulas baseadas em vídeos quanto a várias habilidades como leitura, escrita, compreensão auditiva e fala. Eles relatam que conseguiram desenvolver a leitura e a escrita, por exemplo, a partir da proposta didática com vídeos, o que vai ao encontro das contribuições do uso de vídeos apontadas por Talaván (2007), “uma combinação de sons, imagens, e às vezes texto (em forma de legendas), juntamente com informações socioculturais sobre hábitos, tradições, cultura, etc⁴²” (p. 05). Sendo assim, mesmo a pesquisa possuindo o foco para o trabalho com oralidade na escola pública, é interessante identificar as diversas contribuições que os vídeos podem oferecer, na visão dos alunos. Ainda segundo Talaván (2007), os vídeos autênticos trabalhados com legendas são concedidos a partir de textos orais, escritos e imagens, o que também alude ao conceito de multimodalidade, como explica Dias (2012):

A multimodalidade demanda, então, do leitor (ouvinte) um papel participatório ativo para compreender o jogo complexo estabelecido entre a informação verbal, imagens estáticas ou em movimento, cores, gestos, efeitos sonoros e espaciais presentes nos textos multimodais impressos e digitais que lê ou ouve, o que implica em novas formas de pensar, de ler e ouvir e de interpretar (DIAS, 2015, p. 311).

Contudo, constata-se, também, nas falas dos alunos as desvantagens do uso dos vídeos elencadas por Stempleski (1992). Por se tratar de um material autêntico, a velocidade com que as pessoas falam no vídeo torna-se um obstáculo para o aluno, principalmente para aqueles que não têm muito contato com a língua inglesa no cotidiano (como assistir séries e filmes legendados). Pode-se notar essa questão nos comentários dos alunos durante as aulas como: “o fato do vídeo passar muito rápido e eles fala muito rápido”; “que esse povo tá falando?”, “ficava um pouco com dúvida, assim confuso”. A seguir, pode-se verificar os trechos que manifestam essa dificuldade dos aprendizes no processo de desenvolvimento e execução das atividades orais:

⁴² [...] combination of sounds, images, and sometimes text (in the form of subtitles), together with the socio-cultural information about habits, traditions, culture, etc.

Amanda: Tenho, mas eu acho o inglês muito difícil. A pronúncia, a leitura continua a mesma coisa a pronúncia, **melhorei para ouvir** né, e pra falar é mais difícil.

Rachel: Às vezes entender um pouco, a fala, porque tem vídeo que é **bastante rápido, falar tem hora que é meio difícil...** tem palavra mais fácil e tem mais difícil. É... foi um pouco mais difícil porque eles falavam rápido. Eu achei um pouco rápido. [...] É... **foi rápido**, mas eu tentei prestar bastante atenção.

Emilly: assim professora, tenho muita dificuldade em inglês, na **pronúncia**, verbo, assim...aí eu comecei a **aprender mais** e acho que adiantou um pouco.

Ross: Das aulas com vídeos foi de escutar....de entender mesmo o vídeo. Igual aquele da receita... nossa, **elas fala muito rápido mesmo**.

Gunther: Assim, eu fui desenvolvendo bem assim, mas eu tenho muita dificuldade em inglês, eu preciso muito melhorar em inglês. Na **parte de pronúncia principalmente e da fala**.

Emilly: **Mais difícil** por causa da **pronúncia**. Porque a gente não acostumado a falar em inglês.

Apesar do realce na dificuldade de aprender a língua inglesa e, principalmente, a habilidade oral, os alunos também frisam o anseio em realizar as atividades propostas, como: “eu tentei prestar bastante atenção”, “eu fui desenvolvendo bem assim”, “comecei a aprender mais e acho que adiantou um pouco” e o empenho de continuar estudando para aprimorar essa habilidade: “preciso muito melhorar”. Dessa forma, concordo com Talaván (2007), o qual explana sobre os vídeos como material autêntico, pois

Mesmo que às vezes possa ser mais difícil de lidar, é de fato muito funcional usar vídeo autêntico na aula de língua estrangeira, já que os alunos podem lucrar mais eficientemente com esse tipo de insumo, dada sua apresentação real (não manipulada) e completa de situações comunicativas, é isso que os alunos realmente precisam na vida real (TALAVAN, 2007, p. 05)⁴³.

Logo, depreende-se que mesmo com as dificuldades elencadas pelos alunos e os fatores que atravancam o ensino e prática da oralidade na escola pública, pode-se ratificar que a escola pública pode oferecer um ensino de qualidade que inclui o ensino da oralidade. Pude perceber durante toda a pesquisa que há muitos conceitos deturpados referentes ao que é a escola pública e, sobretudo, em relação à disciplina de inglês. Entretanto, os alunos mesmo

⁴³ Even if it can sometimes be more difficult to handle, it is in fact very functional to use authentic video in the foreign language class, since students can profit more efficiently from this type of input, given its presentation of real (not manipulated) and complete communicative situations, that is what learners really need in real life.

não tendo muito contato com o aspecto oral da língua e se autoavaliarem de forma inferiorizada, conseguiram realizar as atividades de toda a proposta didática e apresentaram belíssimos trabalhos utilizando as tecnologias digitais como os vídeos e a habilidade oral, a qual julgavam ser muito difícil de aprender fora do curso de idiomas.

Portanto, o impacto da proposta pedagógica baseada em vídeos fez-se bem presente no tocante ao aspecto social. Os alunos obtiveram progresso na habilidade oral, a qual é o foco desta pesquisa, porém verifica-se um impacto bem maior em relação ao desenvolvimento da autoconfiança de arriscar-se a aprender também a parte oral da língua. Além disso, o trabalho com vídeos auxiliou na desconstrução de discursos enraizados sobre a não possibilidade de ensino dessa habilidade na escola pública. Como defende Oliveira (2011, p. 87) “é preciso fazer com que se cumpra o direito à aprendizagem das competências linguísticas previsto na legislação no espaço constitucionalmente instituído da escola regular”. Foi o que almejei com este projeto, procurando superar os obstáculos que enfrento na escola pública porque é lá que a aprendizagem deve acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar o impacto de uma proposta pedagógica baseada em vídeos no ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa. Além disso, como objetivos específicos, a pesquisa propôs a analisar as visões dos alunos quanto ao ensino de inglês na escola pública, identificar a importância da habilidade oral em língua inglesa para os alunos e verificar os reflexos do uso de vídeos no processo de ensino e aprendizagem da oralidade em inglês.

O anseio para realizar esta pesquisa emergiu de minhas experiências acadêmicas e profissionais. A partir dos estágios na graduação pude observar a prática do professor nas escolas públicas. A frustração vivida nesse período não me impediu de seguir a carreira de professora nesse contexto. Após alguns anos na profissão, notei o quão arraigado é o discurso na escola pública de que não se aprende com qualidade nesse contexto, especialmente a língua inglesa. Essa falha é constantemente justificada pela falta de recursos, falta de qualificação docente, excesso de alunos por sala, dentre outros. Esses são, de fato, obstáculos para todos envolvidos na educação, principalmente professores e alunos. Procurando mudar essa realidade, esta pesquisa visou a investigar o impacto que uma proposta pedagógica baseada em vídeos poderia ter nas aulas de inglês. Acredito ser importante que nós, professores de línguas estrangeiras, encontremos soluções para desenvolvermos aulas de inglês com qualidade na escola pública e, logo, todos possam ter a oportunidade de aprender essa língua.

Com base na concepção de linguística aplicada sobre as práticas sociais, a pesquisa se voltou para a análise do contexto real de duas turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Uberlândia. Primeiramente, foi aplicado o questionário para compreender melhor o perfil desses alunos, além de seus interesses e objetivos quanto à língua inglesa. Logo após, foi elaborada e aplicada a proposta pedagógica composta de duas sequências didáticas com temas relativos e pertinentes a vida dos alunos e, por último, foi realizada a entrevista individual com os alunos participantes. A partir desses instrumentos de pesquisa foi possível analisar as percepções dos alunos quanto ao ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, a relevância da oralidade, e as contribuições do uso dos vídeos, segundo uma perspectiva de língua como prática social, para o desenvolvimento dessa habilidade.

Percebeu-se que os alunos possuem percepções enraizadas sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, ou seja, tentam encontrar um culpado para o fracasso de aprender a língua. Pude depreender dos comentários dos alunos nas entrevistas que eles compreendem sua responsabilidade e autonomia para o aprendizado da língua. Muitos relataram que para o ensino e aprendizagem ocorrer de fato, o aluno deve buscar aprender por outros meios e realmente querer aprender, ou seja, possuir a vontade de aprender e ir atrás de seu objetivo.

Um discurso bastante presente nos dados gira em torno do enaltecimento da escola de idiomas. Muitos alunos acreditam que o lugar onde ocorre efetivamente a aprendizagem de inglês não é na escola pública e sim em cursos de idiomas pagos, replicando o que é veiculado por muitas propagandas dessas escolas. Como apresentado em diversas propagandas de escolas de idiomas no Brasil, a fala é a habilidade mais requisitada e é por meio dela que o aluno demonstra o quanto sabe de uma língua estrangeira. Sendo assim, muitos alunos possuem o desejo de falar inglês.

Por fim, analisei as contribuições da proposta pedagógica baseada em vídeos para o ensino e aprendizagem de inglês no contexto escolar público. Primeiramente, foi identificada certa motivação por parte dos alunos em participar das atividades em virtude de fatores como o uso da tecnologia, do laboratório de informática da escola, e os vídeos que fazem parte do cotidiano dos estudantes, como séries e filmes. Esse resultado corrobora com Stempleski (1987), a qual elenca as razões de utilizar o recurso de vídeos autênticos nas aulas de inglês, uma vez que esses podem motivar os alunos e professores, apresentam o uso real da língua-alvo, proporcionam um olhar autêntico para questões culturais, ajudam na compreensão e fornecem aos alunos prática para lidar com o meio.

Entretanto, por si só, nem o uso de tecnologias digitais nem o uso dos vídeos são suficientes para obter o engajamento dos alunos nas aulas de inglês. Não basta apenas introduzir o uso de vídeos nas aulas de inglês mantendo uma visão de língua tradicional que ocorre regularmente nas aulas de línguas. Como mencionado na análise, os alunos demonstraram interesse não somente pelo recurso utilizado, mas pelo fato dos vídeos estarem presentes em seu cotidiano e, conseqüentemente, com conteúdo que desejam discutir. Por exemplo, os alunos sugeriram séries e filmes para abordar outros temas que gostariam de debater nas aulas, ou seja, puderam refletir sobre a relevância de tratar de temas significativos

para eles ao invés de quererem o ensino de uma língua restrito simplesmente a gramática e vocabulário.

Como apresentado na análise, os alunos não realizaram atividades engessadas, mas puderam criar histórias que fizessem sentido para eles, como por exemplo, a recriação das histórias de contos de fadas nos dias atuais. Os alunos puderam apresentar seu ponto de vista sobre as histórias e criar uma narrativa que fosse ao encontro de suas respectivas realidades.

A maior contribuição desta pesquisa foi referente a seu impacto social. Vale dizer que a análise do desenvolvimento oral não pretendeu se basear em métodos quantitativos para avaliar aspectos relativos à pronúncia, fluência e acuidade dos alunos na língua inglesa e se esses melhoraram ou não com as atividades por mim propostas. Foi preciso lançar um outro olhar sobre os dados coletados, utilizando como critérios de análise o engajamento dos aprendizes nas atividades orais propostas e suas percepções quanto às tentativas em produzir sentidos na língua estrangeira oralmente. Os alunos realizaram atividades de compreensão oral com temas voltados para sua realidade e puderam se expressar oralmente de forma não mecanizada. Nas produções em vídeo, em especial, os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver práticas não só orais, como também escritas, uma vez que eles organizaram o *script* dos vídeos que iriam gravar. Além das habilidades na língua-alvo, esse trabalho demandou dos alunos utilizarem sua criatividade para criar uma história autoral em língua inglesa e se expressarem, assim, na língua alvo de forma significativa.

A pesquisa tinha o intuito de analisar o impacto do uso de vídeos no ensino e aprendizagem da oralidade em inglês, mas a análise ampliou o leque de percepções dos resultados. Sem embargo, houve algumas limitações na presente pesquisa. Os recursos tecnológicos como o data show, a internet, e até mesmo o laboratório de informática não estavam sempre disponíveis durante a aplicação das sequências didáticas, dessa forma, algumas atividades foram adaptadas. Além disso, as sequências didáticas foram elaboradas com o intuito de incluir os alunos do atendimento especial que foram participantes da pesquisa, porém como estes alunos tinham deficiência cognitiva, as adaptações foram para esse foco e não houve adequações para outras deficiências. Ademais, acredito que pode-se refletir sobre os resultados da aplicação da proposta didática baseada em vídeos em relação ao ensino e aprendizagem da oralidade em inglês, contudo, seria extremamente interessante um projeto que aplicasse propostas dessa natureza desde o 6º ano do ensino fundamental na escola pública para analisar o desenvolvimento a longo prazo.

Nada obstante, os dados da pesquisa conduziu a resultados apropositados. Certamente, o ensino e aprendizagem da oralidade foi notável, entretanto o impacto mais expressivo foi em relação à visão de língua trabalhada e o desenvolvimento de criticidade e autonomia dos alunos. Com a proposta, foi possível fugir de um trabalho com foco em gramática e vocabulário que já é até esperado quando se pensa o ensino de inglês na escola pública. Os alunos puderam refletir sobre o papel do ensino e aprendizagem do inglês na escola pública e experienciaram e visualizaram a possibilidade de aprender a língua em vários aspectos, além do gramatical, de forma crítica nesse contexto. Espero, assim, que os resultados desta pesquisa possam auxiliar professores de várias áreas a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e, especialmente, os professores de língua estrangeira. Desejo que esta pesquisa inspire os professores a repensarem seu papel de forma a oferecerem uma educação de qualidade e significativa aos alunos, além de motivá-los a se empenharem para desconstruir os preconceitos e discursos enraizados sobre a escola pública.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lucia Menezes de; JUNIOR, Ronaldo Correia Gomes. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. **Calidoscópio**, v. 15, n. 3, p. 557-566, 2017. <https://doi.org/10.4013/cld.2017.153.14>

ARAÚJO, Antonia D. Tecnologia da informação e da comunicação na sala de aula de línguas. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais comunicativos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 3, set./dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322009000300002>

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BARBOSA, Alexandre F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online, Brasil 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online: Textos e Práticas Digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BASTOLLA, Fernanda Falconi; SOUZA, Antonio Escandiel de. A importância da linguagem como uma prática social na formação docente em nível médio. In: **XXII Seminário interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão**, Cruz Alta, 2018. Disponível em: <<https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2017.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoingles_naeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4ª ed. New York, Longman, 2000.

BYGATE, Martin. **Speaking**. Oxford University Press, 1987.

CRYSTAL, David. **Revolução da Linguagem**. Zahar, 2001.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira et all. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>. Acesso em: 25 set. 2019.

D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz; MOTA, Mailce Borges. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 2, p. 65-98, 2012.

DIAS, Reinildes. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. IN: ARAÚJO, JÚLIO; SILVA, Kleber Aparecido da (orgs.). **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DOS ANJOS SANTOS, Lucas Moreira et al. Teaching English as an additional language for social participation: digital technology in an immersion programme. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201811456>

ELALI, Louise de Azambuja; SILVA, José Maurício Conrado Moreira da. Brasil levado à série: o que os seriados norte-americanos falam sobre o nosso país? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35. 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Intercom, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0653-1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FARIA, Helen de Oliveira. A compreensão e a produção oral em língua inglesa no meio virtual sob a visão dos multiletramentos. **Moinhos Revista de Letras**, v.4, n. 4, p 1-19, 2014. Disponível em: <<https://tangara.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/2477/2044>>. Acesso em: 25 set. 2019.

FERREIRA, Paulo Afonso. O avanço das tecnologias e as transformações na sociedade. In. **Agência de notícias CNI**. out. 2017. Disponível em: <<https://noticias.portaldaindustria.com.br/artigos/paulo-afonso-ferreira/o-avanco-da-tecnologia-e-as-transformacoes-na-sociedade/>> Acesso em: 25 set. 2019.

FIGUEIREDO, Carla Janaina. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011.

GALLARDO, Barbara Cristina. Construção de identidades no meio virtual: Discursos transnacionais em conflito. **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**, p. 327-347, 2015.

GARCIA, Telma de Souza; CONSOLO, Douglas Altamiro. **Língua Inglesa na Escola Pública: uma prática de comunicação**. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: Editora UEMS, 2017.

GRIGOLETTO, M. (2007). Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filol. Lingüíst. Port.*, n. 9, p. 213-227. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p213-227>

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. England: Longman, 2001. <https://doi.org/10.1177/003368820103200109>

_____. How to teach English. **ELT journal**, v. 62, n. 3, p. 313-316, 2008. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn029>

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos; TENUTA, Adriana Maria. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KELM, O. R. The application of computer networking in foreign language education: focusing on principles of second language acquisition. In: WARSCHAUER, M. (Ed.). **Tellecollaboration in foreign language learning**. Honolulu: University of Hawaii. p. 19-28, 1996.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 129-148, 2006.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 15-31, 2011.

LIMA, Diógenes Cândido de. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, Paola Candian Lessa de. **De olho na tela: o consumo de séries de TV norte-americanas através da internet**. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/05/Monografia-De-Olho-na-tela-O-consumo-de-s%C3%A9ries-de-TV-norte.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

LOPES, Diana Vasconcelos. **As novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras**. 2012. Disponível em <http://www.unibratec.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

MEDGYES, Peter. Native or non-native: who's worth more? **ELT journal**, v. 46, n. 4. p. 340-349, 1992. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340>

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. Parábola, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, v. 21, n. 29, 2015.

OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de; CAMPOS, Francini Mengui. Tecnologia na Educação: a aprendizagem da Língua Inglesa por meio da rede social LiveMocha. **ECCOM**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/565>>. Acesso em: 25 set. 2019.

OLIVEIRA PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1. p.93-116, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100006>

OLIVEIRA PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132007000200003>

OLIVEIRA PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. Digital tools for the development of oral skills in English. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 4, p. 1319-1351, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-445008554706004546>

PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira; FINARDI, Kyria Rebeca; CARDOSO, Gisele Luz. Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no ensino médio integrado. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 95-119, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; RAJAGOPALAN, Cristina. The English language in Brazil: a boon or a bane. **Teaching English to the world: history, curriculum, and practice**. p. 1-10, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. **ELT journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004. <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.111>

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades em pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 55-66, 2011.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos et al. Teaching English as an additional language for social participation: digital technology in an immersion program. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 18 n. 1, 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201811456>

SOUZA, Ricardo Augusto de. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RIBAS, Fernanda Costa. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. 410 f. Tese (doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e

Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2008. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103521/ribas_fc_dr_sjrp.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postíço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 55-66, 2011.

SCHÜTZ, R. Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas. **English Made in Brazil**, 2003. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.

SCRIVENER, J. **Learning teaching**: the essential guide to English language teaching. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2005.

SHERMAN, Jane. **Using Authentic Video in the Language Classroom**. Cambridge University Press, 2003.

STEMPLESKI, Susan. **Short Takes**: Using Authentic Video in the English Class. 1987.

TALAVÁN, Noa. Learning vocabulary through authentic video and subtitles. **Tesol-Spain Newsletter**, v. 31, p. 5-8, 2007.

_____. Video in the ELT classroom: The role of the teacher. **Methodology in language teaching**, p. 364-366, 2002.

TSUTIYA, Aparecida Mitie. **A oralidade nas aulas de língua inglesa**. Produção didático-pedagógica. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras e Paranaguá (FAFIPAR) Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR): Paranaguá - PR, 2013.

UR, P. **A course in language teaching**: practice and theory. Nova York: Cambridge University Press, 1996.

WARSCHAUER, Mark; HEALEY, Deborah. **Computers and language learning**: an overview. *Language teaching*. p. 57-71, 1998. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>

WARSCHAUER, Mark; TURBEE, Lonnie; ROBERTS, Bruce. Computer learning networks and student empowerment. **System**, v. 24, n. 1, p. 1-14, 1996. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00049-P](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00049-P)

WIDDOWSON, H. G. The Ownership of English. **Tesol Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994. Disponível em: <http://engres.ied.edu.hk/academicWriting/EiL_reader/theOwnershipOfEnglish_H-G-Widdowson.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016. <https://doi.org/10.2307/3587438>

APÊNDICE A

Questionário para alunos

1) Qual é a sua idade?

- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15 ou mais

2) Na sua opinião, qual é o seu nível de inglês?

- ☐ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Ótimo

3) Você faz ou já fez algum curso de inglês fora da escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se a resposta for positiva, quanto tempo? _____ .

4) Qual é o seu contato com o inglês fora da escola?

- ☐ Não tenho contato
- ☐ Leio notícias em inglês
- ☐ Leio livros em inglês
- ☐ Ouço músicas em inglês
- ☐ Converso com pessoas de outros países pela internet
- ☐ Outros: _____ .

5) Como você avalia sua habilidade oral (*speaking-listening*) na Língua Inglesa?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 2 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 3 |

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

6) Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades em aprender inglês?

7) Qual(s) das habilidades você considera mais importante ao aprender inglês? (Pode marcar mais de uma opção):

☐ speaking

☐ listening

☐ reading

☐ writing

☐ todas as opções

8) Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades em aprender a *oralidade* em inglês?

☐ Pronúncia

☐ Falta de confiança para falar

☐ Falta de conhecimento da gramática

☐ Falta de conhecimento de vocabulário

☐ Outras: _____.

9) Como você avalia o ensino da habilidade oral em Língua Inglesa na escola regular? (Considere do 6º ao 9º ano). Justifique sua resposta.

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

10) Você gosta de assistir séries?

☐ Sim

- ☐ Não
- ☐ Às vezes
- ☐ Prefiro apenas filmes

11) Se afirmativo, quantas séries você está assistindo?

- ☐ 1
- ☐ 2 à 4
- ☐ 5 ou mais

12) Quais são suas séries favoritas?

13) Você assiste séries...

- ☐ Dubladas
- ☐ Legendadas

14) Em relação às séries, qual gênero você mais gosta de assistir? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Comédia
- ☐ Romance
- ☐ Ação
- ☐ Terror

15) Você acredita que assistir séries pode te ajudar de alguma forma no aprendizado de Língua Inglesa? Como?

Muito obrigada pela sua contribuição!

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista semiestruturada com alunos

- 1)** Fale de sua trajetória em relação ao aprendizado da Língua Inglesa. Relate sobre as aulas de inglês na escola neste semestre e sobre outras experiências com a língua, como cursos fora da escola e outras ferramentas e estratégias para aprender inglês. (Você acha possível aprender inglês na escola?)
- 2)** Em relação às aulas baseadas em séries, descreva como foi sua experiência.
- 3)** Na sua opinião, como foi seu aproveitamento individual? O que você acha que aprendeu? E como você avalia seu desenvolvimento ou não da habilidade oral?
- 4)** Quais foram as principais dificuldades que você teve para fazer as atividades com vídeos?
- 5)** Qual sua opinião sobre essas aulas? Você se interessou mais em aprender inglês?
- 6)** O que você mudaria nas aulas com vídeos? O que sugere para atividades futuras?

APÊNDICE C

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

ESCOLA: Escola Municipal Professor Jacy de Assis

ANO: 9º

PROFESSORA: Suéllen Flauzina

TEMA: Food and recipes

DURAÇÃO: 8 aulas

OBJETIVOS

- Compreender, reproduzir e elaborar diálogos relacionados a alimentação e receitas de comida;
- Identificar nomes de comidas e bebidas básicas;
- Debater sobre comidas saudáveis e não-saudáveis;
- Discutir sobre tipos de alimentação em diversas culturas e classes sociais;
- Identificar vocabulário para ambientes formais e informais de alimentação (como por exemplo, restaurante, mercado, lanchonete, bar, mercearia);
- Detectar e reconhecer as doenças relacionadas a má alimentação.

CONTEÚDO

Food vocabulary; Disease vocabulary related to poor nutrition; Countable and uncountable nouns; Imperative verbs.

DESENVOLVIMENTO AULA 1 E 2

Anteriormente ao começo do projeto, a professora já realizou um warm-up sobre as séries em geral para contextualizar os alunos de como serão trabalhadas nas aulas.

No primeiro dia da aplicação do projeto, começaremos com o tema *Food and recipes*. Esta aula será realizada no laboratório de informática, cada aluno ficará em um computador e a professora utilizará o recurso data show. Primeiramente, os alunos farão um *brainstorm*, utilizando a ferramenta Padlet, para escrever as palavras que lembram quando falamos deste tema (estas palavras podem ser pesquisadas em dicionários online quando os alunos não souberem na Língua Inglesa). Logo após, a professora mostrará a série ser trabalhado, ou seja, o filme, a série, o programa de TV, entre outros, e irá questionar os alunos se conhecem, já assistiram e contextualizar para aqueles que não conhecem tão bem. Se ninguém conhecer ou souber explicar, a própria professora irá complementar para uma melhor compreensão. Além disso, a professora também irá contextualizar o episódio que irá ser trabalhado, visto que o trecho escolhido é de no máximo três minutos. Após a contextualização do episódio, os alunos irão repensar as palavras e assuntos que possam aparecer no trecho que irá ser trabalhado. Esse procedimento será realizado toda vez que suscitar um novo vídeo no projeto.

Nesta aula, iremos trabalhar com a série *Everybody Hates Chris, Season 1, Episode 9*. O trecho escolhido é de um minuto e trinta segundos e os alunos assistirão duas vezes em seguida, primeiramente sem legendas e novamente com legendas na língua alvo. Após os alunos assistirem a primeira vez, a professora irá questionar o que eles conseguiram entender sobre o que está acontecendo na cena.

1. *Where are Chris' family?*
2. *What are they doing?*

Para assistir a segunda vez, a professora irá pedir aos alunos que respondam perguntas de compreensão disponíveis nos slides para que possam reler quantas vezes puderem. Neste momento, para responder às questões, a professora poderá repetir o vídeo quantas vezes necessárias.

1. *What did the family buy at the supermarket?*
2. *Are they happy? Why(not)?*
3. *What is the adjective used to describe some of the items?*
4. *How many name brands can you identify?*
5. *Does Julius like name brands? Why(not)?*

Após a discussão das questões de interpretação do vídeo, a professora iniciará um debate com os alunos sobre o tema alvo.

1. *Can you remember some famous name brands in Brazil?*
2. *Do you think that famous name brand products are always better?*

Posteriormente, os alunos irão realizar atividades dinâmicas com jogos para memorização do novo vocabulário com uma dinâmica de *guessing* sobre as marcas famosas de outros países. E, por fim, farão uma lista de compras de supermercado com o objetivo de gastar apenas 100 reais e apresentarão para a turma seus itens e os compararão com aqueles elencados pelos colegas.

DESENVOLVIMENTO AULA 3 E 4

Primeiramente, para a continuação do tema anterior, os alunos irão ler alguns diálogos típicos de situações de pedidos de comida (como em um restaurante ou por telefone) e irão discutir com o colega onde os personagens do texto estão, o que vão comprar e quais as palavras mais comuns encontradas no texto. Esta atividade tem o intuito de apresentar as estruturas de frases mais utilizadas, apresentar o vocabulário geral nessas situações e por fim introduzir o contexto do próximo vídeo.

Posteriormente, os alunos irão assistir um trecho da série *Sunny with the stars, episode* , para responder as seguintes questões:

- 1- What's the name of the restaurant?
- 2- According to the cashier, why did they choose that name?
- 3- What's the problem of the restaurant?

Em seguida, os alunos assistirão o trecho novamente e farão a seguinte atividade: Marcar a ordem dos acontecimentos a partir das frases abaixo.

- () Come again!
- () What can I get for you?
- () I'm sorry, let me make it up to you.
- () I'd like to speak to the manager
- () May I take your order?
- () If you think I'm paying for this, you're nuts!
- () Can I just get a salad with dressing on the side?
- () Good thing I didn't order soda
- () Anything else for you?
- () I think I'll have a cheeseburger

Após esta atividade, os alunos irão assistir outro vídeo, um trecho do filme *White Chicks*, para assistirem uma cena em restaurante com um contexto diferente, porém com estruturas

de frases similares e comuns para realizar o pedido. Primeiramente, os alunos irão tentar falar quais frases poderão aparecer nesta cena para depois fazer uma comparação com as frases que realmente aparecerem.

Logo após as questões de compreensão da cena, a professora apresentará no powerpoint adjetivos sobre comida e imagens dos pratos que aparecem na cena estudada para os alunos classificarem de acordo com suas opiniões. Para essa dinâmica, os alunos levantarão a plaquinha de *delicious* ou *disgusting* e justificarão sua resposta com outros adjetivos que melhor descrevem sua opinião, como por exemplo: *bitter, spicy, rich, sweet, tasteless, crispy, creamy, smelly*. Além das imagens dos pratos da cena alvo, a professora também mostrará imagens de comidas de outras regiões do país e do mundo. Neste momento, a professora debaterá sobre os estereótipos que temos sobre outras culturas e que devemos ter muito cuidado com esta atitude.

Como homework, os alunos irão elaborar um script, em dupla, utilizando as estruturas apresentadas no vídeo e também poderão acrescentar palavras de seu conhecimento ou que quiserem pesquisar.

Na aula seguinte, a professora mostrará várias imagens de comidas, bebidas e também restaurantes e questionará os alunos sobre as diferenças entre estas. Logo após, os alunos irão classificar as imagens como *Healthy food* ou *Junk food*, podendo acrescentar outras palavras do seu conhecimento prévio. No debate sobre o que é saudável, a professora irá conduzir a discussão para os problemas causados por uma má alimentação, ou seja, quais doenças podemos ter devido aos alimentos que consumimos diariamente. Logo em seguida, a professora entregará recortes de frases com as definições de algumas doenças discutidas anteriormente para os alunos procurarem o nome da doença que estará com algum outro colega.

Logo após, os alunos receberão um handout com a pirâmide alimentar para relacionar se está de acordo com o nosso debate anterior sobre uma dieta saudável. Em seguida, os alunos receberão duas folhas com a pirâmide em branco. Primeiramente, eles irão rever a lista de compras da atividade da aula anterior e colocar as imagens do que eles colocaram na lista agora na pirâmide. Estas imagens serão retiradas de folhetos de supermercados comuns da cidade. Na segunda folha, os alunos irão fazer uma comparação com a pirâmide e montar uma nova lista, ainda até cem reais, e então, uma nova pirâmide. Depois desta dinâmica, os alunos sentarão em círculo e irão discutir as seguintes questões:

- 1- Was your first list good according to the food pyramid?
- 2- What was the problem?
- 3- Is it easy or difficult to eat according to the food pyramid? Why?

DESENVOLVIMENTO AULA 5 E 6

Nesta aula, a professora irá dividir a sala em dois grupos e irá entregar um cartaz em branco para cada grupo. Esta dinâmica será para prever as palavras que irão aparecer no vídeo e também o que irá acontecer baseado apenas no título *Obesity Epidemic* para que eles possam realizar um brainstorm e premeditar o que será estudado no vídeo. O grupo que chegar mais próximo dos acontecimentos do documentário e das palavras apresentadas neste será premiado com snacks saudáveis pela professora. Vale ressaltar que os snacks serão entregues ao final da aula.

Para assistir pela segunda vez, os alunos serão guiados para responder as seguintes perguntas:

- 1- Which diseases did he have to watch out for?
- 2- How did he get better?

Para assistir a terceira vez, os alunos irão receber um handout com as doenças citadas no documentário e irão colocar a ordem em que essas palavras aparecem no vídeo. Algumas palavras irão aparecer no vídeo mais que uma vez. Como por exemplo:

- () High blood pressure
- () Diabetes

Como *homework*, os alunos serão orientados a montar um cronograma de atividades que inclua o plano alimentar de acordo com a *food pyramid* e um estilo de vida saudável, como mostrado no vídeo, as práticas de exercícios físicos e diversão. Esse cronograma será de acordo com os próprios compromissos reais dos alunos, como incluir os horários de estudo, trabalho e outros.

Na aula seguinte, a professora irá entregar aos alunos receitas populares originadas em vários países, mas sem o nome do prato. Dessa forma, os alunos irão tentar descobrir qual é o nome, quais são os ingredientes, o modo de preparo e de qual país é o prato. Após a correção e discussão da atividade, os alunos receberão um pictictionary com vários utensílios de cozinha para ligarem com os nomes.



Posteriormente, os alunos irão realizar mais duas atividades. Primeiramente, cada aluno irá receber duas receitas diferentes, uma para colocar a ordem dos procedimentos e discutir algumas questões de interpretação e a outra para então completar com os verbos no imperativo.

DESENVOLVIMENTO AULA 7 E 8

Nesta aula, retomaremos primeiramente a discussão sobre pratos de outros países e agora iremos focar nos pratos típicos brasileiros. A professora questionará os alunos sobre quais são os pratos de origem brasileira e logo após mostrará imagens de vários pratos do Brasil para conferir se os alunos conhecem todos. Em seguida, os alunos farão duplas para realizar a próxima atividade. Cada aluno terá um determinado tempo (cinco minutos) para formular uma receita tipicamente brasileira em Língua Inglesa e irá recitar para o colega adivinhar qual o prato.

A partir dessas atividades, a professora irá contextualizar os alunos sobre o próximo vídeo que será de um canal do Youtube *Hilah Cooking*, que apresenta uma receita de brigadeiro com a apresentadora do canal e sua amiga que é brasileira. Como este vídeo não possui legenda, os alunos irão se dividir em grupos e a professora irá entregar algumas frases ditas no vídeo para que os alunos montem-nas corretamente, ou seja, as frases estarão embaralhadas e os alunos irão colocar a ordem na medida que forem escutando o vídeo. Após essa dinâmica, os alunos irão assistir mais uma vez o vídeo para responder as seguintes questões:

- 1-Which expression was said in Portuguese? Why?
- 2-Besides rolled brigadeiro, what did they say brazilians use brigadeiro for?
- 3-How did the name brigadeiro come up?
- 4-What are other video recipes they invite us to watch?

Em seguida, os alunos irão montar grupos para o trabalho final. A professora irá explicar que os alunos devem elaborar uma receita para poder apresentar como se fossem os próprios apresentadores e que esse vídeo será para apresentar as receitas dos nossos pratos típicos para o mundo. Sendo assim, neste momento da aula, os alunos irão começar a elaborar o trabalho com o auxílio da professora, e se necessário irão terminar em casa e irão apresentar na aula seguinte. No trabalho, os alunos irão utilizar todo o conteúdo das aulas anteriores para também fazer uma revisão para a prova bimestral.

No dia da apresentação, os alunos serão convidados a trazerem os pratos típicos para fazerem o vídeo e também para confraternizar com os colegas.

AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos será feita durante todas as aulas a partir da participação e realização das atividades. Além disso, será realizada a avaliação final que será, em suma, as apresentações orais utilizando todo o conteúdo da sequência didática.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

ESCOLA: Escola Municipal Professor Jacy de Assis

ANO: 9º

PROFESSORA: Suéllen Flauzina

TEMA: Fairy Tale

DURAÇÃO: 5 aulas

OBJETIVOS

- Ler e interpretar relatos pessoais;
- Reconhecer e usar vocabulário relativo a relacionamentos;
- Reconhecer e usar o Simple Past em situações contextualizadas;
- Produzir uma narrativa pessoal;
- Refletir sobre conto de fadas e relacionamentos reais;
- Apresentar oralmente narrativas;

CONTEÚDO

Simple past, adjectives about feelings, personal narrative

DESENVOLVIMENTO AULA 1 E 2

A primeira aula com o tema “Fairy Tale” será realizada na sala de aula e começará primeiramente com a discussão sobre relacionamentos a partir de questões que o livro didático propõe na unidade intitulada *Romance*.

- 1) *In what ways are the relationships in the images similar?*
- 2) *In your opinion, what are the characteristics of a positive romantic relationship?*
- 3) *What are the characteristics of a negative romantic relationship?*

Após essa discussão, os alunos irão realizar a atividade do livro de *reading*. Primeiramente irão fazer uma atividade em grupos com mímicas para adivinharem alguns feelings, como, *anger, disappointment, embarrassment, love*.

Logo após, os alunos irão ler um pequeno texto com o título, *High School: A Love Story*, que é um *personal narrative* com o objetivo, primeiramente, de descobrir o principal objetivo. Eles irão marcar no próprio livro dentre as alternativas:

- a) () To describe intense emotions experienced by the writer.
- b) () To describe the opinion of the writer about a girl he loves.
- c) () To inform the reader about how to say goodbye.

Durante a segunda leitura, os alunos farão a próxima atividade em que devem numerar as imagens de acordo com a ordem dos eventos e sentimentos descritos que aparecem no texto e sublinhar as partes do texto para justificar as respostas. E continuando com as atividades propostas no livro, os alunos irão relacionar os excertos da narrativa com os emoticons que ilustram os mesmos.

- a) “Mike, I thought you were going to try to be less **shy** today.”
- b) “...her cheeks **slowly turning red**...”
- c) “I try to hide my **pounding heart**...”
- d) “Cait is still **blushing**...”

Posteriormente, os alunos receberão vários textos diferentes e terão que identificar qual deles é uma *personal narrative*. Em seguida, irão discutir, juntamente com a professora quais são as características deste gênero e em que se diferencia dos outros analisado. Posteriormente, irão contar para o colega a sua interpretação da história do texto.

Na aula seguinte, a professora começará a discussão perguntando aos alunos o que é Fairy Tale a partir de várias imagens expostas no PowerPoint.

- 1) *What is a fairy tale for you? Do you believe in fairy tales?*

Logo após, os alunos irão assistir um videoclipe da música “Love Story” da cantora Taylor Swift e irão responder também no livro a opção que melhor descreve o relacionamento na música.

- a) () *Juliet loves Romeo, but Romeo doesn't love Juliet*
- b) () *Juliet's father wants Romeo to be Juliet's boyfriend.*
- c) () *Juliet loves Romeo and vice-versa but Juliet's father does not approve of their relationship.*

Após a discussão sobre os eventos que aconteceram na música e também fazendo uma relação com a peça de teatro de William Shakespeare *Romeo and Juliet* a qual tem um final trágico, os alunos irão responder as seguintes questões:

- 1) When we think about all those fairy tales, what is different nowadays?
- 2) What do you prefer?

Em seguida, os alunos irão assistir um vídeo de um canal do Youtube intitulado *If Disney princess were real*, em que apresenta de forma sarcástica e cômica como os contos de fadas famosos seriam atualmente. Como atividade, os alunos terão que identificar quais as fairy tales são representadas no vídeo. Será entregue aos alunos um handout e eles irão marcar as alternativas dentre vários contos famosos.

- () Beauty and the beast
- () Snow White
- () Sleepy beauty
- () Cinderella
- () Little mermaid
- () Little red hood

Após marcarem os contos de fadas, eles assistirão mais uma vez para identificar os adjetivos que melhor descrevem a personalidade de cada príncipe, de acordo com o vídeo.

- () Lazy
- () Rude
- () Uppity

Para finalizar, os alunos irão iniciar um debate a partir da questão:

1) According to the video, do these princes make good boyfriends nowadays? Why(not)?

DESENVOLVIMENTO AULA 3,4 e 5

Nesta aula, iremos olhar todos os textos narrativos trabalhados anteriormente e a professora perguntará aos alunos em que período de tempo estão os textos, presente, passado ou futuro. Após esse breve debate, a professora pedirá aos alunos para procurar as regularidades nos verbos do texto para então explicar os verbos terminados em -ed. Logo após, pedirá para achar as palavras que são verbos, mas não terminam com -ed, para então explicar que existem as formas irregulares. Dessa forma, os alunos receberão os verbos no infinitivo e colocarão no *Simple Past* de acordo com as palavras que estão no texto.

Posteriormente, os alunos irão escolher um tema para escrever uma narrativa e irão ser orientados pelo guideline que está no livro didático e também com o auxílio da professora. E em seguida, os alunos sentarão em círculo para então compartilhar suas histórias com os

colegas. Neste momento, cada aluno terá uma tabela para preencher de acordo com a fala e história de cada colega.

Where	Who	When	Why

Na próxima aula, a professora irá utilizar novamente o livro didático na seção Teenage life: Dates and romance, para apresentar vocabulário, expressões de romance, como *break up*, *fall for*, *get back with* e também palavras advindas da tecnologia como, *date*, *shippo*, *stalker*, *crush* dentre outros. Após as atividades que consistem em leitura e questões de interpretação mais perguntas feitas oralmente em dupla, a professora irá contextualizar o próximo vídeo que será uma cena da série *How I met your mother*, e orientará os alunos a discutir primeiramente sobre o que seria um *perfect date*, como o local, o dia da semana, os acontecimento e etc. Ao assistir o vídeo, os alunos irão relatar o que aconteceu tendo como guia as seguintes perguntas:

1-Where did they go? What did they do?

2-How long was the date? Why?

3-What did he give her in the end of the date?

() doggybag () goodnight kiss () flowers

Após a correção e debate sobre as questões anteriores, os alunos também irão responder as seguintes perguntas:

1- Would you like this kind of date? Why(not)?

Na aula posterior, iremos abordar relacionamento de amigos, friendship. Para isso, vamos revisar o vocabulário de relacionamento que pode ser em comum para romance e amizade. A professora irá utilizar uma cena do filme *Shrek* que aborda o tema amizade e também trabalhar a gramática *Simple Past*. Entretanto, essa atividade será elaborada pelos alunos, ou seja, eles irão escrever perguntas de interpretação do vídeo para o colega responder. Neste momento, a professora irá monitorar a sala e ajudar os alunos individualmente. Logo após, os alunos sentarão em dupla e farão as perguntas, e a professora irá monitorar a sala novamente para ajudá-los a melhor compreender e responder as questões.

AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos será feita durante todas as aulas a partir da participação e realização das atividades. Além disso, será realizada a avaliação final que será, em suma, as apresentações orais utilizando todo o conteúdo da sequência didática.

APÊNDICE D

ENTREVISTA I -ROSS

Primeiro, Fale um pouco de sua trajetória em relação ao aprendizado da Língua Inglesa.

Uhum.

Qual foi e como foi seu primeiro contato com inglês?

Uhum. É...no começo eu não me interessei muito por inglês não ainda mais quando comecei a estudar inglês no 6º ano neh...gostei muito não. Só que aí depois a professora incentivou e nois ver uns filmes e inglês lá aí foi bastante legal e eu...comecei a... a me dar bem com inglês. Aí mais assim pra mim inglês não é meu forte não.

Essas atividades foram realizadas em escola pública?

Uhum. Municipal.

Como eram essas atividades?

Ela tipo aí ela dava pra você fazer tipo um resumo só que em português só que o filme era todo em inglês não tinha dublado e era bastante legal.

E por que você acha que inglês não é seu forte?

Porque, nossa, eu enrolo muito para inglês. Tipo assim, não é a mesma coisa você decorar português e decorar inglês. Decorar assim... aprender no geral né. Eu sou muito bom em outras coisas como matemática.

Você tem algum contato com inglês fora da escola?

É... música e série legendada.

Só legendada? Você não assiste dublado?

Anem...não gosto de dublado não. Ah... não é a mesma coisa. A voz, o jeito da pessoa responder. Tipo assim, você fala, quer ver....*como assim?* e a pessoa reage abrindo os braços...é muito estranho.

Você tem algum site ou alguma outra forma de aprender inglês?

Não. Só uso o tradutor mesmo e algumas aulas eu faço na internet mesmo.

Online?

É, online....vídeo-aulas. Como não é só cinquenta minutos igual a aula normal né, aí dá tempo de explicar mais coisas.

E você interage com as pessoas ou apenas assiste os vídeos?

Uma vez eu mandei mensagem porque tava com uma dúvida pra prova e aí eu fechei a prova. Foi a primeira prova de inglês que eu fechei.

E na sua opinião, é possível aprender inglês na escola pública?

Eu acho que possível é, só falta um pouco mais de interesse e um pouco mais de educação neh... porque até que para pros meninos pararem de conversar, depois para de novo...aí não dá tempo de explicar.

Então se dividisse a sala, por exemplo, seria melhor para o aprendizado?

Não. Acho que a sala junto aprende melhor.

Mesmo com a indisciplina?

Mesmo assim...

Ok. Então você acha que dessa forma tem como sair fluente da escola pública?

Da escola pública depende do professor também né... Porque eu estudei com uma professora de inglês que não ensinava nada, ela ficava lá e a única coisa que ela falava mesmo que eu lembro era Oi e Tchau em inglês. Aí, assim, é muito estranho, não é o inglês igual aprende aqui... o ensino é muito pouco lá.

O que precisa mudar para melhorar o ensino de inglês na escola pública?

Eu acho que tinha que ter mais vídeo-aula do próprio professor. Porque, tipo assim, tem um horário vago, aí a escola vai e cede o horário para fazer a vídeo-aula.

E também ter mais disponibilidade da internet pra usar mais aqui. Eu também acho que precisaria de um... aí, tipo assim, a gente estuda de manhã e no período da tarde ter um professor pra auxiliar aqui, dar mais uma revisão...acho que seria bom.

Apenas com essa disciplina ou geral?

Acho que mais com o inglês e com a física. Porque são os dois que pega mais né...mais conteúdo geral.

Seria mais difícil?

Não é que é mais difícil...é porque é muita coisa e às vezes você fica meio assim...voando.

E em relação às aulas com vídeos. Me fale um pouco como foi sua experiência.

Ah, foi boa. Eu aprendi...

O que por exemplo?

Igual reações, eu via um filme legendado né...e não conseguia entender as reações, agora hoje eu consigo entender as reações. Tipo assim, a pessoa tá chorando, aí a legenda mostra uma coisa né, e não é a mesma coisa do vídeo. Igual, quando é legenda em Português...nossa..fica muito feio o filme, mas agora ficou melhor, eu entendo direto. A única coisa que eu não achei tão legal foi o fato do vídeo passar muito rápido e eles fala muito rápido e você fica, tipo, nossa que esse povo tá falando? Então se passasse o vídeo umas três vezes sem questionar nada ajudaria.

Mas se você entender o vídeo já de primeira, não ficaria entediado de assistir três vezes?

Você não entende o vídeo todo de uma vez né...aí, mas aí o que pegou tudo na primeira vez, assiste três vezes até o outro pegar.

Quais foram suas maiores dificuldades nas atividades realizadas?

Desde o sexto ano minha maior dificuldade foi o TO BE. Das aulas com vídeos foi de escutar...de entender mesmo o vídeo. Igual aquele da receita... nossa, elas fala muito rápido mesmo.

E como você avalia seu desenvolvimento?

Eu acho que o que desenvolveu mais foi o falar....não! o escrever... não....o mais ou menos foi o falar e que puxou foi ouvir. O escrever foi mais fácil que você vai pegando as regras...

E quais suas sugestões para aprimorar o ensino de inglês?

Acho que cada pessoa na seu computador seria mais fácil....Porque, assim, todo mundo junto e mais o barulho do som fica muito alto...aí você não consegue pegar o vídeo direito. Agora você sozinho com seu fone aprende melhor. Acho que teria que ter o momento com o computador e depois voltar pro grupo pelas opiniões né. Porque tipo assim...aí eu vi um monte de vezes, mas não entendi essa, aí o outro viu e ajuda...é...esse sistema de trocas.

Ok. Muito obrigada.

ANEXO A

Questionário 1 para alunos

1) Qual é a sua idade?

- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☒ 15 ou mais

2) Na sua opinião, qual é o seu nível de inglês?

- ☒ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Ótimo

3) Você faz ou já fez algum curso de inglês fora da escola?

- ☐ Sim
- ☒ Não

Se a resposta for positiva, quanto tempo? _____

4) Qual é o seu contato com o inglês fora da escola?

- ☒ Não tenho contato
- ☐ Leio notícias em inglês
- ☐ Leio livros em inglês
- ☐ Ouço músicas em inglês
- ☐ Converso com pessoas de outros países pela internet
- ☐ Outros: _____

5) Como você avalia sua habilidade oral (*speaking-listening*) na Língua Inglesa?

- | | |
|------------------------------------|--------------------------|
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 7 |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 8 |
| <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 9 |
| <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 10 |
| <input type="radio"/> 4 | |
| <input type="radio"/> 5 | |
| <input type="radio"/> 6 | |

6) Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades em aprender inglês?

Pronúncia

7) Qual(s) das habilidades você considera mais importante ao aprender inglês? (Pode marcar mais de uma opção):

☒ speaking - falar

☒ listening - ouvir

☐ reading - ler

☐ writing - escrever

☐ todas as opções

porque não aprende a pronúncia

8) Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades em aprender a oralidade em inglês?

☐ Pronúncia

☐ Falta de confiança para falar

☐ Falta de conhecimento da gramática

☒ Falta de conhecimento de vocabulário

☐ Outras: _____

9) Como você avalia o ensino da habilidade oral em Língua Inglesa na escola regular? (Considere do 6º ao 9º ano). Justifique sua resposta.

☐ 0

☐ 5

☐ 1

☐ 6

☐ 2

☐ 7

☐ 3

☐ 8

☐ 4

☒ 9

☐ 10

porque falta ver filmes, séries em inglês

10) Você gosta de assistir séries?

☒ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

☐ Prefiro apenas filmes

11) Se afirmativo, quantas séries você está assistindo?

- ☐ 1
☒ 2 à 4
☐ 5 ou mais

12) Quais são suas séries favoritas?

The Walking Dead
Série do mundo de Cymball

13) Você assiste séries...

- ☒ Dubladas
☐ Legendadas

14) Em relação às séries, qual gênero você mais gosta de assistir? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- ☒ Comédia
☐ Romance
☒ Ação
☒ Terror

15) Você acredita que assistir séries pode te ajudar de alguma forma no aprendizado de Língua Inglesa? Como?

Sim, porque está se aprendendo como falar
certas palavras.

Muito obrigada pela sua contribuição!



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DE SÉRIES NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA

Pesquisador: Fernanda Costa Ribas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76923617.0.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.393.171

Apresentação do Projeto:

De acordo com o protocolo:

A pesquisa busca relatar como a oralidade da Língua Inglesa é trabalhada na escola e aplicar as atividades abordando séries (seriados televisivos) e investigar qual o impacto destas atividades no desenvolvimento da habilidade oral dos alunos participantes. A pesquisa (pesquisa-ação), de caráter qualitativo, será desenvolvida com 60 alunos de duas turmas de língua inglesa do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Uberlândia. Os alunos responderão a um questionário preliminar, serão submetidos a atividades abordando séries nas aulas de inglês com a mediação da professora pesquisadora (mestranda). Ao final das atividades propostas será realizada uma entrevista com os alunos participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto:

Objetivo Primário: Investigar o impacto de atividades baseadas em séries no desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Uberlândia/MG.

Não há no protocolo a apresentação de objetivos secundários ou específicos.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 2.393.171

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: O único risco é uma possível identificação de algum aluno, mas nos comprometemos com o sigilo absoluto da identidade dos participantes, utilizando nomes fictícios para nos referirmos aos alunos. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em eventos científicos, contudo, as identidades de todos não serão divulgadas pelos pesquisadores. Além disso, todos serão previamente avisados sobre a utilização dos resultados em tais eventos. Os alunos são livres para decidirem se irão ou não colaborar com a pesquisa e também têm total liberdade para desistir desta a qualquer momento, sendo que não sofrerão nenhuma espécie de intimidação ou discriminação por parte da professora. Caso decidam contribuir até o fim da pesquisa, os alunos não possuirão nenhum tipo de ônus financeiro ou benefícios na disciplina de língua inglesa da qual participam.

Benefícios:

Como benefícios, a pesquisa poderá beneficiar a comunidade escolar, visto que as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de inglês visam trabalhar a habilidade oral que atualmente não é enfocada na escola pública regular. A pesquisa tem também o intuito de proporcionar aulas mais dinâmicas e interativas com material autêntico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Método - Os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados são: • Questionário;

• propostas de atividades com a utilização de séries e resultados da produção dos alunos; • entrevistas semi-estruturadas com alunos; • diários reflexivos da professora pesquisadora. Primeiramente, antes de iniciar o desenvolvimento de atividades com as séries, será aplicado um questionário para os alunos com o intuito de identificar suas percepções de como a Língua Inglesa é ensinada na escola, especialmente a habilidade oral, como os alunos avaliam o próprio conhecimento da língua e obter suas opiniões sobre o interesse ou não pelas séries, suas preferências de gênero e sobre a relação entre as séries e o aprendizado de Língua Inglesa. Os resultados da produção dos alunos a partir do emprego das séries será usado para avaliar em que medida há impacto do projeto no desenvolvimento da produção oral dos alunos em língua inglesa. Ao final do bimestre, após a realização das atividades abordando séries, os alunos participantes serão entrevistados pela professora pesquisadora com o objetivo de relatarem sua experiência e avaliarem seu próprio desenvolvimento. As entrevistas serão individuais e seguirão um roteiro de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

perguntas. A conversa será gravada e, ao final, arquivada para fins de análise dos dados. Depois da transcrição e análise dos dados, elas serão desgravadas. Os diários reflexivos da professora pesquisadora serão elaborados após todas as aulas em que o projeto for aplicado, visto que estes servirão para descrever as aulas e, posteriormente, para se avaliar tanto o desenvolvimento dos alunos na língua inglesa quanto sua própria prática. A pesquisa utilizará especialmente diversas séries com legendas na Língua Inglesa e atividades sobre os episódios, que poderão ser desenvolvidas no laboratório de informática da própria escola ou como parte da tarefa de casa dos alunos. Essas atividades serão elaboradas no decorrer da coleta de dados, com a orientação da professora pesquisadora responsável. Plano amostral - Os participantes da pesquisa serão alunos de duas salas distintas do mesmo ano, adolescentes com faixa etária entre 13 e 16 anos, que têm aulas de Língua Estrangeira, no caso a Língua Inglesa, desde o 6º ano. A escolha das salas ocorrerá devido ao contraste entre estas, ou seja, são bastante diferentes em relação a disciplina, notas e comprometimento dos alunos com as atividades. Dessa forma, podemos fazer uma comparação entre os resultados das duas salas. O ideal é que todos os alunos participem das atividades, visto que são parte do planejamento anual da escola. Entretanto, só serão incluídos na pesquisa os alunos que quiserem participar voluntariamente, após o consentimento de seus pais. Esperamos contar com um número mínimo de cinco alunos participantes de cada sala de aula, dado que acreditamos que esses poderão nos auxiliar na geração de dados suficientes para podermos realizar uma comparação entre os resultados.

Critérios de inclusão - Serão incluídos na pesquisa: alunos entre 13 e 16 anos de idade, de ambos os sexos, que estejam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental na escola participante, que sejam alunos da professora pesquisadora da pesquisa e que desejem participar da pesquisa após consentimento de seus pais (por se tratar de menores de idade). Ressaltamos que estabelecemos um número mínimo de cinco alunos participantes em cada sala de aula, perfazendo um total de 10.

Critérios de exclusão - Os critérios de exclusão serão: alunos com idade inferior a 13 anos, que não estejam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental na escola participante e que não sejam alunos da professora participante da pesquisa. Caso nem todos os alunos do professor participante da pesquisa queiram participar, isso não irá comprometer as aulas dos mesmos, visto que as atividades propostas não serão avaliativas e iremos entrevistar e analisar os resultados apenas dos alunos que desejam participar da nossa pesquisa, cujos pais tenham autorizado sua

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 2.393.171

participação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise das respostas às pendências.

1) No TCLE, as informações sobre o endereço de contato (e possivelmente o telefone de contato) da pesquisadora Suellen Flauzina Martins são dados de contato pessoais. Para proteção dos pesquisadores é necessário que os dados de contato com a pesquisadora sejam dados institucionais.

PENDÊNCIA RESOLVIDA. As pesquisadoras informam que "Foi anexado o arquivo com o endereço institucional da pesquisadora: Suellen Flauzina Martins, mestranda em Estudos Linguísticos. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4355. E-mail: suellenflauzina@gmail.com.

2) Em relação à descrição da participação dos menores pesquisados no TCLE e Termo de Consentimento é imprescindível que o termo "atividades com as séries" seja explicado de forma clara à pessoa leiga.

PENDÊNCIA RESOLVIDA. De acordo com as pesquisadoras, "Foi acrescentado no TCLE a explicação de séries para esclarecimento, no seguinte parágrafo: 'Logo após, irá participar das aulas com atividades baseadas em séries norte-americanas ou de outros países, que são programas televisivos ou disponíveis online e constituídos de vários

capítulos em cada temporada, semelhantes a novelas. Os alunos assistirão trechos das séries que serão apresentados com áudio e legendas em inglês e terão que completar diferentes tipos de exercícios, tais como falso ou verdadeiro, preencher lacunas com a palavra que falta, perguntas breves etc'".

3) Ainda sobre a descrição da participação dos menores pesquisados no TCLE é preciso esclarecer o que significa obter dos participantes a sua preferência de gênero. Trata-se da preferência de gênero das "series" ou dos participantes?

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 2.393.171

PENDÊNCIA RESOLVIDA. As pesquisadoras informam que "Trata-se da preferência de gêneros das séries e foi corrigido no TCLE, neste parágrafo abaixo: [...] como avalia o próprio conhecimento da língua e para obter sua opinião sobre o interesse ou não pelas séries, sua preferência de gênero, como comédia, ação, suspense, romance, e sobre a relação entre as séries e o aprendizado de Língua Inglesa".

4) Não é possível encontrar a proposta de atividades com a utilização de séries e resultados da produção dos alunos. Tal proposta é identificada como um dos instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados. Embora as atividades serão elaboradas no decorrer da coleta de dados, é necessário que o protocolo contenha uma proposta preliminar dessas atividades.

PENDÊNCIA RESOLVIDA. As pesquisadoras informaram que "Foi anexada a primeira sequência didática com as atividades utilizando séries".

5) Considerando a necessidade de solucionar pendências, é necessário revisar o cronograma de execução da pesquisa visto que a primeira atividade de coleta de dados está prevista para o dia 06/10/2017.

PENDÊNCIA RESOLVIDA. As pesquisadoras atualizaram o cronograma de atividades.

6) É preciso estar mais claro no protocolo o fato dos instrumentos avaliativos da disciplina estarem completamente desassociados da pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados. Também deve estar mais claro no protocolo o fato dos estudantes não participantes da pesquisa das turmas pesquisadas não sofrerem prejuízo no processo de aprendizado e sua avaliação em virtude de sua opção de não participar da pesquisa.

PENDÊNCIA RESOLVIDA. As pesquisadoras informaram que "Foi adicionado no protocolo a explicação como segue abaixo: [...] O conteúdo da disciplina de língua inglesa segue o planejamento da escola e todos os alunos (participantes ou não da pesquisa) terão igual tratamento, sendo submetidos a trabalhos, testes e provas. Os alunos que não quiserem participar da pesquisa não serão, portanto, prejudicados de forma alguma. Somente os alunos que desejarem participar da pesquisa, cujos pais autorizaram tal participação, terão suas informações coletadas a partir do questionário, entrevista e de alguns trabalhos (tarefas) realizados durante as aulas de inglês. No entanto, esses não receberão nenhuma nota extra por tal participação".

=====

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 2.393.171

=====

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: julho/agosto de 2018.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: julho/agosto de 2019.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo Participante da pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O Participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante da pesquisa ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 2.393.171

normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_962703.pdf	24/10/2017 19:18:02		Aceito
Outros	Resposta_as_pendencias1.pdf	24/10/2017 19:16:18	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_revisado1.pdf	24/10/2017 19:11:08	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado.pdf	24/10/2017 19:08:58	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito
Outros	Sequencia_didatica1.pdf	24/10/2017 19:08:24	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito
Outros	Entrevista_semiestruturada_com_alunos.pdf	30/08/2017 12:58:13	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito
Outros	Links_curriculos_Lattes.pdf	30/08/2017 12:57:29	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_coparticipante.pdf	30/08/2017 12:56:44	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito
Outros	Questionario.pdf	30/08/2017 12:44:16	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_para_o_menor_entre_12_e_18_anos_incompletos_c.pdf	30/08/2017 12:31:54	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/08/2017 12:19:50	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.393.171

Declaração de Pesquisadores	Termo_equipe_executadora.pdf	03/08/2017 17:47:39	SUELLEN FLAUZINA MARTINS	Aceito
-----------------------------	------------------------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 22 de Novembro de 2017

Assinado por:

**Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)**

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Página 08 de 08