

Antonieta Cristina Simonato Tonetti

***A COMPREENSÃO ORAL EM INGLÊS POR MEIO DE FILMES EM
DVD: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS SOBRE UMA UNIDADE
DIDÁTICA***

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo**

2007

Antonieta Cristina Simonato Tonetti

***A COMPREENSÃO ORAL EM INGLÊS POR MEIO DE FILMES EM
DVD: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS SOBRE UMA UNIDADE
DIDÁTICA***

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica, como exigência do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da **Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**São Paulo
2007**

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho

***A Deus Todo-Poderoso, Pai de Misericórdia
e a seus Anjos de Luz que estiveram ao meu
lado durante minha trajetória.***

Agradecimento muito especial

Ao meu grande amor Roberto que me apoiou durante essa jornada.

Agradecimento muito especial

À querida orientadora Rosinda de Castro Guerra Ramos pelo incentivo em todos os momentos e principalmente por ter acreditado em mim.

Agradecimento muito especial

*Aos meus pais, **Donilda Simonato** e **Giuseppe Simonato**, pela dedicação e incentivo constante à busca pelo conhecimento.*

*À minha irmã **Maria de Lourdes Simonato Manoilovitch** pelas palavras amigas nas horas difíceis.*

*“Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim, **escutar** o educando em suas dúvidas, em seus receios e sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar **com** ele. (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso.*

*(...) Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não **aprendo** nem **ensino** (...). Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”.*

Paulo Freire – Pedagogia da autonomia

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pela Bolsa Mestrado, fundamental para a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Maximina Freire pelas valiosas contribuições e olhar atento e crítico com que leu meu trabalho.

À Profa. Maria Antonieta Alba Celani pelos valiosos ensinamentos que me foram proporcionados durante as aulas.

À Profa. Dra. Aglael Gama Rossi pela prontidão em me ajudar e pelas sugestões para este trabalho.

À Profa. Keila Carvalho pelas importantes orientações e esclarecimentos durante minha qualificação.

Aos Professores do LAEL e aos Professores do curso “Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando” pelo conhecimento valioso que internalizei durante minha jornada.

A todos os meus familiares pelas palavras de apoio e incentivo.

Aos colegas e funcionários do LAEL pelo apoio e carinho.

A todos os funcionários da escola em que leciono, principalmente **a todos os meus alunos** participantes desta pesquisa.

Aos meus amigos que sempre me fortaleceram com laços de amizade.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as percepções dos alunos sobre uma unidade didática com filmes em DVD e verificar como essa unidade pode contribuir para o desenvolvimento do processo de compreensão oral e aprendizagem de um grupo de alunos de uma escola pública. A unidade didática foi elaborada de acordo com os pressupostos teóricos de ensino-aprendizagem e de linguagem apregoados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998).

Os alicerces que fundamentam este estudo são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), a abordagem sociointeracionista de ensino aprendizagem proposta por Vygotsky (1934/1998). Também foram relevantes para este trabalho conceitos sobre o processo de compreensão oral defendidos por Ellis (2003), Rost (2002), Vandergrift (1999), Richards (1999) Anderson e Lynch (1988), além dos conceitos sobre a utilização de obras cinematográficas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira defendidos por Luo (2004), King (2002), Katchen (2001) Cuning (2001), Stempleski & Tomalin (2001), Thanajaro (2000) e Chung (1999).

A pesquisa foi realizada na sala de aula da professora-pesquisadora com 15 alunos focais da 2ª série do Ensino Médio da rede pública estadual situada na cidade de Santos-SP. A coleta de dados foi feita no segundo semestre de 2005, por meio de questionários, diários reflexivos da professora pesquisadora e uma entrevista.

Os resultados mostraram que a unidade com filmes em DVD pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão oral de um grupo de alunos e trazer ganhos para a aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims at investigating how a language learning material using DVD films can contribute to the development of the listening comprehension and the learning process of a public school group of students. The material was designed according to the teaching-learning and language approaches suggested by Parâmetros Curriculares Nacionais –Língua Estrangeira (Brasil, 1998).

The theoretical bases for this study are the Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998), the sociointeractionist view suggested by Vygotsky (1934/1998). Theories of the listening comprehension process defended by Ellis (2003), Rost (2002), Vandergrift (1999), Richards (1999), Anderson e Lynch (1988) and the use of films for the development of the listening comprehension process by Luo (2004), King (2002), Katchen (2001) Cuning (2001), Stempleski & Tomalin, (2001), Thanajaro (2000) and Chung (1999) were relevant to this research.

This study was conducted in the teacher-researcher's classroom with 15 students of the 2nd High School grade of a public school in Santos. The data were collected in the second semester of 2005 by perceptive questionnaires, an interview and teacher's reflective diaries.

The results showed that the language learning material with DVD films can contribute to the learning and the development of listening comprehension process of public school group of students.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
1.1 A concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem	7
1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.....	11
1.2.1 Os Temas Transversais	13
1.2.2 O conhecimento de mundo, o conhecimento sistêmico, o conhecimento de organização textual e a aprendizagem de Língua Estrangeira	16
1.3 Compreensão oral	19
1.3.1 Compreensão oral e a aprendizagem de língua estrangeira.....	24
1.4 As obras cinematográficas no ensino-aprendizagem de LE	27
1.4.1 O papel das imagens	27
1.4.2 Obras cinematográficas	30
1.4.3 Filmes em DVD	33
1.4.4 Filmes legendados	34
1.4.5 Filmes não legendados	37
1.5 Desenvolvimento e avaliação de MDs	38
1.5.1 O papel dos MDs no ensino-aprendizagem de LE	39
1.5.2 Avaliação e produção de MDs	40
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA	42
2.1 A escolha metodológica.....	42
2.2 O contexto de pesquisa	44
2.2.1 O programa – a formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática.....	44
2.2.2 A escola	46
2.3 Os participantes da pesquisa.....	48
2.3.1 A professora pesquisadora	48
2.3.2 A turma focal	49

2.3.2.1 Os participantes focais	49
2.4 O design da unidade.....	56
2.4.1 Objetivos e conteúdo.....	59
2.4.2 Atividades, objetivos e filmes utilizados	60
2.5 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados.....	67
2.5.1 Questionários	69
2.5.2 A entrevista coletiva	71
2.5.3 Diários reflexivos da professora-pesquisadora	72
2.6 Procedimentos de análise dos dados coletados.....	73
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	76
3.1 Percepções relacionadas ao uso de filmes em DVD para o desenvolvimento da compreensão oral	76
3.1.1 Elementos facilitadores	77
3.1.2 Elementos dificultadores	89
3.2 Percepções relacionadas ao uso de filmes em DVD no processo de aprendizagem	95
3.3 Percepções sobre a unidade didática.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS.....	126
Anexo 1 - Questionário perfil	127
Anexo 2 - A unidade didática	129
Anexo 3 - Questionário-perceptivo 1	143
Anexo 4 - Questionário-perceptivo 2	144
Anexo 5 - Questionário-perceptivo 3	146
Anexo 6 - Questionário-perceptivo 4	148
Anexo 7 - Questionário-perceptivo 5	150
Anexo 8 - Questionário-perceptivo 6	151

Anexo 9 - Questionário-perceptivo 7	152
Anexo 10 - Diário reflexivo 1.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 - Perfil dos participantes focais.....	55
Quadro 2.2 – Design da unidade: encontro 1.....	62
Quadro 2.3 – Design da unidade: encontro 2.....	63
Quadro 2.4 – Design da unidade: encontro 3.....	64
Quadro 2.5 – Design da unidade: encontro 4.....	65
Quadro 2.6 – Design da unidade: encontro 5.....	66
Quadro 2.7 – Design da unidade: encontro 6.....	67
Quadro 2.8 – Resumo dos instrumentos de coleta e número de aulas utilizadas.	73
Quadro 3.1- Elementos facilitadores da compreensão oral.....	77
Quadro 3.2 – Elementos dificultadores da compreensão oral.	89
Quadro 3.3 – Percepções sobre a aprendizagem com filmes.	95
Quadro 3.4 – Percepções relacionadas à unidade didática.	102
Quadro 3.5 – Atividades que agradaram aos alunos.	107
Quadro 3.6 – Atividade que os alunos não gostaram.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1- Resumo das aulas utilizadas para coleta de dados e os respectivos instrumentos utilizados.....	68
--	----

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa resulta de um projeto que idealizei, a partir de minha vivência no cotidiano escolar como professora de inglês da escola pública. Durante minha vida profissional percebi que, principalmente, os livros didáticos apresentam aquele saber globalizado, sem levar em conta o contexto e acabam não suprimindo as necessidades e quereres dos alunos, que possuem os mais variados interesses, são das mais diferentes regiões e níveis de conhecimento. Além disso, observei que é realmente raro encontrar no mercado livros que motivem, auxiliem na formação do educando como pessoa, sua autonomia, seu pensamento crítico e a agir de forma a transformar o mundo de acordo com seus interesses, conforme argumenta Moita Lopes (2005:1).

Nos tempos de aluna do ensino fundamental, eu sempre fora fascinada por inglês e, atualmente, sou professora dessa disciplina. Já naquela época, a maioria das propostas do livro não apresentava nenhum sentido para mim. Deparava-me constantemente com textos vazios de significado e descontextualizados do mundo social. Lembro-me como se fosse hoje - estava na 7^a série do ensino fundamental - do momento em que questionei minha professora sobre os textos do livro didático que utilizávamos. Perguntei-lhe se poderia trazer-nos textos mais interessantes, com informações sobre a cultura americana ou inglesa, para que pudéssemos discuti-las em sala de aula. Ela respondeu com ar de reprovação dizendo que os livros utilizados eram adequados ao nosso “nível de conhecimento”.

Naquele momento da vida escolar, não me restava outro caminho a não ser aceitar o livro didático adotado. No entanto, ao sair desse ambiente, buscava minhas próprias oportunidades de aprendizagem. Assim, aprendia inglês em casa com alguns insumos que circulam no mundo real: músicas famosas da época e minha obra cinematográfica favorita: Labirinto – a Magia do Tempo (1986). Acredito que não fora o inglês da sala de aula que despertara meu interesse em aprender e, sim, os recursos sonoros e visuais que faziam parte de meu mundo de entretenimento.

Mas, como me sentia de mãos atadas nos tempos de aluna, sendo educadora, eu resolvera fazer diferente e extrapolar o exercício com regras gramaticais, presentes na maioria dos livros didáticos dos quais eu tinha acesso. Almejava um trabalho pedagógico com recursos didáticos que despertassem o interesse dos alunos, além de não repetir o que ocorrera comigo. Porém, não sabia muito bem como fazê-lo. Para encontrar minhas respostas, utilizava minha intuição juntamente com minha experiência ao preparar minhas aulas de inglês.

Eu sempre procurava colocar-me no lugar do aluno e questionava: Será que essas atividades iriam despertar meu interesse para aprender inglês? Será que elas têm sentido para meu público alvo? Minha crença era que, se as atividades tivessem significado, haveria uma grande chance de os alunos estarem satisfeitos e efetivarem seu aprendizado. Assim, eu procurava trazer para o contexto da sala de aula, recursos que fizessem parte do mundo dos adolescentes e das crianças.

Eu possuía o saber advindo da experiência, chamado pelo filósofo Polanyi (1966:12) de “conhecimento tácito”. Na visão do filósofo, o conhecimento é sempre pessoal e nunca pode ser reduzido às representações codificadas em livros ou organizadas em teorias. Polanyi compara o conhecimento tácito a um grande iceberg: a parte emersa, seria aquilo que pode ser explicado, e a parte submersa seria a dimensão tácita do conhecimento, a qual sustenta o que é explícito ou explicitável.

Para o aperfeiçoamento de minha prática pedagógica, eu buscava embasamento teórico em cursos e oficinas, mas muitas dessas propostas não passavam de intenções de vendas de livros didáticos, ou apresentavam ofertas metodológicas que não eram muito diferentes das que eu já conhecia.

No entanto, de 2003 a 2004, participei de um curso de formação de professores – “Reflexão sobre a ação – o professor de inglês aprendendo e ensinando” – que fez toda a diferença em minha vida como docente e aluna. Nesse curso, tive a oportunidade de iniciar meus questionamentos sobre as concepções teóricas, que subjazem os livros didáticos, por meio da reflexão sobre as teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem presentes nos PCN-LE (Brasil, 1998). Dessa forma,

proporcionou-me visão ampla no que tange à construção de materiais didáticos, com insumos que circulam no mundo real. Assim, elaborei com mais seis colegas a versão original da unidade didática, posteriormente adaptada para estudo neste trabalho. A unidade objetiva o desenvolvimento da compreensão oral de alunos da escola pública por meio de filmes em DVD.

A opção por filmes em DVD justificou-se pela possibilidade de exploração da linguagem audiovisual na aula de língua estrangeira, visando o desenvolvimento da compreensão oral, de alunos da escola pública. Além disso, considerou-se a hipótese de que eles são constantemente cercados por imagens e sons em videogames, videoclipes, programas computacionais, obras cinematográficas, entre outros. Esses insumos imagéticos e sonoros influenciam o modo de pensar e agir no mundo. Por conseguinte, a proposta da unidade didática com filmes em DVD era minimizar o distanciamento da aula de língua estrangeira em relação ao discurso audiovisual.

Após o término do curso e apresentação da versão original da unidade de ensino com filmes em DVD num *workshop* na Cultura Inglesa em São Paulo, em agosto de 2004, senti necessidade de aprofundamento teórico para uma análise crítica da unidade e embasamento para sua reconstrução. Eu objetivava ter conhecimento de teorias que me capacitassem para a elaboração de outras unidades, que estivessem em harmonia com as concepções de linguagem e de aprendizagem apresentadas pelos PCN-LE (Brasil, 1998). Por isso, em fevereiro de 2005, dei início às minhas investigações sobre a elaboração e avaliação de materiais didáticos para o contexto da escola pública, ao ingressar no Programa de Pós Graduação de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL/PUC-SP.

Deparei-me com diversos estudiosos da área de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, que se detiveram na questão da análise e preparação de materiais didáticos nos últimos dez anos. No Brasil, é possível destacar, por exemplo, Nogueira (2005), Ramos (2003, 1998), Pasquale (2003), Leffa (2003) e Cristóvão (2001). Em outros países, pesquisadores como Richards, (2002), Tomlinson (1998; 2001), Dudley Evans & St John (1998), Cunningsworth (1995) também fizeram uma

discussão sobre o assunto. No entanto, segundo Tomlinson (2001:66), estudos nessa área são raros e ainda há carência de muitas investigações.

Percebi que alguns desses autores, em seus estudos, discutem critérios para avaliação de materiais (Ramos 2003, 1998), a noção de gênero presente nos materiais didáticos (Ramos, 2004 e Cristóvão, 2001), o desenvolvimento desses materiais elaborados pelo próprio professor (Leffa, 2003; Tomlinson, 2001; Graves, 2000), o papel dos materiais didáticos de língua estrangeira em sala de aula (Dudley Evans & St John, 1998); outros, se limitam a discutir exclusivamente o livro didático (Cunningsworth, 1995; Richards, 2002) e poucos, discutem materiais didáticos em ação, conforme argumenta Ellis (1998:221).

Pesquisadores como Pasquale (2003) e Nogueira (2005), analisaram materiais elaborados por professores de inglês tendo em vista alunos da escola pública. Esses trabalhos, como também este estudo, fazem parte das investigações desenvolvidas pelo grupo denominado: Pesquisa em formação contínua de professores de inglês: um contexto para a reconstrução da prática, constituído por professores, pesquisadores e pós-graduandos do Programa de Estudos de Pós-graduação de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e foram realizados no mesmo contexto em que a versão original da unidade didática fora elaborada - A formação contínua de professores de inglês: um contexto para a reconstrução da prática.

Pasquale (2003), realizou uma avaliação de unidades didáticas elaboradas por professores de escolas públicas, sob a perspectiva do próprio material. Enquanto Nogueira (2005) investigou a contribuição de sua própria unidade didática sobre anúncios de emprego, para a aprendizagem de um grupo de alunos, de uma escola estadual, durante o processo de implementação. É importante lembrar que ambos os trabalhos investigados focavam a compreensão escrita.

Em relação ao uso de filmes em DVD no desenvolvimento da compreensão oral, um dos focos deste estudo, estudiosos de outras universidades, como Gomes (2006) e

Luo (2004) realizaram pesquisas experimentais na área. Gomes utilizou uma abordagem de filmes legendados e Luo (2004) de filmes não legendados.

De forma semelhante aos estudos de Nogueira (2005) e de Pasquale (2003), esta pesquisa preocupa-se com a análise de um material didático produzido originalmente durante o curso “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, tendo em vista alunos da escola pública. No entanto, este estudo se difere dessas pesquisas, visto que propõe uma investigação de filmes em DVD para o desenvolvimento da compreensão oral.

Neste estudo, entretanto, há um diferencial, pois seu propósito é investigar a implementação de um material didático composto de filmes em DVD, considerando as percepções dos alunos. Investigações na área de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira sob essa ótica são raras, principalmente quando se tratam de pesquisas que envolvem alunos da escola pública.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é investigar as percepções desses alunos sobre a unidade preparada segundo os pressupostos teóricos dos PCN-LE (Brasil, 1998), verificar sua contribuição para o processo de compreensão oral e aprendizagem e responder as seguintes perguntas da pesquisa:

- 1) Que percepções os alunos revelam em relação ao uso de filmes em DVD para o desenvolvimento da compreensão oral?
- 2) Que percepções os alunos revelam sobre o uso de filmes em DVD para a aprendizagem?
- 3) Que percepções os alunos revelam sobre a unidade didática, durante a execução das atividades?

O trabalho divide-se em três capítulos, seguidos das considerações finais.

O capítulo 1 – *Fundamentação Teórica* – está subdividido em cinco seções. Nesse capítulo, exploro as concepções teóricas de aprendizagem e de linguagem sob as quais o material foi elaborado, além da discussão sobre os pressupostos teóricos dos PCN-LE (Brasil, 1998). Em seguida, analiso o processo de compreensão oral e a utilização de obras cinematográficas para a aprendizagem de LE. Ao final, compartilho questões relacionadas à elaboração de materiais didáticos.

No capítulo 2 – *Metodologia de Pesquisa* – apresento a escolha metodológica, o contexto de pesquisa no qual a versão original do material foi produzida, o curso de formação de professores “Reflexão sobre a ação – o professor de inglês aprendendo e ensinando”, a escola onde foi aplicada a versão adaptada do material didático, os participantes, a unidade didática, os procedimentos para a coleta de dados e por fim as categorias de análise.

No capítulo 3 – *Apresentação e Discussão dos Resultados* – as respostas obtidas são explicitadas, a fim de explorar um diálogo com os pressupostos teóricos, apresentados na Fundamentação Teórica, os quais são associados às respostas dos alunos e as minhas próprias colocações.

Nas *Considerações Finais*, apresento as conclusões, questionamentos e reflexões gerados desta pesquisa e enfoco investigações para a área.

CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o embasamento teórico que norteia esta pesquisa. Ele está organizado da seguinte forma: inicialmente, refere-se à discussão sobre o quadro teórico relacionado à visão de ensino-aprendizagem sociointeracionista. Em seguida, aborda os PCN-LE (Brasil,1998), documento que serviu de alicerce para a unidade didática *Superhero and Villain – Social Roles*.

Num segundo momento, são levantados conceitos de compreensão oral e seu respectivo funcionamento. Logo após, é explorada a utilização de obras cinematográficas em DVD como material didático (doravante MD) para o ensino de inglês. Ao final, há uma discussão sobre o processo de elaboração de MD.

1.1 A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Existem várias concepções teóricas que orientam a compreensão dos processos de ensinar e aprender. Na teoria behaviorista, por exemplo, a aprendizagem resumia-se ao professor e ao ensino. Na cognitivista, por sua vez, o foco era o aluno e a aprendizagem. No entanto, na perspectiva sociointeracionista, a mola-mestra da aprendizagem passa a ser a interação. Lev Vygotsky é um dos maiores precursores da teoria sociointeracionista, um dos conceitos que sustenta esta pesquisa.

Ao contrário de algumas tendências da psicologia e ciência da educação, Vygotsky (1934/1998:118) advoga que a aprendizagem e o desenvolvimento não são processos únicos nem independentes. Dessa forma, não há paralelismo completo entre a aprendizagem e o desenvolvimento, o qual não coincide com o aprendizado escolar. Pelo contrário, para Vygostky (1934/1998:126) a aprendizagem precede o desenvolvimento, influencia o avanço das funções superiores e investiga o processo desencadeado por ela. Vygotsky (1934/1998:107), ainda, salienta que a

aprendizagem é uma das principais fontes de formação de conceitos do sujeito no desenvolvimento mental.

Esse conceito vygotskyano, de que é por meio da aprendizagem que ocorre o desenvolvimento do aluno, desafia a “concepção tradicional de motivação”, de acordo com Newman & Holzman (2002:77). Os autores destacam que, segundo Vygotsky, os alunos precisam aprender para serem motivados e não serem motivados para aprender, o que era recomendado por essa “concepção tradicional”.

Para Vygotsky (1934/1998:129), a aprendizagem consiste em um processo de extrema complexidade. Aprender sob essa ótica não é apenas memorização de conteúdos e não pode ser vista como um fenômeno que ocorre solitariamente, mas que é compartilhado, co-construído. Assim, a aprendizagem ocorre numa realização coletiva. Primeiramente, um indivíduo é parte de alguma atividade conjunta distribuída entre os membros de algum grupo. Em seguida, esse indivíduo desempenha a atividade individualmente, baseando-se nas funções mentais que desenvolveu durante a realização da atividade em conjunto. A relação interna entre educação e desenvolvimento mental se manifesta no campo, denominado por Vygotsky, como “zona de desenvolvimento proximal” (1934/1998:129).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal apresentado por Vygotsky (1934/1998:129) é de fundamental importância para este estudo, pois fornece auxílio na compreensão do processo de ensinar e aprender. Nele, também, podem-se identificar dois níveis: nível de desenvolvimento real - que alude às conquistas já efetivadas, aquelas que já estão no indivíduo, as funções ou capacidades que o aluno já aprendeu, domina e consegue utilizar sozinho, sem a ajuda de alguém mais competente (pai, mãe, professor, aluno mais experiente), e, nível de desenvolvimento potencial - que se relaciona ao conhecimento a ser construído.

Assim, sob a ótica de ensino-aprendizagem vygotskyana, aprender implica uma ação partilhada. É por meio do outro que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

Freitas (2005:64) salienta que as colocações sobre o conceito de ZDP tornam explícita a importância das relações interpessoais na construção das funções mentais superiores. A autora também reforça que Vygotsky nos contempla com uma teoria que torna evidente o papel do outro, enquanto mediador, para o funcionamento intrapsicológico. Freitas declara, ainda, que a noção de ZDP apresenta a hipótese de que o indivíduo necessita do auxílio do outro, para realizar algo que, num futuro próximo, será capaz de realizar de forma autônoma.

O processo de mediação por meio de instrumentos e signos proposto por Vygotsky e seus seguidores também são relevantes para esta pesquisa. Neste estudo, as imagens cinematográficas são consideradas constituintes de signos e exercem uma mediação na construção de significados. Dessa forma, as imagens fílmicas são vistas como mediadoras da aprendizagem de língua estrangeira. Esses pontos serão discutidos na seção 1.4 deste trabalho.

Daniels (1995:163) explica que Vygotsky determina como “internalização” a “transição” da realização da atividade conjunta para a individual. Assim, os sistemas de signos exercem um papel fundamental nesse processo e por meio de uma “mediação pelos signos”, as atividades individuais são socialmente determinadas. Os signos são vistos como “instrumentos psicológicos” e meios de comunicação para Vygotsky.

Daniels (1995:164) também elucida que, na visão de Vygotsky, os signos proporcionam aos indivíduos criarem modelos imaginários e operarem com eles, planejando maneiras diferentes de resolver diferentes tipos de problemas. E conclui que, para Vygotsky, os signos são uma das bases mais importantes da formação e do funcionamento da consciência. Portanto, a experiência que os indivíduos têm com o mundo é mediada por signos.

Também é proeminente para este estudo, a visão de Vygotsky (1934/1998:137), quanto à importância de se aprender uma Língua Estrangeira (LE) e aprofundar conhecimentos sobre a Língua Materna (LM). Assim, a língua estrangeira está relacionada à construção de conhecimentos científicos do aluno e centrada em algo

que já existe - nos aspectos sonoros e físicos do pensamento verbal, enquanto a língua materna está ligada aos conhecimentos espontâneos construídos.

Vygotsky (1934/1998:137) destaca, ainda, a importância do apoio da língua materna (LM) na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). O autor advoga que os pontos fortes de um aluno de LM podem ser os fracos numa LE, ou seja, a LM pode ajudá-lo na construção do conhecimento da LE e vice-versa. Para Vygotsky, também, o sucesso da aprendizagem de uma LE depende de um certo grau de maturidade na língua materna.

Isso possibilita ao aluno fazer uma transferência do sistema de significados que possui na LM para a LE. Assim, ao fazer uma correlação entre a LE e a LM, o aluno se apóia nos conhecimentos que possui e nos usos que faz deles quando usa sua LM em textos orais e escritos.

É interessante ressaltar que a unidade didática *Superhero and Villain – Social Roles* – está embasada nos princípios vygotksyanos de aprendizagem, em que a exploração das imagens fílmicas possibilita uma mediação semiótica. Desse modo, esses signos poderiam compreender os gestos das personagens ou qualquer outro item que apresentam mensagens aos telespectadores, pois eles desencadeiam processos mentais à medida que veiculam a interpretação dessas mensagens e permitem uma relação com aquilo que o aluno já sabe sobre as personagens envolvidas.

Em consonância com a visão de Vygotsky (1934/1998), os pressupostos da unidade elaborada referem-se ao processo de co-construção do conhecimento. Esse é viabilizado pelo trabalho em grupo e o auxílio da LM durante algumas atividades, as quais enfatizam e se fundamentam nas relações interpessoais, como primordiais na apropriação do conhecimento em língua estrangeira.

A seguir, apresento a discussão sobre as concepções teóricas do sociointeracionismo, abordando o documento que sustentou a elaboração do MD em estudo: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998).

1.2 Os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Com o objetivo de atender à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - nº 9394/96), que restaura a relevância do ensino de Língua Estrangeira e o coloca como obrigatório nas escolas brasileiras, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (Brasil, 1998). De acordo com Moita Lopes (1999:431), a produção dos PCN-LE considerou opiniões de professores de língua estrangeira de vários níveis da educação brasileira.

Ao contrário de outros documentos e pareceres de autoridades educacionais de décadas anteriores, acredito que uma das grandes preocupações desse documento seja o respeito à diversidade do contexto e ao conhecimento que professores e alunos possuem.

Segundo os próprios PCN-LE (Brasil 1998:19), seu objetivo não é a imposição de questões metodológicas ou de conteúdo aos professores, mas “restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional e ser uma fonte de referência para discussões e tomadas de posição, sobre ensinar e aprender língua estrangeira”.

O documento, ainda, oferece princípios teóricos que visam à contribuição para “a análise, seleção de materiais didáticos e recursos tecnológicos” (PCN-LE, 1998:1) além de contribuir para a “formação profissional” dos professores. Ele fundamenta-se em duas concepções cruciais: as visões sociointeracional da linguagem e da aprendizagem (PCN-LE:1998:27,57).

A visão sociointeracional da aprendizagem tem como arcabouço a aprendizagem construída por meio de interações no ambiente sociocultural. É por meio delas que ocorre a apropriação do conhecimento socialmente construído. Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. O conhecimento desenvolve-se na interação entre aluno e um participante de sua prática social. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem é mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos.

Essa concepção de linguagem, de acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998:27), fundamenta-se no empenho discursivo do aluno no processo de construção de significado. Nessa perspectiva, o uso da linguagem “tanto verbal quanto visual” é determinado por sua natureza sociointeracional. Ao se engajarem no discurso, os indivíduos consideram aqueles a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a eles, na construção social do significado. Assim, a linguagem é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Sendo assim, na perspectiva sociointeracional da linguagem, a língua é utilizada em situações de real comunicação. Dessa forma, confere um papel social e político relevante aos falantes da língua do cotidiano, satisfazendo também as necessidades dos alunos.

Discutindo os PCN-LE (Brasil, 1998), Moita Lopes (2003:45), explica que quando o aluno se “engaja discursivamente” numa língua, ele o faz no próprio espaço e nos significados que a circulam. Assim, na visão do autor, o aluno não aprende uma língua estrangeira para usá-la somente num futuro distante, para a inserção no mercado de trabalho, ou numa viagem ao exterior. Na verdade, o foco é o envolvimento do aluno em um discurso no momento atual, nos significados construídos na língua e na reflexão sobre essas situações em relação ao mundo em que vive.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:28) explicam que durante o processo sociointeracional na construção de conhecimento de língua estrangeira, o aluno apóia-se na língua materna e utiliza-se desse conhecimento já adquirido, na apropriação de um novo em língua estrangeira. Por exemplo, o reconhecimento de organizações textuais como usuário da língua materna, o ajudará na compreensão de textos em língua estrangeira.

A unidade didática em estudo apóia-se nas concepções sociointeracionais de aprendizagem e de linguagem, propostas pelos PCN-LE (Brasil, 1998). Em relação à concepção sociointeracional de aprendizagem, suas atividades procuram criar situações que propiciem ao aluno uma construção de significados por meio da

linguagem visual e verbal, ao invés fazê-lo repetir estruturas lingüísticas como se fosse um papagaio. Esses significados podem ser construídos por meio da mediação feita por outros alunos, pelo professor ou pelo próprio material, durante a execução das atividades. O material procura criar situações que desencadeiem conexões com o conhecimento de mundo já construído, rumo ao conhecimento novo em língua estrangeira.

Em relação à concepção sociointeracional de linguagem, a unidade procura explorar a linguagem visual e verbal por meio do trabalho com algo que é do cotidiano do aluno: as obras cinematográficas. Por meio da leitura de imagens, a unidade apresenta cenas que possibilitam a contextualização do diálogo das personagens. A exploração dos filmes possibilita aos alunos percepções em relação às diferenças, físicas e psicológicas dos heróis e vilões, bem como suas escolhas lingüísticas, suas intenções e seus papéis.

Finalizo esta seção e concluo que é preciso uma profunda reflexão sobre as visões da linguagem e da aprendizagem que se fazem presentes nos materiais didáticos que utilizamos, pois certamente essas visões terão grande influência no cidadão que estamos formando em nossas escolas

Comento a seguir, a temática central presente no documento e sua articulação com os Temas Transversais, fatores que foram considerados na construção da unidade didática em estudo.

1.2.1 OS TEMAS TRANSVERSAIS

A temática central dos PCN-LE (Brasil, 1998:24) - “a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira” – é articulada com os Temas Transversais (TTs), que se fundamentam na possibilidade de se aprender uma língua estrangeira por meio da discussão de assuntos que envolvam a sociedade. Assim, o trabalho com TTs situa a linguagem como fenômeno social por meio de escolhas temáticas (os conhecimentos de mundo que são acionados), organização textual (os tipos de textos) e escolhas sistêmicas

(nos níveis, sintáticos, morfológicos, léxico-semânticos e fonético-fonológicos), as quais serão abordadas adiante.

Moita Lopes (2003:47) esclarece que o objetivo dos TTs é abordar as questões que cortam a vida contemporânea, com vistas a trazer a prática social do aluno fora da escola para dentro da sala de aula. Os TTs, na visão do autor, podem trabalhar com as escolhas lingüísticas que os indivíduos utilizam no dia-a-dia, ou fazer com que os alunos façam um estudo das interações escritas e orais em inglês, no intuito de realizar uma reflexão sobre o discurso, “ou do contexto de construção de significado”, observando quem falou, o que falou, para quem, onde, quando e porquê falou, tendo em vista “a vida social”.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:24) propõem que os textos que abordam os TTs podem ser tratados em níveis diferentes, dependendo do conhecimento de mundo do aluno, do conhecimento sistêmico e do conhecimento textual. Isso não quer dizer que eles apenas serão trabalhados se houver um avanço do aluno nesses conhecimentos. Para Moita Lopes, é responsabilidade do professor escolher a temática a ser trabalhada, dependendo do contexto em que está situado, das necessidades e das vontades de seu público alvo.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:44) comentam um aspecto importante relacionado à escolha das temáticas trabalhadas em sala de aula quanto à “metáfora do fenômeno do texto sobre escova de dente”. Essa metáfora é utilizada para criticar os textos vazios de significado que não abordam questões sociais, no entanto, são muito comuns na sala de aula de língua estrangeira, deslocando a linguagem do mundo social.

Na visão dos PCN-LE, a temática desse tipo de texto não situa a linguagem como fenômeno social. Contudo, se o tema “escova de dentes” for trabalhado em propagandas desse tipo de produto, englobando onde a propaganda circula, para quem ela se destina, quando acontece, como foi elaborada e qual a sua finalidade, pode ser feito um trabalho que envolva os alunos num engajamento no mundo social por meio da linguagem. Nessa perspectiva, o documento salienta que a questão

crucial é a visão de linguagem que está por trás das escolhas pedagógicas que o professor faz em sala de aula. Nesse âmbito se encontram certamente, os MDs utilizados pelo professor.

Então, pode-se perceber que a escolha da temática da unidade *Superhero and Villain – Social Roles* está contida na proposta presente nos PCN-LE (Brasil,1998) visto que seu objetivo é discutir uma temática que faz parte do cotidiano do aluno. Dessa forma, a unidade procura proporcionar situações de aprendizagem para que o aluno perceba a dicotomia herói-vilão e seus papéis figurativos na vida cotidiana.

O trabalho com esse tipo de personagem permite uma discussão da simbologia que subjaz esse tipo de obra cinematográfica. Há também uma proposta de exploração de questões éticas e filosóficas, como a luta constante entre o bem e o mal, os heróis e vilões da vida real, propondo a abordagem das facetas do herói e do vilão de ambas histórias.

Por meio de uma reflexão sobre os papéis dos heróis e vilões na mídia, a unidade procura fazer com que o aluno posicione-se criticamente diante das representações defendidas nos meios de comunicação a esse respeito. Do ponto de vista lingüístico, as atividades apresentadas estimulam uma análise das escolhas lingüísticas feitas pelas personagens estudadas.

A seguir, abordo os três tipos de conhecimento que fundamentam a visão socio interacional da linguagem e da aprendizagem, de acordo com os PCN-LE (Brasil,1998:29): “o conhecimento de mundo, o conhecimento sistêmico e o conhecimento de organização textual”.

1.2.2 O CONHECIMENTO DE MUNDO, O CONHECIMENTO SISTÊMICO, O CONHECIMENTO DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sob a ótica dos PCN-LE (Brasil, 1998:29) as pessoas podem utilizar três tipos de conhecimento na construção de significados de natureza sociointeracional: “conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico e conhecimento de organização textual”, que operam em conjunto com o objetivo de atingir propostas comunicativas. Os PCN-LE (Brasil, 1998:75) também enfatizam a exploração dos “conteúdos atitudinais”, que podem viabilizar o desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos, no processo ensino-aprendizagem.

O “conhecimento de mundo” ou “pré-conhecimento de mundo” (Brasil,1998:32) envolve o conhecimento que os indivíduos possuem sobre o mundo, construído a partir de experiências vividas ao longo de sua trajetória. Esse tipo de conhecimento pode se diferenciar de indivíduo para indivíduo, conforme a vivência que tiveram, os livros que leram, onde estudaram, lugares por onde passaram, entre outros fatores. O documento aborda o conhecimento de mundo como um elemento essencial para a aprendizagem, pois permite ao aluno relacionar “o conhecimento novo, com aquilo que ele já sabe”.

De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998:29), esse conhecimento tem um papel muito importante na compreensão de textos orais e escritos, pois permite ao aluno a construção de hipóteses sobre os significados, fundamentando-se em seu pré-conhecimento de mundo. Para explorarmos melhor essa questão, consideremos, por exemplo, quando o aluno encontra a palavra *herói* num texto escrito ou oral, como ocorre ao realizar algumas das atividades da unidade. No momento em que ele encontra a palavra *herói* aciona seu conhecimento sobre o assunto. Dessa forma, ao compreender os textos orais e escritos, apóia-se em seu conhecimento, baseando-se naquilo que sabe sobre *herói*.

No entanto, a ausência de conhecimento de mundo, segundo os PCN-LE (Brasil,1998:30), pode causar dificuldades na compreensão de textos orais e escritos

em língua estrangeira e mesmo em língua materna. Consideremos que, ao fazermos uma leitura de um texto escrito da área médica, pode nos faltar conhecimento de mundo dessa área específica, embora não tenhamos nenhuma dificuldade relacionada a conhecimento sistêmico. Portanto, o engajamento em interações orais ou escritas que tratem de assuntos que não façam parte de nosso âmbito cultural, pode causar dificuldades de compreensão. No entanto, se os assuntos abordados fizerem parte de nossa esfera cultural, teremos facilidade em compreendê-las.

O “conhecimento sistêmico” engloba vários níveis da organização lingüística que os indivíduos possuem: “os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos” (Brasil, 1998:29). Esse tipo possibilita às pessoas escolhas gramaticalmente adequadas, na produção e compreensão de enunciados. Por sua vez, os indivíduos apóiam-se em seu conhecimento sistêmico da língua para entenderem e tecerem enunciados.

Também, o conhecimento sistêmico ativa e confirma as hipóteses que o aluno constrói. Nos estágios iniciais da aprendizagem, o conhecimento dos itens lexicais é muito importante, pois proporciona destreza na ativação do conhecimento de mundo. A compreensão do papel gramatical do item corrobora a compreensão dos enunciados na LE. Ao trabalhar com esse conhecimento, o professor precisa apoiar-se no conhecimento que o aluno possui de sua língua materna e de mundo, como por exemplo, ao explorar itens lingüísticos cognatos. Nessa visão, devem ser ensinados formalmente ao aluno os itens relacionados a vocabulário, estruturas gramaticais, etc, que são necessários para a resolução das atividades.

O “conhecimento da organização textual”, conforme os PCN-LE (Brasil, 1998:31) envolve as rotinas interacionais, utilizadas pelos indivíduos, na organização das informações de textos orais e escritos. Por esse documento, a classificação dos textos orais e escritos divide-se em três tipos básicos: “narrativos, descritivos e argumentativos”.

É importante notar que, os textos narrativos não possuem somente elementos narrativos, por sua vez, os argumentativos, não só elementos argumentativos e, os

descritivos, também, não apenas descritivos. Esses três tipos básicos de textos dão origem a vários outros textos com funções sociais diferentes, tais como, textos literários, pedagógicos, científicos, epistolares, propagandas, entrevistas, debates, etc. O conhecimento sobre a organização de textos orais e escritos é também chamado pelo documento, como “intertextual”. Ele é acionado por ouvintes e leitores na tarefa de compreensão, ou seja, os ouvintes ou leitores, ao se depararem com uma história, uma entrevista ou um anúncio publicitário, esperam um padrão de organização da informação que facilitará sua compreensão.

Segundo os PCN-LE (Brasil,1998:32), esses três conhecimentos – “de mundo, sistêmico e de organização textual” são utilizados por falantes e escritores na construção de significado com um propósito comunicativo. O processo de construção de significado é o resultado do modo como os indivíduos realizam a linguagem em uso e é determinado pelo momento em que se vive, os espaços em que se atua, ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social. Nesse sentido, é essencial considerar que, na visão do documento, “os significados não estão nos textos, são construídos pelos participantes do mundo social”. Portanto, as pessoas constroem seus significados de acordo com seus próprios conhecimentos e visão de mundo.

Segundo os PCN-LE (Brasil,1998:32), a consciência desses tipos de conhecimentos pelo aluno é chamada de “lingüística” (1998:33), a qual engloba a conscientização da língua em nível fonético-fonológico, morfológico, sintático, léxico-semântico e textual. Ela, também, constitui-se fator fundamental para a aprendizagem na visão dos PCN-LE, pois possibilita ampliar universo que o aluno possui sobre o fenômeno lingüístico e, portanto, necessita ser trabalhada pelos MDs de Língua Estrangeira.

O documento citado advoga que, para que haja facilidade de aprendizagem de conhecimento sistêmico e engajamento discursivo do aluno, é importante trabalhar textos orais e escritos, em sala de aula, que tratem de conhecimento de mundo e faça parte do universo cultural do aluno. Esse envolvimento pode facilitar a lacuna quanto ao conhecimento sistêmico, e fazê-lo sentir-se mais seguro para arriscar-se na língua estrangeira.

Conforme já dito no início desta subseção, os PCN-LE (Brasil, 1998:75), também enfatizam a importância do trabalho com os “conteúdos atitudinais” em sala de aula. Esses conteúdos englobam respectivamente:

- ✓ “a preocupação em ser compreendido e compreender aos outros, tanto na fala quanto na escrita”;
- ✓ a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que se vive;
- ✓ o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;
- ✓ o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- ✓ o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas”.

O trabalho com esse conteúdo propicia uma reconstrução dos próprios valores, originando ações transformadoras que retratam a criticidade sobre o conhecimento construído. É interessante notar que, por meio da abordagem dos “conteúdos atitudinais”, também se pode despertar o interesse na apreciação de textos orais e escritos na LE. Esses textos orais podem englobar produções na LE que fazem parte do universo dos alunos, como por exemplo, canções e filmes.

A unidade didática *Superhero and Villain – Social Roles* busca explorar os conteúdos atitudinais e os três tipos de conhecimento, na construção de significados de natureza sociointeracional, os quais serão detalhados na descrição de seu design apresentada no próximo capítulo deste trabalho.

A seguir, será abordado o processo de compreensão oral - a habilidade focal da unidade didática *Superhero and Villain – Social Roles*.

1.3 COMPREENSÃO ORAL

A importância da compreensão oral na vida das pessoas, no mundo atual, vem aumentando a cada dia. De acordo com Ferreira Júnior (2000:39), pesquisas

recentes demonstram que o grande e o rápido avanço da mídia eletrônica está causando uma revolução nas comunicações. A presença da oralidade tem se tornado um fato reconhecido na sociedade contemporânea. Ferreira Júnior (2000:39), discutindo Dunkel (1991:450), coloca que a sociedade atual é letrada também por sons e imagens:

“we have slowly but emphatically shifted our means of communication from the printed word to images and sounds, from books to television, movies, radio, and recordings. Instead of reading today, most of us prefer to look and listen.”

O termo compreensão oral tem sido alvo de muitas discussões na literatura nos últimos tempos. De acordo com Thanajaro (2000:20), no passado, tal habilidade foi considerada uma atividade passiva do indivíduo. No entanto, o autor ressalta que a compreensão oral não envolve simplesmente percepções de sons, mas consiste num processo ativo e complexo que implica na resolução de problemas, construção de significado e interpretações.

De acordo com Purdy (1997:24), os ouvintes não absorvem passivamente as palavras, mas esforçam-se para compreender os fatos, os sentimentos e as intenções dos falantes, atentando ao que é falado, como é falado e em que contexto a mensagem é proferida.

Thanajaro (2000:14), discutindo Shrum & Glisan (1999), esclarece que o processo de compreensão oral envolve as competências sociocultural, estratégica, discursiva e gramatical. A competência sociocultural constitui-se o grau de familiaridade com o contexto sociocultural - de onde a mensagem é emitida. A estratégica implica na habilidade de inferir os significados das palavras ouvidas, não familiares, e a utilizar estratégias para compensar a lacuna de conhecimento. A discursiva envolve a habilidade do ouvinte em utilizar um esquema de coesão, para ligar os significados das sentenças e reconhecer a coerência utilizada para manter a unidade da mensagem proferida. A gramatical engloba os componentes relacionados aos elementos fonético-fonológicos, sintáticos, semânticos e estrutura textual.

Já para Anderson e Lynch (1988:29), a compreensão oral demanda um processo de interpretação por meio do qual o aluno relaciona as informações que ouve com aquilo que já sabe sobre o assunto. Esse processo complexo, o qual vai além da recepção de informações lingüísticas e repetições mecânicas, implica numa interação entre o conhecimento sistêmico e o de mundo, já apropriados pelo aluno e articulados ao contexto, conforme Rost (2002:62). Sob essa ótica, o processo de compreensão oral ocorre numa conexão entre os conhecimentos esquemáticos, sistêmicos e o contexto.

Também, para Anderson e Lynch (1988:30), a compreensão oral fundamenta-se em dois processamentos denominados *bottom-up* (ascendente) e *top-down* (descendente). O processamento *bottom-up* consiste numa interação complexa entre os conhecimentos sistêmicos e esquemáticos (conhecimento prévio sobre o assunto e conhecimento de mundo) possuídos pelo ouvinte, juntamente com informações relativas ao contexto em questão. O *top-down* envolve conhecimento de mundo ou prévio sobre o assunto das mensagens. Dessa forma, os conhecimentos esquemáticos, sistêmicos e o contexto, se articulam durante a compreensão e ocorrem de maneira semelhante ao de compreensão escrita.

Em consonância com Anderson e Lynch (1988:45), os PCN-LE (Brasil,1998:94) elucidam que, embora os dois processos de compreensão (oral e escrita) se assemelhem, o indivíduo faz uso de seu conhecimento sistêmico, de natureza fonética-fonológica, durante o processo de compreensão oral. Em textos orais, os ouvintes partem da percepção de um sinal acústico da fala para chegar ao significado. Outra diferença entre o processo de compreensão oral e escrita, conforme os PCN-LE (Brasil,1998:95), seria a realização interacional da compreensão, no momento exato em que ocorre. Tanto que, num texto oral, o aluno se depara com discurso que pode ser incompleto e repleto de hesitações. Porém, durante o processo de compreensão escrita, ele pode consultar um dicionário e sanar suas dúvidas. No entanto, isso pode não ocorrer durante a compreensão de um texto oral. Sob a ótica dos PCN-LE, a compreensão de textos orais requer o conhecimento dos padrões de interação social (quem fala, com quem, onde e

quando). Com base nesses conhecimentos, os ouvintes criam suas expectativas sobre os enunciados que serão proferidos.

Ellis (2003:41-42) também comenta que os ouvintes, assim como os leitores, usam uma espécie de esquema, na compreensão de um texto, composto de interpretação, predição e verificação de hipóteses. Para o autor, a predição acontece no início do processo de interpretação e, por sua vez, envolve o reconhecimento de itens lexicais.

Para esclarecer essas colocações de Ellis, consideremos, por exemplo, quando alguém ativa seus esquemas quando ouve um programa sobre previsão do tempo. O ouvinte tem a possibilidade de fazer predições sobre as condições do tempo que conhece (*sun, rain* ou *snow*) e sobre a temperatura (*cold, hot, cool*). De acordo com Ellis, a verificação das hipóteses envolve o processo de confirmar ou não as próprias predições. No caso da não confirmação da hipótese, um novo esquema é formado e esse processo segue de forma cíclica.

Richards (1990:50-65) discute os aspectos cognitivos da compreensão oral e, também, faz referência aos processos *bottom-up* e *top-down*. O autor lança a hipótese de que sem esses dois tipos de processamentos, a compreensão oral seria inviável. O autor também traz alguns exemplos que auxiliam no entendimento dessa questão.

O processamento *bottom-up* pode envolver os seguintes itens:

- ✓ identificar itens lexicais familiares;
- ✓ segmentar a fluidez do discurso em partes, por exemplo, *offeredyoufriendship*, compõe-se de quatro palavras (*I offered you friendship*);
- ✓ usar pistas fonológicas para identificar informações nos enunciados;
- ✓ usar pistas gramaticais para organizar as informações dos enunciados.

Para Richards, o processo *top-down*, conforme já mencionado nos parágrafos anteriores, fica armazenado na memória de longo termo em forma de “esquemas” ou

“*scripts*” e se constroem de acordo com a vivência sociocultural de cada indivíduo. Assim, ao ouvirem os enunciados, os ouvintes realizam operações mentais considerando qual o contexto da história, quem são as personagens envolvidas e quando acontece. De acordo com os detalhes ouvidos, predições são feitas e confirmadas,. Na visão do autor, a compressão se torna impossível sem o processamento *top-down*. Richards, também, dá alguns exemplos que auxiliam a compreensão do processamento *top-down*:

- ✓ considerar a interação num evento particular, como um conto, piada, oração, etc;
- ✓ considerar lugares, pessoas, coisas e categorias;
- ✓ inferir sobre relações de causa-efeito;
- ✓ antecipar resultados;
- ✓ inferir a respeito de um tópico do discurso;
- ✓ inferir a respeito da seqüência dos eventos;
- ✓ inferir sobre os detalhes implícitos.

Complementando a visão de Richards, Ellis (2003:42) advoga que alunos com maior conhecimento lingüístico possuem mais facilidade no processo inicial de interpretação. O autor ainda explica que a utilização de pistas, fornecidas pelo contexto, tornam-se muito valiosas para os alunos com menor conhecimento lingüístico. Isso possibilita o uso das pistas contextuais em conexão com seu conhecimento esquemático.

Ellis também defende um modelo interativo de compreensão oral, no qual o aluno realiza operações mentais complexas cíclicas entre os processos *bottom-up* e *top down*. Essa visão interativa, na opinião do autor, consiste num processo de convergência com o conhecimento esquemático.

Os fatores afetivos que influenciam o processo de compreensão oral também são cruciais para este trabalho. De acordo com Brown e Yule (1983:73), esses fatores também podem afetar a compreensão oral dos alunos. Para os autores, os aspectos psicológicos relacionados à ansiedade e à autoconfiança interferem na

compreensão oral. Rost (2002:34) também ressalta esses fatores e explica que o interesse pessoal determina o nível de atenção do aluno, no momento de seu engajamento no processo de compreensão.

Rost (2002:46), discutindo a atenção no momento da compreensão, defende que ouvintes efetivos precisam ater-se à mensagem, organizá-la e guardá-la na memória. Na visão do autor, o processo de compreensão oral envolve uma espécie de atenção consciente aos sons para que haja construção de significado.

A seguir, discuto a compreensão oral e seu papel na aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.3.1 COMPREENSÃO ORAL E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Baseada em minha prática pedagógica, observo que a compreensão oral tem sido esquecida por muitos professores de inglês da escola pública. No entanto, acredito na hipótese de considerá-la relevante para o processo de ensino-aprendizagem no contexto no qual atuo, devido a alguns fatores que discuto nos parágrafos a seguir.

Durante minhas análises de necessidade dos últimos anos, tenho notado que a compreensão oral tem sido a habilidade preferencial de muitos de meus alunos. Talvez, essa preferência por aprender inglês via compreensão oral, tenha surgido devido à familiarização dos alunos com a música e com filmes em língua inglesa. Certa ocasião, em minha sala de aula, eu ouvi de um aluno: “Professora, não sei como eu sei tanto de inglês... eu acho que é muito cinema professora”. (aluno *Rf* - segundo ano do Ensino Médio).

Assim, a compreensão oral vai ao encontro das vontades e necessidades dos alunos. Necessidades porque a escola onde leciono, está situada numa cidade turística e numa rota de importação e exportação. Em algumas situações talvez eles tenham que fazer uso de habilidades ligadas à oralidade. Portanto, acredito que o

conhecimento de uma língua estrangeira não deve voltar-se só para a compreensão escrita, mas também para as habilidades ligadas à oralidade.

Retomando a discussão sobre compreensão oral e aprendizagem de língua estrangeira, de acordo com Gargiulio (2005:34 apud Carvalho, 2004), a percepção dos sons é imprescindível para o desenvolvimento da comunicação oral. Por meio da audição, é possível detectar, discriminar, reconhecer, localizar e compreender os sons da fala. Complementando a visão de Gargiulio, Thanajaro (2000:56) afirma que a compreensão oral pode ajudar os alunos a construir vocabulário, desenvolver sua proficiência e aumentar o uso da língua.

Vandergrift (1999:168) também coloca algumas vantagens do processo de compreensão oral para a aprendizagem de língua estrangeira. Primeiro, insistir na produção oral com alunos que possuem pouco conhecimento lingüístico, poderia causar grande frustração. Esse fato poderia prejudicar a aprendizagem, visto que os alunos não possuem ainda, estruturas lingüísticas em sua memória de longo prazo. Além disso, ao iniciarem a aprendizagem de uma língua, os alunos apresentam grandes dificuldades em ouvir e produzir sons simultaneamente. Vandergrift acredita que forçar um aluno a produzir oralmente na língua em estágios iniciais, pode causar extremo desconforto.

Na visão de Vandergrift (1999:169), o trabalho com compreensão oral oferece uma certa vantagem psicológica, ou seja, para o autor, seria válido considerá-la no intuito de evitar a “pressão” da produção oral, principalmente com o público adolescente. Concordo com o autor, pois percebo que muitos de meus alunos adolescentes se sentem embaraçados e com muito medo de se tornarem motivo de zombaria na aula de inglês, devido ao fato de não conseguirem ter uma pronúncia como gostariam. Segundo Vandergrift, quando os ouvintes se livram dessa “pressão” da produção, focam o desenvolvimento somente em sua compreensão. Por sua vez, podem emergir outras habilidades posteriormente.

Outros fatores, que se tornaram fundamentais para este trabalho, foram as dificuldades que porventura podem surgir durante o processo de compreensão oral.

Essas dificuldades podem estar ligadas às características da língua falada. De acordo com Tokeshi (2003:39), alguns elementos típicos da fala como velocidade, entoação e hesitações, são fatores que podem dificultar a compreensão. O autor também esclarece que há uma possível relação entre o processo de compreensão e a memória de curto prazo. No entanto, na visão de Anderson e Lynch (1988:56), um dos maiores dificultadores da compreensão oral é a quantidade de informações que precisam ser compreendidas num curto espaço temporal.

A organização do texto oral também pode ser um fator dificultador da compreensão, segundo Rost (2002:129). Para o autor, um segmento textual acadêmico é mais complexo que uma história narrativa. Esse fato ocorre devido à complexidade lingüística utilizada nesse tipo de texto. Discutindo a simplificação de textos orais, o autor elucida que a repetição deles, em sala de aula, pode torná-los mais simples e de fácil compreensão. Ainda, na visão de Rost, outros fatores facilitadores são: simplificação do contexto e a separação do insumo em “*chunks*”, exploradas em atividades de “*pre-listening*”.

Essas atividades de “*pre-listening*” são significativas para a compreensão na visão de Rost (2002:142), porque permitem que os alunos estejam engajados no conteúdo que irão ouvir. Para o autor, essas atividades possuem o papel de ativar os conhecimentos, de mundo e lexicais, necessários à compreensão “fluente”. Um dos trunfos delas seria o envolvimento deles no processo de compreensão, fazendo com que os alunos percebam o quanto sabem sobre aquilo que será ouvido, ajudando-os a serem bem sucedidos durante o processo.

Ainda, sobre os fatores dificultadores da compreensão oral em língua estrangeira, Levelt (1998 apud Polaczek:2003) lança a hipótese de que fenômenos, como a assimilação e a redução de segmentos fônicos, espalham-se no encadeamento da fala, quando a taxa de elocução é rápida. Também, na visão do autor, um falante pode aumentar essa taxa reduzindo o número de palavras curtas e não acentuadas como pronomes e preposições, como nesse exemplo retirado da fala da personagem *Spider Man*: “*Had you not been so selfish, your girlfriend’s death... would have been quick*”.

Além disso, os falantes podem aumentar a taxa de elocução cortando pausas ou, ao contrário, inserindo pausas e variando-a livremente. Assim, o falante possui o controle de sua fala e utiliza diversos recursos para comunicar-se efetivamente, de acordo com a situação em que se encontra. Essa taxa também afeta o tamanho das frases fonológicas e entoacionais, os níveis fonéticos e segmentais e, enfim, estende-se a toda cadeia da fala, afetando profundamente a compreensão.

Na seção seguinte, discuto o uso de obras cinematográficas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

1.4 AS OBRAS CINEMATOGRÁFICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

Os benefícios da utilização de filmes em DVDs têm sido discutidos por muitos pesquisadores, da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, nas últimas décadas (Luo, 2004:23). Exponho a seguir, algumas razões que me levam a acreditar na importância dessa utilização, para ensino-aprendizagem em língua estrangeira, na escola pública.

1.4.1 O PAPEL DAS IMAGENS

Não podemos ignorar a presença cada vez mais intensa das imagens em nosso cotidiano. De acordo com Oliveira (2006:17), vivemos na era do visual. Esses elementos visuais que nos cercam a todo tempo, têm nos levado a enxergar o mundo por meio de imagens, ícones, símbolos, gráficos e desenhos. Segundo a autora, a linguagem escrita tem cedido espaço para a “mensagem-imagem” – é a imagem “criando/reproduzindo/comunicando valores, crenças e ideologias”. Para Oliveira, as imagens são sistemas semióticos dotados de estrutura, características e convenções e, conseqüentemente, fornecem interessantes “*insights*” para a criação de significados, servindo de base para o desenvolvimento de uma postura crítica em sala de aula.

A autora advoga, ainda, que a construção de significado (2006:21) envolve modalidades, que vão desde código lingüístico (escrito e verbal) tradicional, passando pelo visual, gestual, espacial, e apresentam uma tendência “multimodal” ao processo de ensino-aprendizagem. Embora a imagem seja utilizada intensamente fora da escola (jogos eletrônicos, publicidade, filmes, por exemplo), ainda é incipiente a sistematização de seu uso para fins pedagógicos. Além disso, a leitura de imagens possui um “status secundário” na sala de aula.

Complementando a visão de Oliveira, Silveira (2005:113) declara que os textos constituídos por imagens apresentam algumas vantagens quando utilizados para fins pedagógicos. O texto-imagem vence a barreira da linguagem podendo, por meio de um entendimento imediato, ser compreendido por pessoas de línguas e culturas diversas. Segundo Silveira, outra vantagem do texto-imagem é a de que a imagem permite uma leitura em menos tempo do que o requerido pelo texto escrito, tornando-se atraente aos alunos. Esses insumos visuais proporcionam o aumento do prazer estético e comunicativo na análise de obras constituídas por imagem.

Para Santaella (1992:103), o vídeo constitui-se de “todos os tipos de imagens eletrônicas, como imagens codificadas em linhas sucessivas de retículas luminosas” e se originaram na fotografia. De acordo com Santaella & Nöth (2005:26) existem as imagens como representações visuais e as como representações mentais. As obras cinematográficas fazem parte das representações visuais. Os autores (2005:53) colocam que, “a relação entre a imagem e o seu contexto verbal, é íntima e variada”. Nesse sentido, a imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem. Neste trabalho a imagem é vista como mediadora da compreensão oral em língua estrangeira.

Em seu estudo sobre compreensão oral em língua estrangeira, Collins (1990:180), também revelou a eficácia do uso das imagens. A autora advoga que as imagens, que possuem riqueza de detalhes, promovem uma alteração positiva no desempenho de alunos com menos conhecimento lingüístico, cujo processamento é mais visual que verbal.

Em seu estudo sobre compreensão oral em língua estrangeira, Collins (1990:180) também revelou a eficácia do uso das imagens. A autora advoga que as imagens que possuem riqueza de detalhes promovem uma alteração positiva no desempenho de alunos com menos conhecimentos lingüísticos, cujo processamento é mais visual do que verbal. No entanto, as imagens não provocam alteração no desempenho verbal. Pelo contrário, na visão da autora, as imagens parecem reforçar o apego natural que uma baixa proficiência verbal possui. Collins acrescenta que a imagem não necessita ser tão intensa a ponto de enfraquecer o componente verbal. As imagens que apresentam uma densidade de detalhes e trazem uma certa pobreza lexical, parecem não fornecer oportunidades para melhorar a aprendizagem da língua e da compreensão por meio do verbal. As imagens acabam reforçando rotinas existentes e dão indícios de que não promovem um salto de desempenho verbal dos alunos. Portanto, na visão da autora, os elementos visuais parecem não tomar o lugar dos elementos verbais.

Também, Berber Sardinha (1991), em seu estudo sobre proficiência em inglês como língua estrangeira na compreensão de telenoticiais, ressaltou a importância das imagens para a compreensão oral. Durante seus experimentos, o autor concluiu que as imagens criam um contexto, que auxilia a compreensão oral de alunos, com diversos níveis de proficiência lingüística. Os menos proficientes amparam sua compreensão nos elementos visuais, enquanto os que possuem mais, amparam sua compreensão nos elementos verbais.

A utilização de imagens também é enfatizada pela perspectiva vygostkyana de acordo com Freitas (2005:111). A autora salienta que as imagens se transformam em elementos constituintes indispensáveis para a existência das representações mentais. Segundo a autora, as representações mentais de imagens expressam estruturas espaciais características da percepção visual.

Freitas, discutindo Vygotsky (2001), advoga que tudo se inicia com a imagem, que se tornam representações passíveis de expressão de informações contínuas ou espaciais, constituindo a memória visual. Para a autora, na arte, as imagens

aparecem antes, comandando as articulações do pensamento e relegando a dimensão verbal a um plano secundário.

Ainda, a autora esclarece que, por meio das imagens, não se constroem apenas as informações perceptivas, mas as discussões semânticas e descritivas, considerando que é possível elaborar novas combinações delas, a partir de descrições verbais. Portanto, na visão de Freitas, as imagens permitem também as análises semânticas e descritivas.

A linguagem das imagens diferencia-se da linguagem escrita de acordo com Alves (2001:23), pois oferece a possibilidade do desenvolvimento do espírito de análise, de rigor e de abstração. Além disso, o trabalho com a linguagem audiovisual pode desenvolver múltiplas atitudes perceptivas. Ainda, para Alves, o uso das imagens sonoras, por exemplo, solicita a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial na aprendizagem. Concordo com a autora e concluo que devido a essa série de fatores, a utilização de imagens cinematográficas se torna primordial para o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras e de outras disciplinas do currículo escolar.

1.4.2 OBRAS CINEMATOGRAFICAS

A entrada da linguagem audiovisual na sala de aula traz consigo novas formas de ensinar, novas possibilidades de aprendizagem e percepções do mundo, conforme Alves (2001:12). O cinema é um grande disseminador e propagador de imagens, tornando-se responsável por grande parte das idéias que chegam às pessoas. Para Alves, o cinema seduz e estimula a imaginação. As imagens que chegam até as pessoas são constantemente repetidas, criadas e recriadas, montadas e misturadas com ou sem intenções claras e conscientes, gerando efeitos em seus espectadores. Imagens e sons que juntos trazem informações, sensibilizam e emocionam, ajudam a conhecer, decifrar, perceber, informar, sobreviver e também iludir, enganar, dirigir, dominar e controlar.

A utilização de filmes em sala de aula torna-se primordial na opinião de Alves (2001:69). Esse tipo de recurso, quando transformado em MD, pode tornar possível uma relação aluno-imagem, permitindo uma confluência afetiva dos alunos para com o tema estudado. Além disso, os filmes oferecem meios de desenvolvimento da observação, interpretação e análise de um produto cultural. Para a autora, as obras cinematográficas apresentam elementos que mexem com a racionalidade, a percepção, memória, sentimentos, desejos, fazem refletir, extrapolar, permitindo conhecer e pensar.

Discutindo a utilização de obras cinematográficas na esfera do ensino-aprendizagem de línguas, Katchen (2001:12), explica que podemos observar nos filmes a língua de forma contextualizada. Por meio de um material dessa natureza, os alunos podem ater-se à entoação das personagens e às contrações lingüísticas, utilizadas de forma semelhante num enunciado na língua real, denominadas “junturas complexas”. Além disso, a autora destaca que o diferencial deste tipo de material é apresentação de imagens coloridas e apelativas. Assistir a um filme, por sua vez, pode fazer com que o aluno não se sinta realizando uma tarefa escolar, mas se divertindo.

Complementando a visão de Katchen, Koksai (2004:1) reforça a idéia de que a utilização de filmes em sala de aula de língua estrangeira pode tornar a língua “mais viva”. Os alunos podem observar as personagens que proferem os enunciados de forma não estática, como ocorreria com um texto escrito. Também Lonergan (1995:5) destaca que em um filme, as relações entre os falantes podem ser percebidas em consonância com seus sentimentos e intenções.

Tatsuki (1997:13) explica que as imagens filmicas intensificam a percepção auditiva e visual, simultaneamente. Ainda, Cunning (2001:15), argumenta que a utilização do vídeo em sala de aula de língua estrangeira, ativa vários tipos de conhecimentos, motiva e desperta o interesse do aluno. As obras cinematográficas incentivam o aluno a fazer predições e inferir idéias. Elas fornecem auxílio na manipulação da língua abrindo ao mesmo tempo, um leque para as interpretações das cenas. Além de prender a atenção do aluno, as imagens filmicas oferecem a possibilidade de

manter essa atenção ao longo da aula, podem ser utilizadas em classes numerosas e diferentes estilos de aprendizes podem ser atendidos.

Uma das vantagens da utilização de obras cinematográficas como MDs, seria a oportunidade de observar os comportamentos não verbais das personagens, linguagem corporal e facial, de acordo com Cuning (2001:32). Dessa forma, quando assistem a um filme, visando à aprendizagem de língua estrangeira, os alunos podem também observar os elementos paralingüísticos, como a entoação da personagem. Portanto, a utilização do vídeo em sala de aula, poderia atender principalmente a alunos com pouco conhecimento lingüístico.

No entanto, Lonergan (1995:41) chama a atenção para possíveis dificuldades que possam ocorrer. Segundo o autor, a compreensão detalhada pode tornar-se complexa, a medida em que surgem estruturas lexicais complexas, típicas de uma conversa autêntica. Em contrapartida, o autor esclarece que o aluno pode utilizar pistas visuais na compreensão das cenas, as quais podem auxiliá-lo na compreensão oral. Essas pistas seriam as informações percebidas por meio da observação das imagens, ou seja, os movimentos e expressões faciais carregados de significados.

Em virtude dessa série de fatores apresentados, acredito que seja importante a utilização de obras cinematográficas, como MD, tendo em vista a compreensão oral e a construção da aprendizagem de línguas estrangeiras, na escola pública. Nessa perspectiva, a unidade *Superhero and Villain – Social Roles* oferece aos alunos a oportunidade de um contato com formas lingüísticas autênticas, de observação de atitudes das personagens envolvidos e explorações de valores culturais.

O trabalho com esse tipo de material possibilita uma visualização do diálogo, permitindo assim, sua contextualização. Contudo, essa visualização do contexto não é possível, quando utilizamos somente o CD em áudio. Além disso, a imagem torna-se uma fonte valiosa de informações para alunos com menos conhecimento lingüístico, como é o caso da maioria dos participantes deste estudo. Outrossim, ao utilizar as obras cinematográficas trago um recurso audiovisual bastante presente no

dia-a-dia de meus alunos, o que possibilita um aprendizado diferenciado e motivante (Stempleski & Tomalin, 2001).

A seguir, dou continuidade à discussão sobre a utilização de filmes como MD, no entanto, passo a abordar nesse momento as vantagens dos filmes em DVD.

1.4.3 FILMES EM DVD

A história do mercado cinematográfico começou a mudar com o lançamento dos filmes em formato de DVD (*digital video disks*). Com qualidade de áudio e vídeo muito superior às fitas de vídeo (VHS – *video home system*) os filmes em DVD invadiram o mercado cinematográfico. Lançado em 1996 no Japão, em 1997 nos Estados Unidos e em 1998 no Brasil. O DVD é um produto eletrônico que teve grande aceitação e crescimento rápido. Essa tecnologia chegou para substituir os *compact disks* (CD-ROM) para computadores e o VHS (vídeo cassete) conforme a Versátil Home Vídeo (2006).

A Versátil Home Vídeo (2006) explica que um disco de DVD é um CD condensado que tem o poder de armazenar muitas horas de áudio e vídeo com altíssima qualidade. Um filme em formato de DVD tem capacidade para até oito dublagens e 32 legendas, em diferentes idiomas. Além de apresentar recurso de censura para os pais, que não desejam que os filhos assistam a cenas proibidas para menores, oferecem a possibilidade de armazenar até nove ângulos diferentes para uma mesma cena – desde que o diretor do filme inclua esse recurso.

Atualmente os filmes em DVD fazem parte do universo de crianças e adolescentes e podem se tornar MDs muito úteis para o ensino de língua estrangeira, se o professor souber como fazer uso adequado deles. Além da alta qualidade do som e imagem, os filmes em DVD oferecem facilidade de comandos e flexibilidade ao professor. Escolhendo a opção *menu*, encontramos a possibilidade de utilização de legenda e som multilíngües, rapidez na escolha cenas e outros itens que podem ser explorados, tais como trilha sonora, *making of*, *behind the scenes*, entrevistas, *trailers* e cenas que foram tiradas dos filmes.

A flexibilidade de comandos é um dos grandes trunfos oferecidos pelos filmes em DVD, pois os capítulos a serem explorados, podem ser encontrados facilmente. O professor também pode avançar, retroceder rapidamente e repetir uma cena, o que não era possível quando se utilizavam fitas em VHS. Anteriormente, se o professor quisesse usar duas cenas diferentes do mesmo filme utilizando o mesmo VHS, teria que gastar muito mais tempo procurando tais cenas, podendo assim, dispersar a atenção dos alunos. Além do mais, as fitas em VHS não ofereciam a flexibilidade em relação à utilização da legenda em língua estrangeira, ou ainda, a opção de mobilidade do som em língua materna para língua estrangeira.

Sob esse aspecto, os filmes em DVD possibilitaram a unidade didática – *Superhero and Villain – Social Roles* – uma excelente qualidade de som. As cenas escolhidas, principalmente de dois dos três filmes utilizados, foram facilmente encontradas graças à flexibilidade desse tipo de recurso. Contudo, acredito que o trabalho seria dificultado se fossem utilizadas fitas em VHS, principalmente no que diz respeito à utilização da legenda e áudio na língua alvo, conforme já dito nos parágrafos anteriores.

A seguir, inicio uma discussão sobre a utilização de filmes em DVD legendados e não legendados.

1.4.4 FILMES LEGENDADOS

De Linde & Kay (1999:25), discutindo legendagem e semiótica, explicam que as legendas servem para traduzir um diálogo de língua estrangeira para língua materna, denominada “legenda interlingual”. Ou ainda, transformar os elementos sonoros dos filmes e programas de TV em enunciados escritos, denominada pelos autores, como “legenda intralingual”.

Essa legenda é produzida na mesma língua em que o filme é falado e é utilizado no Brasil para ajudar surdos e pessoas com problemas auditivos na compreensão de programas de TV. De Linde & Kay (1999:32) advogam que, a efetividade das legendas, na compreensão das imagens, vai muito além de representações

lingüísticas das falas. Na visão dos autores, elas são, por sua vez, intimamente dependentes da relação semiótica imagens-texto e afetam profundamente as mensagens lingüístico-visuais recebidas pelos telespectadores.

Podemos encontrar a legenda intralingual em DVDs, no entanto, nas fitas VHS, só temos disponível a legenda interlingual. A legenda interlingual é amplamente utilizada no contexto brasileiro. De acordo com Gomes (2006:27), do ponto de vista técnico, a legenda pode ser “aberta” ou “fechada”. A aberta não depende de um comando do telespectador para iniciar, caso de fitas VHS, por exemplo. No entanto, a fechada, depende de comando do telespectador, caso dos DVDs.

O interesse no estudo da utilização da legenda no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem aumentado muito nos últimos tempos conforme argumenta King (2002:517). No entanto, a autora declara que ainda são necessários estudos na área. King afirma que pesquisas feitas recentemente indicam que os filmes legendados na língua alvo contribuem mais para a aprendizagem de língua, que os não legendados. As contribuições desses materiais estariam relacionadas à motivação e atitude do aluno, compreensão oral, ampliação de vocabulário e fluência.

King coloca que as legendas na língua alvo podem ajudar os alunos a seguirem a representação gráfica dos enunciados proferidos pelas personagens. Os alunos ainda podem aprender pronúncia, expressões coloquiais, gírias e acompanhar os enunciados em velocidade mais natural pela legenda. A autora também acrescenta que os alunos podem desenvolver estratégias para a compreensão das informações, por meio da leitura dessas legendas. King coloca que a utilização da legenda pode servir de apoio e pode dar mais segurança ao aluno.

Dependendo do objetivo da atividade, assistir a filmes sem legenda pode ser um desafio além das possibilidades do aluno, principalmente para àqueles com menor nível de conhecimento lingüístico. Complementando a colocação de King, Lin (2001:3) também defende a utilização de legenda na língua alvo. Contudo, a autora ressalta que se deve utilizar a legenda em língua materna num primeiro momento e

posteriormente, na língua alvo. Assim se permite a utilização da língua materna como auxílio para a compreensão, principalmente com alunos que possuem menor conhecimento lingüístico.

Em seu estudo sobre a utilização de um mesmo trecho de filme com legendas em língua estrangeira e sem, Markham (2001) notou que os alunos que foram expostos a filmes sem legenda, conseguiram escrever apenas algumas idéias do filme. Entretanto, os alunos que foram expostos às mesmas cenas legendadas, conseguiram relatar o filme mais detalhadamente. Assim, por meio de sua pesquisa, Markham chegou à conclusão que a utilização de legenda na língua alvo, influenciou a performance dos alunos participantes de sua pesquisa.

Chung (1999) também conduziu um estudo sobre a utilização de legendas na língua alvo no desenvolvimento da compreensão oral no instituto de Tecnologia de Taiwan. Por meio de suas pesquisas com alunos iniciantes de inglês, como língua estrangeira, o autor concluiu que as legendas na língua alvo tornam mais fácil o diálogo autêntico. Chung explica que elas possibilitam ao aluno fazer uma espécie de “ponte” entre a compreensão escrita e a oral.

Garza (1991:241) concordando com Chung, afirma que as legendas na língua alvo oferecem a possibilidade do contato com a representação gráfica familiar do enunciado. Elas podem tornar possível o esclarecimento das denominadas “junturas complexas”. Alves (2003:32) discutindo Borba (1971) explica que as junturas complexas são elementos fonéticos constituídos pela união dos sons. A autora coloca que essas junturas constituem-se fonemas praticamente idênticos. Esses fonemas unidos, acabam causando grande dificuldade de compreensão. No entanto, acredito que as legendas possam auxiliar o aluno nessa questão.

Também Gomes (2006) realizou um estudo experimental na Universidade Estadual do Ceará e investigou a contribuição do uso de filmes com legenda intralingual no desenvolvimento da proficiência oral. Por meio de testes de compreensão e produção oral, Gomes concluiu que o uso de filmes legendados nas aulas de inglês promoveu o desenvolvimento da fluência e da pronúncia de seus alunos.

Ainda Gomes (2006) realizou um estudo experimental na Universidade Estadual do Ceará e procurou verificar se o uso de filmes com legendas intralingual contribui para desenvolvimento da proficiência oral de um grupo de alunos de nível intermediário. Por meio de testes de compreensão e produção oral, Gomes concluiu que o uso de filmes legendados nas aulas de inglês, promoveu o desenvolvimento da fluência e da pronúncia de seus alunos.

Nessa perspectiva, a unidade procurou trabalhar em alguns momentos, com trechos de filmes em DVD, utilizando a legenda intralingual. A legenda foi utilizada no intuito de ajudar os alunos, que possuem pouco conhecimento lingüístico, a esclarecerem os enunciados das personagens e permitir que visualisassem de forma clara esses enunciados.

1.4.5 FILMES NÃO LEGENDADOS

Muitos professores questionam-se sobre o uso de filmes não legendados como MDs. A utilização de filmes sem a legenda tem causado preocupação devido à possibilidade de frustração dos alunos diante da fluidez dos enunciados. Esses textos orais podem ser carregados de gírias, expressões idiomáticas, variações de entonação, rapidez, falta de clareza das falas, devido a não familiaridade com o contexto sociocultural e humor específico.

A utilização de filmes em língua estrangeira sem a legenda traz também alguns benefícios, de acordo com King (2002:518). A autora coloca a hipótese de que o uso desse tipo de recurso poderia contribuir para o desenvolvimento de certos processos cognitivos como a inferência, a suposição de significados a partir das cenas, observação mais atenta às expressões faciais das personagens, voz e efeitos especiais. Além do mais, o filme sem a legenda permitiria maior observação de outros elementos semióticos oferecidos pela imagem.

De acordo com a autora, por meio dos filmes sem legenda, o aluno desenvolve a percepção em relação à ambigüidade e aprimora sua compreensão oral e visual. No

entanto, para King, parece que a utilização deste tipo de material sem a legenda, se destina mais a alunos com um maior conhecimento lingüístico, pois a compreensão dependerá de um maior domínio de itens léxico-gramaticais e fonético-fonológicos dos enunciados.

Num primeiro momento, as atividades da unidade didática *Superhero and Villain – Social Roles* com os filmes sem a legenda, permitem que os alunos, que não possuem grande conhecimento lingüístico façam uma leitura geral das imagens, por meio da qual são explorados conhecimentos sobre as personagens, contexto e outros elementos semióticos.

A seguir, discuto o desenvolvimento de materiais didáticos (MDs) no ensino de língua estrangeira, um dos conceitos importantes para este estudo.

1.5 DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE MDs

Nesta seção, apresento a definição de MD, exploro aspectos relacionados à avaliação e preparação de materiais.

Para Tomlinson (2001:66), o desenvolvimento de MD que englobam princípios e procedimentos de design, implementação e avaliação é uma área pouco explorada no campo da pesquisa no ensino-aprendizagem de línguas. Alguns autores (Cunningsworth, 1995 e Richards 2002) têm limitado seus estudos à análise de livros didáticos, no entanto, investigações mais abrangentes que se coloquem além do dele são extremamente necessárias, principalmente no que tange à construção de teorias de elaboração de materiais (Tomlinson, 2001:67).

MD é sinônimo de livro didático? Uma obra cinematográfica pode ser considerada um MD? Para resolver essa problemática utilizo-me neste trabalho das definições de Dudley Evans & St John (1998:170), Tomlinson, (1998:11; 2001:66) e Graves (2000:149). Para esses quatro autores, os MD podem ser qualquer recurso utilizado pelo professor e pelo aluno, com a função de facilitar a aprendizagem da língua.

Podem ser lingüísticos, audiovisuais, impressos ou não. Podem ser criados exclusivamente para fins pedagógicos, como por exemplo, os conhecidos livros didáticos, ou não, como jornais e revistas, CDs de áudio, fitas cassete, DVDs ou até a própria Internet.

Complementando a visão dos quatro autores, Almeida Filho (1994:44) explica que os MDs são codificações de experiências potenciais com uma língua alvo, organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes e caderno de exercícios.

1.5.1 O PAPEL DOS MDs NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

Na visão de Almeida Filho (1994:44-45), os MDs não são neutros, mas sugerem caminhos ou método ao professor e alunos. Os MDs que utilizamos servem de guia para nossa prática em sala de aula e, portanto, se transformam num forte catalizador de experiências no ambiente escolar. O autor advoga, ainda, que devido à formação precária do professor, os MDs acabam impondo visões de linguagem, de aprendizagem e que, ao contrário do que se pensa, nem sempre se pode fazer deles o que bem entender.

Discutindo a respeito do papel que os MDs desempenham no processo de ensinar-aprender, Dudley-Evans & St John (1998:171) argumentam que, ao serem utilizados num contexto onde a língua alvo é uma língua estrangeira, os MDs podem se tornar única fonte de contato com o idioma, tanto para o aluno quanto para o professor. Portanto, os materiais possuem um papel crucial de tornar próxima a língua em uso.

Dudley-Evans & St John (1998:172) ainda colocam que os MDs funcionam como suporte para a aprendizagem, à medida que proporcionam ensejos estimulantes do processo cognitivo dos alunos, envolvendo-os num pensar sobre o uso da língua. Os autores também citam que os MD proporcionam estímulo e motivação e podem ser uma fonte de referência. Na visão de Dudley-Evans & St John, para isso ocorrer, os MDs necessitam oferecer desafios, envolver os alunos, não deixando de considerar

o que eles já sabem, procurando fazer uma conexão com a língua que circula no mundo.

Nesse sentido, acredito que o MD precisa proporcionar situações que propiciem a exploração da cultura, experiências pessoais, sentimentos e opiniões a respeito do universo fora da escola, em detrimento do estudo de regras gramaticais e de exercícios mecânicos. Afinal, o MD utilizado necessita estar em consonância com nosso objetivo como educadores: colaborar para a formação do cidadão crítico e participativo, além de transformador da realidade.

1.5.2 AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DE MDs

Conforme já discutido, na introdução desta pesquisa, os materiais disponíveis no mercado, como pacotes prontos, parecem não suprir as necessidades e vontades dos alunos. Portanto, todo professor acaba se tornando uma espécie de provedor de materiais. Nesse sentido, segundo Dudley-Evans & St John (1998:172), todo professor necessita escolher, adaptar e desenvolver MDs.

Para Graves (2000:156), ao elaborarmos e avaliarmos os MDs que utilizamos, necessitamos verificar a que público alvo se destina a experiência que aluno traz consigo. É necessário, também, considerar os aspectos afetivos envolvidos, bem como o desenvolvimento da autoconfiança, do prazer na aprendizagem de língua estrangeira e engajá-lo numa aprendizagem com significado (Williams & Burden, 1997).

Em relação à aprendizagem da língua, a autora enfatiza que as atividades precisam engajar os alunos na descoberta, análise e resolução de problemas, desenvolver habilidades e estratégias em detrimento de exercícios que incentivem apenas a memorização. Nos aspectos relacionados ao conhecimento sistêmico, as atividades precisam integrar as quatro habilidades (compreensão escrita e oral; produção escrita e oral) e utilizar textos autênticos. É importante a abordagem do contexto sociocultural tendo como foco relações interculturais e o desenvolvimento da consciência crítica. Os tipos de atividades devem incentivar atividades autênticas,

trabalhos em conjunto e o material também precisa ser variado (material impresso, vídeo, áudio, etc).

O processo de implementação do material constitui-se fundamental no processo de avaliação e elaboração de MDs, uma vez que podemos verificar quais são seus aspectos adequados e inadequados. Sob essa ótica, os usuários do material tornam-se essenciais. Nesse sentido, Candlin & Breen (1987:26) colocam que engajar os olhares dos alunos no processo de avaliação do MD é crucial, pois assim se pode investigar critérios para seleção e *design*. Dessa forma, há a possibilidade de tornar a visão do aluno, uma visão avaliativa. Complementando a visão de Candlin & Breen, Littlejohn elucida que a análise durante sua implementação permite que o professor veja o MD “em ação” e se o planejado realmente acontece. O autor ainda coloca que dar “voz” aos usuários do material possibilita um estudo analítico, podendo ser visto como um potencial “empoderamento” de professores e alunos diante do MDs:

“In this way, the analytical framework may be seen as potentially empowering educational administrators, teachers, learners and others to voice their needs and to take more control over the materials with they are involved.” (1998:205)

Uma vez apresentados os alicerces teóricos que fundamentaram este estudo, descrevo, a seguir, como este estudo foi realizado. Exploro o contexto, seus respectivos participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos para análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, reapresento inicialmente os objetivos e as perguntas que norteiam esta pesquisa. Em seguida, explico a abordagem metodológica utilizada e as razões que me levaram a fazer um estudo de caso. Logo após, apresento o contexto no qual a pesquisa foi realizada, seus respectivos participantes, os instrumentos de coleta utilizados e, ao final, os procedimentos utilizados para a análise de dados.

O foco desta pesquisa é investigar as percepções dos alunos sobre uma versão adaptada da unidade *Superhero and Villain – Social Roles* (anexo nº 2). Este estudo tem os seguintes objetivos:

- examinar as percepções dos alunos em relação à unidade preparada segundo os pressupostos teóricos dos PCN-LE (1998);
- verificar como a unidade didática pode contribuir para o processo de compreensão oral e aprendizagem de um grupo de alunos da escola pública.

2.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA

Considerando os objetivos desta pesquisa: investigar as percepções de meus alunos sobre uma unidade didática adaptada por mim, escolhi o estudo de caso como metodologia de pesquisa. Para dar sustentação metodológica ao trabalho, baseio-me nos pressupostos teóricos de Rizzini et al (1999), André (1995) e Yin (2005).

Um estudo de caso é “um estudo intensivo, exaustivo e profundo, sobre um evento, indivíduo, instituição ou comunidade” de acordo com Rizzini et al (1999:29). Na visão dos autores, a investigação de estudo de caso se dá num “ambiente natural, onde os acontecimentos estão vivamente ocorrendo sob a influência de diversos fatores”.

Em consonância Rizzini et al, Yin (2005:35) coloca que um estudo de caso “é um estudo empírico que investiga um fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto

da vida real”, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Yin (2005:26) explica que o estudo de caso abrange uma observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados. Num estudo de caso, o pesquisador não pode manipular sistematicamente comportamentos relevantes, como ocorre em pesquisas que utilizam experimentos em laboratórios.

Yin (2005:32) declara que o estudo de caso pode contribuir para o conhecimento de acontecimentos individuais, organizacionais, sociais, políticos. Por sua vez, essa metodologia surge para a compreensão de fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. Na visão do autor, o estudo de um caso pode também trazer uma importante contribuição em relação à construção da teoria.

A metodologia estudo de caso tem feito parte da pesquisa educacional de acordo com André (1995:30). Na perspectiva da autora (1995:31-35), podemos estudar um caso específico presente na sala aula, uma instituição educacional ou um grupo de alunos, procurando-se investigar sistematicamente as situações do cotidiano escolar com sua complexidade e dinamismo. Esse tipo de investigação pode possibilitar à visão profunda, ampla e integrada de uma unidade de extrema complexidade, como a sala de aula. Portanto, a metodologia estudo de caso pode auxiliar a compreensão dos acontecimentos que envolvem situações de ensino-aprendizagem.

Para André (1995:45) uma das vantagens do estudo de caso na prática educativa, é a capacidade de retratar situações vividas no dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. Para a autora, os estudos de caso são valorizados pela possibilidade de fornecer “*insights*” e conhecimentos que esclarecem o pesquisador. Um estudo de caso, na visão da autora, pode levar o pesquisador a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando assim suas experiências.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso visto que seu objetivo é investigar as percepções de um grupo de alunos da escola pública sobre uma

unidade didática preparada segundo os pressupostos teóricos dos PCN-LE (Brasil, 1998). Neste estudo, procuro relatar eventos cotidianos de minha sala de aula, por meio de observação e participação.

2.2 O CONTEXTO DE PESQUISA

Nesta seção, do capítulo de metodologia, apresento o contexto no qual a versão original da unidade didática foi elaborada: o programa A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática. A seguir, descrevo o local onde a pesquisa foi realizada, a escola onde atuo como professora e os respectivos alunos participantes. Ao final, apresento a descrição da unidade didática adaptada em estudo.

2.2.1 O PROGRAMA – A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE INGLÊS: UM CONTEXTO PARA A RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

De acordo com Celani (2003:20), o abandono em que se encontram os professores de línguas no contexto brasileiro, tem sido uma constante preocupação dos pesquisadores que trabalham na área de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Celani explica que embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96) tenha garantido a importância das línguas estrangeiras na educação brasileira, a situação das escolas, principalmente nas públicas, parece não ter melhorado, pois o professor encontra-se pouco equipado para desempenhar sua tarefa educativa. De acordo com a autora, isso se deve a várias razões, entre elas, a qualidade deficiente da formação do docente, principalmente no que diz respeito ao trabalho em relação à reflexão sobre a prática em sala de aula.

Segundo a autora (2003:21), devido a essa grande preocupação com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto brasileiro e a consciência da importância de sua função social como educadores, a Associação Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), uniram-se para a criação do programa A formação contínua do Professor

de Inglês: um contexto para Reconstrução da Prática. Celani declara que o programa proporciona oportunidade de aprendizagem para professores da rede municipal e estadual, possibilitando aprimoramento lingüístico, profissional e formação do multiplicador. Em linhas gerais, o programa A formação contínua do Professor de Inglês: um contexto para Reconstrução da Prática tem como objetivo fazer uma relação entre teoria e prática, para que o professor reflita criticamente sobre sua constituição profissional e sua ação em sala de aula.

Celani (2003:20) explica que a Associação Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo, patrocinadora do curso, é responsável pelo curso de língua, que pode durar de seis meses a três anos, dependendo do conhecimento lingüístico do professor. A PUC-SP é responsável pelo curso de aprimoramento profissional que intitula-se Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando. O curso tem duração de três semestres, divididos em três módulos: PUC-A, PUC-B e PUC-C. O corpo docente é composto por professores e pesquisadores, alguns destes fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL).

A autora (2003:29-30) ainda esclarece que os professores-alunos, participantes do curso, têm de 2 a mais de 20 anos de experiência docente e licenciatura plena ou curta em Letras, obtida em faculdades particulares. Alguns têm cursos de extensão ou de aperfeiçoamento. Outros, já tiveram ou têm experiências em escolas particulares e acumulam jornada nas duas instituições.

Na última fase de aprimoramento profissional - no módulo PUC-C - são ministradas duas oficinas para a preparação de materiais didáticos, a serem utilizados e avaliados em sala de aula. Os professores-alunos que o finalizam, tornam-se multiplicadores. Esses, ministram *workshops* a outros professores, apresentando-lhes o trabalho desenvolvido durante o curso: Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando, à luz dos pressupostos teóricos dos PCN-LE (Brasil, 1998). Nessa fase, surgiu a primeira versão da unidade didática *Superhero and Villain – Social Roles*. A unidade referida foi apresentada numa oficina na Cultura Inglesa, em São Paulo, agosto de 2004.

Embora o curso apresente várias oportunidades em que aprendemos conhecimentos valiosos para nossa prática como professores de língua estrangeira, esse foi um dos momentos mais importantes para mim. Nesse período de confecção de materiais didáticos, pude colocar alguns princípios teóricos em prática. Refleti sobre essas concepções teóricas e percebi que construir unidades didáticas, que estejam de acordo com as visões de aprendizagem e de linguagem estudadas é um trabalho árduo.

A seguir, inicio a descrição do contexto no qual a unidade adaptada (explicada adiante) foi implementada.

2.2.2 A ESCOLA

A escola estadual de Ensino Fundamental e Médio onde leciono está localizada num bairro de classe média-baixa, na divisa entre as cidades de Santos e São Vicente, no estado de São Paulo. Segundo um levantamento feito pela própria unidade escolar, os alunos são provenientes do próprio bairro, bairros vizinhos e distantes.

Durante os 2 anos em que atuo nessa escola, tenho observado que o público em questão é itinerante, principalmente no período noturno, pois a maioria dos alunos trabalha no centro da cidade e a escola encontra-se no caminho entre trabalho-domicílio. Percebi, também, que embora tenham condições de freqüentar uma escola perto das próprias residências, optam por essa e declaram que ela lhes oferece uma melhor qualidade de ensino.

Nessa unidade escolar estudam em torno de 1500 alunos, distribuídos em 3 períodos: matutino, vespertino e noturno. No período matutino, há 13 turmas de Ensino Médio; no vespertino são 15 de Ensino Fundamental e, no noturno, 7, uma de Ensino Fundamental e 6 de Ensino Médio. A escola funciona com o sistema de salas ambientes. É bem conservada, possui 2 pisos, 2 salas de vídeo, anfiteatro, biblioteca com um grande acervo, sala de informática, sala de dança, quadra coberta, praça de leitura, além de ser arborizada. Todos os alunos usam uniforme,

inclusive no período noturno. Nos fins de semana, são ministradas aulas diversas e atividades extraclases, que se referem ao programa Escola da Família.

No período vespertino há problemas quanto à disciplina dos alunos, o que não é tão freqüente nos outros 2 períodos. Também, costuma-se cantar o hino nacional às quartas-feiras. A escola participa de vários projetos como “Escola da Família”, “Rádio Guarujá”, “Projeto Mata Atlântica” e “Projeto Jornal”, patrocinado pelo Jornal “A tribuna”.

No período da manhã, funcionam as salas de Ensino Médio. Utiliza-se livro didático de inglês, adotado desde 2002 para os 3 anos. Segundo a professora que o adotou, o critério para a escolha foi o preço reduzido, o que torna a aquisição mais acessível. Embora eu não tenha participado do momento de escolha do livro, fui obrigada a utilizá-lo, pois os alunos tinham comprado e cobraram seu uso. No noturno, não adotei livro didático, no entanto, utilizo atividades retiradas deles. Essas atividades priorizam a compreensão e a produção escrita. A exploração de habilidades ligadas à oralidade é bem reduzida. Em alguns momentos, trabalho com compreensão oral e pronúncia por meio de atividades com música.

Faço parte de uma equipe docente de língua inglesa composta de 3 professoras: 2 efetivas e 1 contratada. Sou uma das efetivas e, todas nós, possuímos mais de 10 anos de magistério. As outras 2, não possuem curso de especialização ou pós-graduação e, uma delas trabalha em outra unidade escolar, também da rede pública estadual. Tenho pouco contato com elas, o qual se restringe aos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e dependendo do dia, aos recreios. Infelizmente não há integração entre nós professoras de inglês, nem a realização de projetos. Trocamos idéias durante o planejamento, no entanto, cada uma desenvolve seus próprios conteúdos, isoladamente, durante o ano.

2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seguir, descrevo minuciosamente os participantes desta investigação: a professora-pesquisadora, a turma focal e seus respectivos alunos focais.

2.3.1 A PROFESSORA PESQUISADORA

Em 1992, concluí o curso de magistério e, no ano de 1996, graduei-me em Letras - Português/Inglês numa universidade em Bragança Paulista-SP. Estudei por volta de 10 anos em escolas de idiomas, fiz também vários cursos de extensão e aperfeiçoamento relacionados à prática de sala de aula. Em 2002, fiz os cursos de extensão cultural Língua inglesa: leitura instrumental e produção oral para professores – presencial e a distância, oferecidos pela PUC-SP para professores da escola pública. Nesse período fiquei sabendo da existência do programa A formação contínua do professor de inglês: um contexto para reconstrução da prática. Em 2003, dei início ao curso Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando.

Ao término do curso, em 2004, apresentei a versão original da unidade didática num *workshop*. Nesse momento já estava pensando em iniciar minhas investigações sobre elaboração de materiais didáticos para o contexto da escola pública. Em 2005, ingressei no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP).

Atualmente, sou titular de cargo em português e inglês, leciono há 12 anos na rede pública para o Ensino Fundamental e Médio. No início de minha carreira, fui professora no Ensino Fundamental (ciclo I – alfabetização) e pré-escola. Também atuei como professora de inglês e português em escolas particulares. Desde meu ingresso na escola pública em 1993, lecionava em Campo Limpo Paulista – SP, porém, em 2004, mudei-me para a cidade de Santos e pedi remoção de meu cargo para essa unidade escolar deste estudo. Nesse momento, estava terminando o curso Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando e elaborando a versão original da unidade de ensino.

Trabalho nos períodos matutino, vespertino e noturno. No período da manhã leciono inglês para o Ensino Médio, à tarde, português para o Ensino Fundamental e, à noite, as duas disciplinas, para o Ensino Médio – período em que se destaca a minha turma focal.

2.3.2 A TURMA FOCAL

A turma focal desta pesquisa foi uma das classes do período noturno, 2ª série do Ensino Médio, composta por 41 alunos. A escolha dessa turma como participante justificou-se devido a alguns fatores: o bom relacionamento e o fato de nos conhecermos bem, visto que eu já lecionava inglês e português para eles há quase 2 anos. Outra questão, que também colaborou para a escolha desses alunos como participantes, foi o fato de possuir 2 aulas no mesmo dia, assim poderia dar uma aula dupla, cerca de cem minutos. Essa turma é uma das melhores do período noturno, segundo os professores.

2.3.2.1 Os participantes focais

Da turma focal composta por 41 alunos da 2ª série do Ensino Médio, período noturno, foram selecionados 15. Os critérios para a escolha dos mesmos serão descritos na seção 2.5.

Por meio do primeiro questionário (anexo nº 1), consegui obter algumas informações referentes ao perfil desses alunos. Abordei questões relacionadas à profissão dos participantes, interesse em aprender inglês e meios pelos quais ocorre o contato com a língua em seu dia-a-dia. E, também, seus respectivos hobbies, habilidades favoritas, habilidades que mais causam dificuldades e preferência em relação ao tipo de atividades em sala de aula. Minhas percepções, em relação à participação durante as aulas, também foram levadas em consideração na descrição desses alunos focais. Descrevo-os de forma detalhada nos parágrafos que se seguem e, a fim de preservar suas identidades, eles permaneceram no anonimato.

Os participantes focais possuem entre 16 e 21 anos, 9 são meninos e 6 são meninas. Todos estudam inglês na escola pública desde a 5ª série. Alguns estudaram em escolas de idiomas, e somente 3, ainda continuam freqüentando. Todos apontam a importância dessa aprendizagem para o mercado de trabalho, porém 13 afirmam ter interesse em aprender.

O aluno *Tc* é estudante, tem 16 anos, declara ter muito interesse em aprender inglês, e, segundo ele, “é um idioma muito requisitado por empresas”. Estuda a língua desde a 5ª série, nunca estudou em escolas de idiomas. O contato com a língua inglesa ocorre por meio de músicas e filmes legendados. Seus hobbies são assistir a filmes, ouvir música e navegar na Internet. Tem preferência pela compreensão oral, no entanto, essa também é a mais difícil de ser aprendida para ele. Adora trabalhar sozinho com atividades que envolvam música e compreensão de textos. *Tc* é um aluno participativo¹ e aplicado.

O aluno *Jn* tem 17 anos, é promotor de vendas e afirma ter muito interesse em aprender inglês, pois “é uma exigência do mercado de trabalho”. Estuda a língua desde a 5ª série, nunca estudou em escolas de idiomas. Seu contato com a língua inglesa ocorre por meio de músicas, filmes legendados, Internet e videogame. As principais diversões são navegar na Internet e assistir a filmes legendados. A habilidade de *Jn* é a produção oral, no entanto, essa habilidade também é a mais difícil de ser aprendida, na opinião dele. A atividade favorita, durante as aulas, é “falar em inglês com os colegas e com a professora”. Ele tem preferência por trabalhar em grupos, pois acha que assim “se aprende mais facilmente”. *Jn* é um aluno participativo.

A aluna *Ap* tem 17 anos, é projetista e tem muito interesse em aprender, pois “o inglês está presente em tudo que a cerca”. Estuda a língua desde a 5ª série e fez curso de inglês numa escola de idiomas durante 5 meses. Seu contato com a língua inglesa acontece por meio de músicas em inglês, filmes legendados, Internet e em seu trabalho. Seus hobbies são ouvir músicas e assistir a filmes legendados. Sua

¹Considero participativo o aluno que realiza as atividades com afinco e demonstra desejo de ampliar seus conhecimentos durante as aulas.

habilidade preferida é a compreensão oral e, a mais difícil, a produção escrita. *Ap* declara ter preferência por atividades que envolvam música e afirma gostar de trabalhar sozinha em sala de aula. *Ap* é pouco introvertida, mas muito aplicada na aula de inglês.

O aluno *Cc* tem 17 anos, é feirante e diz ter um pouco de interesse em aprender inglês. Ele declara que “nada o levou a se interessar”, mas mesmo assim, acha importante aprender por causa do mercado de trabalho. Estuda inglês desde a 5ª série, nunca fez curso em escolas de idiomas. Seu contato com a língua inglesa se dá por meio de filmes legendados, músicas e videogame. Seus hobbies são ouvir música e passear. Sua habilidade preferida é a compreensão oral e tal habilidade é também considerada a mais difícil por *Cc*. As atividades de que mais gosta, na aula de inglês, são música, falar e escrever em inglês. Prefere fazer as atividades solicitadas em grupo, pois segundo ele, “aprende com o outro”. O aluno mostra-se indisciplinado e desinteressado durante as aulas, no entanto, parece ter um bom relacionamento com seus colegas.

A aluna *Ty* tem 17 anos, é estudante e afirma não ter interesse, pois acha “muito difícil aprender inglês”. No entanto, acredita que aprender inglês é importante, pois “é algo muito valorizado pelo mercado de trabalho”. O contato com língua inglesa se dá por meio de canais de tv a cabo, músicas e filmes legendados. Ela estuda a língua inglesa desde a 5ª série, nunca estudou em escolas de idiomas. Os hobbies dela são assistir tv e ouvir música. A compreensão oral é habilidade favorita de *Ty*, e tal habilidade é também a mais difícil de ser aprendida na opinião dela. A aluna prefere desenvolver atividades que envolvam música e textos e em grupo, pois assim “pode contar com a ajuda de seus colegas”. *Ty* é tímida e mostra-se um pouco desinteressada nas aulas de inglês e declara que só faz as atividades da aula “porque a professora dá visto e valem nota”, nada mais.

O aluno *Rf* tem 17 anos, é estudante e afirma ter interesse em aprender, pois “o inglês é uma língua muito usada no mercado de trabalho e na comunicação com outros países”. Ele estuda inglês desde a 5ª série, nunca estudou em escolas de idiomas. O contato com a língua inglesa ocorre por meio de música e videogame. Os

principais hobbies são assistir tv, filmes e ouvir música. Suas habilidades favoritas são compreensão e produção oral. *Rf* considera a compreensão oral a habilidade mais difícil de ser aprendida. O aluno declara não ter preferência em relação ao tipo de atividades nas aulas de inglês, mas gosta de fazê-las em grupo. *Rf* é um pouco tímido e aplicado.

O aluno *Mr* tem 17 anos, é estudante e afirma ter interesse em aprender inglês e o que o motiva a aprender é a Internet. Na opinião dele, “aprender inglês é importante porque pode facilitar a entrada no mercado de trabalho”. Ele estuda inglês desde a 5ª série, nunca estudou em escolas de idiomas. Também afirma que seu contato com o inglês ocorre por meio de filmes legendados e videogame. Os principais hobbies são assistir a filmes, ouvir música, jogar bola e videogame. A compreensão oral é a habilidade preferida de *Mr* e, a escrita, é a mais difícil. O aluno declara não ter preferência em relação ao tipo de atividades realizadas nas aulas de inglês, “o que a professora passar eu faço”. Ele é extrovertido, tem um bom relacionamento com os colegas, mas não é muito participativo.

O aluno *Br* tem 16 anos, é patrulheiro e tem interesse em aprender inglês. Na opinião de *Br*, “aprender inglês é importante porque o mercado de trabalho exige e a aprendizagem do idioma, possibilita compreender músicas, filmes e a operar programas de computador”. Aprende inglês desde a 5ª série. Tem contato com a língua inglesa por meio de música e videogame. São seus hobbies: assistir a filmes e ouvir música. A habilidade que *Br* mais gosta é a compreensão escrita e, a produção oral, a mais difícil, na opinião dele. Em relação ao tipo de atividades em sala de aula, ele afirma ter preferência pelo trabalho que envolva músicas e em grupos. Ele não é muito participativo.

O aluno *Hg* tem 16 anos, é patrulheiro e declara ter interesse em aprender inglês. O que o levou se interessar foram “as exigências das empresas de comércio exterior da região”. Para ele, aprender inglês é importante, pois se trata de uma “experiência a mais”. Estuda inglês desde a 5ª série e nunca estudou em escolas de idiomas. Seu contato com a língua inglesa se dá por meio da Internet e do trabalho. Como hobbies cita ouvir música e assistir a filmes. A compreensão oral é a sua habilidade

favorita e também é a mais difícil. *Hg* afirma não ter preferência em relação ao tipo de atividades em sala de aula, no entanto, gosta de fazê-las em grupo, pois acredita “que com o outro se aprende mais”. Ele é um aluno introvertido e aplicado.

O aluno *Ad* tem 16 anos, é auxiliar de escritório e afirma ter interesse em aprender, pois o inglês pode facilitar sua entrada no mercado de trabalho. Estudou inglês somente no ensino médio e nunca fez cursos em escolas de idiomas. O contato com a língua inglesa ocorre por meio da Internet e seu principal hobby: navegar na Internet. A compreensão oral é sua habilidade de sua preferência e, a produção oral, a mais difícil. Cruzadinha é a atividade favorita e ele tem preferência por fazê-las em grupo, pois acha que “a ajuda dos colegas facilita a compreensão”. *Ad* é um aluno tímido e parece um pouco desinteressado.

A aluna *HI* tem 17 anos, é ajudante de serviços gerais, tem interesse em aprender inglês, pois quer fazer “faculdade de Turismo” e acha que o inglês pode lhe proporcionar “um futuro promissor”. Estuda inglês desde a 5ª série, nunca fez curso em escolas de idiomas. Seus hobbies são assistir a filmes, vídeos, navegar na Internet e tocar seu clarinete. O contato com a língua inglesa se dá por meio de músicas, Internet e trabalho. Compreensão oral é sua habilidade favorita e a produção escrita, a mais difícil. Prefere as atividades que envolvam música. A aluna declara que tem preferência em fazer as atividades em grupo, pois “a ajuda dos colegas torna tudo mais fácil”. *HI* não é muito participativa.

O aluno *Ev* tem 21 anos e afirma ter interesse em aprender inglês, “pois trabalha com comércio exterior” e a língua pode proporcionar-lhe “evolução profissional”. *Ev* estuda inglês desde a 5ª série e já fez curso numa escola de idiomas, durante 5 meses. Seu hobby é ouvir música. Seu contato com a língua inglesa se dá por meio de filmes legendados e no trabalho. Sua habilidade favorita é a compreensão oral, já a mais difícil para ele, é a produção escrita. *Ev* declara gostar de atividades que envolvam música e tem preferência por atividades em grupo. O aluno mostra-se participativo.

A aluna *Hn* tem 16 anos é auxiliar de laboratório e diz ter interesse em aprender, pois o inglês, segundo ela, é uma língua “diferente, legal, interessante para o futuro e o mercado de trabalho exige”. *Hn* estuda inglês desde a 5ª série, nunca fez curso em escolas de idiomas. Seus hobbies são assistir a filmes e ouvir músicas. O contato com o inglês ocorre por meio de músicas e Internet. A habilidade favorita de *Hn* é a compreensão oral, já a compreensão escrita é considerada a mais difícil. *Hn* gosta de fazer atividades com música, pois assim “a aula fica divertida” e afirma ter preferência por trabalho em grupo, pois isso possibilita “discussões com os amigos e dessa forma aprende-se mais”. *Hn* não é uma aluna que participa.

A aluna *Ct* tem 18 anos e é estudante. *Ct* declara ter interesse em aprender, pois para ela, “inglês é fundamental na hora de arrumar um emprego” e pelo menos tem que saber o “básico”. Nunca fez curso em escolas de idiomas e estuda inglês desde a 5ª série. Seus hobbies são ler e assistir a filmes legendados. O contato com a língua inglesa se dá por meio de músicas e Internet. Sua habilidade favorita é a compreensão oral, já a produção escrita é a mais difícil. Suas atividades preferidas são exercícios de interpretação. A aluna mostra-se muito aplicada.

A aluna *Ra* tem 15 anos, é assistente administrativa e afirma ter muito interesse em aprender inglês porque “deseja entender filmes, música, conversas em inglês”. *Ra* acredita que o idioma pode “ajudar no mercado de trabalho e também traz realização pessoal”. *Ra* estuda o idioma desde a 5ª série e também faz curso numa escola de idiomas há 4 anos. Seus hobbies são assistir tv, ouvir música, ler, navegar na Internet, tocar teclado, piano e assistir a filmes legendados. O contato com a língua ocorre por meio de músicas, filmes, prática de conversação, mensagens via e-mail e *chats* na Internet. A compreensão oral é sua habilidade favorita e é também é a considerada mais difícil. *Ra* gosta de trabalhos que envolvam filmes e música. A aluna prefere realizar individualmente, as atividades, pois acredita “que cada um tem um modo diferente de aprender”. *Ra* é muito aplicada.

A seguir, apresento um quadro que resume as informações sobre os participantes.

Aluno	Idade	Profissão	Nível de interesse	Fatores que tornam a aprendizagem de inglês importante	Hobbies	Contato com a língua	Hab. preferida	Hab. mais difícil	Atividade favorita	Tipo de trabalho favorito
Tc	16	Estudante	Tem muito interesse	Mercado de trabalho	Assistir a filmes/ ouvir música/ navegar na Internet	Músicas em inglês/ filmes leg.	Compr. oral	Compr. oral	Música/ compr. de textos	Individual
Jn	17	Prom. de vendas	Tem muito interesse	Mercado de trabalho	Navegar na Internet/ Assistir a filmes leg.	Músicas/ filmes leg/ Internet/ videogame	Prod. oral	Prod. oral	Falar em inglês com a professora e com os colegas	Em grupo
Ap	17	Projetista	Tem muito interesse	Presença do inglês em tudo que a cerca	Ouvir música/ assistir a filmes legendados	Música/ filmes leg. Internet/ trabalho	Compr. oral	Prod. escrita	Música	Individual
Cc	17	Feirante	Tem pouco interesse	Mercado de trabalho	Ouvir música /passar	Filmes leg/ música/ videogame	Compr. oral	Compr. oral	Música, falar e escr. em inglês	Em grupo
Ty	17	Estudante	Tem pouco interesse	Mercado de trabalho	Assistir a tv/ ouvir música	Canais de tv a cabo/ músicas/ filmes legendados.	Compr. oral	Compr. oral	Músicas e textos	Em grupo
Rf	17	Estudante	Tem interesse	Mercado de trabalho/ comunic. com outros países	Assistir a tv/ ouvir música/ assistir filmes	Música/ videogame	Compr. e prod. oral	Prod. oral	Não tem preferência	Em grupo
Mr	17	Estudante	Tem interesse	Mercado de trabalho	Assistir a filmes/ ouvir música/ jogar videogame/ jogar bola	Filmes legendados músicas/ videogame	Compr.oral	Compr. escrita	Não tem preferência	Em grupo
Br	16	Patrulheiro	Tem interesse	Merc. de trab, músicas, filmes e progr. de computador.	Assistir filmes/ ouvir música/	Música/ videogame	Compr. escrita	Prod. oral	Músicas	Em grupo
Hg	16	Patrulheiro	Tem interesse	Mercado de trabalho	Assistir a filmes/ ouvir música	Internet/ trabalho	Compr. oral	Compr. oral	Não tem preferência	Em grupo
Ad	16	Auxiliar de escritório	Tem interesse	Mercado de trabalho	Navegar na Internet	Internet	Compr.oral	Prod. oral	Cruzadinhas	Em grupo
HI	17	Ajud. de serv. gerais	Tem interesse	Mercado de trabalho	Assistir a filmes/ vídeo clipes/ navegar na Internet/ tocar clarinete	Internet/ música/ trabalho	Compr.oral	Prod. escrita	Músicas	Em grupo
Ev	21	Auxiliar de escritório	Tem interesse	Mercado de Trabalho	Ouvir música	Filmes legendados músicas	Compr.oral	Prod. escrita	Músicas	Em grupo
Hn	16	Aux. de Laboratório	Tem interesse	Mercado de trabalho	Assistir a filmes/ ouvir música	Músicas/ Internet	Compr.oral	Compr. escrita	Músicas	Em grupo
Ct	18	Estudante	Tem interesse	Mercado de trabalho	Ler/ assistir a filmes legendados	Filmes legendados música/ Internet	Compr.oral	Prod. oral	Prod. escrita	Em grupo
Ra	15	Ass. Administr.	Tem muito interesse	Entender filmes, músicas/ realização pessoal e profissional	Assistir a tv, filmes legendados/ ouvir músicas/ ler/ tocar teclado/	Filmes/ músicas/ e-mail/ chats na Internet	Compr.oral	Compr. oral	Assistir a filmes em ingl./atividades com música	Individual

Quadro 2.1 - Perfil dos participantes focais.

Em suma, é importante notar que a compreensão oral é considerada a habilidade favorita dos alunos e demonstra a necessidade de sua exploração durante as aulas de inglês. A escolha de tal habilidade parece estar em consonância com algumas formas de contato dos participantes com a língua inglesa, o qual ocorre por meio de música e dos próprios filmes legendados.

Na seção seguinte, descrevo a unidade didática (anexo nº 2) em estudo nesta pesquisa.

2.4 O DESIGN DA UNIDADE

Nesta seção faço primeiramente, uma breve descrição da versão original da unidade. A seguir, realizo uma descrição detalhada do design da unidade didática adaptada por mim (anexo 2): apresento seus objetivos, as atividades desenvolvidas e os filmes utilizados.

Uma análise de necessidades informal revelou que, a habilidade que interessava aos alunos, era a compreensão oral e uma das formas de contato com o inglês ocorria por meio de filmes legendados. Assim, elaborei juntamente com mais 6 colegas, a primeira versão da unidade, durante o curso Reflexão sobre a ação – o professor de inglês aprendendo e ensinando, conforme mencionado anteriormente. No entanto, a unidade implementada para esta pesquisa, foi uma versão adaptada da original.

A versão original da unidade tinha a duração de 7 aulas de 50 minutos e 12 atividades. Uma das obras cinematográficas que compunha unidade era *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Algumas atividades se assemelhavam a de livros didáticos e havia problemas em relação ao seu seqüenciamento. No intuito de deixar a unidade mais concisa, fiz alterações em sua seqüência, além de outras mudanças. Retirei o filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, acrescentei outro filme de super-herói - *Batman* (1989) – episódio nº 1 – cena O confronto final. Em seguida, desenvolvi

atividades relacionadas às cenas escolhidas. Elaborei instruções em língua estrangeira, acrescentei atividades de *pre-watching* com o vocabulário que seria encontrado nos enunciados dos filmes e questões de *guessing*. Também, preparei atividades relacionadas às escolhas lexicais utilizadas pelas personagens.

Assim, a unidade adaptada por mim e implementada durante este estudo, apresenta 17 atividades com duração total de 12 aulas, ministradas em aulas duplas, perfazendo, pois, um total de 6 encontros. As atividades são em português e inglês. De forma semelhante à versão original, a habilidade focal é a compreensão oral explorada com trechos de filmes em DVD. A opção, por filmes em DVD, possibilitou o uso ou não da legenda intralingual de forma prática, bem como o retrocesso e avanço da cena de forma rápida. O que não seria possível com o formato VHS. Além do mais, o uso filmes em DVD está em consonância com uma das formas de contato com a língua inglesa, de acordo com o perfil dos alunos, conforme pode ser observado no quadro 2.1.

A opção pelo trabalho com filmes também se justifica pela possibilidade de utilizar a imagem com apoio para a compreensão oral, principalmente para alunos menos proficientes, como é o caso da maioria dos participantes deste estudo. Além do mais, acredito que meus alunos são constantemente cercados em seu dia-a-dia por imagens e sons. Nesse âmbito, encontram-se as obras cinematográficas que, por sua vez, se constituem produtos culturais significativos que necessitam ser exploradas em sala de aula, visando o ensino de língua estrangeira.

Três filmes compõem a unidade: um de animação em curta-metragem: *For the Birds* – da *Disney Pixar*, e dois outros, de super-herói: *Spider Man* (2002) - episódio nº 1 – da *Columbia Pictures* e *Batman* (1989) - episódio nº 1 da *Warner Bros*.

A escolha do filme de animação, de curta-metragem, justifica-se pela possibilidade da exploração do texto imagético com elementos sonoros sem fala das personagens. A exploração do conjunto imagem e elementos sonoros objetiva fazer com que o contexto apresentado pelas cenas do filme de animação, intensifique a relação alunos-imagem visual.

A escolha das obras cinematográficas de super-herói justifica-se pela preferência da maioria dos alunos por esse tipo de filme. Além disso, os heróis e os vilões dos filmes de super-herói e das histórias em quadrinho podem desenvolver uma relação de identificação com os telespectadores e leitores, na qual este se projeta na personagem e a utiliza para “indiretamente viver seus medos e desejos”, conforme argumenta Carvalho Júnior (2002:6).

Outro fator que levou à opção pelos filmes de super-herói foi a possibilidade da análise da dualidade dos papéis das personagens herói e vilão, bem como a possibilidade de desenvolver uma temática ligada à Ética, um dos TTs.

A abordagem da Ética como TT pela unidade didática objetiva propiciar atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta em sociedade e a dos outros. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ética (Brasil,1997:13), a sinonímia entre expressões ética e moral, se remete à expressão clássica, na área de educação, denominada "educação moral". Conforme o documento, parte-se do princípio da necessidade de se trabalhar “valores” em sala de aula, e, mais ainda, relacionar esses valores para nortear nossas ações em sociedade. Assim, as “situações dilemáticas da vida”, colocam claramente essa necessidade.

Em consonância com os PCN-Ética (Brasil, 1997), os PCN-LE (Brasil,1998:44-45) explicam que os TTs têm o foco nas questões de interesse social e podem ser facilmente trabalhados em sala de aula, por meio da língua estrangeira. Ao trabalhar com escolhas temáticas, deve-se levar em conta a adequação do tema, à idade do aluno e ao meio social. O conteúdo, por sua vez, precisa ser escolhido levando-se em conta o contexto interacional como prática social.

Ao abordar o TT - Ética, a unidade busca proporcionar situações em que o aluno reflita sobre a dicotomia herói-vilão presentes nessas obras cinematográficas e também, em situações do cotidiano, de forma figurativa. Por meio de uma reflexão sobre os papéis dessas personagens na mídia, a unidade faz com que o aprendiz posicione-se, criticamente, diante das representações defendidas nos meios de

comunicação, a esse respeito. A unidade também discute a luta constante entre o bem e o mal, e os heróis e vilões da vida real. O herói por sua vez, é defensor da igualdade, fraternidade, generosidade e dignidade. Ele representa os valores e as normas que regem as condutas humanas. Já o vilão retrata o egoísmo, a vaidade e a mentira.

2.4.1 OBJETIVOS E CONTEÚDO

Os objetivos da unidade são:

- desenvolver a compreensão oral da língua inglesa por meio de recursos audiovisuais;
- utilizar predições, inferências e deduções a respeito das personagens das cenas, com base no conhecimento de mundo;
- perguntar e responder em inglês sobre preferências de gêneros cinematográficos;
- utilizar inferências a partir de pistas visuais, lingüísticas e contextuais;
- perceber elementos lingüísticos e paralingüísticos que auxiliam a compreensão oral;
- desenvolver condições para que os alunos percebam as diferentes possibilidades de padrões entoacionais do inglês;
- analisar as atitudes e escolhas lingüísticas em inglês que caracterizam as personagens e aprender como utilizá-las em outros contextos;
- desenvolver a consciência crítica sobre os heróis e vilões que nos cercam e seus respectivos papéis nos veículos de comunicação;
- despertar o gosto por aprender inglês;
- avaliar a própria aprendizagem de compreensão oral.

Nos PCN-LE (Brasil, 1998:29), conforme apresentado anteriormente, a construção de significado, na visão sociointeracional, fundamenta-se em 3 tipos de conhecimento. Além disso, aconselha-se que os conteúdos atitudinais também sejam trazidos para a aula. No que tange ao conhecimento de mundo e conteúdos atitudinais foram explorados os seguintes itens:

- levantamento dos gêneros de filmes que existem e de informações a respeito das personagens principais (protagonista X antagonista) por meio das cenas;
- utilização de inferências a partir de pistas visuais, lingüísticas, contextuais e conhecimento de mundo;
- análise comparativa entre os perfis do herói e do vilão, a dicotomia do herói e seus papéis;
- reflexão sobre os heróis e vilões da vida real.

No que diz respeito ao conhecimento de organização textual, foram abordados os seguintes itens:

- como se caracteriza o diálogo entre herói-vilão nos filmes trabalhados;
- exploração das características desse gênero cinematográfico.

Já em relação ao conhecimento sistêmico foram explorados:

- *likes and dislikes*: o uso do presente simples para expressar preferências em relação aos gêneros cinematográficos;
- estudo das escolhas lexicais feitas pelas personagens e suas intenções;
- uso do imperativo em um diálogo ameaçador, uso do modal e condicional, expressões que indiquem xingamentos, advertências;
- utilização de palavras-chave como apoio para a compreensão dos trechos dos filmes.

A seguir, faço uma descrição detalhada das atividades da unidade. Abordo os filmes utilizados e as respectivas atividades que exploraram a compreensão oral.

2.4.2 ATIVIDADES, OBJETIVOS E FILMES UTILIZADOS

Conforme já dito anteriormente, a unidade *Superhero and Villain – Social Roles* (anexo nº 2) é composta de 17 atividades, com duração total de 12 aulas e organizadas em 6 encontros. No encontro 1, o conhecimento de mundo dos alunos

sobre gêneros cinematográficos é explorado em português. Em seguida, são abordados elementos, léxico-gramaticais, que dizem respeito aos respectivos gêneros cinematográficos, bem como a exposição sobre as preferências em inglês relacionadas ao tema tratado.

Logo após, os alunos realizam a atividade nº 1, que trata da exposição dessas preferências em relação aos tipos de filmes. A seguir, perguntam sobre as preferências de seus colegas. E, ao final, são discutidas em português, as particularidades de um filme de super-herói. A atividade nº 2 é realizada a partir da exibição do curta-metragem de animação *For the birds* (2000), o qual descrevo com detalhes nos próximos parágrafos.

O primeiro filme utilizado é o curta-metragem de animação, *For the Birds* (2000), com duração aproximada de 3 minutos. Durante a exibição não há legendas nem diálogos, o aluno conta apenas com elementos visuais e sonoros. A animação resume-se numa pequena história que lembra o famoso conto de fadas, “O patinho feio”. Vários pássaros pequenos encontram-se pousados numa linha telefônica, numa região rural, com um milharal como pano de fundo.

Surge um outro pássaro grande totalmente diferente, que tenta se juntar ao bando de pequenos pássaros. No entanto, os pequenos parecem não aceitar o novo companheiro. O pássaro grande se aproxima inocentemente e emite sons, tentando se assemelhar aos seus supostos amigos. O bando resolve pregar uma peça para afastar definitivamente o intruso, mas acaba se dando mal no final da história.

Para melhor visualização do encontro 1, apresento o quadro 2.2 a seguir com os objetivos, material utilizado, tipo de conhecimento explorado, trabalho requerido, habilidades focalizadas e atividades propostas.

Encontro 1			
Material necessário	Tipo de conhecimento explorado	Tipo de trabalho requerido dos alunos	Habilidade focal
Folhas xerografadas com as atividades e filme da <i>Disney-Pixar For the birds</i> , televisão e DVD: exibição com sonorização e sem legenda.	Mundo, sistêmico e textual	Em grupo	Compreensão visual
Objetivos das aulas			
<ul style="list-style-type: none"> - explorar o conhecimento de mundo dos alunos a respeito dos gêneros de filmes que existem; - perguntar e responder em inglês sobre as preferências dos gêneros cinematográficos; - explorar e familiarização a respeito dos filmes de super-herói; - propiciar situações em que o uso da imagem auxilie na compreensão; - criar condições para que os alunos façam uma compreensão geral de filmes a partir do curta-metragem de animação <i>For the birds - Disney – Pixar</i> (2000). 			
Atividade 1		Atividade 2	
<ul style="list-style-type: none"> - conhecer os nomes dos gêneros dos filmes em inglês e praticar a pronúncia; - levantar em inglês as preferências dos alunos sobre gêneros de filmes e criar condições para que eles compartilhem com outros alunos da classe; - explorar o conhecimento de mundo sobre os filmes de super-herói. 		<ul style="list-style-type: none"> - explorar o conhecimento de mundo dos alunos por meio da compreensão visual; - estimular uma compreensão geral e detalhada das cenas do filme <i>For the birds</i>; - preparar o aluno para a compreensão oral com o auxílio da imagem. 	

Quadro 2.2 – Design da unidade: encontro 1.

Nos encontros 2 e 3 é utilizado um fragmento do filme *Spider Man* (2002) – episódio nº 1, que possui uma duração aproximada de 7 minutos. Esse fragmento trata do confronto final entre *Green Goblin* (antagonista) e *Spider Man* (protagonista) - o antagonista e o protagonista que fazem parte da maioria dos filmes de super-heróis.

Inicialmente, as personagens travam uma luta em que o vilão parece estar vencendo. O vilão (*Green Goblin*) possui o maior número de turnos, que tratam de ameaças e acusações ao herói. Num certo momento, *Spider Man* ganha forças, golpeia o vilão e assim descobre sua verdadeira identidade: *Green Goblin* é na verdade, Sr *Osborn* – pai de um grande amigo de *Spider Man*. Nesse momento, Sr. *Osborn* tenta provar sua inocência, alegando que é dominado por uma insanidade. No entanto, ao observarmos os gestos do vilão, podemos perceber que ele prepara uma cilada para o herói. Ao final da cena, *Green Goblin* acaba morrendo em sua própria armadilha.

No início do encontro 2 a cena do filme *Spider Man* (2002) é exibida sem sonorização e sem legenda, durante aproximadamente 2 minutos. Os aprendizes contam apenas com a compreensão visual. Em seguida, realizam a atividade 3, em que a cena é assistida com som, sem a legenda em inglês, para que eles realizem a

atividade nº 4 (anexo nº 2). No final, é feita a atividade nº 5, que explora o vocabulário que será encontrado no diálogo do filme. Segue o quadro 2.3 abaixo, para maior visualização.

Encontro 2			
Material necessário Folhas xerografadas com as atividades e filme em DVD - <i>Spider Man</i> (2002) – cena O confronto final: exibição sem e com sonorização/ sem legenda.	Tipo de conhecimento explorado Mundo e sistêmico	Tipo de trabalho requerido dos alunos Individual e em grupo	Habilidade focal Compreensão visual e oral
Objetivos das aulas - criar condições para que os alunos façam uma compreensão geral das cenas utilizando-se da compreensão visual - compreender as palavras-chave do diálogo utilizando a língua materna como auxílio.			
Atividade 3 - pré-compreensão oral: identificar por meio de pistas visuais e do conhecimento de mundo, qual é o gênero do filme, personagens e lugar da cena, vilão e herói; - levantar as características do vilão do filme.	Atividade 4 - reconhecer as expressões que fazem parte do diálogo das personagens.		
	Atividade 5 - ativar o vocabulário que será encontrado no texto a ser compreendido com o auxílio da língua materna		

Quadro 2.3 – Design da unidade: encontro 2.

No início do encontro 3, é exibida a cena, *Spider Man*, novamente, com sonorização e sem a legenda num primeiro momento. Num segundo momento, com a legenda em inglês. Ao assistirem à cena, os alunos fazem a atividade nº 6, identificando as personagens e seus respectivos turnos de fala. Já durante a execução da atividade nº 7 eles fazem um estudo mais detalhado das falas das personagens, a partir do *script* da cena. Na atividade nº 8, há uma avaliação da própria aprendizagem de compreensão oral. Nessa atividade há também questões relacionadas à percepção dos processos cognitivos utilizados durante o processo de compreensão. Segue o quadro 2.4 abaixo, para maior visualização.

Encontro 3			
Material necessário Folhas xerografadas com as atividades e filme em DVD - <i>Spider Man</i> (2002) – cena O confronto final: Exibição: com sonorização e com legenda.	Tipo de conhecimento explorado Mundo, sistêmico e textual.	Tipo de trabalho requerido dos alunos Individual e em grupo	Habilidade focal Compreensão oral
Objetivos das aulas - perceber as diferenças entoacionais das falas das personagens; - utilizar inferências e predições para a compreensão dos diálogos; - utilizar o conhecimento de mundo, pistas visuais e lexicais para a identificação e compreensão das falas; - compreender as escolhas lexicais das personagens.			
Atividade 6 - reconhecer os turnos das falas das personagens e suas diferenças de entonação.	Atividade 7 - reconhecer o uso dos modais na fala do vilão e suas - intenções. - <i>True or false</i> : inferir a respeito do conteúdo do diálogo do filme.		
Atividade 8 - conscientizar-se a respeito do processo de aprendizagem de compreensão oral; - avaliar a compreensão oral.			

Quadro 2.4 – Design da unidade: encontro 3.

No encontro nº 4, os alunos realizam as atividades nº 9, 10, 11 e 12. Na atividade nº 9, é feita uma revisão sobre o que já aprenderam sobre a figura do vilão, do herói e suas escolhas lingüísticas. Também é explorado o conhecimento de mundo sobre o personagem do próximo vídeo: *Batman* (1989) – episódio nº 1 – cena: O confronto final. A cena utilizada será detalhada no parágrafo que se segue.

O terceiro filme exibido é *Batman* (1989) e a cena escolhida, igualmente ao filme *Spider Man*, também trata do confronto final entre *Joker* (antagonista) e *Batman* (protagonista). Inicialmente, as personagens travam uma luta. Durante essa luta, *Joker* acusa *Batman* de ter colaborado para que ele se transformasse uma pessoa deformada e insana. Semelhantemente ao episódio do filme anterior, o vilão tenta se fazer de inocente, mas suas palavras entram em confronto com suas ações, que podem ser observadas nas cenas. Ao final da cena, *Joker* acaba despencando de um arranha-céu.

Na atividade nº 10, o filme é exibido por aproximadamente 2 minutos, sem sonorização e sem legenda. Os alunos devem, nesse momento, observar todos os

detalhes contextuais. Na atividade nº 11, é exibida a cena com sonorização em inglês sem a legenda.

A partir de um quadro com várias expressões em inglês, os alunos vêem as cenas, ouvem as falas e circulam as expressões que fazem parte do diálogo. A seguir, tentam inferir qual é o assunto do diálogo das personagens. Na atividade nº 12, os alunos são preparados para a compreensão mais detalhada, por meio do trabalho com os itens lexicais que fazem parte do texto a ser ouvido. O design do encontro nº 4 segue abaixo.

Encontro 4			
Material necessário	Tipo de conhecimento explorado	Tipo de trabalho requerido dos alunos	Habilidades focais
Folhas xerografadas com as atividades e filme em DVD - <i>Batman</i> (1989) – cena: o confronto final: exibição com sonorização e sem legenda.	Mundo, sistêmico e textual.	Em grupo	Compreensão visual e oral
Objetivos das aulas			
<ul style="list-style-type: none"> - utilizar o conhecimento de mundo sobre as personagens que ajudará na compreensão do diálogo; - fazer uso de pistas visuais para a compreensão das cenas; - perceber os itens lexicais que ajudarão na compreensão das falas das personagens; - utilizar a língua materna como auxílio na compreensão da língua estrangeira; - usar inferências para a compreensão dos itens lexicais utilizados nos diálogos. 			
Atividade 9	Atividade 10		
-pensar sobre a aprendizagem a respeito das personagens dos filmes; -explorar o conhecimento de mundo sobre as personagens; -familiarizar-se sobre as personagens <i>Batman</i> e <i>Joker</i> que serão trabalhados nas próximas atividades.	-reconhecer as palavras chave que ajudarão na compreensão do diálogo do filme; -inferir a respeito do assunto do diálogo		
Atividade 11	Atividade 12		
- <i>pre-watching</i> : identificar por meio da compreensão visual e do conhecimento de mundo, qual é o gênero do filme, personagens e lugar da cena, vilão e herói.	-ativar o vocabulário que será encontrado no texto a ser compreendido, com auxílio da língua materna.		

Quadro 2.5 – Design da unidade: encontro 4.

Durante o encontro nº 5, os alunos realizam as atividades nº 13, 14 e 15. Na atividade nº 13 os alunos tentam inferir sobre os turnos das personagens, por meio da leitura do *script* da cena. Depois verificam suas respostas, no momento da exibição do filme, que é exibido com sonorização e sem a legenda. Num segundo momento, a cena é exibida novamente com legenda em inglês.

A atividade nº 14 trata de compreensão mais detalhada, a partir da compreensão que foi feita das cenas assistidas e do *script* do diálogo. Ela aborda as escolhas

lexicais e as intenções das personagens. Na atividade nº 15, os alunos fazem uma comparação entre os vilões e heróis dos dois filmes assistidos. Essas comparações exploram as características físicas, psicológicas e escolhas lingüísticas das personagens.

Encontro 5			
Material necessário Folhas xerografadas com as atividades e filme em DVD - <i>Batman</i> (1989) – cena O confronto final: exibição com sonorização e com legenda.	Tipo de conhecimento explorado Mundo, sistêmico e textual.	Tipo de trabalho requerido dos alunos Em grupo	Habilidade focal Compreensão visual e oral
Objetivos das aulas - usar inferências lexicais na compreensão dos diálogos. - propiciar condições para que os alunos percebam os recursos lingüísticos utilizados pelo vilão e pelo herói do filme; - perceber as semelhanças e diferenças entre as personagens dos dois filmes utilizados: sua personalidade e suas escolhas lingüísticas; - criar condições para que os alunos percebam as escolhas lexicais das personagens e suas intenções.			
Atividade 13 - perceber os turnos das personagens a partir de inferências lexicais; - perceber os turnos das personagens a partir da cena e da legenda em inglês.	Atividade 14 - fazer uma compreensão mais detalhada do diálogo, a partir da cena e do script do filme; - analisar as escolhas lexicais feitas pelas personagens.		
Atividade 15 - comparar as personagens dos dois filmes, observando as características física, psicológicas e escolhas lexicais.			

Quadro 2.6 – Design da unidade: encontro 5.

Durante o encontro nº 6 os alunos realizam as atividades nº 16 e 17. Na atividade nº 16 há uma discussão sobre as representações dos heróis e dos vilões, na sociedade e os que estão presentes na mídia e seus respectivos papéis. Na atividade nº 17, os alunos fazem uma avaliação de sua própria aprendizagem e da unidade didática.

Encontro 6			
Material necessário	Tipo de conhecimento explorado	Tipo de trabalho requerido dos alunos	Habilidade focal
Folhas xerografadas com as atividades.	Mundo e sistêmico	Em grupo	Compreensão escrita
Objetivos das aulas			
<ul style="list-style-type: none"> - criar condições para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica em relação às intenções dos meios de comunicação de massa; - propiciar uma reflexão em relação às representações do vilão e do herói; - se auto-avaliar; - avaliar a unidade. 			
Atividade 16		Atividade 17	
<ul style="list-style-type: none"> - pensar sobre os heróis e vilões da sociedade; refletir suas representações nos meios de comunicação; pensar sobre os heróis e vilões da vida real. 		<ul style="list-style-type: none"> - refletir sobre os benefícios dos filmes de super-herói na aprendizagem da língua; - fazer uma avaliação da unidade. 	

Quadro 2.7 – Design da unidade: encontro 6.

Finalizada a descrição do design da unidade, inicio a seguir, a dos procedimentos e os respectivos instrumentos para a coleta de dados.

2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: 8 questionários respondidos pelos alunos – 1 questionário perfil (anexo nº 1) e outros 7, durante e após a implementação da unidade (anexos nº 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9), 6 diários reflexivos da professora-pesquisadora (anexo nº 10) e 1 entrevista coletiva.

Era final de ano e as aulas se encerrariam no dia 16 de dezembro. Minha preocupação era realizar a investigação, com participação da maioria dos alunos. Como eu lecionava as disciplinas de inglês e português para esta turma, comuniquei à direção da escola e aos alunos, que usaria algumas das aulas de língua portuguesa para a realização da coleta. Portanto, acabei utilizando 6 aulas de língua portuguesa, de 50 minutos, para que os alunos respondessem aos questionários sobre a unidade.

O período de coleta de dados iniciou-se no dia 26 de outubro de 2005 com o questionário perfil e finalizou em 15 de dezembro com a entrevista coletiva, totalizando 8 semanas e 20 aulas de 50 minutos cada, num total de 1.000 minutos, ou em torno de 16 horas.

Dessas 20, utilizadas para a coleta, 14 foram de inglês e 6 de português. Embora a unidade tenha uma duração total de 12 aulas, conforme a seção 2.5 deste trabalho, a coleta acabou se estendendo por 20, devido ao tempo gasto para se responder ao questionário perfil, aos outros 7, além da participação na entrevista coletiva. A seguir, descrevo detalhadamente esse processo de coleta de dados.

Dei início à coleta de dados no dia 26 de outubro de 2005, conversando com os alunos da turma focal: 2º ano do Ensino Médio, turma C1. Expliquei as atividades que seriam realizadas e que eu os escolhera como turma participante, de minha pesquisa. Contei-lhes que, elaborara uma unidade didática e gostaria de conhecer o ponto de vista deles a respeito dela. Ressaltei que, a opinião sincera, seria muito importante e deixei bem claro que não precisariam ficar preocupados em agradar a professora.

Depois da conversa com os alunos, distribuí as autorizações para que eles levassem para seus pais, para que tomassem ciência e permitissem sua participação na pesquisa. Em seguida, dei-lhes o questionário perfil e solicitei que respondessem. No entanto, a implementação da unidade foi iniciada na semana seguinte, no dia 03 de novembro. A figura abaixo mostra a distribuição das 20 aulas em 8 semanas:

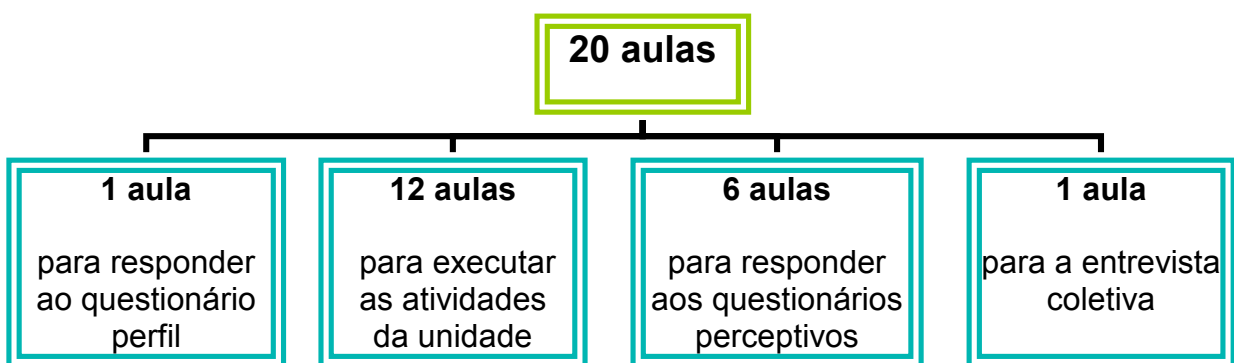


Figura 1.1- Resumo das aulas utilizadas para coleta de dados e os respectivos instrumentos utilizados.

A seguir, apresento detalhadamente os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.5.1 QUESTIONÁRIOS

Os questionários, conforme (Nunan,1989:22), têm sido utilizados por muitos pesquisadores que desejam coletar informações de aprendizes e investigar aspectos do processo de aprendizagem. De acordo com o autor, os questionários podem conter questões abertas ou fechadas. As fechadas fornecem opções ao participante e as abertas, deixam-no mais livre para responder às perguntas. Segundo Nunan, os questionários abertos podem fornecer mais informações, portanto podem se tornar mais vantajosos para o pesquisador.

Foram respondidos, pelos alunos, um total de 8 questionários no período de coleta. O primeiro questionário aplicado objetivou traçar o perfil dos participantes (questionário-perfil – anexo nº 1). Os outros 7 (questionários perceptivos – anexos nº 3 ao 9), buscavam levantar questões relativas à compreensão oral dos alunos, suas dificuldades e facilidades, suas percepções sobre a unidade e sobre a aprendizagem durante a utilização do MD. Embora também tenha utilizado questões fechadas, priorizei as abertas, para que os participantes expressassem suas opiniões livremente.

A seqüência da aplicação dos questionários deu-se da seguinte forma: o questionário-perfil foi aplicado antes do processo de implementação da unidade, os questionários-perceptivos nº 1, 2, 3, 4, 5 e 6, durante o processo e, o questionário-perceptivo nº 7, após o processo de implementação.

Após cada encontro previsto pela unidade, eu distribuía os questionários e solicitava aos alunos que os respondessem individualmente. Durante esse momento, caminhava pela sala esclarecendo dúvidas que, porventura, surgissem, mas foram poucos aqueles que necessitaram de esclarecimentos. Ao final primeiro encontro, previsto pela unidade, levou-se cerca de 10 minutos para responder ao questionário-

perceptivo nº 1. No entanto, a partir do questionário-perceptivo nº 2, foram utilizadas aulas de 50 minutos para as respostas.

Após a aplicação dos questionários-perceptivos, lia as respostas dos alunos e fazia anotações em todos, pois não sabia, ainda, quais seriam os participantes focais. Eu procurava fazer um questionamento sobre algumas respostas que, porventura, ficavam incompletas, obscuras ou em branco. Assim, escrevia no próprio questionário, observações para que o aluno explicasse com mais detalhes o que estava querendo dizer, ou ainda em alguns casos, solicitava que dessem outros exemplos mais esclarecedores.

Na aula seguinte, após o término dos questionários-perceptivos sobre as atividades do respectivo encontro, nas minhas aulas de língua portuguesa, eu devolvia cada questionário respondido do encontro anterior. Solicitava que lessem minhas anotações. Os alunos, então, reelaboravam ou completavam suas respostas e devolviam na mesma aula. No entanto, várias respostas de alguns questionários ainda permaneceram em branco e alguns não apresentaram respostas objetivas. Certos alunos pediam para completar os questionários em casa e entregá-los na próxima aula. Infelizmente, alguns acabavam esquecendo de devolver os questionários.

Após a aplicação do último questionário (questionário perceptivo nº 7), fiz uma seleção dos alunos focais. Para isso, organizei todas as atividades e todos os questionários dos 41 alunos. Assim, verifiquei que 18 alunos tinham respondido a todos os 8 questionários e participado dos 6 encontros da unidade. No entanto, após lê-los novamente, notei que 3 dos 18 alunos, acabaram deixando várias respostas de vários questionários em branco. Devido a esse fato, acabei selecionando 15 participantes focais. Com esses 15, realizei uma entrevista coletiva com o objetivo de complementar os questionários.

2.5.2 A ENTREVISTA COLETIVA

Kramer (2003:57-59) comenta que as entrevistas coletivas permitem uma distribuição de poder e, assim, não só o pesquisador detém autoridade para fazer as perguntas. Esse instrumento de coleta possibilita, na visão da autora, uma situação dialógica, onde se pode identificar o ponto de vista dos entrevistados e reconhecer aspectos polêmicos. Dessa forma, as entrevistas coletivas podem provocar debates entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição, além de pensarem criticamente sobre elas. Para a autora, esse tipo de entrevista pode ajudar a identificar conflitos sem esconder idéias ou posições antagônicas, na qual os participantes ouvem-se uns aos outros e a diversidade pode ser percebida face-a-face.

Conforme já dito anteriormente, o último questionário-perceptivo nº 7 (anexo nº 9) foi aplicado no dia 14 de dezembro de 2005. Na aula seguinte, de língua portuguesa, no dia 15 de dezembro, foi realizada uma entrevista coletiva (anexo nº 1), a qual finalizou o processo de coleta de dados. A preparação para a entrevista teve a duração de 50 minutos e sua gravação totalizou 33 minutos. Retomando o que já foi dito, o objetivo era completar os questionários a respeito das percepções dos alunos, em relação às atividades da unidade, e, também, ao uso de filmes para o desenvolvimento da compreensão oral. O local escolhido para a realização foi a biblioteca da escola. A idéia era um ambiente mais reservado e tranquilo, para que a entrevista fosse gravada com o mínimo possível de ruído e pudesse ser mais bem compreendida no momento da transcrição.

Ao chegar à biblioteca, pedi para que os alunos se sentassem em círculo e expliquei-lhes que aquela se tratava de uma entrevista coletiva. Ela seria gravada e exploraria as suas opiniões sobre as atividades da unidade didática. Inicialmente, as perguntas levantadas referiam-se às opiniões dos alunos. Foram abordados seus aspectos adequados e inadequados em relação à aprendizagem de compreensão oral, comentários gerais e sugestões para melhoria.

A princípio, os participantes pareciam estar um pouco acanhados, mas logo começaram a manifestar. Sendo assim, a entrevista foi se conduzindo de forma espontânea, semelhante a uma conversa informal. Por meio dessa entrevista, notei que a exposição de idéias conflitantes apareceu com maior intensidade e os alunos escutavam uns aos outros. Percebi que num determinado momento, um dos alunos passou a ser o entrevistador. Não somente eu a detentora do poder para fazer perguntas, e, assim os alunos tiveram a oportunidade de questionar os colegas e complementar as respostas uns dos outros. Houve também momentos de um breve silêncio e risadas.

No início, expressaram somente os pontos positivos do material, mas depois começaram a apontar os negativos e a dar sugestões. Dos 15 alunos que estavam na sala, 8 expressaram suas opiniões (*Ap, Ev, Jn, Mr, Tc, Ct, Ty e Cc*) e debateram pontos de vista. No entanto, 7 alunos (*Ad, Br, Hn, Hl, Hg, Ra e Rf*) permaneceram quietos o tempo todo (por volta de 30 minutos), acompanhando tudo com o olhar. Exatamente pela não manifestação de alguns, talvez por timidez ou medo de se expor, ou até mesmo ameaçar a face da professora, considero os questionários muito importantes. Os que não se manifestaram oralmente, o fizeram livremente, por meio da escrita ao responderem os questionários. Essa entrevista foi importante para a reiteração dos dados que emergiram dos questionários-perceptivos, os quais acabaram fornecendo as informações mais relevantes para este estudo.

2.5.3 DIÁRIOS REFLEXIVOS DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Liberali (2003:131) explica que o diário reflexivo é um instrumento que objetiva ajudar o professor a visualizar sua ação, através do processo de descrição da prática. Ele pode ajudar o professor a interpretar sua prática à luz das teorias de ensino-aprendizagem e da linguagem. Concordo com a autora, pois através dos diários elaborados, após cada encontro da unidade, refletia sobre o material que preparara, quais os benefícios para os alunos e o que poderia ser reformulado.

Ao final de cada encontro que compõe a unidade, no horário do recreio, eu elaborava meus diários reflexivos (anexo nº 10). Foram elaborados 6 no total, nos

quais registrei minhas percepções, durante o processo de aplicação. Relatei o que foi adequado e as inadequações. As atividades que causaram mais dificuldades, as que os alunos mais participaram, as instruções que deveriam ser refeitas, as interações e minha opinião sobre a aprendizagem.

Com objetivo de possibilitar a visualização do que foi relatado nos parágrafos anteriores, apresento a seguir, o quadro 2.8:

Semana	Data da coleta	Encontros da unidade	Instrumentos de coleta		Número de aulas utilizadas para a coleta
1 ^a	26/10		Questionário-perfil		1
2 ^a	03/11	1	Questionário perceptivo 1	Diário reflexivo 1	2
3 ^a	09/11	2	Questionário perceptivo 2	Diário reflexivo 2	3
4 ^a	16/11	3	Questionário perceptivo 3	Diário reflexivo 3	3
5 ^a	23/11	4	Questionário perceptivo 4	Diário reflexivo 4	3
6 ^a	30/11	5	Questionário perceptivo 5	Diário reflexivo 5	3
7 ^a	07/12	6	Questionário perceptivo 6	Diário reflexivo 6	3
8 ^a	14/12		Questionário-perceptivo 7		1
8 ^a	15/12		Entrevista coletiva		1
Total:					20 aulas

Quadro 2.8 – Resumo dos instrumentos de coleta e número de aulas utilizadas.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Explicito agora os procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados para esta pesquisa. Os dados foram examinados para responder às perguntas de pesquisa.

- 1) Que percepções os alunos revelam em relação ao uso de filmes em DVD para o desenvolvimento da compreensão oral?

- 2) Que percepções os alunos revelam em relação a sua aprendizagem a partir dos filmes em DVD?

3) Que percepções os alunos revelam sobre a unidade didática, durante a execução das atividades?

Após a coleta, transcrevi os dados da entrevista, dos questionários e dos meus diários no computador, utilizando o programa *Microsoft Word*. Posteriormente, examinei as respostas dos questionários-perceptivos, da entrevista e de meus diários que apresentassem escolhas lexicais referentes aos seguintes focos investigados:

- percepções relacionadas ao uso de filmes em DVD para o desenvolvimento da compreensão oral.
- percepções relacionadas ao uso de filmes em DVD para a aprendizagem;
- percepções relacionadas à unidade didática.

Apóio-me nas concepções de Bakhtin (1929/1988:95), estudioso da linguagem que considera a “palavra como carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Na visão do autor, as escolhas lexicais revelam idéias, valores e intenções pertencentes aos indivíduos:

“Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio”. (Bakhtin,1929/1988:21)

- Em relação ao foco nº 1, foram identificadas percepções dos alunos relacionadas às respostas dos questionários que diziam respeito a dificuldades ou facilidades que o uso dos filmes em DVD apresentavam para os alunos. Esses itens foram classificados em elementos facilitadores e dificultadores.

- Em relação ao foco nº 2, foram levantadas as respostas que estivessem relacionadas a percepções sobre o que haviam aprendido com as atividades. Essas respostas foram agrupadas e classificadas em percepções relacionadas a: conteúdo sistêmico, conteúdos atitudinais, compreensão oral, pronúncia, compreensão visual e peculiaridade das personagens.
- Em relação ao foco nº 3, foram levantadas as respostas relacionadas às percepções sobre a unidade didática. Foi feito um agrupamento dessas respostas classificadas em: aspectos interacionais, instruções na LE e na LM, preferência por atividades específicas e eixo temático.

Após ter descrito a abordagem metodológica, o contexto de pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta, bem como os procedimentos para a análise de dados, a seguir, passo para o capítulo de apresentação e discussão de resultados deste estudo.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte do trabalho, apresento e discuto os resultados da análise dos dados coletados, procurando responder às perguntas de pesquisa. O capítulo divide-se em 3 seções. Inicialmente exponho as percepções dos alunos relacionadas ao processo de compreensão oral por meio de filmes em DVD. A seguir, exploro as percepções em relação a aprendizagem. Na 3ª seção, explico as percepções relacionadas à unidade adaptada *Superhero and Villain – Social Roles* (anexo 2).

Conforme já mencionado no capítulo de metodologia, utilizo-me das escolhas lexicais, que emergem das respostas dos questionários, da entrevista coletiva e de meus diários reflexivos, a fim de analisar as percepções dos alunos sobre a unidade didática *Superhero and Villain – Social Roles*. Este estudo tem o objetivo de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Que percepções os alunos revelam em relação ao uso de filmes em DVD para o desenvolvimento da compreensão oral?
- 2) Que percepções os alunos revelam sobre o uso de filmes em DVD para a aprendizagem?
- 3) Que percepções os alunos revelam sobre a unidade didática, durante a execução das atividades?

3.1 PERCEPÇÕES RELACIONADAS AO USO DE FILMES EM DVD PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ORAL

Nesta seção, os dados apresentados referem-se às percepções dos alunos quanto ao uso de filmes em DVD para o desenvolvimento da compreensão oral. Elas foram relacionadas aos elementos identificados como facilitadores e dificultadores.

3.1.1 ELEMENTOS FACILITADORES

Nesta seção, o foco da análise são as percepções dos alunos, relacionadas aos elementos que facilitaram a compreensão oral, durante a execução das atividades com filmes em DVD. Apresento a seguir, o quadro 3.1 que resume todos os elementos facilitadores, identificados na análise de todos os questionários-perceptivos, bem como o número de vezes em que cada um deles foi mencionado pelos 15 participantes:

<i>Elementos facilitadores</i>	Número de indicações
1. Conhecimento de mundo	12
2. A imagem	9
3. Ajuda do professor	8
4. Atividades de <i>pre-watching</i>	7
5. Legenda <i>intralingual</i>	7
6. Atenção	5
7. A interação entre os alunos	4
8. Reprise do vídeo	3
9. Uso de inferência	2
10. Interesse	1
11. Conhecimento sistêmico	1

Quadro 3.1- Elementos facilitadores da compreensão oral

Nos parágrafos seguintes, apresento uma discussão de cada elemento facilitador.

O elemento facilitador mais mencionado pelos alunos (12) é o conhecimento do mundo. Pode-se notar, nas declarações abaixo, que as obras cinematográficas familiares acabaram facilitando o processo de compreensão oral:

*Rf: Eu conhecia os filmes e isso facilitou meu entendimento*¹.

¹Os negritos em todos os excertos são de responsabilidade da autora.

Ad: Eu sabia um pouco da história das personagens citadas e isso facilitou.

Hg: Eu achei fácil as falas, principalmente, por conhecer o herói.

Ct: Já vi o filme, conheço a história e a atividade foi bem fácil.

Br: Com super-herói é mais fácil, por ser muito conhecido e isso facilitou meu entendimento.

Ap: Pelo fato de eu conhecer os filmes, me facilitou a responder as perguntas.

Mr: Eu achei fácil porque alguns filmes, que tinham nos exercícios, eu já assisti.

Jn: A gente conhece as personagens dos desenhos.

Tc: Eu achei fácil entender porque o homem aranha é um personagem conhecido.

Os exemplos acima revelam que os alunos acabaram se apoiando no conhecimento que já haviam vivenciado, para compreender os enunciados. Os participantes *Ad*, *Hg*, *Br*, *Jn*, *Ct* e *Tc* declararam ter facilidade na compreensão por conhecerem as personagens das cenas. Já o aluno *Mr* menciona seu conhecimento quanto à obra cinematográfica. Provavelmente, esse saber tenha sido internalizado de forma espontânea, num momento de lazer, quando assistiram ao filme ou aprenderam sobre as personagens – lendo histórias em quadrinhos, por exemplo.

O conhecimento de mundo, como elemento facilitador da compreensão oral, também é mencionado em meus diários reflexivos:

Eu acredito que as informações que mais contribuíram para a compreensão foram àquelas decorridas do conhecimento de mundo dos alunos: quem são os personagens dos filmes de super-herói, seu histórico, seus objetivos e seus papéis.

(...) Observei que os alunos conheciam detalhes minuciosos das personagens que eu desconhecia, principalmente o aluno Mr. Como exemplo, Mr. Osborn que havia criado o Spider Man, quando este perdeu os pais. É, eu não tinha pensado nisso. Na verdade, me surpreendi em vários momentos durante esta pesquisa. Essas informações ajudaram muito na compreensão oral (...)

(Diários reflexivos 2 e 3)

Esses resultados estão em consonância com as considerações de Rost (2002:62), estudioso do processo de compreensão oral em língua estrangeira. O autor reforça que o conhecimento de mundo torna-se fundamental no entendimento dos enunciados e no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Para Rost, esse conhecimento que o aluno possui sobre o assunto, engloba o processamento

top-down. A partir dessa construção, o ouvinte faz inferências ao interpretar um discurso. Elas são certamente baseadas em expectativas - criadas com base nos conhecimentos que já existem sobre esse discurso.

Nesse sentido, torna-se relevante considerar o conhecimento de mundo do aluno quanto ao assunto de textos orais e escritos, em língua estrangeira, explorados em sala de aula. Essa familiaridade parece contribuir para o sucesso da realização das atividades com compreensão oral. Sendo assim, pode-se inferir que se as obras cinematográficas exploradas fossem totalmente desconhecidas, a compreensão poderia ser prejudicada.

O 2º elemento facilitador do processo de compreensão, mais mencionado (9), foi a imagem:

Mr: (...) a imagem ajudou, se fosse só som, eu não entenderia nada.

Hn: Com o filme é mais fácil saber o que se passa na cena, então os diálogos se tornam melhores para entender.

Jn: A cena do filme é o mais importante para nós entendermos o que estão falando.

Tc: Primeiro fico preocupado com a imagem e depois com que eles estão falando.

(Questionários)

Br: O filme foi uma ótima idéia, porque ver as imagens ajuda muito pra entender.

(Entrevista)

As afirmações nos dão a impressão de que a imagem tornou-se muito importante durante o processamento da compreensão. Sendo assim, se esse insumo audiovisual não fosse oferecido, esse processo seria mais dependente do conhecimento sistêmico, ou seja, dos elementos fonético-fonológicos da língua.

Na declaração do aluno *Br* durante a entrevista coletiva, observei que a imagem tornou-se um elemento fundamental no processo de compreensão oral. Acredito que esses resultados surjam pela importância da imagem na contextualização dos enunciados, que se tornaram fundamentais para esses alunos, os quais possuem pouco conhecimento lingüístico. A contextualização, oferecida pelas cenas, parece permitir que os mesmos façam inferências, relacionando o que é visto com seu conhecimento de mundo.

Por outro lado, somente com o diálogo no áudio, outros aspectos importantes da comunicação, como elementos paralingüísticos, ficariam perdidos e não haveria um contexto a ser visualizado paralelamente. Parece-me que a compreensão oral das mensagens baseou-se não somente na interpretação de estruturas lógico-gramaticais, mas principalmente na consideração de todas as pistas extralingüísticas presentes, percebidas por meio de signos.

Nos trechos de meu diário reflexivo 4, podemos notar a imagem como mediadora da compreensão oral:

*Vejo que a **imagem** possibilitou aos alunos, que **não têm um grande domínio da língua**, um auxílio para a compreensão do diálogo. Por meio delas, eles **puderam ver o que acontece na cena, o que as personagens fazem no momento em que falam**. Além disso, as imagens são dinâmicas, **apresentam movimento e chamam a atenção dos alunos** (...)*

(Diário reflexivo 4)

A imagem, como elemento comunicativo, torna-se atraente, conforme podemos notar no trecho de meu diário 4. Elas parecem aguçar o sentido da observação, do olhar e da compreensão das informações. Sem essas pistas visuais, há possibilidade desse raciocínio não ser construído e das informações não serem compreendidas.

Esses resultados confirmam os estudos de Chung (1994) que defendem a possibilidade de uma contextualização visual do discurso, ao se trabalhar com cenas de filmes. Acredito que essas informações visuais sejam necessárias para a compreensão adequada, principalmente para os alunos que possuem pouco conhecimento lingüístico. As informações visuais parecem facilitar a contextualização e o raciocínio interpretativo, levando a um processo de compreensão bem sucedido.

Contudo é interessante apontar que, de acordo com meu diário reflexivo 5, a compreensão oral é auxiliada por elementos visuais, porém, só a leitura deles, parece não ser suficiente para uma compreensão mais detalhada:

*(...) ainda penso **que a imagem pode ajudar** muito. Notei também que, alguns, mesmo tendo feito uma leitura visual, **não conseguiram compreender os diálogos detalhadamente.***

(Diário reflexivo 5)

As imagens das obras cinematográficas influenciam positivamente o processo de compreensão oral, dos alunos com pouco conhecimento lingüístico. Embora, o elemento visual tenha atuado como mediador da compreensão geral, parece não substituir totalmente o elemento verbal. Sendo assim, pode-se inferir que, uma compreensão oral detalhada, exigiria um maior domínio de conhecimento sistêmico.

Nesse sentido, esses resultados corroboram as investigações de Collins (1990). A autora também relatou a influência positiva das imagens fílmicas sobre compreensão oral. Elas, que possuem riqueza de detalhes, promovem uma alteração favorável no desempenho de alunos, com menos conhecimento lingüístico, cujo processamento é mais visual que verbal. No entanto, as imagens não provocam alteração no desempenho verbal. Portanto, os elementos visuais parecem não tomar totalmente o lugar dos verbais.

Acredito, contudo, poder traçar um paralelo entre a exploração das imagens e a ativação do conhecimento de mundo. Pode-se inferir que, os signos visuais presentes cenas, tornaram-se elementos importantes para o acesso do aluno às próprias representações mentais, de acordo com a perspectiva vygostkyana.

Retomando o quadro 3.1, o auxílio do professor foi o 3º elemento facilitador mais mencionado pelos alunos (8):

*Jn: Graças à professora podemos **entender o que eles estavam falando** e responder facilmente as questões.*

*Tc: **Achei fácil entender** porque a **professora interagiu** com os alunos.*

*Ra: **Eu achei fácil,** as atividades de compreensão, **porque a professora explica e ajuda.***

*Ct: **Os esclarecimentos da professora facilitam.** Deste modo tiramos nossas dúvidas.*

*Hn: **A explicação da professora,** porque com ela **facilita muito.***

*Ap: **O auxílio da professora facilitou meu entendimento,** durante as atividades.*

Para atingir um avanço na compreensão oral detalhada, os alunos utilizaram o auxílio do “par mais competente”, neste caso, o professor. Dessa forma, conseguiram realizar as atividades que não seriam capazes de fazer individualmente.

Nos trechos de meus diários também há traços dessa interação, que atua como facilitadora da compreensão oral:

*(...) eu os incentivei a **deduzir** o que as palavras significavam.*

*(...) **Traduzi algumas expressões para ajudá-los e as que são gírias foram difíceis para mim, assim fiz uma aproximação com o português.***

(Diários reflexivos 2 e 3)

Os recortes citados revelam que forneci, durante as atividades de compreensão, esclarecimentos relacionados ao vocabulário dos enunciados, no momento em que eles solicitaram.

Parece que minha atuação como “par mais competente” possibilitou aos alunos relacionarem o nível de conhecimento já internalizado, com o nível de conhecimento potencial, permitindo a formação do espaço teórico denominado por Vygotsky como “zona de desenvolvimento proximal” (1934/1998:129). Nesse caso, foi por meio do professor, que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento foram estabelecidas.

Esses resultados revelam a importância da presença do mediador e par mais competente, para que o processo de compreensão oral detalhada seja bem sucedido, na sala de aula. O papel do professor, ao oferecer auxílio, supõe a criação da zona de desenvolvimento proximal, permitindo que o pensamento do aluno se modifique, em direção a atividades progressivamente mais complexas.

Os resultados mostram que os filmes são recursos audiovisuais valiosos, porém não fazem milagres e não ensinam sozinhos. Outro ponto a ser considerado, a partir

desses resultados, seria quanto à habilidade de compreensão oral que se constitui um processo de construção de significado e interações.

O 4º elemento facilitador do processo de compreensão oral foram as atividades de *pre-watching* (anexo 2), que se assemelham às de *pre-listening*, porém envolvem imagens fílmicas. Durante a exploração das obras cinematográficas, foram utilizados dois tipos de *pre-watching*. No 1º, o vídeo era exibido por cerca de alguns minutos sem o som, para que os alunos fizessem uma leitura detalhada das imagens. Após a exibição, foram desenvolvidas atividades em inglês com respostas fechadas. Já o 2º, consistiu na exploração do vocabulário a ser encontrado nos enunciados, por meio de cruzadinha e caça-palavras, tendo como auxílio a língua materna. Os exemplos a seguir se referem às atividades que exploraram os filmes sem sonorização:

Hg: Ver o vídeo sem o som foi uma atividade importante para perceber as expressões e ações do herói e do vilão.

Ty: Interpretar vídeo sem diálogo antes, ajudou a entender.

Br: No filme sem som, prestei atenção nos gestos e detalhes.

Mr: Com o trecho do filme sem som o filme fica bem explicado, com os efeitos e por ser de ação.

Jn: Ver o filme sem som foi a atividade que eu fiz mais depressa e aprendi mais os detalhes.

Nota-se que as atividades de *pre-watching*, que não estão ligadas à compreensão oral propriamente dita, foram importantes para o desenvolvimento desse processo, na opinião dos alunos. A possibilidade de interpretação das imagens, sem o auxílio da sonorização, desencadeou um raciocínio interpretativo. Desse modo, tornou-se mais fácil a conexão entre o conhecimento de mundo sobre as obras cinematográficas e suas personagens.

Esse processo também possibilitou o levantamento de hipóteses, a exploração do vocabulário das falas, a discussão sobre as personagens e as atividades. Doravante, se esses signos fossem interpretados em concomitância com o som, poderiam passar despercebidos.

Os caça-palavras e a cruzadinha sobre o vocabulário, a ser encontrado nos enunciados dos filmes, também foram vistos como benéficos para o desenvolvimento do processo de compreensão oral:

*Ap: Já **tinha visto as palavras do vídeo no exercício anterior e lembrei das frases como “you killed my parents”.***

*Hn: Já se sabia qual seria a cena e **mais ou menos o que iria se falar por causa do exercício anterior, assim ficou mais fácil compreender.***

As atividades de *pre-watching*, as quais envolveram a exploração de vocabulário, parecem fornecer aos alunos *input* lingüístico e, também, facilitar o acesso desse *input* armazenado na memória de curto prazo. Elas parecem, ainda, desencadear predições por meio das quais o conhecimento de mundo é ativado.

Esses resultados mostram a importância das atividades de *pre-watching* ao se trabalhar com compreensão oral, principalmente, com alunos que possuem pouco conhecimento lingüístico. Elas permitem que os alunos ativem seus processamentos *bottom-up* e *top-down* mais facilmente, os auxiliando num planejamento e organização mental, durante a compreensão, conforme advoga Vandergrift (1999:172). O autor valoriza esse tipo de atividade e afirma que elas ajudam os ouvintes a tomarem decisões sobre o que ouvir e com que propósito, além de manter o foco da atenção no significado, e não na forma.

Retomando o quadro 3.1, podemos observar que a legenda “intralingual” (De Linde & Zoe,1999) também foi um dos elementos facilitadores mencionados pelos alunos (7):

*Jn: Venho aprendendo mais e mais a cada aula, principalmente nas em que usamos vídeo. **Nas aulas com vídeo posso ouvir a pronúncia em inglês e ler as legendas também em inglês, aprendendo como falar, ler e escrever palavras em inglês.***

*Rf: **Eu entendo** pelos gestos, **legendas** e pela quantidade de repetições, das cenas.*

*Cc: Dava pra perceber quando o herói e o vilão falavam e, **as legendas, ajudam muito.***

*Ap: **O acompanhamento da legenda e do áudio** ajudam a entender.*

*Tc: Houve várias vezes repetições das cenas e **com ajuda das legendas, tornou o exercício mais fácil.***

Noto que a legenda “intralingual” (De Linde & Kay:1999:123) utilizada durante as atividades nº 6, 7, 13 e 14, também serviu de apoio para a compreensão dos enunciados. Por meio das cenas legendadas, os alunos fizeram uma conexão entre

as expressões presentes na representação escrita e no áudio em inglês. A legenda tornou possível uma ligação entre dois tipos de elementos verbais: o sonoro e o escrito. O elemento escrito contribuiu para que o sonoro fosse melhor compreendido, conforme podemos observar também neste recorte da entrevista:

Mr: O Batman falou uma frase lá... ãããã... Só na legenda que deu pra ver.
*Professora: Vocês acham que **quando foi colocada a legenda, ficou mais fácil de entender?***
Tc: Ficou, porque eles não falam claramente (...)
*Jn: **A gente vê o que ele está falando**, às vezes tem alguma modificação na legenda.*

(Entrevista)

As falas dos alunos *Mr*, *Tc* e *Jn* revelam que os enunciados proferidos nos diálogos das obras cinematográficas, muitas vezes não são claros o suficiente. Esse fenômeno ocorre devido às variações nas entoações, nível de ruído das cenas e à taxa de elocução. Esses fatores compõem as falas das personagens que fazem parte desse tipo de recurso audiovisual, criado exclusivamente para o entretenimento.

Como nos filmes de super-herói a alteração da taxa de elocução e os efeitos sonoros pragmáticos são constantes, as legendas em inglês acabaram trazendo um esclarecimento sobre o que foi falado. Elas tornaram possível aos alunos a leitura de palavras individuais escritas, possibilitando associação de elementos gráficos ao som.

O trecho de meu diário 4, também parece sustentar a idéia de que as legendas funcionaram como um elemento esclarecedor dos enunciados:

*(...) durante as atividades, percebi **que o trecho do filme, sem a legenda, necessitou de repetições** devido à dificuldade dos alunos.*

(Diário reflexivo 4)

Esses resultados corroboram a importância da utilização da legenda intralingual no processo de aprendizagem de compreensão oral em língua estrangeira, conforme advoga Rost (2002:64). O autor explica que as representações escritas apresentadas nas legendas na língua alvo, podem ser mais familiares aos ouvintes e não apresentam as reduções comuns da fala. Também De Linde & Kay (1999)

afirmam que elas são, por sua vez, intimamente dependentes da relação semiótica - imagens-textos. Essas relações afetam profundamente as mensagens lingüístico-visuais recebidas pelos telespectadores.

Em consonância com os resultados deste estudo, Chung (1999) e Yoshio (2000) concluíram que as legendas em língua estrangeira colaboram para que os enunciados de textos orais tornem-se compreensíveis, principalmente, para os alunos com menor conhecimento lingüístico. Isso ocorre devido à possibilidade de se fazer uma “ponte” entre a compreensão escrita e a oral. De acordo com Yoshio, a legenda em língua estrangeira, juntamente com os elementos sonoros, proporcionam um tipo de ativação da memória sensorial por meio de informações verbais-visuais, facilitando a compreensão oral.

A atenção dispensada pelos alunos, durante a exibição dos vídeos, também é citada por eles (5), como um elemento facilitador da compreensão, conforme se pode notar nos exemplos abaixo, retirados da entrevista coletiva:

*Ev: A classe fica quieta e **presta atenção** no filme **pra poder entender**.
Jn: Todo mundo ficou **prestando atenção**, “psora”.
Ap: Você tem **que prestar atenção** pra conseguir entender e fazer as atividades (...).*

(Entrevista)

Percebo que a “atenção”, para os alunos, refere-se à alusão à concentração, ou esforço contínuo. Essa atenção talvez seja uma consequência do envolvimento pessoal e da relevância das atividades propostas pela unidade, ou até mesmo, para o sucesso na execução delas. Observo também, tais aspectos no trecho de meu diário reflexivo 3:

*Neste momento me senti próxima a meus alunos, afinal, eu estava trabalhando **com algo que despertava a atenção deles**.*

(Diário reflexivo 3)

Esses resultados mostram que o envolvimento dos participantes nas atividades atuou como facilitador da compreensão. Na verdade, talvez essa atenção e envolvimento foram despertados por se tratar de um trabalho com algo que faz parte do mundo de entretenimento de vários participantes. Esses alunos estabelecem

aquilo que, Williams e Burden (1997), classificam como concepção de relevância pessoal, ou seja, as atividades da unidade tiveram significado para eles.

A interação entre os próprios colegas, também é apontada como elemento facilitador da compreensão, na opinião dos alunos (4):

Ra: Fica mais fácil de entender com a ajuda dos colegas.

Ad: Ap, Br, eles sabem um pouco de inglês e me ajudaram a entender o que eles estavam falando.

Br: A atividade de entender foi feita em grupo e fica mais fácil.

Cc: Foi uma atividade em grupos e todos expressavam suas respostas e ajudavam o colega a entender.

Podemos notar que eles se referem aos seus próprios colegas, como pares mais competentes, os quais fornecem informações relacionadas aos elementos léxico-gramaticais presentes nas falas das personagens. Assim, com a ajuda de outros, eles tornaram-se capazes de compreender os enunciados. Esses resultados mostram que, a compreensão oral não implica numa atividade passiva, mas fundamenta-se num processo ativo e complexo que implica em resolução de problemas e construção de significado, durante a realização das atividades em sala de aula, conforme sugere Rost (2002:46).

Devido à dificuldade dos alunos em compreender o diálogo detalhadamente, foi exigido um maior número de repetições das cenas. Elas acabaram atuando como elemento facilitador para alguns alunos (3):

*Ap: Foi fácil porque **houve várias vezes repetições** e com ajuda das legendas para melhorar, pude entender melhor o que estavam falando.*

*Rf: (...) mas pela professora **ter passado várias vezes a cena** e ter colocado algumas vezes a legenda, **facilitou para responder as questões.***

Esses resultados mostram que as repetições do vídeo parecem funcionar como facilitadoras da compreensão, porque permitem que esses alunos ouçam o mesmo trecho, mais de uma vez:

Professora: Mas vocês quando vocês viram o filme pela primeira vez, entenderam?

Mr: Não, da terceira vez em diante acho que sim...

(Entrevista)

É importante notar que esse processo não envolve repetições mecânicas que visam à memorização, mas interpretações. Durante a compreensão oral o aluno faz uma verificação das hipóteses, que envolve a confirmação ou não das próprias predições. No caso da não confirmação da hipótese, um novo esquema é formado e esse processo continua, de forma cíclica, conforme explica Ellis (2003:41-42).

A utilização de inferências, durante a compreensão das obras cinematográficas, também foi um dos elementos facilitadores mencionados pelos alunos (2):

*Mr: Eu achei fácil entender **porque eu deduzi a maioria das falas.**
Hl: Dava pra perceber quando o herói falava e o vilão, e as **falas ajudam muito, você acaba deduzindo muita coisa.***

As colocações dos alunos sobre suas deduções dão a impressão de que fazem uma alusão às inferências que ocorrem durante o processamento *top-down*, de acordo com Richards (1990:50-65). Nesse sentido, os exemplos acima revelam que a leitura das imagens, em conexão com o conhecimento de mundo, possibilitou a utilização de processos inferenciais.

É possível afirmar que o processo da compreensão verbal baseou-se nessas inferências. Por meio delas, eles foram levantando e confirmado hipóteses, ao invés de apelarem apenas para a compreensão dos segmentos fonético-fonológicos, isoladamente. É interessante notar que, há a percepção dos alunos em relação ao valor da inferência, para que a compreensão seja bem sucedida.

Conforme o quadro 3.1, o interesse (1) e o conhecimento sistêmico (1) também foram elementos facilitadores mencionados pelos alunos:

*Ra: eu **gosto de ver os filmes, me interesse e isso contribui para ficar mais fácil.***

A declaração da aluna *Ra* revela que o interesse em assistir a filmes também se tornou um elemento facilitador da compreensão. Talvez esse fato ocorra devido à presença constante de obras cinematográficas no mundo do entretenimento. Desse modo, as imagens fílmicas se mostraram atraentes. Já a aluna *Ty* faz referência ao seu conhecimento lingüístico como facilitador:

Ty: Eu achei fácil porque algumas palavras, que tinha no vídeo, eu já conhecia.

Durante as informações ouvidas, a aluna conseguiu perceber no processamento das falas das personagens, elementos fonético-fonológicos denominados “palavrasconhecidas”. Essas, a ajudaram na compreensão dos enunciados. Pode-se inferir que, durante a identificação desses elementos fonético-fonológicos, Ty tenha realizado o processamento *bottom-up*, fundamental para a compreensão oral detalhada, conforme argumenta Ellis (2003:42).

Apresento a seguir, os elementos que dificultaram a compreensão oral dos alunos.

3.1.2 ELEMENTOS DIFICULTADORES

Embora a utilização de obras cinematográficas ofereça uma série de trunfos para aprendizagem de compreensão oral, em língua estrangeira, conforme argumentam Chung (2001), Katchen (2001), King, (2002) e Lin (2004), podemos perceber, a partir das opiniões desses alunos, algumas ressalvas. Assim, nesta seção, o foco da análise são as percepções relacionadas aos elementos que dificultaram a compreensão oral, ao serem exploradas as cenas dos filmes.

O quadro a seguir, resume todos os elementos dificultadores mencionados pelos alunos, bem como o número de referências:

Elementos dificultadores	Número de referências
Taxa de elocução ²	15
Falta de conhecimento sistêmico	8
Efeitos sonoros	4
Legibilidade da imagem	1
Atividade “diferente”	1

Quadro 3.2 – Elementos dificultadores da compreensão oral.

²Em Fonética Acústica o termo usado para “velocidade de fala” é *speech rate*, traduzido como taxa de elocução, *rate=taxa*, *speech=elocução*. Sendo que taxa significa quantidade, ou seja, número de segmentos acústicos (consonantais ou vocálicos), ditos dentro de um dado tempo, geralmente medido em milésimos de segundos, ms, ou segundos, s. Dessa forma, se foram 15 em 1000ms, a taxa de elocução foi alta e a fala é considerada rápida, ao passo que 7, em 1000ms, a taxa de elocução é baixa, portanto, a fala é lenta.

O primeiro elemento mais apontado pelos alunos (15) como dificultador foi a taxa de elocução (“velocidade”) com que as personagens falavam:

Ad: Não dá para acompanhar muito, as falas são muito rápidas.

Ty: É difícil acompanhar o tempo das falas.

Br: O diálogo entre as personagens era rápido.

Hg: Não consegui acompanhar direito, por causa do diálogo que era muito rápido.

Ct: As falas eram rápidas demais.

(Questionários)

Ev: Eu achei difícil, eles falavam muito rápido. A gente não está preparado pra isso.

(Entrevista)

As declarações dos alunos remetem a aspectos peculiares da língua falada como “fala rápida” e “o tempo das falas”, que na verdade, referem-se à “taxa de elocução”, segundo Levelt (1998 *apud* Polaczek:2003:26). O autor esclarece que essa engloba fenômenos como a assimilação e a redução de segmentos fônicos. Assim sendo, uma personagem pode aumentar sua taxa de elocução, reduzindo palavras, como pronomes e preposições.

Um exemplo típico de redução seria a seguinte fala da personagem *Spider Man* no início da cena utilizada: “*I offered’u friendship (...)*”. A taxa de elocução pode ser aumentada também ao se suprimir pausas ou ao inseri-las nos enunciados. Dessa forma, as personagens *Spider Man*, *Green Goblin*, *Batman* e *Joker* possuem o controle sobre suas falas, utilizando esses variados recursos para a comunicação, de acordo com o enredo e efeitos pragmáticos das obras cinematográficas. A luta entre as personagens dos filmes solicita falas rápidas e associa a imagem à ação.

O recorte de meu diário também revela a taxa de elocução como dificultadora:

Quando os alunos assistiram ao filme hoje, percebi que as reclamações relacionaram-se às falas das personagens, as quais eram rápidas demais, segundo eles, entretanto, numa conversa real ninguém fala devagar, não é?

(Diário reflexivo 4)

É importante considerar que, em ambas as obras cinematográficas utilizadas, o antagonista possui o maior número de turnos no encadeamento das falas e altera sua taxa de elocução, fazendo reduções e pausas de acordo com suas intenções. Por exemplo, no início do diálogo da cena do filme *Spider Man* (2001), a fala ameaçadora do antagonista *Green Goblin* é repleta de reduções. No entanto, a fala do protagonista *Spider Man* apresenta-se clara e sem reduções. O vilão representa a dissimulação, a manipulação e a falsidade. Já o herói retrata a benevolência, a justiça e equidade. Portanto, a taxa de elocução caracteriza cada personagem.

Penso, ainda, que se fossem utilizados outros tipos de filmes como comédia, romance ou drama, talvez houvesse maior intelegibilidade dos enunciados. Por outro lado, a utilização de obras cinematográficas totalmente desconhecidas, talvez não permitisse o apoio no conhecimento da história e personagens, um dos maiores facilitadores da compreensão oral, na ótica dos participantes deste estudo.

Ao pensar sobre esse elemento dificultador mencionado por todos os alunos participantes, acredito que as concepções de Levelt (1998 *apud* Polaczek 2003:27) sejam esclarecedoras. O autor advoga que a taxa de elocução altera o tamanho das frases e também os níveis fonéticos e segmentais da cadeia falada. Esses fatores afetam indubitavelmente a compreensão oral, principalmente a dos alunos de língua estrangeira.

Além disso, é necessário lembrar que, os enunciados das obras cinematográficas, em língua estrangeira, apresentam características segmentais e suprasegmentais, ou seja, segmentos que podem ser perdidos ou acionados de acordo com os efeitos pragmáticos do enredo dos filmes. Esses segmentos diferem da língua materna dos alunos, causando dificuldades, conforme Polaczek (2003:51).

Ct: As falas eram muito embaraçadas, eu achei difícil entender.

Br: Entender as falas do homem aranha porque ele falava meio enrolado.

Tc: Eu tive dificuldade pra entender, porque eles não falam claramente.

Esses resultados também mostram que a taxa de elocução, peculiar das obras cinematográficas utilizadas, que não possuem fins didáticos, exige dos alunos uma realização interacional da compreensão, no momento exato em que ocorre, conforme mostram os PCN-LE (Brasil, 1998:95). Assim, não há espaço para uma consulta ao dicionário, por exemplo. Tais características, inerentes à fala, demandam maior conhecimento dos alunos, no que diz respeito aos elementos fonético-fonológicos da língua.

De acordo com o quadro 3.2, pode-se notar que, a falta de conhecimento sistêmico também é apontada pelos alunos (8) como um elemento dificultador do processo de compreensão oral:

*Br: Eu não **conheço algumas palavras** em inglês e **achei difícil entender tudo**.*

*Ty: Tive **dificuldade** porque **não sei muitas palavras em inglês**.*

*Cc: Eu tive dificuldade em entender porque não **domino a língua inglesa e não conheço algumas palavras**.*

Embora os alunos afirmem que o conhecimento de mundo, a imagem e a legenda intralingual foram elementos facilitadores da compreensão, declaram que a falta de conhecimento de certas “palavras”, ou seja, de elementos fonético-fonológicos ou léxico-gramaticais, dificultou a compreensão oral. Desse modo, sentem dificuldades em compreender totalmente os enunciados proferidos pelas personagens, ao se depararem com itens lexicais desconhecidos.

Nesse sentido, a compreensão de textos orais compreende a percepção de um sinal acústico para chegar-se ao significado, conforme Rost (2002:20). Portanto, as informações fonético-fonológicas são fundamentais para o processo de compreensão oral detalhada. Assim, ao ouvirem a palavra *face*, por exemplo, todas as palavras do léxico mental dos alunos, que iniciam com /f/, são acionadas até a palavra ser decodificada.

Esses resultados corroboram as afirmações de Ellis (2003:42). Para o autor, os alunos com maior conhecimento lingüístico possuem mais facilidade no processo

inicial de interpretação de um texto oral, que aqueles que possuem menos, pois esses podem não se engajar totalmente no processamento *bottom-up*, necessário para uma compreensão detalhada.

As colocações dos alunos dão a impressão de que durante o processamento *bottom-up*, há lacuna que envolve o desconhecimento de itens lexicais, necessários para essa compreensão detalhada. Nesse sentido, essa compreensão parece ficar prejudicada. Podemos perceber que as pistas de nível *top-down*, as quais envolvem o conhecimento de mundo, por exemplo, parecem não colaborar para compreensão das falas das personagens nesse momento.

Conforme o quadro 3.2, pode-se notar que os efeitos sonoros foram apontados pelos alunos (4) como um dos elementos dificultadores da compreensão oral, durante a exibição das obras cinematográficas:

Tc: Ficou difícil entender às vezes, porque eles não falam claramente e o barulho também dos efeitos especiais, a gente não consegue escutar o que ele está falando, não é questão de entender. Em filme brasileiro também acontece isso.

(Entrevista)

Uma vez que as obras cinematográficas utilizadas são adaptações de histórias em quadrinho e cujos destaques são som e efeitos especiais, tudo se encaixa harmonicamente. Nesse sentido, os efeitos sonoros também possuem um papel pragmático nesse tipo de recurso audiovisual. Eles objetivam criar um clima de expectativa e impressionar os expectadores, principalmente durante as cenas que tratam do confronto entre os protagonistas e os antagonistas. Contudo, do ponto de vista dos participantes, esses efeitos sonoros, acabaram prejudicando a compreensão oral detalhada. Segundo os alunos, em alguns momentos, não foi possível nem sequer identificar os enunciados.

Nota-se também, no recorte de meu diário reflexivo 4, aspectos relacionados ao nível de ruído das cenas:

Percebi também que a cena escolhida não foi tão adequada como eu havia pensado, pois era muito barulhenta devido aos efeitos sonoros das lutas dos personagens. Em vários momentos, tive que abaixar o som, no entanto, em outros, precisei aumentá-lo para que os alunos pudessem compreender.

(Diário reflexivo 4)

A ilegibilidade da imagem também foi apontada como um elemento dificultador da compreensão por uma das alunas:

Ty: A imagem era escura e confundia algumas vezes.

Embora as cenas dos filmes tenham servido de mediadoras da compreensão para os outros alunos, para a aluna *Ty*, a imagem tornou-se ilegível em alguns momentos. Então, nesse caso, ela não auxiliou a compreensão, pelo contrário, foi um empecilho devido às cenas apresentadas que, segundo ela, eram “escuras” e confundiam-na. Já a aluna *Hn*, coloca que o fato de nunca ter feito atividades com filmes, em sala de aula, tornou-se um obstáculo que dificultou sua compreensão:

Hn: Eu assisto filmes, mas achei difícil entender porque nunca tinha tido uma atividade assim.

Diante desses resultados, vejo como extremamente importante uma análise mais criteriosa das cenas a serem trabalhadas, visando o ensino de língua estrangeira. Há necessidade de que exista um equilíbrio entre os efeitos sonoros e as falas das personagens. Talvez o tipo de filme escolhido não seja o mais adequado quando se trata de compreensão detalhada. Em relação aos efeitos que atrapalharam, uma das possíveis soluções seria a utilização da legenda intralingual ou até mesmo da interlingual, durante todas as exibições das cenas.

Na próxima seção, apresento as percepções dos alunos quanto ao uso de filmes no processo de aprendizagem.

3.2 PERCEPÇÕES RELACIONADAS AO USO DE FILMES EM DVD NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Nesta seção, discuto as percepções dos alunos sobre a própria aprendizagem durante o trabalho com filmes em DVD.

É importante lembrar que as atividades com filmes tinham como objetivo o desenvolvimento da compreensão oral por meio de recurso audiovisual. Além disso, a utilização das imagens fílmicas objetivou desenvolver processos cognitivos, tais como a inferência e a predição.

Apresento a seguir, o quadro 3.3 em que há o registro das percepções sobre a aprendizagem durante o trabalho com filmes:

Aprendizagem	Número de indicações
1. Conteúdo sistêmico	15
2. Conteúdos atitudinais	15
3. Compreensão oral	13
4. Pronúncia	10
5. Compreensão visual	5
6. Peculiaridades das personagens	3

Quadro 3.3 – Percepções sobre a aprendizagem com filmes.

Durante e após o processo de aplicação da unidade, todos os alunos (15) declararam um crescimento em relação a conhecimento sistêmico:

Rf: *Eu consegui aprender algumas palavras em inglês e como pronunciar algumas palavras, ex: **hurt** é machucar.*

Ra: *Apreendi como devemos **empregar algumas palavras em inglês** em várias **situações**.*

Ty: *Como eles falam basicamente as mesmas coisas, **foi fácil pegar um pouco do vocabulário** deles.*

Ap: *Apreendi **palavras** como **blame** e **offered**.*

Cc: *Apreendi palavras como **blame** e **offered**.*

Ev: *A **utilização da palavra would**. Nunca tinha ouvi falar nessa palavra.*

Rf: *Apreendi **palavras** como **misery**: miséria **hurt**: machucar e **acrescentar o would** com os **verbos** para **mudar o sentido da frase**.*

Tc: O uso de **novas palavras** e **como devem ser empregadas**.

Br: **Apreendi algumas expressões em inglês** que não conhecia.

Hg: **Apreendi novas palavras** (vocabulários).

HI: **Apreendi palavras novas**, como pronunciar certas palavras e o uso de **would**.

Embora sejam usadas as escolhas lexicais “uso” e “utilização” nota-se que os depoimentos dos alunos revelam um crescimento calcado apenas na palavra. Parece-me que, para eles, a aprendizagem de língua estrangeira ocorra por meio da internalização de vocabulário.

Nesse sentido, pode-se dizer que tais declarações estariam embasadas nas percepções sobre a linguagem que os alunos possuem, construídas ao longo de sua trajetória, nas aulas de inglês. Ao meu ver, tais percepções estariam, infelizmente, pautadas num paradigma estruturalista. Sendo assim, a linguagem é vista por eles como um sistema de signos, que possuem em si, todos os sentidos possíveis. Sob essa ótica, o conhecimento da língua estrangeira resume-se num vasto vocabulário.

No entanto, é interessante notar que, três alunos deram ênfase à análise das escolhas sistêmicas dos participantes discursivos do filme, conforme a colocação dos alunos *Ct*, *Hg* e *HI*:

Ct: Apreendi os vilões usam **palavras fortes**, para dissimular suas atitudes sórdidas.

Hg: O vilão usa expressões do tipo **chantagistas**, falsas, etc.

HI: Que primeiro o vilão **usa palavras irônicas** e é grosso, e depois como ele está perdendo, quer **falar outras palavras, para deixar o herói imobilizado**.

Por meio do trabalho com obras cinematográficas, eles perceberam quem fala com quem, as falas que caracterizam as personagens, suas relações e intenções. Também noto referência ao respectivo contexto em que se inserem as personagens. Assim, os vilões apresentados, são classificados como chantagistas, irônicos, grossos e persuasivos mediante suas escolhas e suas atitudes, percebidas nos textos imagéticos. Esses resultados revelam que os fragmentos dos diálogos dos filmes, juntamente com a imagem, possibilitaram a compreensão da relação de interação entre as personagens, conforme já dito anteriormente.

O quadro 3.3 demonstra que a unidade proporcionou aos alunos uma aprendizagem em relação ao conteúdo atitudinal, conforme os PCN-LE (Brasil, 1998) e os PCN - Ética (Brasil, 1997):

*Ty: Aprendi que os vilões **aparecem mais na mídia porque é muito mais interessante e dá muito mais ibope**, a violência, as coisas erradas do que as coisas certas.*

*Hg: **Os vilões aparecem muito mais na tv, jornais, o vilão chama mais a atenção.***

*Ct: Assistindo o filme na aula de inglês aprendi que a diferença da **vida real é grande a diferença** entre os heróis da **vida real não tem poderes** como os heróis do filme e os do filme sempre vencem e os da **vida real nem sempre vencem fazendo o bem.***

*Tc: No filme é tudo muito fácil e o bem sempre vence, **já na vida real é bem diferente, nem sempre os “heróis” são reconhecidos.***

Durante as discussões feitas durante as atividades com os filmes, os alunos perceberam que a personagem herói representa aqueles que realizam boas ações. Já o vilão representa aqueles que nem sempre agem de acordo com a ética social. No entanto, é pertinente notar que, a ética desejada pela sociedade, nem sempre é valorizada pelos meios de comunicação de massa. Acredito que as atividades tenham contribuído para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, em relação aos meios de comunicação, como formadores de valores e ética.

Sob a ótica dos alunos, nos meios de comunicação, há a preponderância da vitória dos torpes, do charme do mau caráter, ou seja, a glória do vilão é predominante. Cobra-se ética e solidariedade, no entanto, a violência constitui-se a melhor atração nos noticiários. O sucesso não está nas mãos dos mocinhos, mas nas dos vilões:

*Mr: Aprendi que **na vida real ser um herói é difícil porque a nossa sociedade não nos traz essa oportunidade.***

*Tc: Além de inglês, **aprendi valores morais.***

*Br: **Eu já me passei por herói**, a diferença do herói das telas para o da vida real, sobre a vida dos heróis e dos vilões.*

*Ev: **Aprendi o verdadeiro significado de viver em sociedade praticando o bem**, quando discutimos sobre o bem e o mal.*

Pode-se notar que, os alunos desenvolvem uma relação de identificação com as personagens. Para eles, os heróis tornam-se simplesmente sinônimo de alguém que

possui princípios socialmente desejáveis, e não apenas uma personagem que realiza feitos extraordinários. Desse modo, as declarações nos dão a impressão de que os alunos se projetam nas personagens e as utilizam indiretamente, para questionar suas próprias atitudes perante a sociedade. Os heróis dos filmes deixam uma lição, uma moral ou um fundamento.

Nessa perspectiva, um herói representa um padrão de valor, possui a perspicácia de contentar anseios e personifica os valores que representa, é ou se torna, de forma simbólica, uma soma de aspirações. Assim, esses resultados revelam que, embora as personagens dos filmes sejam fictícias, a proposta de trabalho tornou possível uma reflexão entre os heróis da vida real. Portanto, pode-se afirmar que houve possibilidade de incentivo ao protagonismo dos alunos na construção de valores e de ética, fundamentais para a formação do cidadão crítico e construtivo, conforme os PCN - Ética (Brasil, 1997).

Conforme podemos verificar no quadro 3.3, a aprendizagem de compreensão oral foi o 3º item indicado pelos alunos (13), durante o trabalho com filmes:

*Tn: Aprendi um pouco **de compreensão oral**.*

*Jn: **Aprendemos a entender as falas dos personagens** e escrever.*

*Mr: **Aprendi a ouvir** e ler a legenda em inglês.*

*Ct: **Aprendi compreensão oral**.*

Os depoimentos mostram que houve um ganho em relação à habilidade de compreensão oral, por meio dos trabalhos desenvolvidos com filmes em DVD. Alguns alunos declararam o desenvolvimento da compreensão oral pela “dedução”:

*Ap: **Ouvir** é muito mais fácil para compreender e com os filmes você também acaba **deduzindo**.*

*Mr: Eu aprendi a ver a cena, **deduzir** a maioria das falas e entender.*

*Hn: Fica bem mais fácil entender, vendo as cenas dá pra **deduzir** o que a **personagem vai falar no diálogo**.*

Embora seja utilizada a escolha lexical “deduzir”, acredito que os alunos estejam fazendo uma alusão aos processos de predição e de inferência a partir do *input* visual. Busco respostas para essas afirmações nas concepções defendidas por

estudiosos do processo de compreensão oral, tais como Richards (1999), Rost (2002) e Ellis (2003). Para esses autores, o uso de inferência e também da predição são essenciais para o desenvolvimento da compreensão oral. Segundo esses autores, os ouvintes realizam operações mentais que consistem em inferências e predições, as quais são confirmadas, de acordo com os detalhes ouvidos.

Desse modo, o ouvinte realiza uma série de “pontes” de inferências. Diante desses resultados, conclui-se que, o desenvolvimento da inferência e da predição como parte do processamento *top-down*, tornaram-se importantes para a compreensão oral. Os alunos efetuaram conexões entre as cenas e os enunciados, realizando operações mentais, considerando o contexto da história, quem são as personagens envolvidas e quando acontecem as cenas.

Pode-se notar um exemplo desse processo inferencial na cena O confronto final, do filme *Batman* (1989), num depoimento do aluno Tc:

Tc: Que nem aquela parte do Batman, ele coloca o óculos, aí você vê... bater, óculos, aí você entende o que ele está falando, que ninguém vai bater em alguém de óculos, você vai ligando..

(Entrevista)

Na cena citada, há um momento em que *Joker* (antagonista) coloca seus óculos para mostrar fraqueza e impotência diante da força do herói. Na verdade, o antagonista apela para a face solidária do protagonista e tenta se salvar. Diante dessa declaração do aluno, pode-se inferir que esses signos, ilustrados por meio das ações da personagem, parecem permitir o desencadeamento de processo de inferência.

Retomando o quadro 3.3, nota-se que o 4º item mais mencionado, pelos alunos, foi o desenvolvimento em relação à pronúncia:

Ty: Aprendi palavras novas, como pronunciar certas palavras.

Ad: Aprendi a pronúncia das palavras.

Tc: Aprendi palavras que eu nunca tinha ouvido e aprendi a pronúncia.

Ap: Aprendi a pronúncia de palavras como exam, thought e offered.

Hg: Aprendi a pronunciar certas palavras.

Hl: Aprendi a pronunciar novas palavras.

Br: Aprendi expressões da língua inglesa e também pronúncias de palavras usadas diariamente.

Rf: Eu consegui aprender algumas palavras em inglês e como pronunciar algumas palavras, ex: hurt.

As declarações dos alunos revelam que, além dos filmes propiciarem o desenvolvimento da compreensão oral, proporcionaram também um avanço em relação à pronúncia. Acredito que esse fato ocorra devido à ligação entre essas duas habilidades comunicativas: compreensão e produção oral, além da vontade dos alunos de também produzir em língua inglesa.

A compreensão visual também foi um dos itens aprendidos, segundo alguns alunos (5):

Ct: Aprendi que mesmo sem fala é possível entender.

Ty: A interpretar vídeo sem diálogo.

Ev: Eu aprendi a compreender a cena sem som.

Br: Aprendi a pronúncia e também a visualizar bastante os gestos das personagens para que o filme fosse melhor compreendido.

Ra: Aprendi que é importante prestar atenção aos gestos das personagens, que na hora da nossa sociedade há vilões e heróis também.

Sob a ótica dos alunos, a exploração dos textos visuais, sem a sonorização, foram relevantes para o desenvolvimento da percepção relacionada à linguagem visual. Nesse sentido, a leitura das imagens, sem o elemento sonoro, permitiu a elaboração de representações mentais mediante a interpretação de signos. Parece-me que, por meio da interpretação desses signos, que se referem aos gestos das personagens, os alunos fazem uma leitura do que está claro e visivelmente sugerido. Desse modo, o conjunto de elementos visuais também propicia a construção de significados de elementos não-verbais implícitos e explícitos. Esses, se tornam relevantes para a compreensão do enredo das cenas cinematográficas.

Alguns alunos (2) também afirmaram que o trabalho com filmes possibilitou a aprendizagem em relação às peculiaridades das personagens:

Cc: Aprendi que o vilão sempre bate e humilha o herói, só que no fim o herói sempre vence.

Jn: Aprendi algumas coisas, como a qualidade dos personagens, palavras em inglês e sobre os seus desejos.

Para esses alunos, a unidade também trouxe a aprendizagem relacionada às características das personagens das cenas. Para o aluno Cc, o herói materializou-se no vencedor inato e o vilão apenas cumpre seu papel no desenrolar da história. Já para o aluno Jn as personagens possuem traços peculiares que são apresentados em forma de “desejos”.

A seguir, apresento os resultados relacionados às percepções dos alunos em relação à unidade didática.

3.3 PERCEPÇÕES SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA

A proposta da unidade, conforme já mencionado, era colaborar para que houvesse um trabalho diferenciado dos livros didáticos, utilizados durante o ano. Além disso, a idéia era desenvolver a compreensão oral por meio de recursos audiovisuais. O material didático tinha como princípios norteadores, os pressupostos teóricos da aprendizagem e da linguagem, que embasam os PCN-LE (Brasil,1998).

Nesta seção, por sua vez, o foco da análise são as percepções dos alunos em relação à unidade didática, as quais surgiram durante e após o processo de implementação. O foco refere-se aos aspectos interacionais durante as atividades; à opção de dar instruções em inglês; à preferência dos alunos por atividades específicas e ao eixo temático.

Apresento a seguir, um quadro que resume as percepções dos alunos em relação à unidade:

Unidade		Número de indicações
1) Aspectos interacionais		15
2) Instruções	Na LE	12
	Na LM	3

3) Preferência por atividades específicas	Atividades com filme em DVD nº 3 e 13	13
	Atividade com filme em DVD nº 11	12
	Atividade sobre conteúdos atitudinais nº 10	10
	Atividade com filme em DVD <i>For the birds</i>	10
	Caça-palavras nº 5	10
	Cruzadinha nº 12	9
	<i>True or false:</i> nº 7	3
4) Eixo temático		8

Quadro 3.4 – Percepções relacionadas à unidade didática.

O item mais mencionado pelos alunos (15), em relação à unidade, foi o incentivo ao trabalho em grupo, conforme podemos notar nas opiniões a seguir:

Br: Contei com a ajuda dos colegas para fazer as atividades.

Ra: Fica mais fácil de entender as atividades com a ajuda dos colegas e opiniões diferentes, elas acabam melhorando as idéias.

Hn: Consultamos uns aos outros e discutimos a atividade a ser feita.

Hg: Trabalhar em grupo é mais fácil e melhor de responder as atividades.

Hl: Gostei da unidade, achei muito interativo e prático,

Ap: Adorei, foi um método atual e muito bem elaborado, com todos participando, expondo suas opiniões e aprendendo junto, o que torna mais fácil a aprendizagem.

As colocações dos alunos, *Br*, *Ra*, *Hn*, *Hl* e *Hg*, mostram a presença do processo de co-construção, durante a realização das atividades. É interessante notar que, nesse espaço interacional, outro aluno, e não o professor, exerce o papel de par mais competente:

Ap: O Br ajudou, porque ele sabe inglês e nos explica.

Ct: A Ra tem curso de inglês e isso ajudou muito na hora de fazer as atividades.

Ad: O Tc sabe traduzir bastantes palavras e isso ajuda muito.

Essa interação face-a-face parece tornar possível uma "troca" entre os alunos, possibilitando o diálogo colaborativo que envolve a negociação e a construção de significados. Em consonância com esses resultados, Swain (2000:27), coloca que o diálogo colaborativo media a aprendizagem e pressupõe o engajamento dos alunos

na resolução de problemas. Nesse sentido, é por meio desse processo de co-construção, elaborado no plano interpsicológico, que o conhecimento internaliza-se no plano intrapsicológico.

Na visão dos alunos, esse processo interacional tornou-se crucial para o sucesso na realização das atividades. Podemos perceber que as colocações de *Ap*, *Tn* e *Ad* mostram a atuação dos pares mais competentes, intermediando a relação aluno-conhecimento. Desse modo, aqueles com menos conhecimento lingüístico, realizam com a ajuda de seu colega, algo que não conseguiriam fazer solitariamente. Nesse momento, há a criação da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygostky (1934/1998:129).

*Cc: Foi bem legal de fazer a unidade, além de sair da “sala” para assistir filmes e compreendê-los, **pudemos fazer atividades em grupo, o que facilita a aprendizagem.***

*Rf: A atividade estava atrativa, mas pelo fato de estar em inglês dificultou, pois o vocabulário era difícil, mas pela motivação e **principalmente com a ajuda dos outros conseguimos fazer as atividades.***

*Br: Eu consegui fazer as atividades **porque tive ajuda dos colegas e também pelas questões poderem ser discutidas por todos.***

Nos depoimentos dos alunos, pode-se perceber claramente a ênfase às relações interpessoais durante a realização das atividades. Esses resultados corroboram os estudos de Vygostky (1934/1998:129). O autor advoga que o trabalho coletivo é mais construtivo na produção de conhecimento, que o trabalho solitário, no qual o diálogo constitui-se elemento fundamental. Sob a ótica vygotskyana, é fundamental a interferência de outro indivíduo, no desempenho de uma pessoa. Por sua vez, a interação entre aluno-aluno e aluno-professor são essenciais para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem ocorre primeiramente no nível social e, posteriormente, no nível individual.

É interessante notar a relação estabelecida entre as relações interpessoais e a motivação na execução das atividades:

*Mr: Foi muito interessante a unidade, **trouxe ânimo e união para classe, o que não teve durante o ano.***

*Tc: Gostei muito do projeto, **incentivou todos da classe**, trabalhamos juntos e aprendemos muito.*

*Ct: **Achei bacana a classe toda participar das atividades, expressar suas opiniões.***

*Cc: As atividades eram mais interessantes, tinha filmes e discussões de todos da classe e as apostilas não **tinha muito interesse não tinha apoio de colegas.***

*Jn: **Dá ânimo pra classe**, a classe trabalha. **Acho que a classe ficou mais unida.***

Os depoimentos acima revelam que a interação proporcionada pelas atividades da unidade influenciou a afetividade dos alunos. Parece-me que as atividades em grupo estabeleceram um clima de confiança e de consideração entre os colegas, o que não ocorria, segundo eles, durante as atividades dos livros didáticos trabalhados nas aulas durante o ano.

Esses resultados confirmam os estudos de Newman & Holzman (2002:77) que desafiam a “concepção tradicional de motivação”. Segundo os autores, para Vygotsky, os alunos precisam aprender para serem motivados e não serem motivados para aprender, o que era defendido por outras concepções de aprendizagem.

Observando, novamente, o quadro 3.4, notamos que 12 alunos consideram a opção pelas instruções em inglês como benéfica para a aprendizagem da língua, conforme os exemplos a seguir:

*Ct: **achei importante**, porque **não são todas as professoras que dão esse tipo de atividade**, a **maioria dá atividade toda em português.***

*Jn: diferente, pois **nos força a entender o inglês** para que possamos respondê-las.*

*Mr: Bom, tive dificuldades, mas é bom **para que você entenda as palavras em inglês.***

*Ra: Interessante, **porque já começamos praticando.***

Num contexto como o brasileiro, os materiais didáticos utilizados na aula de Língua Estrangeira, podem constituir-se como única fonte de contato com a língua, tanto para o aluno como para o professor, segundo argumentam Dudley-Evans & St John (1998:172). Diante desse fato, minha intenção, ao elaborar todas as instruções em inglês, era que os alunos também aprendessem por meio da compreensão dessas instruções.

No depoimento dos alunos, percebe-se que os enunciados em inglês, da unidade, foram vistos como benéficos, ou seja, como uma forma de *input* lingüístico. Dessa forma, os enunciados foram uma oportunidade de aprendizagem da língua estrangeira, relacionada à compreensão escrita.

Também, isso não quer dizer que esses alunos não tenham dificuldades em compreender os enunciados, como podemos ver na colocação do aluno Jn: “nos força a interpretar e tentar entender”. Na verdade, acredito que as questões em inglês trazem um desafio, quanto à utilização dos processos cognitivos de inferência lexical.

*Hl: Eu gostei das **questões em inglês** porque **nos força a interpretar e tentar entender**.*

*Hg: Gostei das **perguntas em inglês** porque **me ajuda a ler em inglês**.*

*Ev: A gente tem que saber o que está escrito pra entender as perguntas. O importante é entender a pergunta né? **A pergunta ser em inglês é o mais importante**.*

*Ap: Bom, **porque assim nos familiarizamos com o inglês**.*

Por outro lado, 3 alunos acreditam que as instruções em inglês causam muita dificuldade e por sua vez, prejudicam a compreensão dos enunciados:

*Ty: **Achei difícil responder** porque **não sabia** o que estava perguntando.*

*Ad: Achei **difícil ler** as perguntas **que estavam todas em inglês**.*

*Rf (...) Por último, eu queria dizer que gostei das atividades da professora e que gostei de como foi dada, pude tirar proveito e aprendi algumas coisas, **só tenho a reclamar que quando as atividades estavam em inglês**, não como reclamação, pode-se **dizer que uma certa dificuldade que apresentava, pelo fato de não estar acostumado e não dominar a língua**.*

Podemos notar, na fala do aluno *Rf*, um certo desconforto em relação a esses enunciados. Ele parece se sentir frustrado em relação ao seu próprio conhecimento lingüístico, pois acredita que, para fazer as atividades sem dificuldade, necessitaria ter um domínio completo da língua.

A dificuldade na compreensão dos enunciados também aparece no trecho de meu diário-reflexivo 2:

Notei também que os títulos dos exercícios que estavam todos em inglês, causaram muita dificuldade. Para ajudá-los, tentei não traduzi-los, mas fazer com que os alunos tentassem descobrir o significado. Será que é mesmo vantagem colocar as perguntas em inglês? Fiz assim, porque não queria que meu material estivesse todo em português.

(Diário reflexivo 2)

Embora os enunciados tenham causado dificuldades, isto não foi um empecilho para a realização das atividades da unidade, já que acabei incentivando os processos de inferência de significado das palavras. Contudo, diante desse resultado, questiono o princípio que norteou minha escolha: enunciados em inglês possibilitariam uma maior exposição a conteúdos em inglês. Esse é um aspecto a ser pensado para o *design* de atividades, uma vez que as instruções e as atividades presentes nos materiais didáticos, trabalhados por mim, durante o ano inteiro, estejam na maioria das vezes, em português.

Considerando esses dois pólos opostos, chego à conclusão de que o grau de dificuldade na compreensão dos enunciados, em inglês, parece vir também de questões mais complexas, como a percepção do que é saber uma língua. Ao que me parece, um dos alunos que declara ter muita dificuldade em entender os enunciados e afirma “não dominar a língua”, ou seja, ele só conseguiria entendê-los se possuísse um conhecimento “pleno”, totalmente idealizado.

Por outro lado, a idéia de trazer instruções em inglês, na unidade, parece válida para a maioria dos participantes. No entanto, noto que são necessários certos critérios e momento oportuno para utilizá-las. Talvez, as questões em língua materna fossem mais esclarecedoras e diminuíssem o nível de dificuldade dos alunos, no entanto, haveria menor contato com a língua alvo.

Dessa forma, durante o processo de aplicação da unidade, em quase todos os questionários, os alunos foram indagados sobre as atividades que mais gostaram, as quais trouxeram maior contribuição para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da compreensão oral. O quadro a seguir, apresenta as atividades eleitas:

Atividades que agradaram aos alunos			
Objetivos	Conhecimento explorado	Vídeo utilizado	número de referências
1	Atividade 3 <i>Pre-watching</i> : identificar por meio de pistas visuais e do conhecimento de mundo, qual é o gênero do filme, personagens e lugar da cena, vilão e herói; levantar as características do vilão do filme.	mundo <i>Spider Man 2</i> sem sonorização	13
2	Atividade 13 - perceber os turnos das personagens a partir de inferências lexicais; - diferenciar os turnos das personagens a partir da cena e da legenda em inglês.	mundo/ sistêmico e textual <i>Batman 1</i> com sonorização sem e com legenda	
3	Atividade 11 - reconhecer as palavras chave que ajudarão na compreensão do diálogo do filme; - inferir a respeito do assunto do diálogo.	mundo/ sistêmico e textual <i>Batman 1</i> com sonorização, sem e com legenda	12
4	Atividade 16 - pensar sobre os heróis e vilões da sociedade; refletir suas representações nos meios de comunicação; pensar sobre os heróis e vilões da vida real.	mundo	10
5	Atividade 5 cruzadinha: ativar o vocabulário que será encontrado no texto a ser compreendido com o auxílio da língua materna	mundo e sistêmico	10
6	Atividade 2 - explorar o conhecimento de mundo dos alunos por meio da compreensão visual; - estimular uma compreensão geral e detalhada das cenas do filme <i>For the birds</i> ; - preparar o aluno para a compreensão oral com o auxílio da imagem.	Mundo <i>For the birds</i> com sonorização, sem legenda	10
7	Atividade 12 caça-palavras: ativar o vocabulário que será encontrado no texto a ser compreendido, com auxílio da língua materna.	Sistêmico	9
8	Atividade 7 <i>True or false</i> : inferir a respeito do conteúdo do diálogo do filme;	Sistêmico e textual	3

Quadro 3.5 – Atividades que agradaram aos alunos.

No quadro acima, as atividades nº 3, 13 e 11, envolveram o uso de obras cinematográficas e estão entre as que mais agradaram aos alunos, conforme os depoimentos a seguir:

Hn: Uma das atividades que mais gostei foi a de ouvir e identificar os personagens do filme.

Batman, porque tem o som pra ajudar e ouvimos as falas, dá pra entender quase tudo, fica bem melhor de compreender.

Ap: Eu gostei porque aprendi mais assim, com diálogo e acompanhamento do filme com a legenda ou não.

Tc: As atividades com o filme Spider Man porque além de ter que prestar atenção, tem que entender as frases para colocar em ordem.

Rf: Eu gostei mais das atividades com filme Batman, porque vendo os gestos, as ações me facilitaram resposta.

Ra: Eu gostei das atividades de adivinhar as falas do filme Batman porque basta prestar atenção nas cenas.

As atividades com trechos dos filmes legendados e não legendados estão entre as preferidas dos alunos. É interessante observar que as atividades com o filme *Batman*, são as preferenciais. Acredito que isso aconteça devido a maior facilidade na compreensão oral durante o trabalho com a cena desse filme:

Percebi um certo crescimento dos alunos em relação a compreensão oral, parece que durante essas atividades, eles estavam mais seguros. (...) Acredito que compreender as cenas do filme Batman, foi mais fácil, pois houve uma aprendizagem em relação à compreensão oral.

(Diário reflexivo 4)

As atividades com o filme *Batman* ficaram entre as favoritas porque apresentaram menor nível de dificuldade, pois eles puderam identificar o turno das personagens, a partir do *script* do filme e depois conferir as respostas assistindo à cena.

Retomando o quadro 3.5, as atividades nº 2, 5 e 16 também estão entre aquelas que mais agradaram aos alunos (10). No entanto a atividade nº 7 agradou apenas 3 participantes.

Rf: A atividades de papel social é uma atividade atrativa porque eu pude colocar as minhas opiniões.

Tc: Gostei de aprender um pouco de inglês e saber mais, é a minha opinião do tema na atividade sobre herói e vilão.

Ty: Eu gostei das atividades dos papéis do vilão e herói, porque gosto de colocar meu ponto de vista.

Ct: Eu gostei do filme dos pássaros, porque não tem como não prestar atenção.

Hg Eu gostei do vídeo de animação, porque é difícil ter atividades desse jeito.

Ap: Eu gostei da história dos pássaros porque dei risada e achei divertido.

Nota-se, nos depoimentos acima, que a atividade nº 16 agradou aos alunos porque envolveu um tema que engloba as discussões relacionadas aos papéis que as personagens exercem no cotidiano. Percebo que a atividade tornou-se atrativa, pois valorizou o que o aluno pensa sobre o assunto. Já as nº 2 e 5 chamaram a atenção por se tratarem de atividades diferentes daquelas realizadas durante o ano, e

também, devido à exploração de um aparato tecnológico ligado à diversão. Acredito que a nº 7 só tenha agradado a 3 participantes, pois se tratou de uma atividade comum, a qual não ofereceu “desafio” aos alunos.

No quadro 3.5, as atividades como caça-palavras (10) e cruzadinha (9) também foram as mais atrativas para os alunos:

Ct: Eu gostei da cruzadinha porque é uma atividade animada de se fazer.

Ev: Eu gostei da cruzadinha porque eu acho legal descobrir palavras.

Mr: Eu gostei mais da cruzadinha porque achei mais legal, pois me identifiquei com o exercício, gosto de desafios.

Rf: Eu gostei do caça-palavras e da cruzadinha pelo fato de eu estar acostumado a fazer e por ter que decifrar.

Ra: Eu gostei do caça-palavras porque gosto de enigmas e cruzadinhas, porque acho interessante e exercita a mente.

Para os alunos, a atividade proposta foi uma maneira divertida de aprender, e vista como um “desafio” e “animada”. Os recortes de meus diários reflexivos 2 e 5 também fazem referência a ela:

A maioria dos alunos nem esperou meu comando para fazer a cruzadinha... Parece mesmo que eles gostam deste tipo de atividade.

(Diário reflexivo 2)

(...) Durante essas atividades, percebi que quando os alunos pegaram a folha de atividades foi o primeiro exercício que fizeram, embora houvesse outro antes, eles faziam com afinco, faziam inferências pois havia palavras que não conheciam... pedi para que respondessem a questão anterior, mas eles não me deram ouvido, fizeram primeiro o caça-palavras. Percebo que quem dirige as atividades são eles, não eu.

(Diário reflexivo 4)

A partir desses resultados, considero essencial o papel das atividades lúdicas nos materiais didáticos, tais como cruzadinha e caça-palavras.

Outro ponto a ser considerado na elaboração de MD, seria a abordagem de temáticas que incentivem o “protagonismo” dos alunos em relação a situações conflitantes do dia-a-dia, de acordo com os PCN-Ética (Brasil, 1997). Por meio dessa tipologia de atividades, há possibilidade de propiciar situações que promovam a

reflexão sobre a ética e haja uma construção de valores pessoais socialmente justificáveis.

Acredito, ainda, diante das preferências dos alunos, que a utilização dos filmes em DVD, torna-se relevante quando se trata do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. É interessante destacar que, ao contrário do que pensam muitos professores de meu contexto de trabalho, esse tipo de insumo audiovisual, pode ser utilizado com alunos pouco proficientes.

Os filmes podem estimular a criação do imaginário e despertar o interesse. Sem dúvida, os textos imagéticos, das obras cinematográficas, e de outra natureza, precisam abandonar o rótulo de “status secundário” em sala de aula, conforme argumenta Oliveira (2006:21).

A seguir, apresento a atividade que menos agradou aos alunos:

Atividade que os alunos não gostaram				
	Objetivos	Conhecimento explorado	Vídeo utilizado	número de referências
1	Atividade 6 - reconhecer os turnos das falas das personagens e suas diferenças de entonação;	Mundo/sistêmico e textual	<i>Spider Man</i> com sonorização sem legenda	6

Quadro 3.6 – Atividade que os alunos não gostaram.

Os exemplos a seguir, mostram os motivos que fizeram os alunos a não gostarem dessa atividade:

Rf: Eu não gostei da atividade 6 porque a fala era muito rápida e eu não conseguia acompanhar.

Ct: Eu não gostei da atividade 6 porque o filme repetiu-se várias vezes e me entediou.

Ra: A atividade 6, porque foi cansativo assistir ao filme várias vezes.

Ty: Atividade 6 - não consegui acompanhar as falas direito.

Hg: Atividade 6 - não consegui compreender algumas palavras.

Mr: Atividade 6 - não sou acostumado a ver filme sem legenda

Esses depoimentos acima nos mostram que a atividade 6 não agradou aos participantes, devido à dificuldade de compreensão. Ela exigiu o reconhecimento de elementos fonético-fonológicos que estão presentes nas falas das personagens. Essa dificuldade exigiu um maior número de repetições das cenas. Essas repetições contribuíram para que essa atividade se tornasse cansativa:

A atividade 6 (que tinha como resultado o reconhecimento dos falantes) causou grande dificuldade. Um das personagens, o vilão, apresentou bem mais turnos do que a outra personagem, o herói. Isso acaba tornando a cena um pouco cansativa. Percebo que não há equilíbrio entre as falas dos dois personagens. Além disso, conforme já mencionado por mim, os efeitos sonoros da cena escolhida acabaram atrapalhando a compreensão.

(Diário reflexivo 4)

Em consonância com as declarações dos alunos, pode-se notar, nesse recorte do meu diário, que a atividade nº 6 trouxe grande dificuldade pela quantidade de turnos de uma das personagens do filme (*Green Goblin*). A fala desse personagem apresentava uma densidade lexical, ou seja, modalizações e nominalizações e coloquialismos.

Outro ponto mencionado pelo aluno *Mr* foi a ausência da legenda durante a atividade nº 6, que por sua vez, acabou contribuindo para o número de repetições:

Mr: Atividade 6: não sou acostumado a ver filme sem legenda.

Ao final do processo de aplicação da unidade, o número de repetições, dos dois filmes, foi apontado pelos alunos e por mim como algo cansativo e enfadonho:

Ty: O problema é ver toda hora. A sra tirou tanta coisa do filme que acabou cansando.

Hl: Gostei de tudo, tirando o fato de ver os filmes várias, as repetições me deixaram entediada e tornou o clima bastante cansativo.

Ct: É cansativo assistir o filme várias vezes. Fiquei com uma raiva, vontade de quebrar a televisão.

Ra: Eu me senti desmotivada porque já vi esta cena na aula anterior.

(Entrevista)

A partir das declarações de *Hi*, *Ra*, *Ty* e *Ct*, percebi que, dependendo da natureza da atividade, com esse tipo de material e do nível de exigência da compreensão, podemos nos deparar com a problemática das repetições. As reprises, que visavam ao nível de compreensão detalhada, acabaram entediando os alunos.

No entanto, durante a entrevista coletiva, surgiu uma solução interessante quanto ao problema das repetições das mesmas cenas, na atividade proposta:

Tc: É que a gente viu várias aulas o mesmo trecho, se colocar outro vai ficar menos cansativo.

Professora: Qual é a sugestão de vocês?

Tc: Um trecho de filme e uma atividade, outro trecho outra atividade.

Professora: Que filmes vocês colocariam?

Mr: Superman, X-man...

Cc: Quarteto fantástico...

(Entrevista)

Os alunos *Tc*, *Mr* e *Cc* sugerem uma variação dos filmes do mesmo gênero e de uma variação de atividades.

Retomando o quadro 3.5 pode-se notar que outro ponto destacado por eles (8) em relação à unidade, foi o eixo temático:

*Jn: É legal isso da unidade, **comparar com a sociedade**, ssora...*

*Ev: Ah, não a gente não convive com o amor toda hora, a gente **convive com o bem e o mal**. Filmes que falem de temas sociais, músicas que falem de temas sociais... **Essa linha que fala da parte social**. A gente tá aprendendo sobre temas sociais (...)*

(Entrevista)

As colocações dos alunos *Ev* e *Jn*, durante a entrevista coletiva, revelam a importância de se incluir temas sociais, que abordem a ética e os conteúdos atitudinais, nos materiais didáticos utilizados para ensinar Língua Estrangeira. Diante dessas declarações, vejo um apelo à inclusão de assuntos que englobem a realidade vivida por eles em seu dia-a-dia.

Esses aspectos relacionados ao trabalho com conteúdos atitudinais e ética também são mencionados pelos alunos *Hn*, *Ap* e *Cc*, ao final do processo de implementação da unidade:

Hn: Falamos de herói e vilão na sociedade que é muito interessante o assunto.

Ap: É um assunto o com qual me importo, porque envolveu a sociedade e me preocupo com o ser humano.

Cc: Papel social do vilão e herói porque eu gosto de temas sociais, me dá um ânimo pra estudar.

Percebe-se nas declarações dos alunos, que há necessidade de conexão entre o que se faz em sala de aula e o mundo fora dela. Assim, torna-se possível que os MDs proporcionem o desenvolvimento do pensamento crítico e a tomada de decisão. Afinal, qual a coerência existente entre fazer as atividades que só se apresentam no mundo da sala de aula, se nosso objetivo é propiciar situações por meio dos materiais didáticos, que tornem o aluno crítico e modificador da realidade, de acordo com seus interesses?

Concluindo, percebo que a proposta da unidade de extrapolar o ensino de regras gramaticais e propor discussões sobre ética e conteúdos atitudinais é válida, sob a ótica dos alunos participantes. Por meio da exploração de temas sociais, torna-se possível fazer uma aproximação do MD de Língua Estrangeira à realidade cotidiana. Discutindo situações relevantes para a vida fora da escola, podemos atribuir significado à aprendizagem.

Na visão dos participantes, a proposta trazida pela unidade didática, a qual valorizou o trabalho de grupo, a interação social, a participação e a iniciativa dos alunos, apresentou uma proposta de aprendizagem de Língua Estrangeira mais interessante que aquela proposta por livros didáticos. Por meio da exploração desse aparato tecnológico, o processo de ensinar e aprender uma LE pode se tornar lúdico e dinâmico, proporcionando uma articulação entre aspectos de ordem cognitiva e emocional, permitindo a construção de significados em meio a todo o complexo cultural, comum ao dia-a-dia dos alunos. O trabalho com filmes tornou possível

conexão entre elementos visuais e verbais, os principais canais de percepção para receber as informações do mundo ao redor, imediato ou não, que constituem nosso sistema cognitivo e lingüístico.

O acesso e o contato com outra linguagem, distinta daquela utilizada diariamente em sala de aula de língua estrangeira, abre um leque de novas possibilidades ao aluno e ao professor. Ao fazer uso deste tipo de linguagem, o professor apresenta a seus alunos, um processo de aprendizagem que extrapola o trabalho com simples ilustrações, um novo caminho na apropriação do conhecimento, rico em significado, pontos de vistas, discursos, despertando o interesse e a curiosidade. Dessa forma, não só amplia o universo cultural do aluno, mas também torna possível a construção e reconstrução do conhecimento.

Nesse sentido, as obras cinematográficas exploradas na unidade permitiram a aprendizagem de conhecimento sistêmico, compreensão oral e visual, bem como a caracterização das personagens dessa tipologia fílmica. Entretanto, é importante considerar que, a aprendizagem de inglês, parece limitar-se ao âmbito da palavra. Esse fato parece sofrer influência da trajetória de aprendiz de língua, construída com uma visão estrutural da linguagem.

No entanto, considero valiosas essas percepções em relação à linguagem, no que tange à elaboração de MDs de língua estrangeira para o contexto da escola pública. Diante desses resultados, concluo que são extremamente necessários MDs que transformem essa visão de linguagem: aprender uma língua, vai além da apropriação de vocabulário.

Esses resultados também me permitem verificar que a utilização de filmes, em DVD, para o desenvolvimento do processo de compreensão oral, tornou-se relevante para esses alunos, cujo processamento parece mais visual que verbal, devido ao pouco conhecimento lingüístico que eles possuem. A mediação semiótica fornecida pelas imagens possibilitou o acesso às representações mentais, internalizadas em outros contextos.

Ainda no que tange a esses resultados, percebo a importância do texto imagético, na contextualização da linguagem, visto que a linguagem visual é um sistema lingüístico em si mesmo. Esses textos-imagem, por sua vez, se tornaram fundamentais, principalmente para esses alunos com pouco conhecimento lingüístico. Dessa forma, a contextualização oferecida pelas cenas, permite a realização de inferências e uma conexão entre o que é visto, com o conhecimento de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Doravante apresento minhas considerações finais ciente de que não encerrei aqui minha trajetória de professora-pesquisadora. Espero que este trabalho ajude outros profissionais que, porventura, sintam-se na mesma inquietude em face das mesmas questões que impulsionaram minhas investigações. Acredito, também, que é importante a disponibilidade do professor na elaboração e adaptação de materiais didáticos, que supram as necessidades e vontades dos alunos da escola pública, no intuito de que a aprendizagem de inglês tenha realmente significado.

Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, sentia-me insatisfeita com os livros didáticos que utilizava como aluna de língua inglesa e como professora. Assim, baseado em meu “conhecimento tácito” (Polanyi,1966:12), buscava materiais didáticos que fizessem parte do dia-a-dia dos alunos, procurando tornar a aula mais interessante e envolvente. No entanto, não me embasava em nenhuma teoria da linguagem ou da aprendizagem. Esses questionamentos incessantes levaram-me num primeiro momento ao curso Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando posteriormente ao LAEL onde se originou esta pesquisa.

Hoje, decorridos 2 anos de estudo no LAEL e retomando as perguntas de pesquisa, sobre as percepções dos alunos sobre a utilização de filmes em DVD para compreensão oral, a aprendizagem a partir deles e a unidade didática elaborada, acredito que os resultados da análise mostraram-me que não há incoerência quanto às justificativas que originaram este estudo.

De modo geral, penso que esta pesquisa trouxe muitas contribuições para todos os participantes deste estudo e, também, pode ser relevante para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em qualquer contexto. E, principalmente quando o objetivo for o desenvolvimento do processo de compreensão oral com alunos que possuem pouco conhecimento lingüístico.

Na primeira pergunta de pesquisa que abordava as percepções dos alunos relacionadas ao uso de filmes, em DVD, para o desenvolvimento da compreensão oral, percebi que as obras cinematográficas podem ser instrumentos valiosos, principalmente, para os alunos da escola pública. Eles possuem pouco conhecimento lingüístico e parecem ter um processamento mais visual que verbal. Desse modo, as imagens fílmicas familiares a eles, exerceram uma mediação da compreensão por meio de signos e forneceram informações importantes que auxiliaram nesse processo. Porém, é relevante considerar que devido aos efeitos sonoros, possuem papel pragmático nessa tipologia cinematográfica, a qual não possui fins didáticos, sendo necessária a utilização da legenda intralingual, durante a exibição das cenas com sonorização.

Também foi possível observar que a proposta de desenvolver a compreensão oral, por meio de filmes em DVD, apresentou mais elementos facilitadores que dificultadores e mostrou-se inovação e um desafio para os alunos. Porém, se faz necessária uma análise mais detalhada quanto à tipologia fílmica e as repetições das cenas, necessárias no desenvolvimento das atividades, com imagem. Outro ponto a ser aprofundado seriam os reais benefícios da utilização da legenda intralingual e, possivelmente, a utilização da legenda interlingual.

Ainda sobre os elementos facilitadores, penso que as atividades de *pre-watching* precisam de um aperfeiçoamento. Esses, referem-se à exploração dos processamentos cognitivos, de predição e levantamento de conhecimento de mundo, dos alunos, fatores extremamente importantes no desenvolvimento dessa habilidade, de acordo com alguns autores como Rost (2002), Vandergrift (1999) e Richards (1990).

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, que aborda as percepções relacionadas ao uso de filmes, em DVD, para a aprendizagem, verifiquei que por meio delas, a maioria dos alunos acredita ter aprendido o conhecimento sistêmico e os conteúdos atitudinais, além de compreensão oral, visual e caracterização das personagens. No

entanto, os resultados indicaram ênfase na aprendizagem de conhecimento sistêmico, especificamente de vocabulário. Dessa forma, ecoa ao paradigma tradicional da linguagem, uma vez que se aprende a língua de forma descontextualizada, sem um propósito comunicativo.

Esses resultados apontam a necessidade de um aperfeiçoamento das atividades da unidade didática *Superhero and Villain – Social Roles* no que tange à aplicação do conteúdo lingüístico aprendido em situações reais de uso da língua. Já a ênfase na aprendizagem de conteúdo atitudinal, pelos alunos, revela a importância da abordagem dos valores por meio de caminhos pedagógicos. Além de envolver, discussões sobre a construção de uma sociedade mais solidária e ética. Contudo, é interessante, ainda, uma exploração aprofundada das questões éticas nas atividades propostas pela unidade.

Na terceira pergunta de pesquisa, que explora as percepções dos alunos em relação à unidade didática *Superhero and Villain – Social Roles*, notei que os aspectos interacionais propostos pelos pressupostos teóricos dos PCN-LE (Brasil, 1998) foram relevantes para tais alunos. Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio da interação, possibilitou um processo de co-construção de conhecimentos. A ênfase às relações interpessoais, durante a realização das atividades, corroboram os estudos de Vygostky (1934/1998:129) de que o trabalho coletivo é mais construtivo na produção de conhecimento que o solitário.

No que concerne à essa socialização do conhecimento, foi permitido aos alunos um debate de diferentes idéias e pontos de vista, proporcionando-lhes a criação da ZPD, de acordo com ótica de ensino-aprendizagem vygotskyana. Percebi, também, que as instruções em inglês, uma das propostas da unidade, se mostraram importantes para a maioria dos alunos que afirmaram aprender a língua por meio da compreensão delas. Além disso, o material pode constituir-se de uma das únicas fontes para o aprendizado de língua estrangeira. Portanto, pode-se notar a necessidade de se utilizar imagens fílmicas, de forma lúdica, e a abordagem de

temas sociais que tragam questionamentos para a sala de aula, de Língua Estrangeira.

Ainda, no que tange às atividades que exploraram as cenas nos filmes, penso que sejam necessárias modificações, quanto às atividades que propuseram um nível de compreensão detalhada. Elas requereram várias repetições e acabaram se tornando cansativas para os alunos. Segundo os próprios participantes, é preciso acréscimos de outros filmes do mesmo gênero cinematográfico, a fim de tornar a unidade mais concisa.

Considerando o processo de elaboração e aplicação da unidade didática, este estudo revelou que o material elaborado pelo professor, com imagens dotadas de sistemas semióticos, mostra-se muito interessante e significativo. Diante disso, nota-se que é necessário trazer a imagens, principalmente de jogos eletrônicos e filmes, utilizadas intensamente fora da escola, para a sala de aula e abandonar a concepção de “status secundário” dos textos imagéticos que compõem esses aparatos tecnológicos, conforme argumenta Oliveira (2006:21).

Por fim, acredito que o processo de implementação de materiais didáticos, considerando as percepções dos alunos, possibilitou-me, como professora *designer*, a observação de algumas das muitas limitações do material elaborado. Percebo, ainda que essa investigação levou-me a uma reflexão sobre meu amadurecimento como profissional e como pessoa mais crítica e consciente de meu papel como professora, ao longo destes 2 anos de trabalho com pesquisa no LAEL. Assim, minha visão quanto à aprendizagem e aos materiais didáticos que utilizo, tornou-se mais lúcida e enriquecedora no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, este trabalho desencadeou a possibilidade de uma reflexão acerca da elaboração e avaliação de materiais didáticos e quão importantes tornam-se as concepções teóricas de linguagem e de ensino aprendizagem que embasam tais materiais. Enfim, nesse processo de construção e reconstrução, a elaboração de meus próprios materiais deixou de ser uma utopia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 1994. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Contexturas*, nº 2. 43-52.
- ALVES, M. A. 2001. *Filmes na escola*. Dissertação de mestrado. UNICAMP.
- ANDERSON, A. & LYNCH, T. 1988. *Listening*. Oxford University Press.
- ANDRÉ, M. E.D.A. 1995. *Etnografia da prática escolar*. Papirus.
- ANTUNES, C. 2002. *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*. Vozes.
- BAKHTIN, M. 1929/1988. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3ª ed. Hucitec.
- BATMAN. 1989. *Warner Bros*. Disco compacto digital. 126 min.
- BERBER SARDINHA, A. P. 1991. *Conhecimento prévio e proficiência na compreensão de telenotícias em língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.
- BORBA, F. 1971. *Pequeno dicionário de lingüística moderna*. Editora USP.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais - língua estrangeira*. MEC.
- _____. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética*. MEC.
- _____. 1996. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.
- BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N. 1987. *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development ELT documents*. Modern English Publications.
- BROWN, G. E YULE, G. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- CARVALHO, V. L. C. 2004. *Efeitos da dramatização sobre compreensão oral de histórias infantis por alunos de deficiência auditiva*. Dissertação de mestrado. UFScar. Disponível em: http://www.btdtd.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE-2004-11-22T14:05:21Z-238/Publico/DissVLCC.pdf Acesso em: jan. de 2006.
- CARVALHO JÚNIOR, D. B. 2002. *A morte do herói: introdução ao estudo de sobrevivência de modelos míticos nas histórias em quadrinhos*. Dissertação de

-
- mestrado.UNICAMP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?view=vtls000257440> Acesso em: fev. de 2006.
- CELANI, M.A.A.2003. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M.A.A. (org). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Mercado de Letras.
- CHUNG, J. M.1999. The effect of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese students. *Foreign Language Annals*, nº 32, 295-308.
- COLLINS, H. 1990. *Compreensão oral: um estudo em língua estrangeira*. Tese de doutorado.PUC-SP.
- CRISTÓVÃO, V. L. L.2001. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.
- CUNNINGSWORTH, A.1995.*Choosing your coursebook*. Heinemann.
- DANIELS, H.1995.*Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 2ª ed. Papyrus.
- _____. 2003.*Vygotsky e a pedagogia*.Loyola.
- DE LINDE, Z. & KAY, M.1999. *The semiotics of subtitling*. St. Jerome Publishing Company.
- DUDLEY EVANS & St. JOHN.1998.*Developments in English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- DUNKEL P.1991. Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, nº 25, 431-455.
- ELLIS, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- FERREIRA JÚNIOR, F. G. 2000. *Programas de rádio: uma alternativa de insumo em língua estrangeira*. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000212327>>.Acesso em: 12 nov. 2005.
- FOR THE BIRDS. 2000. *Disney Pixar*. 3 min. In: MONSTROS S.A. Disco compacto digital.106 min.
- FREIRE, P. 2005. *Pedagogia da autonomia*. 31ª ed. Paz e Terra.

FREITAS, N. 2005. *Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky*. Disponível em: www.cienciaecogniao.org. Acesso em: 11 fev. 2006.

GARGIULIO, R.L.2003. Pearsons with hearing impairment. In GARGIULIO, R.M. *Special education in contemporary society: an introduction to exceptionality*. Thompson Learning.

GARZA.T.J.1991.Evaluating the used of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign language annals*, n. 24, 239-258.

GOMES, F.W. B. 2006.O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa.Dissertação de mestrado - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp000808.pdf Acesso em: 25 set. 2006.

GRAVES, K.2000. *Designing language courses*. Heinle & Heinle Publishers.

KATCHEN, J. E. 2001.*Moving ahead with DVDs and the web*. Disponível em: <<http://teens.theweb.org.tw/excel6/paper/Johanna01.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2006.

_____, J. E. 2001. *Teaching a listening and speaking course with DVD films: Can it be done?*

Disponível em: <http://mx.nthu.edu.tw/~katchen/professional/festschrift.htm>. Acesso em: 07 fev. 2006.

KING, J. 2002. *Using DVD feature films in the EFL classroom*. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/call/2002/00000015/00000005/art00006;jsessionid=4r2n9daun6nea.alice>> Acesso em: 13 mai. 2006.

KRAMER, S. 2003. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa de ciências humanas. In: FREITAS, M. T.SOUZA, S. J. & KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa*. Cortez, 39-57.

LEFFA, V. J. 2003. *Produção de materiais de ensino*. Educat.

LIBERALI, F. et al. 2003. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BÁRBARA, L & RAMOS, R.C.G (orgs) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.131-167.

LIN, L. Y. 2001. *Manipulating DVD technology to empower your teaching*.

Disponível em: <http://teens.theweb.org.tw/excel6/paper/Johanna01.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2006.

LEVELT, W. J. M. 1998. *Speaking. From intention to articulation*. The MIT Press.

LONERGAN, J. 1984. *Video in language teaching*. Cambridge University Press.

LITTLEJOHN, A. 1998. The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In: TOMLISON, Brian. *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press. 190-216.

LUO J. J. 2004. *Using DVD films to enhance college freshmen motivation*. Master Thesis. National Tsing Hua University.

Disponível em: teens.nthu.edu.tw/johanna/professional/festschrift.htm. Acesso em: 05 maio de 2006.

MARKHAM, P. 2001. The effects of native language vs target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. *Foreign Language Annals*, vol. 34, nº 5, 439-445.

MOITA LOPES, L. P. 1996. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Mercado das Letras.

_____. 1999. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras. *Delta*, vol. 15, nº esp, 419-435.

_____. 2003. *A nova ordem mundial, Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política*. In: BÁRBARA, L & RAMOS, R.C.G (orgs) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2005. Mimeo. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades por meio da educação*.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. 2002. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Loyola.

NOGUEIRA, A. P. 2005. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.

NUNAN, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge University press.

OLIVEIRA, M. K. 2004. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio – histórico*. 4ª ed. Scipione.

OLIVEIRA, S. 2006. Texto visual e leitura crítica. *Linguagem & Ensino*, v. 09, nº 1, 15-39.

PASQUALE, R. 2003. *Avaliação de unidades de ensino produzidas por professores do curso "Reflexão sobre a Ação"*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.

-
- POLACZEK, M. 2003. *Compreensão oral em língua estrangeira: aspectos psicolingüísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.
- PURDY, M. 1997. What is listening? In M. PURDY & D. BORISOFF (Eds.), *Listening in everyday life: a personal and professional approach*, 2nd ed. University press of America.
- RAMOS, R. de C. G. 2004. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESpecialist*, vol. 25, nº 2, 107-129.
- _____. 1998. Mimeo. *Critérios para a avaliação de materiais didáticos*. Tópicos em preparação e avaliação de materiais didáticos: no contexto presencial e a distância. Disciplina oferecida no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP.
- _____. 2003b. *A abordagem instrumental e material didático para contextos presencial e digital*. Disciplina oferecida no segundo semestres de 2003 no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP.
- RICHARDS, J. C. 1990. *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- _____. 2002. The role of textbooks in language program. *New Routes - Disal*, 26-30.
- _____. 2001. Materials development. In CARTER, D. & NUNAN, D. *Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge University Press.
- RIZZINI, I et al. 1999. *Pesquisando. Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. USU.
- ROST, M. 1990. *Listening in language learning*. Longman.
- _____. 2002. *Teaching and researching listening*. Pearson Education.
- SANTAELLA, L. & NÖTH, W. 2005. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 4^a ed. Iluminuras.
- SHRUM, J. L. & GLISAN, E. W. 1999. *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. 2nd ed. Heinle & Heinle.
- SILVEIRA, J. R. C. 2005. A imagem: interpretação e comunicação. *Linguagem em (dis)curso*, v. 5, nº esp, 83-113.
- SPIDER MAN. 2002. *Sony pictures*. Disco compacto digital. 128 min.

- STAKE, R. 1998. *Case studies. Strategies of qualitative inquiry*. Sage publications.
- STEMPLESKI, S. & ARCARIO P.1992. *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom*. VA: TESOL.
- SWAIN, M. 2000. The output and Beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In LANTOLF J.P. *Sociocultural theory and second language learning*. O.U.P.
- THANAJARO, M. 2000. *Using authentic materials to develop listening comprehension in English as a second language classroom*. Disponível em: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03012000032/unrestricted/Metinee.pdf> . Acesso em: 23 jun. 2006.
- TOKESHI, M. 2003. *Listening comprehension processes and strategies of Japanese junior high school students in interactive settings*. Disponível em: <http://www.library.uow.edu.au/adt-NWU/public/adt-NWU20041025.150008/index.html> Acesso em: 12 out. 2006.
- TOMALIN, B. 1991. *Video, tv & radio in the English class*. Macmillan.
- TOMLISON, B. 1998. *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- UNDERWOOD, M. 1989. *Teaching listening*. Longman.
- VANDERGRIFT, L. 1999. Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *Elt Journal*, Oxford University Press, v. 3, nº 53, 168-177.
- VERSATIL HOME VIDEO. 2006. *Tudo o que você gostaria de saber sobre DVDs*. Disponível em: <http://www.dvdversatil.com.br/dvduvidas2.aspx>. Acesso em: 22 mar. 2006.
- VYGOTSKY, L. S. 1998. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 2ª ed. Martins Fontes.
- _____. 1998. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. Martins Fontes.
- _____. 2001. *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L.1997. *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- YIN, R. K.2005. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PERFIL

Nome:.....série:.....Idade:.....

Profissão:.....

1) Você tem interesse em aprender inglês?

- a) () sim, tenho muito interesse b) () sim, tenho interesse c) () tenho um pouco de interesse
d) () não tenho interesse

2) O que levou você a se interessar (ou não) a aprender inglês?

.....
.....

3) Você acha que aprender inglês é importante? Explique.

.....
.....

4) Há quanto tempo você estuda inglês na escola:

- a) () desde a primeira série até o ensino médio
b) () desde a quinta série até o ensino médio
c) () desde a oitava série até o Ensino Médio
d) () somente no Ensino Médio

5) Você já estudou em escolas de idiomas?

() sim. () não. Por quanto tempo?.....

6) O que você gosta fazer quando não está na escola? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

- a) () assistir tv
b) () ouvir música
c) () ler
d) () navegar na Internet
e) () outros: _____

7) O que você mais gosta de assistir?

- a) () filmes
b) () vídeo clipes
c) () telejornal
d) () programa de auditório
e) () novelas

8) Por quê?

.....
.....

9) Que contado você tem com a língua inglesa em seu dia-a-dia? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

- a) quando ouço músicas em inglês
- b) ao ver filmes legendados
- c) quando navego na Internet
- d) em meu trabalho
- e) quando jogo vídeo game
- f) outros:.....

10) O que você gosta mais de fazer em inglês?

Numere de acordo com sua preferência - 1 para o que você mais gosta; 4 para o que você menos gosta:

- a) ouvir
- b) falar
- c) ler
- d) escrever

11) Em que você tem mais dificuldade?

Numere de acordo com seu grau de dificuldade: 1 para o mais fácil; 4 para o mais difícil;

- a) ouvir
- b) falar
- c) ler
- d) escrever

12) Que tipo de atividades você gosta de fazer na aula de inglês?

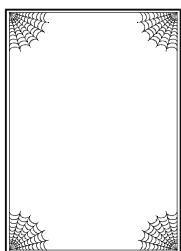
.....
.....

13) Você prefere fazer as atividades na aula...

- a) sozinho
- b) com meus colegas

Por quê?

.....
.....



ANEXO 2 - A UNIDADE DIDÁTICA



2006

Activity 1

Types of movies

1) Complete in english the genre of the movies:

2) Write examples of movies of:

Types of movies	Examples
Action & Adventure	
Animation	
Comedy	
Drama	
Horror	
Romance	
Sci-Fi	

3) What's your opinion? What kind of movies do you like? Put an X in the chart below. Compare your answers in groups.

Types of movies	I like them	They're ok.	I don't like them very much.	I hate them.
Action & Adventure				
Animation				
Comedy				
Drama				
Horror				
Romance				
Sci-Fi				

4) And your colleagues? Find a classmate who likes...
Write their names in the chart below. Try to ask and answer in English.

Do you Like.....?

Yes, I do/ No, I don't.

Types	NAME
Action & Adventure	
Animation	
Comedy	
Drama	
Horror	
Romance	
Sci-Fi	

5) In what kind of movie can we find a super-hero and a villain? Write examples.

.....
.....

6) In your opinion, what are the characteristics of a hero?

.....

7) And the characteristics of a villain?

.....
.....

Activity 2

After watching the movie...



1) Try to answer these questions in English:

a) What kind of movie is that? _____

b) What are the characters? _____

c) Moment of the scene: _____

d) Place of the scene: _____

2) Answer in Portuguese:

a) O que você entendeu deste pequeno filme?

b) O que você fez para entendê-lo?

c) O que aconteceu com a chegada do pássaro diferente?
O que o pássaro queria?

d) O que ajudou você a entender as cenas?



Activity 3

After watching the movie without sound, answer in groups:

a) What kind of movie is that? Why?

b) Characters of the Scene: _____ and _____

c) Place of the scene:

a) a street b) a school c) a supermarket d) an old building

d) Characters' relationship:

a) they are friends b) they are enemies
c) they are brothers d) they are colleagues

e) Is there a villain in the movie? _____

f) Who is the villain? _____

g) The **villain** of the movie is:

friendly good cruel impatient kindly rude
 strong ugly threatening

h) The **hero** of the movie is:

strong good bad threatening rude

i) What are they doing?

they are talking they are fighting they are playing

j) Why are they fighting? What's your opinion?



ACTIVITY 4

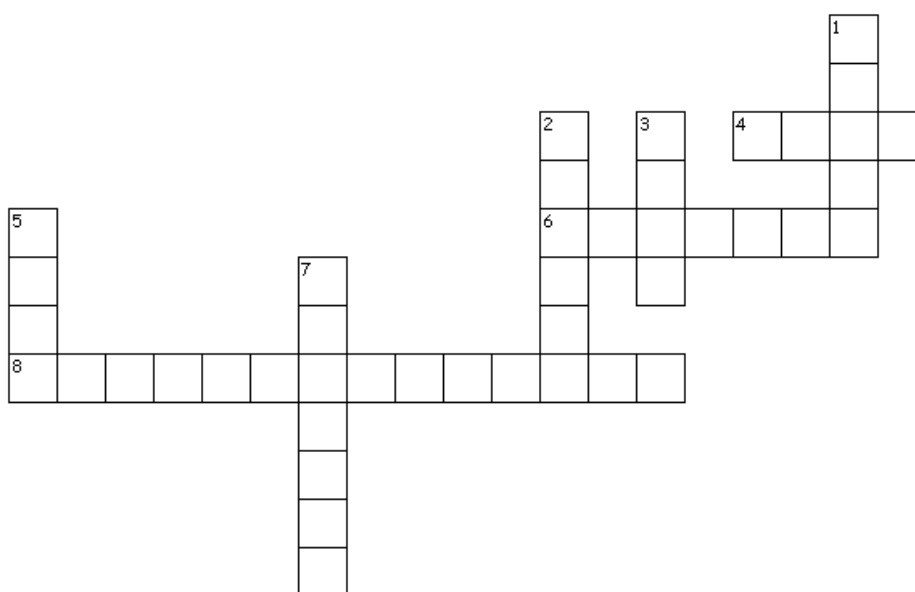
1) Now you are going to watch the movie with sound. Circle the expressions that you hear:

Pissed me off!	You spat in my face!	How are you?	Mr. Osborn!
Nice to meet You!	The Goblin killed!	Protect me!	I would never hurt you!
You are my friend!	You, Peter Parker, would save me.	Good bye!	Are you Peter Parker?
Your girlfriend's death...	I'm sorry!	Thank god for you!	Help me, please!

ACTIVITY 5

Crossword

2) Now complete the crossword with some words of the chart.



Across

- 4. cuspiu
- 6. egoísta
- 8. Deus o abençoe

Down

- 1. morte
- 2. desgraça
- 3. matar
- 5. machucar
- 7. proteger



ACTIVITY 6

1) Identify the speakers:

Spider Man or Green Goblin?



_____ : Misery, misery, misery. That's what you've chosen. I offered you friendship... and you spat in my face. You've spun your fast web, Spider-Man. Had you not been so selfish, your girlfriend's death... would have been quick. But now that you've really pissed me off... I'm gonna kill her nice and slow. M.J. and I... We're gonna have a hell of a time. Peter, stop! stop! It's me.

_____ : Mr. Osborn!

_____ : Thank God for you.

_____ : You killed those people on that balcony.

_____ : The Goblin killed! I had nothing to do with it! Don't let him take me again. I beg you. Protect me.

_____ : You tried to kill Aunt May. You tried to kill Mary Jane!

_____ : But not you. But I couldn't stop it. I would never hurt you. I knew from the beginning... if anything ever happened to me... it was you I wouldn't count on. You, Peter Parker, would save me, and so you have. Thank God for you. Give me your hand. Believe in me as I believed in you. I've been like a father to you. Be a son to me now.


_____ : I have a father. His name was Ben Parker.

_____ : Godspeed, Spider-Man. Peter, don't tell Harry.



ACTIVITY 7

True or False?



- 1) Work in pairs and read the dialogue again. Answer if the following statements are True or False.

a) Green Goblin threatens Spider Man many times.	
b) Green Goblin is really Mr. Osborn	
c) Green Goblin is Spider Man's father	
d) Green Goblin tries to be the good guy	
e) Green Goblin didn't kill many people.	

- 2) In the first part of the dialogue, what's Green Goblin's intention?

- () he wants to save Spider Man
 () he wants to threaten Spider Man and show that he is more powerful
 () he wants to be Spider Man's friend

- 3) What expression proves this? Write an example taken from script.

.....

- 4) Pay attention on **Green Goblin's** talk:

Spider Man: (...) You tried to kill Mary Jane!

Green Goblin: "But I **couldn't** stop it. I **would** never hurt you. I knew from the beginning... if anything ever happened to me... it was you I **wouldn't** count on. You, Peter Parker, **would** save me, and so you have (...)"

In this part of the dialogue, Mr. Osborn wants:

- () to ask Spider Man's help
 () to convince Spider Man that he is innocent, he is a good guy
 () to blame Spider Man

- 5) What expression helped you to find the answer?

.....

- 6) If you were Spider Man, would you believe in Green Goblin? Why?

.....

.....

- 7) What would you do if you were in Spider Man's place?

- () I would take Green Goblin to the police.
 () I wouldn't kill Green Goblin.
 () I would take him to his son, Harry.

ACTIVITY 8



THINK ABOUT YOUR LEARNING

1) O que você entendeu da cena do filme?

2) O que você fez para entender?

3) Você precisou entender palavra por palavra para compreender o que as personagens estavam falando? Que recursos você utilizou?

ACTIVITY 9



Discuss in groups and answer in Portuguese:

1) O que você pôde perceber do diálogo entre o vilão e o herói até agora? Que tipo de expressões o vilão usa?

2) Como é o herói dos filmes de super-herói? Como é o vilão?

3) Você conhece o personagem Batman? Quem é ele? Quais são os seus inimigos?

4) Que armas o vilão usa para tentar derrotar o herói?



ACTIVITY 10

Watch the scene without sound and complete the information:

1) Characters of the Scene: _____

2) Place of the scene:

a) a street b) a church c) a supermarket d) an old building

5) Is there a hero in this movie? Who is the hero? Why?

6) The character is a hero because he is:

a) good false rude brave threatening

5) What are they doing?

they are talking they are fighting they are playing

ACTIVITY 11



1) Now you are going to watch the movie with sound. Circle the expressions that you hear:

I'm going to kill you!	How are you!	You idiot!	I made you
Nice to meet You!	You wouldn't hit a guy with glasses on!	Protect me!	You killed my parents!
You are my friend!	You, Peter Parker, would save me.	How childish can you get	I was just a kid when I killed your parents!
What's your name	You dropped me in the chemicals!	You made me, remember?	Help me, please!

GUESSING

What are they talking about? What do you think?

Activity 12



WORDSEARCH

1) Now find some words of the chart in the word search. Then write them according to the meaning in Portuguese.

W	P	F	A	U	J	G	U	B	S	R	V	A	D	T
Z	T	B	N	L	L	P	J	M	F	G	L	B	R	D
Z	E	A	K	A	R	E	M	E	M	B	E	R	O	H
B	N	D	S	S	T	N	E	R	A	P	B	D	P	R
P	T	S	A	E	R	G	I	T	C	X	W	H	P	N
Y	E	R	H	M	L	V	C	B	Z	K	E	M	E	R
S	W	J	Y	G	I	A	S	H	F	Z	D	W	D	W
R	W	W	J	U	R	T	X	C	I	I	N	N	E	X
L	V	Y	N	X	R	G	L	W	K	L	Z	Z	P	R
X	N	I	H	I	T	U	A	X	C	A	D	A	A	U
X	J	C	I	I	P	O	B	I	L	K	W	I	X	K
L	B	O	V	A	A	Y	G	F	L	H	V	Q	S	E
G	V	K	T	D	R	V	G	T	I	N	N	R	D	H
U	Q	U	Q	B	T	X	C	H	K	I	R	N	F	K
C	O	D	K	Y	X	W	I	F	F	U	D	C	V	O

infantil

Deixar cair

óculos

bater

criança

matar

fez

pais

lembrar

tentar

Activity 13

1) Before watch the dialogue, try to identify who is speaking. Then compare your answers with your colleagues:

BATMAN OR JOKER?

_____ : Excuse-me. Ever dance with the devil in the pale moonlight?

_____ : I'm going to kill you!

_____ : You idiot! You made me, remember? You dropped me in the chemicals! That wasn't easy to get over! And don't think I didn't try!

_____ : I know you did!

_____ : You killed my parents!

_____ : What? What are you saying?

_____ : I made you, but you made me first!

_____ : I was just a kid when I killed your parents. I say you made me, you say I made you. How childish can you get? You wouldn't hit a guy with glasses on!

_____ : What you laughing at?

_____ : Let me lend you a hand! Lend you a hand! Hey, Batsy!



3) What expressions helped you to discover who is talking? Underline them.

4) Now watch the dialogue and correct your answers.

Activity 14

True or false?

a) Joker tries to blame Batman	
b) Joker didn't kill Batman's parents	
c) Batman is very angry with Joker because he killed his parents	
d) Joker tries to be the good guy	

Pay attention on Joker's talk:

"You wouldn't hit a guy with glasses on!" What's Joker's intention in this moment?

() He wants to insult Batman

() He wants to play with Batman

() He wants to pretend to be the good guy



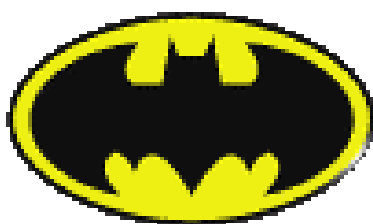
Activity 15

1) Now compare Spider Man and Batman. What similarity could you find?

2) Compare Green Goblin and Joker. What similarity could you find?

3) Write down some of the expressions in English that the villains use and the heroes use.

HEROES	VILLIANS



ACTIVITY 16

DISCUSSION



Discuss in Groups:

1) In the movie who represents goodness and who represents evil?

2) What's the relation of these characters with real life?

3) Which is more valorized in our society nowadays: to be a hero or a villain? Why? Write examples of villains and heroes of real world.

4) When you watch TV, read the newspapers and magazines, can you see more villains or heroes? Why does this happen? What's your opinion?

5) Do you have a hero in your family? Do you have a villain? Explain it.

6) Have you ever felt like a hero? Why? Could you explain it?



Activity 17 - Avaliando a unidade



- 1) Você gostou de trabalhar com o filme de super-herói? Justifique.
- 2) O que você aprendeu com esta unidade?
- 3) Você acha que o filme de super-herói facilitou sua aprendizagem da língua inglesa? Justifique sua resposta.

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO-PERCEPTIVO 1

Nome:..... nº..... série:..... data.....

1) O que você achou das atividades da unidade até agora? Por quê?

.....
.....

2) O que você aprendeu na atividade 1 (For the birds- Pixar)?

.....
.....

3) O que você aprendeu por meio da unidade até agora?Dê exemplos.

.....
.....

4) O que você achou das atividades de perguntar e responder em inglês sobre os gêneros de filmes? Explique.

.....
.....5) O que eu achei fácil foi.....
porque.....6) O que eu achei difícil foi.....
porque.....7) O que eu gostei mais foi.....
porque.....8) O que não gostei foi.....
porque.....9) O que facilitou minha aprendizagem foi.....
porque.....10) O que dificultou minha aprendizagem foi.....
porque.....

11) O que você achou das atividades serem todas em inglês? Explique.

.....
.....

12) O que você achou de trabalhar em grupos? Explique.

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO-PERCEPTIVO 2

Nome:..... n°.....série: Data:.....

Responda sobre suas dificuldades e facilidades durante as atividades:

1)Atividade 3- ver o filme (sem som) e responder em inglês

a) Eu tive facilidade ()

porque.....

b) Eu tive dificuldade ()

porque.....

2) Atividade 4 – ouvir e reconhecer as expressões do herói e do vilão

a) Eu tive facilidade ()

porque.....

b) Eu tive dificuldade ()

porque.....

3) Atividade 5 – Cruzadinha e enigma (expressões do filme)

a) Eu tive facilidade ()

porque.....

b) Eu tive dificuldade ()

porque.....

4) O que você percebeu sobre a sua compreensão oral da língua inglesa?Explique.

.....

5) A atividade que você mais gostou foi (assinale mais de uma se necessário)

a) () atividade 3- ver o filme (sem som) e responder em inglês – compreensão visual

b) () atividade 4 – ouvir e reconhecer as expressões do herói e do vilão (compreensão oral)

c) () atividade 5 – Cruzadinha e enigma

d) () nenhuma atividade me agradou

Justifique:.....

6) A atividade que menos gostou foi:

a) () atividade 3 - ver o filme (sem som) e responder em inglês – compreensão visual

b) () atividade 4 – ouvir e reconhecer as expressões do herói e do vilão (compreensão oral)

c) () atividade 5 – Cruzadinha e enigma

d) () gostei de todas

Justifique:.....

7) Como você se sentiu durante as atividades de compreensão oral? Por quê?

.....

8) Você acha que o filme ajudou você a aprender inglês? Explique.

.....

.....

.....

ANEXO 5 - QUESTIONÁRIO-PERCEPTIVO 3

Nome:..... n°..... série:..... data:.....

1) Você já havia feito atividades com filmes em suas aulas de inglês?

a) () sim. Onde?..... b) não ()

2) O que você aprendeu com as atividades da unidade de hoje? Dê exemplos

.....
.....

3) O que você aprendeu em relação às expressões usadas pelo vilão?

.....
.....

4) Você acha que as atividades de hoje trouxeram-lhe conhecimento da língua inglesa? Dê exemplos.

.....
.....

5) O que você achou fácil? Por quê?

.....
.....

6) O que você achou difícil? Explique.

.....
.....

7) O que você mudaria nas atividades de hoje? Por quê?

.....
.....

8) O que mais me motivou foi.....

porque.....

.....

9) O que eu menos gostei foi.....

porque.....

.....

10) Eu fiz as atividades: () em grupo () sozinho

11) Durante as atividades teve algum colega que desempenhou “o papel de professor”? Quem? Como foi?

.....
.....

12) Como você avalia a(s) atividade(s) de hoje? Assinale quantas alternativas forem necessárias e esclareça sua resposta:

- a. () sim () não – Os exercícios são complicados?
- b. () sim () não – A atividade é atrativa?
- c. () sim () não – O assunto é interessante?
- d. () sim () não – Entendemos o que era para fazer?
- e. () sim () não – As instruções dadas pela professora foram claras?
- f. () sim () não – O vocabulário usado nos exercícios é difícil?
- g. () sim () não – Os colegas do grupo colaboraram?
- h. () sim () não – Estávamos motivados?

Porque.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO-PERCEPTIVO 4

Nome:..... nº..... série:..... data:.....

1) Durante as atividades de hoje eu me senti... () motivado () desmotivado
Porque.....
.....
.....

2) O que você aprendeu em relação ao herói e ao vilão do filme?
.....
.....
.....

3) Eu achei as atividades de hoje... () difíceis () fáceis.
Porque.....
.....
.....

4) A atividade que mais gostei foi.....
porque.....
.....
.....

5) A atividade de que não gostei foi.....
porque.....
.....
.....

6) O que você fez para entender o filme?
.....
.....
.....

7) O que facilitou minha compreensão do filme foi... (assinale mais de uma alternativa, se necessário)

- () meu conhecimento sobre a história e personagens
- () a imagem
- () as palavras em inglês que eu já conhecia
- () as palavras em inglês que foram trabalhadas nos exercícios anteriores
- () assistir ao filme sem som antes
- () minha atenção durante a exibição do vídeo
- () as instruções da professora
- () a ajuda de meus colegas
- () a legenda em inglês
- () a repetição do vídeo
- () eu não tive nenhuma facilidade

8) O que dificultou minha compreensão do filme foi: (assinale mais de uma se necessário)

- () a falta de conhecimento em relação à história e personagens
- () a rapidez com que os personagens falavam e suas pausas
- () eu não conhecia as expressões em inglês que eles usavam
- () a pronúncia dos personagens não foi clara
- () minha ansiedade em saber o que os personagens estavam falando
- () o assunto não me interessou
- () a forma com que as atividades foram apresentadas
- () eu tentei entender o que os personagens falavam palavra por palavra
- () eu tive dificuldade em prever o que os personagens iam falar
- () eu não tive nenhuma dificuldade

9) O que você mudaria nas atividades de hoje? Por quê?

.....

.....

.....

10) Compare as atividades da unidade com as atividades dadas nas aulas durante o ano. O que você percebe?

.....

.....

.....

.....

ANEXO 7 - QUESTIONÁRIO-PERCEPTIVO 5

Nome:.....nº:..... série:.....data:.....

1)O que você aprendeu na aula de hoje? Dê exemplos.

.....
.....
.....
.....

2) O que você achou das atividades de hoje? () fáceis () difíceis
Porque.....

.....
.....

3) As atividades de hoje despertaram seu interesse? () sim () não
Porque.....

.....
.....

4) Você gostou de trabalhar com filme de super-herói?

.....
.....
.....
.....

5) Você acha que o filme de super-herói facilitou sua aprendizagem de compreensão oral da inglesa? Justifique sua resposta.

.....
.....
.....
.....

ANEXO 8 - QUESTIONÁRIO-PERCEPTIVO 6

Nome:..... n°:.....série:data:.....

1) Você gostou de trabalhar com filme de super-herói?

.....
.....
.....
.....

2) O que você aprendeu com a unidade até agora?

.....
.....
.....

3) Você acha que o filme de super-herói facilitou sua aprendizagem da língua inglesa? Justifique sua resposta.

.....
.....
.....

ANEXO 9 - QUESTIONÁRIO-PERCEPTIVO 7

Nome:..... n°:.....série:..... data:.....

1) O que você tem a dizer sobre a unidade didática *Superhero and Villain – Social Roles*?

.....
.....
.....

2) Você acha que a unidade *Superhero and Villain – Social Roles* contribuiu para sua aprendizagem da Língua Inglesa? De que forma? O que você aprendeu?

.....
.....
.....

3) Você acha que a utilização do filme contribuiu para o seu conhecimento da língua inglesa? () sim () não Por quê? Dê exemplos.

.....
.....
.....

4) Algo mudou (em relação à língua inglesa) pra você depois desta unidade? Explique.

.....
.....
.....

5) A unidade despertou o seu interesse? () sim () não Por quê?

.....
.....
.....

6) Que atividades você gostou mais de fazer? Quais foram as atividades mais fáceis? Mais difíceis? (assinale com um X mais de uma alternativa se necessário)

Atividades	Achei Fácil	Achei difícil	Gostei	Não gostei
a) (compreensão visual) ver o filme sem som e perceber as características dos personagens, local da cena, etc				
1. assistir ao filme e reconhecer expressões dos personagens				
2. organizar o diálogo do herói e do vilão do filme Spider Man				
3. organizar o diálogo do herói e do vilão do filme Batman				
4. Verdadeiro ou falso				
5. Perguntas de interpretação feitas após o vídeo				
6. Cruzadinha				
7. atividades animação <u>For the birds</u>				
8. Caça-palavras				
9. Reflexões em grupos sobre o papel social do herói e do vilão na sociedade				
10. outra (especifique):				

Porque.....

7) As atividades que na minha opinião contribuíram para a minha aprendizagem foram.....

 porque.....

8) Você mudaria alguma coisa na unidade? () sim () não
 O quê?

9) Faça uma breve comparação entre a unidade Superhero and Villain – Social Roles e a apostila trabalhada durante o ano. O que você percebe?

10) Durante as atividades você trabalhou com seus colegas? () sim () não
 O que você achou disso?

11) Durante a aplicação da unidade você pediu auxílio ao professor?
 () sim () não

12) Como você se sente em relação a sua compreensão da língua inglesa agora?

.....

.....

.....

.....

ANEXO 10 - DIÁRIO REFLEXIVO 1

Meus alunos se interessaram pelas atividades. Discutiram sobre os gêneros de filmes. Observei que tiveram dificuldade em encaixar se um filme pertencia a um gênero específico: “Titanic é drama ou romance, professora?” Nem eu mesma conseguia detectar, pode ser os dois, ora essa. Perguntaram várias coisas, mas as perguntas ficaram mais entre eles mesmos.

Durante essa primeira parte surgiram alguns comentários como “se todas as aulas fossem assim, eu nunca faltaria”, “a aula fica mais divertida e a gente aprende mais”; “falando com todo mundo a gente aprende mais”.

Observei que durante a atividade em que eles tinham que perguntar para o colega “what kind of movie do you like?”, a maioria falava em português, embora eu tivesse feito um apelo para que falassem em inglês. Percebi que há resistência por parte dos alunos em relação a falar em inglês. Cheguei a questioná-los a respeito e um respondeu que “se sente esquisito ao falar inglês”. Entretanto um dos alunos que não participa muito durante as aulas perguntou para mim em inglês e eu respondi... Naquele momento, me senti satisfeita...