

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO  
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL:**

Uma (re)proposta de unidade didática com vídeos

MARCELO GONÇALVES DA SILVA

PORTO ALEGRE

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO  
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL:**

Uma (re)proposta de unidade didática com vídeos

MARCELO GONÇALVES DA SILVA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Sarmento

PORTO ALEGRE

2019

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Aidê e Renato, que não pouparam esforços para que eu sempre pudesse escolher que sentido seguir na vida. Que me permitiram brincar e ser um andarilho desse mundo. Por apoiarem, não sem questionar, minhas escolhas e serem porto seguro nos momentos de dificuldade e preocupação.

Aos meus irmãos mais velhos, Renato Júnior e Carlos, que ainda que à distância nestes últimos anos, permitiram bons momentos de sorriso e, desde a infância, olharam por mim me protegendo (embora nem sempre dessem a entender tal proteção).

À minha cunhada, Juliana, e meu sobrinho, Nicolas. Pelo suporte que eu nem sempre aparento retribuir. Vocês me deixam com o sorriso fácil. Obrigado!

À Thais, minha namorada, pela parceria, paciência e carinho. Por aceitar, à sua maneira, meus tempos e escolhas. Também agradeço à sua família, que em diversos momentos nos últimos meses, entendeu meu isolamento e deram suporte, ainda que isso apartasse nosso convívio, para que eu pudesse produzir esta monografia.

À Simone, minha querida e pacienciosa orientadora, que esteve comigo na primeira disciplina do curso e me auxilia de maneira sincera e alegre. Obrigado pela paciência e por aceitar as minhas lacunas temporais ao responder. Obrigado por seres luz e guia da minha vida acadêmica (e em outras tantas).

Ao Dêner, pelo suporte e acompanhamento nos últimos meses. Meu colega desde o início da graduação. O destino quis que tu concluísse antes para poderes me ajudar agora. Faço constar aqui que és um cara fenomenal. Obrigado!

Aos amigos do futebol de sábado e da vida, Bruno, Davi, Felipe, Rodrigo e Victor Hugo. Pelas conversas iluminadoras e as trocas de ideias na produção de aulas. FKN12 é uma família que eu optei estar junto. Ela vem crescendo e nós nos fortalecemos.

Aos queridos amigos TAE do Instituto Federal - Canoas. Aline Muniz, Cintia, Jeison, Nara, Olívia e Patrícia Hubler, por acreditarem em mim e não me deixarem pensar duas vezes em postergar, ainda mais, a conclusão da graduação. Em seguida, mas não menos importante, a parte do grupo de professoras da área de Letras, Aline

Noiman, Cimara, Fabiana, Gláucia e Sheila, que são inspiração e foram fonte de pesquisa e orientação durante as práticas docentes.

Aos amigos, também do IFRS, mas que são suporte demasiado fora dele: Carlton, Edson, Jair, Julio, Vinícius e Vitor e suas respectivas companheiras. Talvez eu não demonstre o quanto são importantes para mim de uma maneira muito profícua, mas é sempre bom poder rir com vocês e partilhar vida.

Aos alunos do IFRS, em especial os 29 da ADM1 - 2018. Vocês me permitiram aprender quando eu me senti inseguro e não tinha certeza de que estava no lugar certo. Cada riso de vocês é uma alegria minha. Cada lágrima de tristeza é um aperto no meu peito. Repito o que ouvem de mim todos os dias: contem comigo.

Não poderia deixar de falar daqueles que foram os meus primeiros alunos. Meus queridos estudantes da Escola Marista do Bilene, em Moçambique. Aprendi muito mais com vocês do que podem imaginar. Se produzo este trabalho agora, é porque quinze anos atrás houve uma centelha educativa. Além de vocês, ao meu irmão moçambicano, Henriques Domingos. *Kanimambo, Baua!*

Aos muitos do curso de Letras que, aqui, são representados pela Laura, Mari Bulegon, a Pozzi, Isa, Gui Meira, Camila, Rafael, Gabs, Icaro, Rafa Prudêncio, Mathew, Lucas Reis. Da Residência Pedagógica, Fabi, Gio, Jon e Polly que são meu grupo de apoio das práticas docentes. Vocês são espetaculares demais e eu fico feliz de ter aprendido com vocês.

À querida Yuli, que aceitou a proposta e revisou este trabalho. Obrigado pela companhia desde os tempos em que voltávamos para Canoas de trem (tu para descansar e eu para trabalhar). Tu és importante para mim. Muito obrigado pelo olhar crítico.

À Sandra Maggio, que aqui representa o rol de professores espetaculares que o curso de Letras da UFRGS possui. Tuas intervenções em sala, no sentido de verificar como estamos, é importantíssimo. Obrigado pelas aulas inspiradoras e pelo colo. Isso marca!

À banca, que aceitou avaliar este estudo e fechar comigo este ciclo.

*“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”.*

*(Mia Couto)*

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo propor um projeto para ser aplicado na disciplina de Língua Inglesa que tenha a produção de vídeos como eixo temático. Tendo como público-alvo alunos de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública federal, a unidade didática proposta envolve uma breve discussão sobre conhecimentos de Língua Adicional, visualização de vídeos e termos técnicos vinculados ao uso e produção dos mesmos. O embasamento teórico utilizado para a elaboração do projeto foi a perspectiva de Joan Ferrés (1996) sobre Vídeo e Educação, as diretrizes sobre o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) e os conceitos de aprendizagem colaborativa de Schlatter e Garcez (2012). Espera-se que a proposta de projeto desenvolvida possa ser um recurso para professores que busquem trabalhar com a produção de vídeos em sala de aula de Língua Inglesa.

**Palavras-chave:** Vídeo e Educação. Língua Adicional. Língua Inglesa. Tecnologias de Informação e Comunicação.

## **ABSTRACT**

The present study aims to propose a project to be applied in English Languages classes to teenagers using video production as its thematic core. Thought for students of a first year of High School in a public school as target audience, the didactic unity entwines a short discussion regarding Additional Language knowledge, video watching and technical terminology related to its uses and production. The theoretical basis used in this project was Joan Ferrés's perspective over Videos and Education (1996), the guidelines concerning LEM from Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) and the concepts of collaborative learning from Schlatter and Garcez (2012). There is an expectation that this proposition can be seen as an asset to teachers willing to work with video production in English classes.

**Keywords:** Video and Education. Additional Language. English Language. Information and Communication Technologies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vocabulário de vídeos e documentários. ....	32
Figura 2 - Exemplo de exercício proposto pelo <i>Kahoot!</i> .....	33
Figura 3 - Captura de tela de exercício do <i>Kahoot!</i> .....	34
Figura 4 - Folha de apoio para roteiro do vídeo. ....	36

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Detalhamento do projeto .....	27
Tabela 2 - Lista de palavras em outras línguas presentes no dia-a-dia .....	28
Tabela 3 - Lista de dicas dos alunos para facilitar aprendizagem de LA.....	29
Tabela 4 - Perguntas sobre o vídeo assistido .....	29
Tabela 5 - Texto de apoio.....	30
Tabela 6 - Formulário de avaliação dos vídeos.....	39

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS .....</b>	<b>13</b>
2.1 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS .....	13
2.2 FUNÇÕES DIDÁTICAS DO VÍDEO NO ENSINO .....	19
<b>2.2.1 Função Informativa .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.2 Função motivadora .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.3 Função expressiva.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2.4 Função avaliadora .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.5 Função investigativa.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.6 Função lúdica.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.7 Função metalinguística .....</b>	<b>24</b>
<b>3 PROPOSTA DO PROJETO .....</b>	<b>26</b>
3.1 O PROJETO .....	26
3.2 AS AULAS.....	28
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao pensar nos processos de ensino e aprendizagem que proponho nesta monografia, relembro os métodos que facilitaram a minha educação linguística, quase vinte anos atrás, seja em Língua Portuguesa ou Língua Inglesa. Enquanto aluno da educação básica, as aulas de Língua Adicional (LA) mostravam-se distantes e, até certo ponto, intangíveis. Lembro que alguns professores restringiam o ensino de línguas no simples ato de repetir frases aleatórias e sem contexto para fixar regras e exceções gramaticais. Não obstante, lembro de alguns ótimos educadores que abordavam língua e literatura com um viés mais prático e lúdico, e essas entradas de informação até hoje ressoam no modelo docente que entendo como mais desafiador e, não menos, marcante.

Iniciando a graduação em Letras, tive a oportunidade de perceber que a proposta do ensino de língua que a universidade propunha era bem diferente à que eu havia sido exposto. Nesse sentido, me desafiava a pensar mais do que copiar, ler mais e ser mais fluente na fala (o que ainda é um percalço), e utilizar tais aprendizagens para resolver questões ou problemas da vida real, permitindo entender o funcionamento da língua num formato mais contextualizado.

Da metade para o final do curso, tive contato com a produção de unidades didáticas nas disciplinas de *Didática da Língua Inglesa*, *Estágio de Língua Inglesa I*, *Estágio de Língua Inglesa II*, *Teoria e Prática de Leitura e Programas para o Ensino de Língua Portuguesa*. Dessa forma, ao pensar nesta proposta de revisitar um projeto de ensino, percebo que se pode sempre adequar uma unidade didática ao contexto que não só permita um melhor entendimento por parte dos alunos envolvidos, mas também possibilite a eles que sejam capazes de resolver os questionamentos oriundos de sua vivência na relação língua/realidade.

Partindo dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009) e da proposta de Schlatter e Garcez (2012) sobre aprendizagens colaborativas de Línguas Adicionais, pretendo fundamentar, brevemente, o porquê de usar Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Língua Inglesa. Além disso, pela proposta de Ferrés (1996), tenho como intenção expor as funções didáticas que o pedagogo

espanhol utiliza como base para promover o uso de vídeos em sala de aula. Em sequência, falarei da proposta de projeto de ensino e apresentarei a unidade didática. Por fim, farei algumas considerações acerca das descobertas que fiz ao produzir a unidade didática supracitada e construir essa narrativa.

## 2 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS

Nesta seção, será apresentada a fundamentação teórica encontrada nas leituras selecionadas. As leituras contemplam os temas dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, do ensino de língua estrangeira e das Funções Didáticas do Vídeo no Ensino.

### 2.1 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Como a proposta de produto final deste trabalho é uma unidade didática, não é possível iniciar esta seção sem pensar no uso de projetos pedagógicos. Segundo Barbosa (2004), a sociedade é constantemente mutável com o passar dos anos e, em virtude disso, a escola também deve mudar. Tal contestação sugere que todo ambiente em que uma pessoa está inserida ensine algo a ela, ou seja, a sociedade, para além da escola, produz aprendizagens e conhecimentos que suscitam a modificação de culturas e contextos em que se inserem.

Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, doravante RCs (RS, 2009), retomam a ideia de que é na contemporaneidade que os meios de comunicação, cada vez mais intensamente, ajudam a construir sentidos e a disputar as atenções dos jovens. Assim, a escola precisa ser um local onde se aprende a analisar, criticar, pesar argumentos e fazer escolhas. Partindo deste princípio, é importante e relevante que a escola proponha conteúdos que repliquem a realidade dos alunos de maneira acessível e que possibilite aos aprendizes a percepção de que eles continuam a aprender, ainda que não estejam em sala de aula.

Lino Macedo, ao iniciar a seção *Por que competências e habilidades na educação básica?* nos Referenciais Curriculares (2009), questiona quais seriam as diferenças entre aprender na escola e fora dela e responde que na escola existe a intencionalidade pedagógica intermediada por professores e gestores que, pelo uso de materiais, recursos didáticos e de um projeto pedagógico – todos pertencentes a um caro e complexo sistema de ensino e avaliação – que é responsável pela transmissão e valorização social. Ainda especifica:

Fora da escola, todos estes aspectos não estão presentes, só o ter de aprender é que se mantém. Seja por exigências externas (dos pais, por exemplo) ou por exigências internas (a criança quer brincar ou usar um objeto e o que já sabe não é suficiente para isso). Necessidade constante de aprender combina com características de nossa sociedade atual: tecnológica, consumista, globalizada e influenciada pelo conhecimento científico. São muitos interesses, problemas, informações, novidades a serem adquiridos, consumidos. E não basta poder comprar ou possuir uma tecnologia, é preciso aprender a usá-la e, de preferência, a usá-la bem. (MACEDO, 2009, p. 26).

Tendo essa ideia como pressuposto, os RCs (2009) indicam que a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na educação básica, deve contribuir para que o estudante tenha conhecimento do mundo em que vive e perceba as mais diversas culturas com experiências práticas e dialogadas, com as mais variadas formas de manifestação. Essas trocas e usos em situações próximas às realidades dos alunos visam possibilitar que suas experiências com os códigos sejam mais autorais, singulares e responsáveis enquanto busca seus próprios dizeres e fazeres. É na proposta de *uso-reflexão-uso*, que a maior parte das competências descritas nos RCs é expandida:

[...] é fundamental a prática uso-reflexão-uso, já que, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas. (RS, 2009, p. 46).

Nos RCs, ler, escrever e resolver problemas são competências que aparecem como objetivos principais de todas as áreas de conhecimento, denominadas 'Competências Transversais'. As competências transversais posicionam-se em três eixos: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. Sendo explicadas da seguinte forma:

O primeiro reúne as duas funções nucleares e indissociáveis da linguagem: possibilitar a significação do mundo, tornando a realidade acessível e palpável (Representação), e interagir com os outros (Comunicação). Os dois outros detalham, didaticamente, esses aspectos do funcionamento da linguagem, através de competências que possibilitam conhecer as formas de representar o mundo (Investigação e compreensão) e interagir com o outro (Contextualização sociocultural). (RS, 2009, p. 40).

Para cada um dos três eixos, novas competências são dispostas. Entretanto, para a proposta deste trabalho, cujo recorte são as tecnologias de informação e comunicação, cabe ressaltar, de cada eixo, as seguintes:

- a) no eixo de representação e comunicação, os aprendizes devem obter aptidão para utilizar as tecnologia da informação e comunicação em contextos relevantes para a vida (família, escola, trabalho, lazer e outros). (RS, 2009, p. 40)
- b) no eixo de investigação e compreensão, pretende-se que os indivíduos envolvidos no processo consigam reconhecer nas tecnologias de informação e comunicação possibilidades que integrem diferentes linguagens, códigos e meios de comunicação, assim como a forma de interação/relação com outras tecnologias. (RS, 2009, p. 41)
- c) no eixo de contextualização sociocultural, é esperado que os aprendizes sejam capazes de reconhecer quais os impactos das tecnologias de informação e comunicação na vida social, em processos de produção e no que concerne o desenvolvimento do conhecimento (RS, 2009, p. 41).

Embora o documento norteador categorize e subdivida eixos e competências, os autores fazem uma ressalva de que os aspectos cognitivos e socioculturais não são passíveis de dissociação, uma vez que, para permitir aos aprendizes uma melhor performance do uso das linguagens, esses aspectos apresentam-se em cada texto ou ato de linguagem.

Ao abrir a seção referente ao ensino de línguas adicionais, deparamo-nos com um pressuposto de universalização e participação dos aprendizes enquanto agentes comunicativos e que devem ter, por direito, acesso ao ensino de línguas.

[...] através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (RS, 2009, p. 127).

Dentro da proposta geral dos Referenciais Curriculares, a escola é um espaço onde devem ser promovidas atividades e experiências que sejam relevantes para os aprendizes. Possibilita-se, assim, que os alunos, e a comunidade em que se inserem, percebam a si e a qualquer outro como capazes de construir aprendizagens importantes para suas vidas, que vão além de sua participação nas relações de sociedade em que estão inseridos.

A escola deve promover o direito à fruição e o exercício da cidadania. Direitos esses que podem e devem ser trabalhados em aulas de línguas, seja a materna ou as ditas estrangeiras. Cabe aqui ressaltar, também, que o termo “Língua Estrangeira” tem uso reduzido, pois, segundo os autores:

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. (RS, 2009, p. 127).

Outro fator importante para essa escolha é o fato de algumas comunidades do estado do Rio Grande do Sul terem outras línguas presentes (imigrantes, descendentes de imigrantes, indígenas, comunidades surdas). Dá-se, assim, uma ideia de adição de conhecimento pelos acréscimos que uma língua, seja ela o Inglês ou o Espanhol – línguas ofertadas na rede pública estadual – permite aos aprendizes.

Ainda, sobre as possibilidades que uma língua adicional fornece aos educandos que têm acesso a elas, os RCs adicionam que tais línguas estão a serviço da interlocução entre pessoas com contextos socioculturais extremamente variados, ou seja, não é possível identificar quem são os chamados nativos e os estrangeiros e adicionam a importância que as línguas, espanhola e inglesa, têm enquanto patrimônios de grande relevância para a formação cidadã que permite:

[...]nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores)

usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (RS, 2009, p. 127-128).

Não obstante, os Referenciais apontam inúmeros motivos para que haja uma descrença ou incredulidade no tocante ao baixo rendimento ou sucesso do ensino de línguas adicionais no sistema educacional brasileiro. Desde problemas de infraestrutura da escola (ausência de biblioteca, laboratório, materiais didáticos e equipamentos insuficientes), falta de investimento na formação e baixa remuneração docentes, carga horária diminuta, até o grande número de alunos por turma, aliados à falta de interesse/motivação e grande disparidade dos níveis de conhecimento dos educandos.

A partir destas análises e, até certo ponto, divergências, uma vez que anteriormente se dispôs que a aprendizagem de uma língua adicional é um direito de relevância na formação dos alunos enquanto cidadãos, os RCs confrontam as teses que formam o senso comum do discurso que atesta o fracasso do ensino de línguas adicionais no ensino regular. Para tal, os autores propõem que pensemos, na prática do ensino de língua adicional, uma perspectiva que englobe as práticas sociais, em especial às letradas, comumente exigidas nas relações sociais.

Considerando esses objetivos mais amplos, se acreditarmos que só se pode falar de fato sobre aprender uma língua quando há condições ideais de ensino e o aprendiz puder usar essa língua em toda e qualquer situação de comunicação, de imediato, pode-se concluir que a possibilidade de sucesso é improvável. Se, no entanto, considerarmos que se está sempre aprendendo e que se pode aprender a cada novo contato com uma língua em situações relevantes, em que faz sentido envolver-se com essa língua, a sala de aula passa a ser um espaço privilegiado para novas oportunidades de aprendizagem. (RS, 2009, p. 130).

Nesse contexto, o que se tem é o envolvimento dos educandos nas tarefas, individuais ou em grupos, e atividades de sala enquanto sujeitos e autores do projeto em questão. Não se propõe algo que seja distante para o aluno. Pelo contrário, deve-se desenvolver algo que se encaixe na tríade uso-reflexão-uso, capaz de permitir aos aprendizes que entrem em contato com a diversidade – resolvam os problemas propostos em LA em sala de aula (ainda que sejam insuficientes para interagirem em múltiplos contextos de língua adicional).

Disso se compreende que as práticas com línguas adicionais devem levar, de maneira ampla, ao letramento. Seu principal objetivo é permitir aos alunos que

participem em diversos contextos e práticas sociais que evidenciem o uso da leitura e da escrita em língua adicional, bem como na língua portuguesa. Enquanto proposta, os RCs (2009) dispõem que:

[...] a aula de língua adicional deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. (RS, 2009, p. 134).

Conforme Schlatter e Garcez (2012), a sala de aula de Línguas Adicionais<sup>1</sup> pode ser espaço para que os educandos entrem em contato com uma forma inovadora da expressão humana, onde percebam que há visões distintas das suas. Este espaço deveria servir, primeiramente, para reflexão e informação sobre as realidades dos estudantes, em tarefas e atividades que tenham interação com o mundo que se descobre na nova língua.

Embora seja comum os alunos dizerem que não têm conhecimento de inglês, não percebem que todos os dias recebem textos advindos do mundo ao seu redor que, mais do que pura repetição, fazem parte do repertório linguístico deles. É função do ensino de Línguas Adicionais, nas instituições escolares que se propõe a tanto, promover o letramento do educando no mundo mais amplo (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Isso se dá pelo fomento da participação em eventos, atividades, tarefas ou exercícios variados que demandem leitura e escrita.

Das muitas propostas que os autores fornecem, ao iniciar um trabalho de educação linguística em línguas adicionais, há uma sequência de perguntas que podem ser tomadas como guia:

- Quem sou eu neste mundo?
- Quais são os limites do meu mundo?
- Quais são as minhas comunidades de atuação?
- Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar?
- De quem é essa língua?
- O que é que essa língua tem a ver comigo?

---

1 Os autores explicam fazer uso do termo “Línguas Adicionais” para o componente curricular e “línguas adicionais” quando fazem referência às línguas propriamente ditas.

- Para que serve essa língua?
  - Que conhecimentos essa língua encerra?
  - O que é que eu posso fazer mais e melhor ao conhecer essa língua adicional?
- (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 42)

O componente curricular deve conseguir mobilizar o interesse e a disposição dos educandos para o engajamento nessas questões, de forma a perceberem e refletirem que estão construindo conhecimento, além de estarem trabalhando com temáticas de seus interesses. Ainda, os estudantes são expostos à leitura e, com o acesso aos tipos de discurso que fazem parte da língua adicional, podem produzir textos. Assim, eles acabarão por aprender a língua adicional em si.

É interessante ressaltar que, para os autores – e concordo amplamente com o que dizem –, o uso da língua adicional deve ocorrer para a ampliação do entendimento sobre nós mesmos e sobre o mundo (família, escola, comunidade, bairro) em que vivemos. E isso se dará pelo acesso, reflexão e produção de textos (sejam orais ou escritos). É dando acesso aos textos que permitimos aos alunos ler com qualidade, respondendo aos textos com compreensão, expansão e atitude de resposta.

[...] práticas de sala de aula que priorizam ler, escrever, interagir, criar e resolver problemas usando **também a língua adicional** são importantes: a aprendizagem resulta de atividades pedagógicas desenvolvidas na interação, através do trabalho conjunto dos participantes, para realizar ações tornadas relevantes por eles nos contextos e nas inter-relações que estão construindo em cada aqui-e-agora dos encontros pedagógicos. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 56, grifo dos autores).

Em resumo, mas não como fechamento de discussão e sim, afinamento de contextos, aprender é atuar nas diversas situações do evento aula e participar ativamente num mundo originário na língua inglesa, ainda que as interações aconteçam em português, mas que partam da língua adicional.

## 2.2 FUNÇÕES DIDÁTICAS DO VÍDEO NO ENSINO

Ao questionar a inércia que alguns educadores têm em relação ao uso de tecnologias, o pedagogo Espanhol, Joan Ferrés (1996) pressupõe uma crise de identidade pelo docente e pelos meios de expressão que o primeiro faz uso em suas

aplicações. É a partir desta ideia que o autor alega que o vídeo educativo encontra dificuldades para, ao ser usado, ser percebido como parte do processo educativo.

Ferrés (1996) sugere propostas com o intuito de fornecer subsídios aos professores que tenham interesse de trabalhar com vídeos. Ele adapta essas propostas a sete funções didáticas, ressaltando que elas são processos e, portanto, devem ser tratadas com sentido provisório. A seguir, veremos quais são e como são definidas pelo autor.

### **2.2.1 Função Informativa**

O autor parte do entendimento que Roman Jakobson tem de função referencial, ou seja, se o interesse do ato comunicativo está centrado no objeto que retrate a realidade a que se refere. Para Jakobson, a mensagem tem a finalidade fundamental de descrever uma realidade da maneira mais objetiva que lhe couber.

No entanto, Ferrés (1996) questiona e contrapõe, alegando que uma fotografia, por exemplo, entendida como cópia da realidade pelo autor russo, é, na verdade, uma de muitas interpretações da realidade a partir de alguns códigos. Para Ferrés (1996), a imagem – no caso específico de sua obra e desta monografia, o vídeo –, enquanto tecnologia, permite que a realidade seja informada e representada de maneira diferente à da televisão. A televisão demanda grande infraestrutura financeira e tecnológica, além de um filtro político-ideológico, enquanto o vídeo atende aos interesses de quem o produz ou de quem o recebe. O vídeo é uma oportunidade de se fazer sujeito, por parte do professor, ou da escola. Nas palavras de Ferrés (1996, p. 48), “transformar-se em fonte de informação” de forma que crie uma inter-relação entre a comunidade educativa.

### **2.2.2 Função motivadora**

Tendo como ponto de partida que a motivação é uma concepção fundamental na educação da modernidade, Ferrés (1996) a define como sendo o momento em que o interesse do ato comunicativo está direcionado para o destinatário, tendo por objetivo

atingir sua vontade para o aumento das possibilidades de alcançar um tipo de resposta. Neste contexto, o vídeo consegue provocar emoções e sensações que despertam no receptor um vínculo com o meio expressivo e sua mensagem:

A animação consiste, concretamente, em atuar sobre um grupo determinado, com a finalidade de sensibilizá-lo em relação a um certo tema. [...] A imagem mostra-se mais eficaz que a palavra na hora de provocar emoções e afetos. As imagens e os sentimentos se encontram em uma mesma frequência de onda. Daí a surpresa que resulta a escassa importância que em geral se concede ao audiovisual na escola. (FERRÉS, 1996, p. 48).

Desta concepção, o autor entende que há, nas mídias eletrônicas, uma grande capacidade de produção de pensamento; não obstante, a escola não sabia aplicá-la e, quando o faz, não conseguia ser eficaz. Isso ocorria, e me coloco de acordo com o autor, pelo foco que a escola emprega na tecnologia em detrimento ao ato comunicativo.

Sem o envolvimento de professores e alunos, entendidos aqui como um grupo em que não há centralização de conhecimentos e relações de hierarquia, de maneira que todos possam se perceber como agentes e partes do processo, não há engajamento e fidelização com a proposta.

### **2.2.3 Função expressiva**

Ao propor a função expressiva, Ferrés (1996) explicita que ela se refere, no ato comunicativo, ao interesse que inicialmente está centrado no emissor, cujas mensagens carregam a si ou suas emoções. É o uso e estimulação que cria a “conscientização pessoal e coletiva, assim como o sentido crítico da realidade” (FERRÉS, 1996, p. 50), num contexto em que, mais que a aprendizagem produzida pela técnica de filmagem, o aprendiz descobre como produzir sentido para o que se quer passar.

A função expressiva faz referência a qualquer manifestação da própria interioridade.[...] Essa é uma das situações nas quais não interessa tanto a realização de um produto acabado quanto o próprio processo de criação. o que interessa é participar em uma experiência estética. (FERRÉS, 1996, p. 51).

Tais experiências podem dar-se do uso de dramatizações oriundas de roteiros próprios ou adaptados de obras alheias (releituras). É papel do professor estimular a criatividade discente e permitir a eles, pelo uso dos vídeos, buscar novas experiências e formas de expressão. O autor preocupa-se com a falta de iniciativa dos alunos e entende que, nestes momentos, o educador deve intervir apresentando propostas concretas. Caso elas não sejam estimuladoras, alguma outra proposta alternativa deve ser feita, contrapondo, aqui, com padrões de produtos e estereótipos que possam existir ou virem a ser criados.

#### **2.2.4 Função avaliadora**

A função avaliadora, de acordo com o teórico, ao ser utilizada, faz referência ao ato comunicativo em que o objetivo fundamental é elaborar a noção e a própria criação de valores, atitudes ou habilidades dos indivíduos que são captados pela câmara. Em virtude disso, Ferrés (1996) propõe que o vídeo permite contemplar e refletir sobre o próprio comportamento:

Vejo. Vejo-me. Vejo-me com toda nitidez. É como um espelho, porém diferente. O espelho devolve à pessoa sua imagem invertida. O vídeo não. No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista. (FERRÉS, 1996, p. 52).

É no vídeo que o aluno percebe como os outros o vêem. Pelas palavras do teórico espanhol, essa visualização e escuta de si leva a uma tomada de consciência acerca de sua voz, imagem e trejeitos. Ao descobrirem-se, podem analisar códigos para além do meio de produção, como a linguagem, a metalinguagem e como se dão os movimentos em frente à câmara.

Ferrés (1996) ainda alega que, ao utilizarmos vídeos na função avaliadora, permitimos aos alunos que entendam como a televisão produz o efeito de alienação e recuperem suas identidades pela recuperação de uma consciência de si próprios.

É nesta função que o autor menciona o microensino como um método de preparo para o professor, para além do uso exclusivo dos discentes. O propósito da utilização do microensino em vídeo é testar se os métodos preestabelecidos são

atingidos; em caso negativo, trabalhar naquilo que ficou abaixo do esperado. Tanto professores quanto os alunos podem – e entendo como interessante e necessário – passar por essa proposta (que pode aqui ser entendida como um ensaio).

### **2.2.5 Função investigativa**

Quando trata da função investigativa, Ferrés (1996) propõe, primeiramente, a pesquisa pela repetição e análise do vídeo e atesta que seu uso permite melhorar a coleta de dados e a consequente análise deles. Ele entende que esta função nada mais é que um complemento da observação direta (quando se mantém o olhar fixo entre duas pessoas que venham a se encontrar) – ou uma substituição dela quando não houver possibilidade de ocorrer.

O autor ainda retoma o contraste perceptível entre a pesquisa, a televisão e o vídeo quando afirma que:

A função da pesquisa contrasta com a função espetacular atribuída à televisão e inclusive ao vídeo quando se converte em um simples prolongamento da televisão. Uma das manifestações da televisão espetacular é a aceleração de imagens, que impõe aos programas um ritmo cada vez mais rápido, em detrimento de qualquer possibilidade de análise crítica. São duas maneiras opostas de aproximação da realidade. (FERRÉS, 1996, p. 57).

O pedagogo alega, também, que em determinadas pesquisas existe a complementação de informações de um determinado meio com outros cujos contextos sociais são diferentes. Esse fato verifica, por exemplo, o quanto o cenário familiar e o âmbito social podem influenciar na aprendizagem dos comportamentos dos diferentes indivíduos pesquisados.

### **2.2.6 Função lúdica**

Como o próprio nome sugere, o autor define a função lúdica como:

o interesse se centra basicamente no jogo, no entretenimento, na gratificação, no deleite. Por sua especial configuração como meio expressivo, o vídeo se presta sobremaneira à produção do prazer estético, já que gera experiências totalizantes

que sintetizam o inteligível e o sensível, o racional e o emotivo. (FERRÉS, 1996, p. 58).

Por ser uma atividade que permite o erro, a tecnologia (vídeo) facilita que o estudante faça experimentações e reinicie caso perceba ter cometido algum equívoco. O autor espanhol aponta que o ato de se deleitar é item obrigatório no processo de construção desta função. Para Ferrés (1996), ainda que a única razão de uma atividade de criação de vídeos seja a função lúdica, ela terá grande valor educativo e otimizará o processo de aprendizagem.

Ferrés (1996) lembra, também, que o grupo descobre – após iniciar de maneira espontânea e livre – a necessidade de listar e alcançar alguns objetivos que poderão auxiliar nas questões de organização, divisão de tarefas e papéis a serem desempenhados na produção do vídeo. Ainda sobre a liberdade e espontaneidade de produção, o autor explica que qualquer uma das funções anteriormente citadas pode ser lúdica, desde que não seja imposta. Assim, os alunos perceberão que estão aprendendo e criando ativamente.

### **2.2.7 Função metalinguística**

Quando o foco do ato comunicativo está delimitado no código – e o próprio é usado como meio para falar de si – falamos da função metalinguística.

No caso do vídeo, fala-se de função metalinguística quando se utiliza a imagem em movimento para fazer um discurso a respeito da linguagem audiovisual ou, simplesmente, para facilitar a aprendizagem dessa forma de expressão. (FERRÉS, 1996, p. 59).

Ferrés (1996) relata que, na época, a aprendizagem, enquanto linguagem em movimento, tinha por hábito ocorrer, como método teórico, de maneira verbal (escrita ou oral) e, em algumas vezes, utilizando dispositivos de apoio. Por esta razão, enquanto metalinguagem, o uso de vídeos permite aprendizagem prática, por fazer-se meio e produto final daquilo que se quer aprender.

Neste contexto, a formação da aprendizagem no processo de criação e participação, na atividade prática, ocorre de maneira muito mais intensa que aquela que se dá pelo uso de teorias:

Criar mensagens audiovisuais é uma forma de aprendizagem muito mais criativa e participativa. O aluno aprende de forma intuitiva, ensaiando diferentes formas de resolução formal e avaliando posteriormente os resultados obtidos. (FERRÉS, 1996, p. 60).

Buscando revisitar uma unidade didática usada durante os meus estágios de Língua Inglesa que veremos mais adiante, ainda com base nos escritos de Joan Ferrés (1996), o objetivo é demonstrar como as funções acima descritas permeiam todo o andamento do projeto.

### 3 PROPOSTA DO PROJETO

Nesta seção, apresentarei uma proposta revisitada do projeto *YoungTubers' - Using Videos to improve the English Language*, incluindo seus objetivos, embasamento teórico, público-alvo e contexto indicado para aplicação.

#### 3.1 O PROJETO

O projeto *YoungTubers' - Using Videos to improve the English Language* foi pensado inicialmente durante minha prática de estágio de docência em língua inglesa realizado no primeiro semestre de 2018. Na primeira aplicação, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública federal, a base teórica utilizada foi unicamente dos RCs. Entretanto, havia uma lacuna teórica no que diz respeito ao uso dos vídeos em sala de aula.

Esta proposta de unidade didática é indicada para alunos de Ensino Médio que já tenham um conhecimento básico de inglês. Ela é pensada para ser trabalhada em seis semanas com a carga horária de duas horas aula por semana, sendo uma aula para cada tópico abaixo:<sup>2</sup>

- introdução do tema;
- vocabulário correlato;
- preparação do roteiro e ensaios;
- gravações e regravações;
- edições;
- exibição de vídeos aos colegas.

Na minha experiência trabalhando com jovens – seja nos quatro estágios curriculares (dois de língua inglesa e dois de língua portuguesa) ou como servidor da área pedagógica de uma escola pública federal – percebi que nos intervalos eles

---

<sup>2</sup> Para os casos em que há apenas um período dedicado ao ensino de línguas, o professor poderá adaptar os conteúdos, dividindo da maneira que melhor convir.

cantavam e assistiam a vídeos nos celulares. Em conversas com os adolescentes ou com os professores, a música e os influenciadores digitais tinham presença constante.

Desta forma, a ideia é direcionar a discussão para realizar um trabalho sobre a temática referente a vídeos e demais mídias audiovisuais (jogos, séries, filmes, desenhos e canais do *YouTube*), além de prover acesso a textos e leituras sobre termos, em inglês, relacionados com vídeos. O objetivo do projeto é permitir que os alunos percebam, pela produção de um vídeo, como a língua inglesa já faz parte de suas vivências e engloba itens a que eles têm acesso diário: o *shopping*, o *smartphone*, o *Facebook*, o *pay-per-view*, o universo *gamer*, entre outros.

O produto final deste projeto é um vídeo que tenha entre três e cinco minutos – tempo médio de um vídeo de dicas do canal *English in Brazil* da professora Carina Fragozo<sup>3</sup>, inspiração para as atividades já na primeira aula. Em minha experiência anterior, os alunos já tinham noção de uso da língua no sentido de produzir sentenças de apresentação pessoal e usar os tempos verbais no presente – e, de maneira básica, no passado.

A tabela a seguir resume a organização do projeto:

Tabela 1 - Detalhamento do projeto

Temática:	Vídeos.
Gêneros estruturantes	Mídias audiovisuais (jogos, séries de TV, filmes, vídeos do <i>YouTube</i> )
Público-Alvo	Alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública federal.
Objetivo	Permitir aos alunos que percebam como a língua inglesa está presente em suas vidas
Tempo	6 aulas de 2 períodos (50 minutos cada), podendo ser ajustado de acordo com as necessidades que surgirem.
Produto Final	Vídeo tendo de 3 a 5 minutos.

Fonte: elaborada pelo autor.

<sup>3</sup> Carina Fragozo é Doutora pelo Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (2017) e criadora do projeto *English in Brazil* que utiliza um sítio e um canal no *YouTube* para divulgar dicas. É uma das embaixadoras do *YouTube* EDU na área de ensino de Língua Inglesa.

### 3.2 AS AULAS

Nesta seção, serão apresentadas as aulas com informações sobre o planejamento pedagógico e suas funções didáticas.

#### AULA 1

A primeira das aulas serve para motivar os alunos de forma a perceberem que reconhecem palavras de língua inglesa e convivem com o idioma. Para tal, o professor pergunta nomes de lugares e objetos que os alunos lembrem e que sejam (ou pareçam) de outra língua, conforme exemplo na Tabela 1.

Tabela 2 - Lista de palavras em outras línguas presentes no dia-a-dia

INGLÊS	ESPAÑHOL	FRANÇÊS
SHOPPING	PERRO	PREMIÈRE
SMARTPHONE	PELOTA	BUFFET
PAY-PER-VIEW	CHARQUE	TOILETTE
REALITY SHOW	MATE	CROISSANT
BIG BROTHER	etc...	
HOME OFFICE		
STARTUP		
COACH		

Fonte: elaborada pelo autor.

Em seguida, há uma conversa com toda a turma sobre diferentes formas de se aprender uma Língua Adicional. A proposta aqui é que os educandos discutam os mais variados tipos de mídias e contatos com línguas. Sugere-se que seja feita uma lista, ou quadro (como na Tabela 2) para que posteriormente, enquanto assistem o vídeo, comparem as propostas deles com as que aparecem no vídeo.

Tabela 3 - Lista de dicas dos alunos para facilitar aprendizagem de LA

OUVIR MÚSICA	FILME LEGENDADO	LER TEXTOS E LIVROS NA LÍNGUA ORIGINAL	JOGAR VIDEOGAME
MUDAR O IDIOMA DO TELEFONE	JOGAR ONLINE	FAZER CURSO ONLINE	VER SERIADOS

Fonte: elaborada pelo autor.

A próxima atividade será assistir a um vídeo e prestar atenção às dicas que aparecem ali. Para tanto, deve-se entregar ou escrever no quadro as questões a seguir (Tabela 3), que serão lidas com os alunos antes do vídeo. As perguntas podem ser respondidas em português, caso o nível de conhecimento dos alunos seja básico.

Tabela 4 - Perguntas sobre o vídeo assistido

<p>1 - <i>Can you guess where she is from? How do you know?</i></p> <p>2 - <i>Check which of your suggestions are presented in the video.</i></p> <p>3 - <i>Which extra suggestions does she give?</i></p> <p>4 - <i>Where did she study? What were the classes and the classroom like? Has she taken other kinds of classes?</i></p> <p>5 - <i>Has she always been certain if her English was good enough for communication?</i></p> <p>6 - <i>Pay attention to words or things she says that you have never heard of. Can you relate them to something from your time?</i></p> <p>7 - <i>Have you seen any English (or other educational subject) on YouTube in order to improve that knowledge area? Which was it?</i></p>
---

Fonte: elaborada pelo autor.

O vídeo em questão chama *Como TURBINEI meu inglês em pouco tempo*<sup>4</sup>, elaborado pela Doutora em Linguística Aplicada, Carina Fragozo. Como o vídeo possui aproximadamente nove minutos, é interessante que os alunos assistam duas vezes, de forma a responder todas as questões.

Após respondidas as perguntas, os alunos podem obter mais informações sobre a autora, Carina Fragozo, com o texto abaixo:

Tabela 5 - Texto de apoio

Carina Fragozo's short Biography (translated from the site)

*Hello, how are you? Welcome to the blog English in Brazil! My name is Carina Fragozo, I am gaúcha and I live in São Paulo since 2012. I am graduated in Letras - English, Master in Linguistic by PUCRS and Doctor in Linguistics by USP - with focus in second language phonological acquisition. I have been an English teacher for over 10 years and I have experience in language schools (all levels and ages), regular schools (High School and Fundamental) and private lessons.*

*I majored in advanced studies of the English Language by Avalon School (London, 2011) and Nacel (London, 2016) and worked temporarily as a language design specialist on Google Brazil. In 2015, I was appointed as YouTube EDU 's ambassador, which is the official educational videos platform on Youtube in Brazil.*

*Well, you know... if someone told me that one day I would have a classroom with more than 550,000 students, that I could share knowledge for free, that I would be in New York talking about education in Brazil, that I would be in a magazine cover, that I would meet Tom Hanks ... I would not believe it. But it happened and, thanks to the internet, today I can say that my class is for ALL!*

Fonte: Fragozo (2019), tradução minha<sup>5</sup>.

4 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TIXrJvRVmsM>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

5 No original: "Hello, how are you? Seja muito bem-vindo (a) ao blog *English in Brazil!* Meu nome é Carina Fragozo, sou gaúcha e moro em São Paulo desde 2012. Sou formada em Letras – Inglês, mestre em Linguística pela PUC-RS e doutora em Linguística pela USP, com foco na aquisição fonológica de segunda língua. Sou professora de inglês há mais de 10 anos e tenho experiência em escolas de idiomas (todos os níveis e idades), escolas regulares (Ensino Médio e Fundamental) e aulas particulares. Sou formada em estudos avançados da Língua Inglesa pela Avalon School (Londres, 2011) e pela Nacel (Londres, 2016) e trabalhei temporariamente como especialista de projeto linguístico no Google Brasil. Em 2015, fui nomeada embaixadora do YouTube EDU, plataforma oficial de vídeos educacionais no YouTube brasileiro. Sabe... se alguém me dissesse que um dia eu teria uma sala de aula com mais de 550 mil alunos, que eu poderia compartilhar conhecimento gratuitamente, que eu estaria em Nova Iorque falando sobre a educação no Brasil, que eu seria capa de revista, que eu conheceria o Tom Hanks... eu

Pede-se aos alunos que leiam e, a seguir, retomem as ideias do questionário anterior para complementar as respostas. Ainda nesta primeira aula é importante iniciar as combinações sobre o produto final, explicando que cada dupla ou trio deverá produzir um vídeo sobre seus interesses (dicas de maquiagem, cozinha, alimentação, gênero, esportes, música, filmes, seriados, etc...). Cada vídeo deve ter, no mínimo, três minutos e, no máximo, cinco.

## AULA 2

A segunda aula tem por objetivo iniciar a proposta de Ferrés (1996) no uso das funções didáticas. Para tanto, é interessante procurar conteúdo relacionado ao vocabulário usado na produção de vídeos ou documentários, uma vez que, feitas as devidas ressalvas, têm afinidade vocabular.

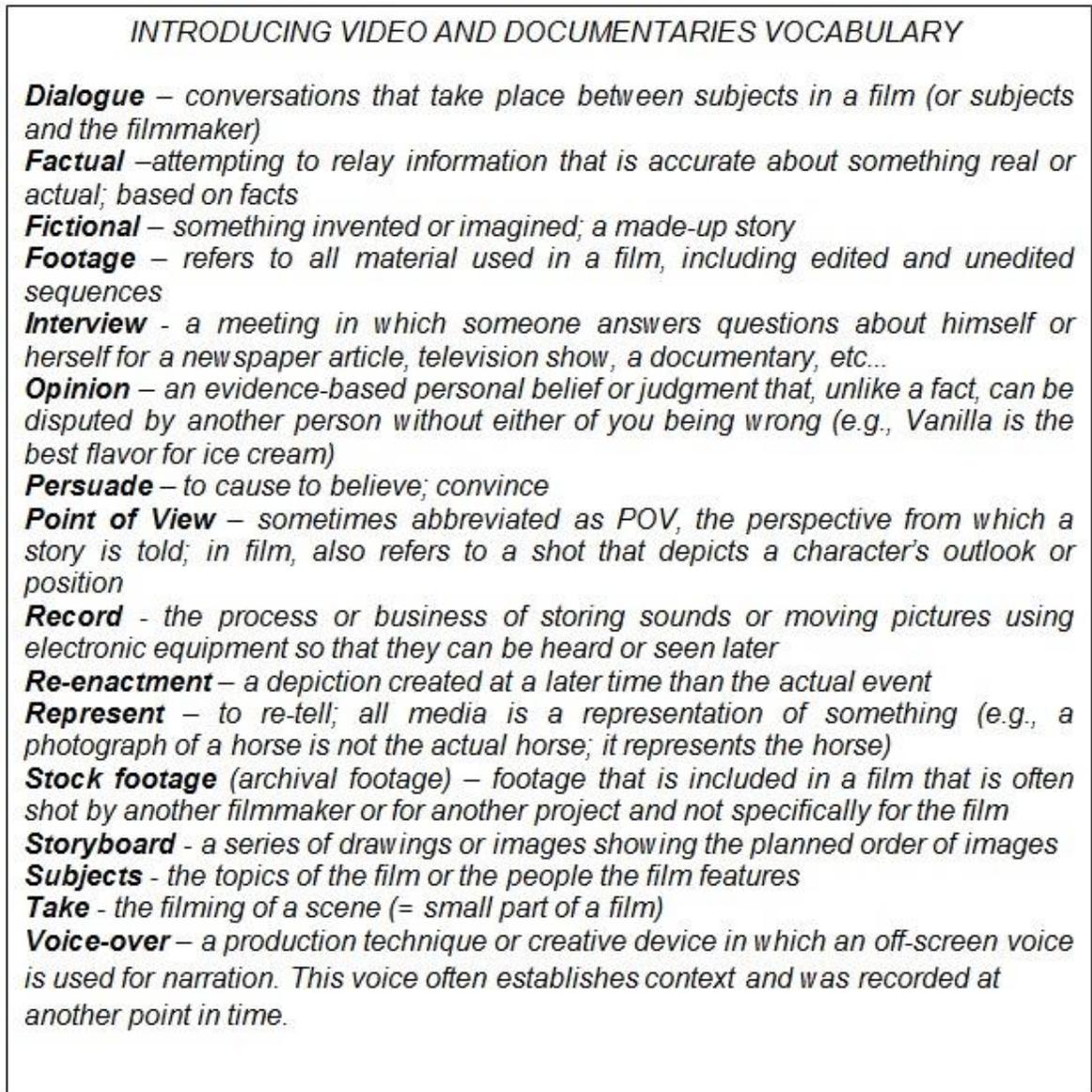
Como a ideia é trabalhar o uso de vocabulário, é importante ativar termos que façam referência aos vídeos e a conteúdos presentes neste tipo de mídia. O professor solicita que os alunos façam grupos de até cinco integrantes e entrega as palavras e as definições que veremos mais abaixo (Figura 1) de maneira embaralhada. Logo após, estipula-se que devem juntar o termo com a devida definição e anotar em seus cadernos, em ordem alfabética, as combinações que julgam ser a adequada.

Em última ideia, ainda, é passível fazer uma atividade de múltipla escolha que seja corrigida, posteriormente, pelos colegas. O professor deve colocar a definição como pergunta e as opções de resposta misturadas. Indico usar somente as palavras da lista, incorrendo no uso de quatro para cada definição, conforme exemplo:

*Which word best describes the conversations that take place between subjects in a film?*

- a) *Footage*
- b) *Record*
- c) *Dialogue*
- d) *Take*

Figura 1 - Vocabulário de vídeos e documentários



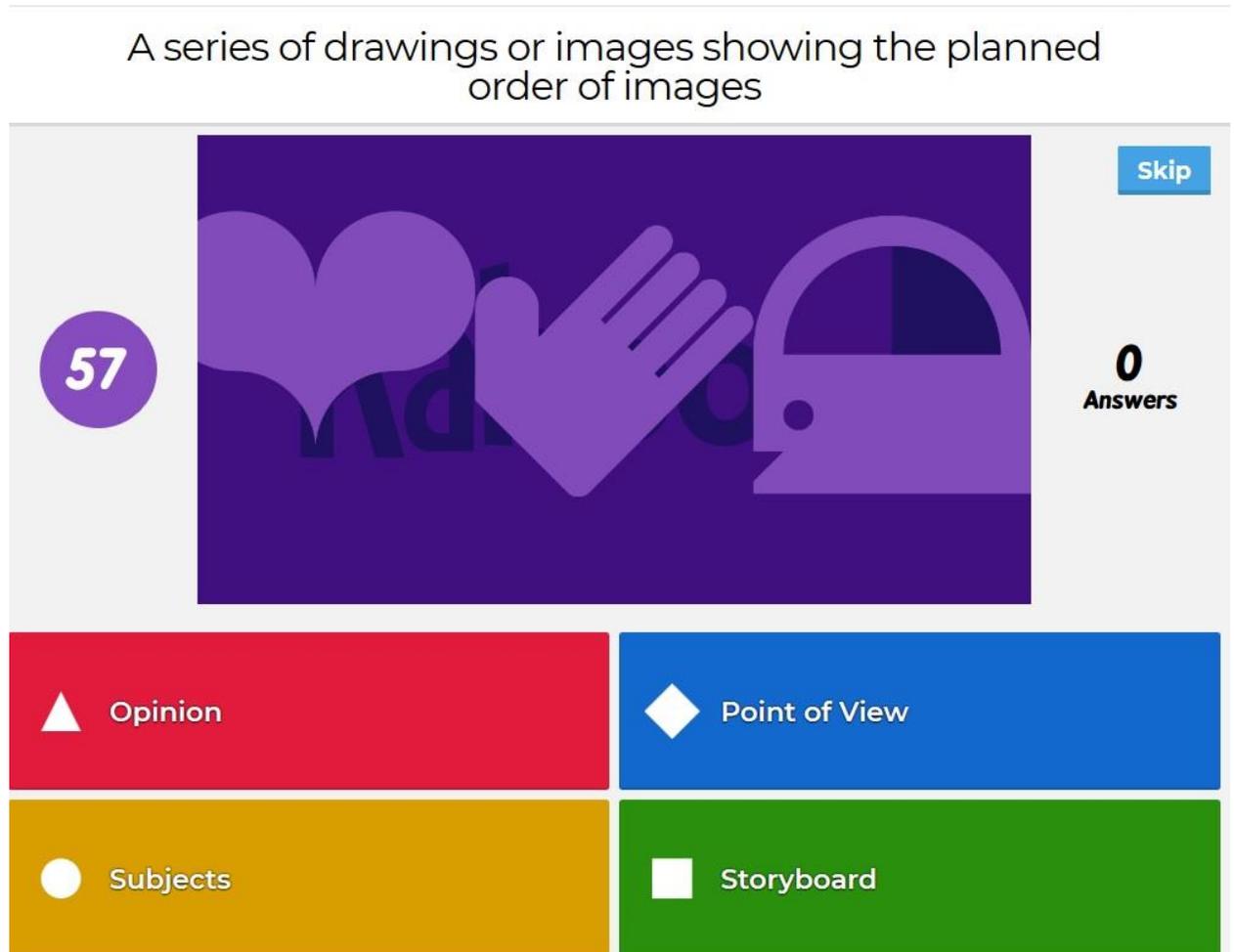
Fonte: adaptação de *Introducing Documentaries Vocabulary*<sup>6</sup>.

Idealmente, o uso de laboratórios de informática facilitaria o trabalho proposto neste projeto de ensino (nos casos em que isso não é possível, a proposta anterior à figura é facilmente aplicável). Assim, uma outra tecnologia poderia ser inserida: o *Kahoot!*. Sendo este uma plataforma de aprendizado com base em jogos, seu intuito é proporcionar alegria, engajamento e inclusão no processo de aprendizagem. Na Figura

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://archive.pov.org/docs/Vocabulary%20Handout.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

2, a seguir, apresenta-se um exemplo dos tipos de exercícios que são propostos pela plataforma.

Figura 2 - Exemplo de exercício proposto pelo Kahoot!

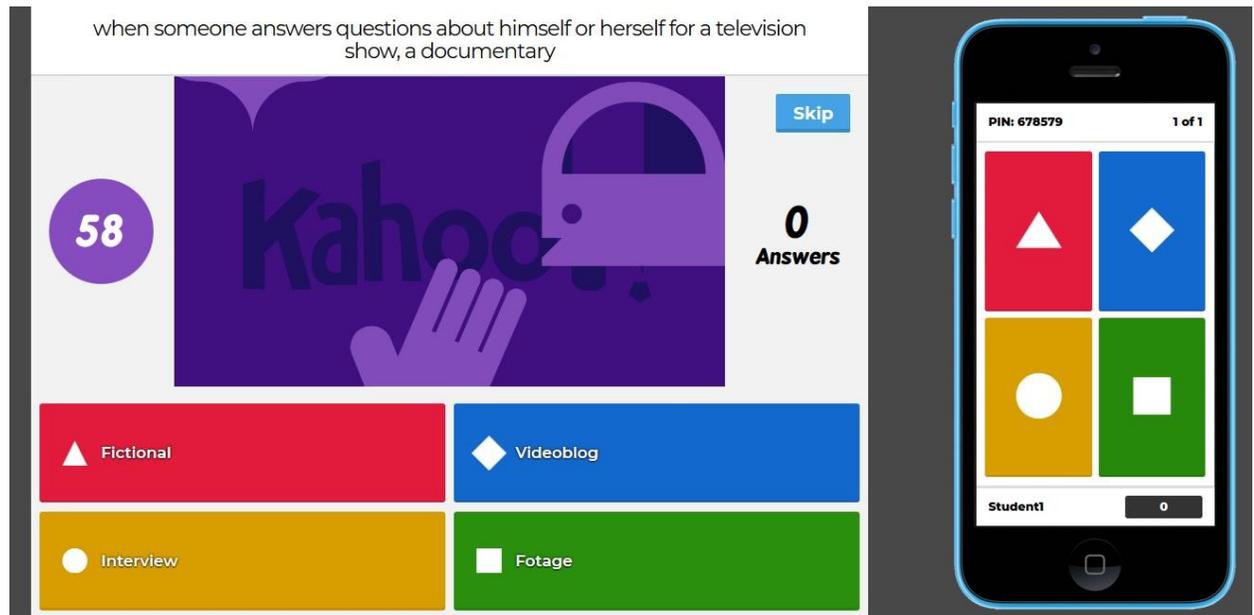


Fonte: Kahoot! (2019).

O entendimento dos desenvolvedores desta plataforma é que brincar (ou jogar) é a primeira forma de aprendizagem humana e que, quando aprendemos de maneira divertida, o engajamento ocorre. Outra intenção dos criadores é que o jogo instigue a curiosidade e isso, segundo a equipe de programadores, fazendo parte da natureza humana, transforma aprendizes em líderes e mantém o interesse deles em continuar buscando conhecimento (KAHOOT!, 2019, tradução minha). Outro exemplo de exercício é possível observar na Figura 3. Na figura, à esquerda pode-se observar a

pergunta com as opções de resposta projetadas e, ao lado direito, como as opções de resposta aparecem para os alunos.

Figura 3 - Captura de tela de exercício do Kahoot!



Fonte: *Kahoot!* (2019).

Este gostar de aprender e investigar é expresso, também, nos referenciais curriculares. Nele são questionadas, entre outras coisas, as formas que os professores têm para relacionar seus conteúdos com estes processos mais prazerosos de aprendizagem e relacionados ao processo presente e atual da descoberta (RS, 2009, p. 26). Entendo que a partir desta atividade a aprendizagem ocorra de maneira mais concisa, uma vez que os alunos têm acesso a uma entrada de dados (explicação, texto, conto, etc.) e, em seguida, retomam um conhecimento prévio de maneira lúdica.

É desta maneira que a atividade deve prosseguir. O professor solicita que os educandos guardem os cadernos e acessem o site do jogo para retomar os conceitos de vocabulário de vídeos recém aprendidos.

Como os alunos ainda estão em processo de aquisição da língua, é importante deixar a questão com, no mínimo, um minuto de tempo para que possam ler e responder. Quanto mais rápido lerem e responderem, mais pontos ganham.

Como alternativa de jogo para a ausência de um laboratório ou acesso à rede, também, pode-se pensar em distribuir os alunos em grupos e fornecer placas com quatro opções (como se fosse uma atividade de múltipla escolha) e, a cada definição, os alunos escolhem a letra (ou identificador do termo – pode ser cor ou figura geométrica).

Ao término do jogo, o professor encaminha os passos da próxima aula, quando os alunos passarão a delimitar os temas de seus vídeos e iniciar a escrita do roteiro e as primeiras tentativas de gravação.

### **AULA 3**

O professor inicia a aula pedindo aos alunos que se juntem aos grupos que escolheram para produzir os vídeos. Explica que, para auxiliar no processo de criação, cada grupo receberá duas fichas com as informações que, respondidas ali, servirão de base para o trabalho. Um modelo de ficha a ser preenchida pelos alunos pode ser observado na Figura 4, abaixo.

Em posse da ficha e após colocarem seus nomes nela, os educandos devem delimitar o assunto a ser exposto no vídeo, explicar se já tinham conhecimentos prévios (leitura de livros ou artigos, sejam impressos ou em mídia eletrônica) e que motivações levaram o grupo a escolher tal assunto. É neste primeiro espaço que os alunos podem indicar suas referências, sejam bibliográficas, audiovisuais ou da vida real.

Depois da delimitação do assunto, os alunos passam à criação de um pequeno roteiro em que devem delimitar as falas e descrever as cenas de maneira básica (e conforme forem pensadas); é neste espaço, também, que devem pensar se o vídeo terá uma trilha sonora e um narrador, bem como, se será gravado em sequência única ou em partes para posterior edição.

Figura 4 - Ficha de apoio para roteiro do vídeo

Video guidelines

Students' Names:

What is the subject of the video?

Why have you chosen this subject? Have you had any information about it through the internet or books?

Here you can explain in a short briefing why you have chosen the subject and which reasons took you into it. If you have movies, videos or books related to your choice, they are welcome as suggestions.

In order to start your video, think about how you want it to be.

- 1 – Make a short description of how scenes are designed/planned.
- 2 – What will happen in the video?
- 3 – Do you plan the video to have a soundtrack or background track?
- 4 – Do you plan to record it in a single shot or scene by scene?
- 5 – Do you plan to have a narrator?

Remember that the first focus of the project is for you to get in touch with English.

Additional info is nice, but don't go too far from the SUBJECT of your video. Make a script of what things are more and less important.

Dictionaries are always welcome. Take note of words and its spellings [you can even type a draft with the way you should pronounce – Ex: This (Díz) video (vídiô) is (iz) about (about) learning (lârin) English (Ínglich)].

Fonte: elaborada pelo autor.

O professor explica que a primeira versão da escrita pode ser em português. É importante verificar, também, se há disponibilidade de dicionários para os alunos. De todo modo, enquanto os alunos preenchem a folha acima, o professor conversa com os grupos para auxiliar na produção.

Com a aceitação da proposta, os alunos iniciam os trabalhos. Como eles têm liberdade para escolher tema e roteiro, tendem a aumentar o interesse pelo projeto, ativando, assim, a função lúdica. Buscam vídeos que tenham afinidade com seus temas, colocando em prática a função de pesquisa e a função investigativa.

Neste momento da produção, a função do professor é auxiliar com a construção das frases e adequação dos termos escolhidos. Informar que, embora o tema seja livre, devem cuidar para que as escolhas das palavras não causem dificuldade ou algum tipo de ofensa ao público. É interessante que o professor disponibilize dicionários ou permitir o uso de ferramentas de tradução (como o Google tradutor) se a aula estiver ocorrendo no laboratório de informática,

Caso algum dos grupos termine a primeira parte, o professor propõe que iniciem os ensaios, ainda sem a câmera, para treinarem a pronúncia. Os alunos podem fazer uma lista de espaços da escola para realizar as filmagens e quais itens devem ser produzidos para auxiliar no figurino.

#### **AULA 4**

O início desta aula é indicado para que os alunos façam o último ensaio antes das filmagens em si. Quando entenderem por certo, iniciam o uso da câmera. É aqui que entra a função expressiva. Como normalmente os alunos ficam envergonhados, acabam por gravar mais de uma vez as mensagens que pretendem passar e tendem a atentar para a correção linguística. É aqui que se vê a função avaliadora.

Aquele aluno que está responsável por usar a câmera também incute nessa última função e na função metalinguística (uso de um código para falar do próprio código). Espera-se que, ao final desta aula, os grupos já estejam terminando as filmagens e iniciando as edições. Para esta parte, é interessante que o professor domine minimamente programas de edição de vídeos para auxiliar os alunos. Entre os

mais comuns e gratuitos, cito o *Shotcut*<sup>7</sup>, o *Movavi*<sup>8</sup>, o *OpenShot*<sup>9</sup> e o *Windows Movie Maker* – que, além de ser um dos mais simples, já vem instalado na maioria das máquinas.

## AULA 5

Caso algum dos grupos ainda não tenha terminado as gravações, deve fazê-lo na primeira parte desta aula. Os demais, iniciam ou continuam as edições dos vídeos. Também aqui, o professor auxilia e indica a possibilidade de inserção de legendas, uma vez que, caso haja uma mostra para pessoas da comunidade que não conhecem a Língua Adicional em questão, as mesmas não devem sentir-se excluídas (o que não é o objetivo desta proposta de unidade didática).

Ao final, o professor verifica se todos conseguiram concluir e pode propor abrir o laboratório no turno inverso, para que os educandos concluam as edições. Ainda nesta aula, o professor informa os critérios de avaliação dos vídeos para que, na próxima aula, durante as apresentações, cada aluno possa avaliar os vídeos dos outros grupos.

## AULA 6

Esta deve ser a aula de fechamento da unidade em questão. Aqui, durante a mostra dos vídeos, é possível verificar as funções de animação e avaliação, uma vez que gera a percepção de análise do comportamento. Ferrés (1996) entende que o vídeo é um meio complexo de difusão de conhecimento. Informa que, como meio de informação, o vídeo permite o favorecimento do fazer. Como instrumento de gravação e difusão, permite que haja a percepção do ver e do escutar e, enquanto meio de produção de sentido, motiva expor e expressar.

Enfim, durante a mostra, cada aluno avaliará os trabalhos dos outros grupos pelo preenchimento de um formulário como o da Tabela 5. É importante evitar apontamentos

---

7 Disponível em: <<https://shotcut.org/>>.

8 Disponível em: <<https://www.movavi.com/pt/>>.

9 Disponível em: <<https://www.openshot.org/pt/>>.

quantitativos e prestar atenção ao entendimento que o aluno que está vendo o vídeo tem da língua e do conteúdo que está sendo apresentado.

Tabela 6 - Formulário de avaliação dos vídeos

Video subject or title:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I was able to understand all the messages in the video			
The video had subtitles			
The subject of the video was relevant to my life			
The soundtrack was related to the subject			
The whole video was in English			
The subject was interesting and I will search more on it			
Comments:			

Fonte: elaborada pelo autor.

Após todos os vídeos serem apresentados, o professor solicita a autorização para exibição dos trabalhos para promover o ensino e aprendizagem de Língua Adicional na escola. Para tanto, outras turmas, professores de outras disciplinas e comunidade escolar serão convidadas a uma sessão de apresentação dos vídeos. Por fim, avalia a participação de todos retornando com conceitos e, se necessário, notas.

O projeto, então, finda.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentei uma releitura de uma unidade didática que envolveu tecnologias da informação, quais sejam: vídeos, jogos didáticos para o ensino de Língua Adicional e o uso de ferramentas de gravação e edição de vídeos nos computadores. Pensado para uma turma de Ensino Médio com conhecimento elementar de língua inglesa, o objetivo principal do projeto é o de desenvolver o letramento e o empoderamento linguístico pelo intermédio da discussão de temas contemporâneos e da produção de vídeos oriundos dos interesses e necessidades dos alunos. Para elaboração dessa releitura, foi necessária a reflexão teórica acerca das funções didáticas do uso de vídeos, pela perspectiva de Ferrés (1996) e das orientações para práticas de ensino de Língua Adicional indicadas pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) e por Schlatter e Garcez (2012).

Quando da aplicação de atividades correlatas às da unidade aqui proposta na disciplina de *Estágio de Língua Inglesa I*, percebi que, embora a proposta tivesse uma temática relevante, faltavam subsídios teóricos. Além disso, a busca da aplicação de vocabulário específico, no contexto das aulas, poderia facilitar o acesso dos alunos ao uso da língua que entendo como tendo sido pequeno, haja vista uma demanda de conteúdos gramaticais anteriores ao letramento em si.

Com a produção um pouco mais detalhada da unidade proposta neste projeto, percebo como acelerei os processos de aprendizagem dos educandos que trabalhei em detrimento de um conteúdo com foco excessivo em gramática. Conteúdo este que acaba por repetir diversas práticas que, à luz dos teóricos anteriormente citados, afastam o interesse dos alunos das aulas de línguas.

Dentre as atividades propostas, entendo a ficha de roteiro (Figura 4) como um ótimo suporte para a produção das atividades. A partir dela, os alunos podem produzir a estrutura de seus vídeos com dicas e passos que promovem autonomia, em contraponto a alguém (professor) passando ordens que devem, obrigatoriamente, ser obedecidas.

Espera-se que, com esse projeto, os alunos se sintam sujeitos capazes e letrados, sujeitos que produzem conhecimento e adquirem habilidades no trato e uso de

Línguas Adicionais. São eles os autores, os protagonistas, os editores e diretores do produto final.

Cabe ressaltar que a proposta aqui disposta é idealizada e, à medida que for aplicada pode, e deve, ser adaptada ao contexto em que se encontram os alunos. Embora as aulas estejam pensadas para um contexto que permite o uso corriqueiro de aparatos tecnológicos, como computadores, plataforma de jogos e vídeos na *internet*, é possível inseri-las em contextos com infraestrutura diferente.

Há inúmeras formas de criar projetos aliando o uso de vídeos ao contexto social dos alunos, o que permite uma maior aproximação do indivíduo com o conteúdo linguístico da sala de Língua Adicional e conseqüente reflexão do uso recém feito. É nesse contexto de aprendizagem que a subjetividade dos alunos entra em evidência. É pela aproximação das realidades dos alunos, com as manifestações e reflexões em sala de aula, que os conhecimentos e descobertas se fortificam e criam melhores condições para a aprendizagem em si. Ali alunos viram sujeitos que opinam, concordam, debatem e encontram soluções para os problemas e questionamentos que surgem. É na sala de línguas que, mais do que aprender a ler, um educando vira sujeito.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos?*. In: *Projeto – Revista Educação: projetos de trabalho*, v. 3, n. 4, p. 8 – 13, 2004.
- FERRÉS, Joan. *Vídeo e Educação*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FRAGOZO, Carina. *English in Brazil: Sobre*. 2019. Disponível em: <<http://www.englishinbrazil.com.br/sobre>>. Acesso em: 1º jun. 2019.
- KAHOOT!. *What is Kahoot!?*. 2019. Disponível em: <<https://kahoot.com/what-is-kahoot/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- MACEDO, Lino de. *Por que competências e habilidades na educação básica?* In: *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Matemática e suas Tecnologias/Secretaria de Estado da Educação*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 25-28.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O ensino de língua inglesa no Brasil. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2011.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas Adicionais na escola: Aprendizagem colaborativa em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1, p. 127-172.