



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

JÚLIO CÉSAR BRANDÃO CARVALHO

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA: CURTINDO CURTAS NA SALA DE AULA

RECIFE 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

JÚLIO CÉSAR BRANDÃO CARVALHO

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA: CURTINDO CURTAS NA SALA DE AULA

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo e co-orientação do Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Júnior.

RECIFE 2016

“Os filmes (como também outras obras artísticas) são produções da cultura: obedecem a condições de produção, contingências de mercado, mas não a objetivos pedagógicos, didáticos ou seriações artificiais. Sua utilização na Educação é importante porque eles trazem para a Escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivo e fundamental: participante ativa e criativa dos movimentos da cultura, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e viverá na cultura aparentemente caótica da sociedade moderna.”

Milton José de Almeida, pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais, Unicamp. Excerto da coletânea Lições com o Cinema, v. 3, Antonio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 1996.

RESUMO

Essa pesquisa propõe a união de duas práticas que podem contribuir para a formação sociocultural de um indivíduo. De um lado a aquisição de uma língua, aqui, a inglesa em contexto escolar, a principal língua estrangeira aprendida na maioria das escolas ao redor do mundo, que é passível de ser reconhecida como língua internacional e vem desempenhando um papel importante com a possibilidade de um indivíduo ser entendido, parcialmente pelo menos, em quase todos os lugares, além de ser a língua predominante da mídia mundial, cinema, televisão, música e do mundo da informática, com ênfase na internet, mesmo em países em que o Reino Unido ou os Estados Unidos historicamente tiveram pouca influência; e do outro, a experiência estética do cinema, aqui representado pelos curtas-metragens, com produções que podem lançar luz sobre questões políticas e espirituais, bem como proporcionar catarses e (novas) perspectivas, abrindo nossos olhos para novas maneiras de pensar, de sentir, de viver e conviver. Além do mais, enfatiza-se que se utilizado adequadamente no contexto escolar, o curta revela-se uma ferramenta fantástica na aquisição da língua inglesa, ao passo que proporciona mais chances de um maior aproveitamento, entendimento, participação e assimilação tornando as aulas mais comunicativas e dinâmicas, indo além do estereótipo de que um filme em sala é apenas uma distração ou “enrolação”. Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo geral investigar curtas-metragens como recurso didático-pedagógico no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Direcionado para a ação e para a autonomia do aluno, busca-se incitar estudantes, professores e profissionais de idiomas a (re)conhecer aspectos linguísticos e extralinguísticos na aprendizagem do inglês, bem como a importância da aliança entre aquisição linguística e cinema para a educação escolar com enfoque natural e comunicativo. a fundamentação teórica se pautou em autores como Chomsky (2006, 1976), Skinner (1957) e outros para uma apresentação sobre aquisição linguística; Krashen (1987, 1985, 1983) e outros para discorrer sobre diferentes abordagens de ensino de idiomas em contextos de aprendizagem formais ou não, com ênfase na Abordagem Natural; Dolz e Schneuwly (2006), Haydt (2006), Hedge (2000) com considerações importantes sobre o uso de audiovisuais em sala de aulas de língua inglesa, inseridos em sequências didáticas; Biskind (2009) e outros para proporcionar uma reflexão acerca de um histórico/evolução do cinema com ênfase nas produções de *Hollywood*. A utilização dos curtas, como materiais autênticos pode se constituir em uma boa ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas, porque eles são interessantes, usam uma linguagem real, podem ser escolhidos para interesses individuais, ilustram o uso preciso da linguagem na cultura alvo, e podem ajudar os alunos a sistematizar sua fala em relação ao que vêem e ouvem nas telas.

Palavras-chave: língua inglesa, aquisição linguística, cinema, curtas-metragens.

ABSTRACT

This research proposes the union of two practices that can contribute to the socio-cultural training of an individual. On the one hand the acquisition of English in educational contexts as the main foreign language learned in most schools around the world, which is likely to be recognized as an international language and has played an important role with the possibility of an individual to be understood, in part at least, in most places, besides being the predominant language of the world media, film, television, music and computers, with emphasis on the Internet, even in countries where the United Kingdom or the United States have historically had little influence; and on the other, the aesthetic experience of the cinema, represented here by short films, with productions that can shed light on political and spiritual issues as well as provide catharsis and (new) prospects, opening our eyes to new ways of thinking, feeling of living and coexisting. Moreover, it is emphasized that if shorts are used properly in the school context, they prove to be a fantastic tool in the acquisition of the English language, while providing more chances for a better use, understanding, participation and assimilation making the lessons more communicative and dynamic, going beyond the stereotype that a film in class is only a distraction or "stalling". Thus, this work has as main objective to investigate the use of short films as a teaching resource in English language acquisition classes. Directed to the action and the autonomy of the student, it seeks to incite students, teachers and language professionals to (re)learn linguistic and extralinguistic skills in learning English as well as the importance of the alliance between language acquisition and film for school education with a natural and communicative approach. The theoretical foundation was based on authors like Chomsky (2006, 1976), Skinner (1957) and others to a presentation on language acquisition; Krashen (1987, 1985, 1983) and others about different languages teaching approaches in formal learning contexts or not, with an emphasis on Natural Approach; Dolz and Schneuwly (2006), Haydt (2006), Hedge (2000) with important considerations on the use of audio-visual in English-speaking classrooms within didactic sequences; Biskind (2009) and others to provide a reflection on a history / evolution of cinema with an emphasis on Hollywood productions. The use of shorts, as authentic materials can constitute a good tool for teaching and learning languages because they are interesting, use a real language, can be chosen for individual interests, illustrate the precise use of language in the target culture, and can help students to systematize his speech about what they see and hear on screen.

Keywords: English language, language acquisition, cinema, short films.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. LÍNGUA COMO OBJETO DE ESTUDO	
1.1 Língua, segunda língua e língua estrangeira.....	11
1.2 Inglês na Escola	16
1.3 Abordagens Metodológicas Referenciais do Ensino de Língua Inglesa	19
1.3.1 Método de Gramática e Tradução	20
1.3.2 O Audiolingualismo	21
1.3.3 Abordagem Natural	24
2. AS ORIGENS DO CINEMA: CURTAS E A IMPRESSÃO DE REALIDADE	31
2.1 Hollywood: um breve histórico de sentidos e verdades plurais	34
2.2 New Hollywood e o cinema autoral	36
2.3 Blockbusters, a liquidez financeira e o fim	40
2.4 Um (novo) começo para os curtas	44
3. CURTAS E AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA	48
3.1 Experiências referenciais com filmes (e curtas) em salas de aulas de LE	55
4. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE INGLÊS COMO LE COM CURTAS	61
4.1 Sequência Didática – “I Love to singa”	64
4.2 Sequência Didática – “Aquarela do Brasil”	68
4.3 Sequência Didática – “Validation”	72
4.4 Especulações sobre a utilização de sequências didáticas de inglês como LE com curtas	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
6. FONTES CONSULTADAS	82
7. ANEXOS	90

INTRODUÇÃO

A nossa história mostra que a distância entre os povos vem diminuindo, graças a invenções que melhoraram a comunicação: a tipografia, o telefone, o rádio, a televisão. A Internet, por sua vez, trouxe uma revolução sem precedentes na forma como nos comunicamos, deixando o planeta, de certa maneira, “menor”. A Internet é para muitos um meio confortável, se não o preferido, de pesquisa e comunicação. Com o advento de novas tecnologias e com a globalização dos mercados, a produção e o acesso às informações, cujo volume disponível para qualquer indivíduo vem crescendo exponencialmente nos últimos anos, tornaram-se algo ainda mais difundido e de rápido alcance. Uma das consequências da transmissão dessas informações, é a divulgação/expressão (multi)cultural, a interação humana. De acordo com Cruz (2007, p.14) “cada cultura engendra e põe em circulação seu modo de ver, costumes, permissões e interdições através de representações quase intangíveis, entendidas e partilhadas e ainda cuidadas pelos indivíduos de cada grupo”. O uso da Internet ainda é especialmente atraente quando os participantes estão a certa distância ou ficar juntos é de uma ou outra maneira, difícil.

A quantidade de informação que está disponível na rede para a educação, capacitação, normalização, cálculo, análise, comparação, entre muitas outras, é realmente incrível. Por conta dessa facilidade de se obter informações, superficiais ou não, na internet, a escola, por seu papel de responsável pela educação e formação do cidadão, deve na figura do professor se configurar como mediadora dessas informações, levando os alunos a refletir sobre o que lêem ou escutam. Demanda flexibilidade no contexto escolar. Isso vai contra práticas docentes que se focam mais em aulas de teoria e listas intermináveis de exercícios para serem respondidos ou resolvidos do que na participação e envolvimento ativos dos alunos.

Também há demanda para que os professores estejam atentos e saibam demonstrar com sua prática que os alunos poderão construir, coletiva e individualmente, o conhecimento. Aqui, conhecimento é algo que vai além da informação, pois está envolvido com a ação docente e a participação compartilhada dos alunos, requer aprendizagem e não simples memorização. Assim, também se espera, pelo menos, que a aprendizagem em sala de aula possibilite aos alunos o

acesso a bens culturais da humanidade desenvolvidos em seu espaço de convivência e bem como em outras partes do planeta. De acordo com Mendes (2007, p.119):

isso significa elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico, e conseqüentemente, a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve.

Freire (2001) considera que a principal função da educação é seu caráter libertador. Para ele, ensinar seria fundamentalmente, educar para a liberdade, a “educação para o homem-sujeito”: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (1998, p.25). Aqui, a partir desse entendimento, reforça-se que ensinar não é um repasse de informações, mas a transformação dos saberes do indivíduo.

Ademais, as escolas têm um papel importante na sociedade moderna que se encontra em constante mudança. Enquanto prática transformadora e relacionada com o patrimônio ambiental e cultural da sociedade, a educação tem na escola um espaço fundamental que contribui para a sobrevivência do ser humano no mundo. Na relação entre educação e o meio, torna-se primordial integrar as dimensões sociais, econômicas, ambientais e culturais à extensão dos processos educativos.

Os homens são seres da práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isso mesmo, dos animais, seres do puro fazer [...] Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação[...] (FREIRE, 2001, p.121).

Portanto, ao se referir à educação é sempre importante ter em mente que o mundo está em constante transformação, e que se encontra com um grande número de pessoas convivendo em proximidade em uma "comunidade global", e essa comunidade está exigindo mais das pessoas do que jamais fez antes. Logo, a não ser que sua intenção seja buscar indivíduos que queiram viver isolados desse mundo, a escola deve preparar alunos para a vida em um local repleto de pessoas,

destacando a interação social e o papel do professor mediador, trabalhando competências e ferramentas para que possam ter sucesso no que fazem. No mais,

Busca-se hoje a educação baseada na interlocução dos sujeitos, para a construção do conhecimento que expressa a realidade cotidiana, pessoal e coletiva, em interação com saberes prévios. Professores e alunos trocam, depoimentos sobre suas atividades e experiências, com o intuito de fornecer novos significados aos saberes. Ouvir e falar, dizer-se mutuamente, os alunos entre si e aos professores e estes entre si e os alunos (MARQUES, 1999, p.15).

Outrossim, como a globalização e a facilidade de mobilidade e comunicação estão trazendo o mundo cada vez mais próximo, faz-se necessária a competência desses “cidadãos globais” em outras línguas. Considerações pessoais, profissionais, sociais e econômicas apontam para as vantagens da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Celani (2000, p. 22) afirma que: “é indiscutível a importância, nos dias atuais, de se estar preparado para o convívio internacional. Isto envolve o domínio de pelo menos uma língua estrangeira.”

Isso se justifica socialmente ao passo que aprender outro idioma proporciona ao aluno a capacidade de adentrar no contexto de outra cultura. A compreensão de outras culturas é fundamental nesse mundo onde as nações e povos estão mais interdependentes para fornecer bens e serviços, resolver disputas políticas e garantir a segurança internacional. A falta de sensibilidade intercultural pode levar à desconfiança e mal-entendidos, a uma incapacidade de cooperar, negociar e comprometer, e até mesmo a assassinatos ou a um confronto militar em maior escala. Compreensão intercultural começa com indivíduos que têm competências linguísticas e que podem, assim, fornecer a sua própria nação ou comunidade uma visão privilegiada em culturas estrangeiras, bem como entender fontes de notícias, e dar contribuições e outras perspectivas sobre situações e eventos internacionais atuais. Para a sobrevivência nessa comunidade global, cada nação precisa de tais indivíduos.

Por sua vez, o ensino de língua inglesa atualmente é amplamente oferecido em todo o mundo seja como uma LE ou segunda língua (L2)¹, apesar de o número de falantes nativos de inglês não ser maior em comparação com o espanhol ou

¹ Uma perspectiva de distinção entre as duas modalidades será mostrada no capítulo 1

chinês, por exemplo². Contudo, o surgimento dos Estados Unidos como uma potência mundial após a Segunda Guerra Mundial com poderio econômico e presença militar permanente de seus soldados em muitos países ao redor do mundo levou a língua inglesa a ter um domínio internacional, funcionando, sobretudo, como meio de comunicação mais abrangente (CRYSTAL, 2012). Consequentemente, hoje o inglês é a língua mais utilizada na internet³. Crystal (2012, p. 358), ainda acrescenta que:

O inglês é usado como língua oficial ou semi-oficial em mais de 60 países, e tem um lugar de destaque em mais 20. É dominante ou bem estabelecida em todos os seis continentes. É a principal linguagem de livros, jornais, aeroportos e controle de tráfego aéreo, negócios internacionais e conferências acadêmicas, ciência, tecnologia, medicina, diplomacia, esportes, competições internacionais, música pop e publicidade. Mais de dois terços dos cientistas do mundo escrevem em inglês⁴.

Logo, os conhecimentos do inglês, uma das principais línguas oferecidas pelo sistema educacional brasileiro também passam a ser essenciais para aqueles que buscam realizar pesquisas mais abrangentes e em muitos casos, até mais eficientes, na rede mundial de computadores.

Ainda no contexto brasileiro, consciente da função do inglês no contexto social e profissional, seja em instituições públicas ou privadas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵ oferece um programa gratuito de ensino da língua inglesa, proporcionando aos estudantes aprimorar seus conhecimentos no idioma, além de oferecer possibilidades de acesso a

² De acordo com o *Ethnologue*, obra de referência abrangente destinada a catalogar todas as línguas vivas conhecidas do mundo, que desde 1951, configura-se em um projeto de pesquisa ativa envolvendo centenas de linguistas e outros pesquisadores ao redor do mundo. A obra é amplamente considerada como a fonte de informação mais completa de seu tipo. Disponível em <<http://www.ethnologue.com/statistics/size>> Acesso em: 16 de novembro de 2015.

³ De acordo com a União Internacional de Telecomunicações, em inglês: *International Telecommunication Union* (ITU), organização internacional destinada a padronizar e regular os assuntos relativos ao uso das ondas de rádio e telecomunicações internacionais, disponível em: <<http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>> Acesso em: 04 de março de 2015.

⁴ Tradução nossa. No original: *English is used as an official or semi-official language in over 60 countries, and has a prominent place in a further 20. It is either dominant or well-established in all six continents. It is the main language of books, newspapers, airports and air-traffic control, international business and academic conferences, science, technology, medicine, diplomacy, sports, international competitions, pop music and advertising. Over two-thirds of the world's scientists write in English.*

⁵ Para tanto, é necessário estar cursando um curso de graduação em instituição pública de ensino superior ou uma graduação em instituição privada de ensino superior e ter obtido pelo menos 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos exames realizados a partir de 2009. Também é ofertado aos alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* recomendado pela CAPES. Disponível em: <<http://www.myenglishonline.com.br/saiba-mais/requisitos>> Acesso em: 16 de novembro de 2015.

universidades estrangeiras por meio de um programa de mobilidade internacional. No mais,

O Programa INGLÊS SEM FRONTEIRAS (IsF) é uma iniciativa do Ministério da Educação que tem como objetivo principal incentivar o aprendizado do idioma inglês, bem como propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País como um todo. O IsF visa também a oferecer aos candidatos a bolsa de estudo do Programa Ciência sem Fronteiras a possibilidade de aperfeiçoamento na língua inglesa de maneira mais rápida e eficiente, de modo que esses candidatos tenham melhores condições de participar dos intercâmbios oferecidos. (BRASIL, 2014).

Aqui, apesar de reconhecer-se a importância de tais programas para os estudantes universitários, busca-se colocar a aprendizagem (ou aquisição)⁶ da língua inglesa como parte de uma educação integral para as gerações mais jovens, em um trabalho voltado para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos, permitindo formar seres humanos dotados de ideias, expressões e sentimentos e comprometidos com as ações que realizam.

Portanto, mesmo havendo concordância com Lima Jr. (2013, p.237) que afirma que “não há como provar a existência de um período crítico, biologicamente definido, a partir do qual absolutamente nenhum aspecto linguístico possa ser adquirido”, somos da opinião que a exposição precoce e natural a uma língua traz maiores benefícios para o desenvolvimento da linguagem, no tocante que ela molda em grande parte aquilo que somos capazes de aprender e conhecer. Outrossim, escreve Grosjean (1993, p.2):

Através da língua a criança desenvolve suas capacidades cognitivas, capacidades de importância crítica para seu desenvolvimento pessoal. Entre estas capacidades encontramos diferentes tipos de raciocínio, pensamento abstrato, memorização, etc. A ausência total de uma língua, a adoção de uma língua não natural ou o uso de uma língua que é pobremente percebida ou conhecida pode ter consequências negativas importantes no desenvolvimento cognitivo da criança.

Assim, uma estrutura em sala de aula voltada para uma aquisição da língua inglesa que fomenta a capacidade do estudante para lidar com a dinâmica do mundo é essencial. Em tal perspectiva, a aquisição linguística tem como principal função de

⁶ Krashen (1987) e sua teoria de aquisição da língua estrangeira - *learning/acquisition*, estabelece uma distinção entre *learning* (estudo formal e não natural - receber e acumular informações e transformá-las em conhecimento por meio de esforço intelectual e de capacidade de raciocínio lógico); e *acquisition* (desenvolver habilidades funcionais através de assimilação natural, intuitiva, subconsciente, nas situações reais e concretas de ambientes de interação humana) e sustenta a predominância de *acquisition* sobre *learning* no desenvolvimento de proficiência em línguas.

conectar os alunos com o mundo em uma base contínua ao longo da vida. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento da capacidade dos estudantes para aprender continuamente e de ver o conhecimento e habilidades construídos não como objetivos finais, mas como ferramentas para a mudança cultural e, conseqüentemente, comportamental.

A aquisição de língua inglesa em ambiente escolar como qualquer outra prática relacionada com o presente e o futuro do planeta, tem o dever de propor atividades que estimulem os valores de desenvolvimento para a convivência. Criatividade, flexibilidade e cooperação são alguns dos valores fundamentais para o bem-estar da sociedade como um todo. Nesse contexto, cabe à escola, como lugar de auxílio na construção do conhecimento, desenvolver atividades lúdicas cooperativas e práticas para a expressão oral e escrita com debates e discussões.

Ademais, de acordo com Puchta (1993), o professor deve acionar todos os canais sensoriais, ao fazer uso de âncoras visuais, auditivas e sinestésicas na ativação da memória dentro da aquisição de uma língua estrangeira. Atualmente, a experiência áudio-visual é parte integral do cotidiano da grande maioria dos alunos, seja pela televisão, computadores, celulares ou *tablets*.

Nesse sentido, valorizamos o uso do poder da imagem, uma vez que esta comunica de forma direta e contém em menos espaço a informação e, apesar de os livros didáticos tentarem passar uma realidade mais próxima possível da cultura e características da língua alvo, ainda necessitam do auxílio de aportes visuais, que poderá ser suprido pelo uso de materiais autênticos, como as produções audiovisuais. Dessa maneira, abre-se espaço ao Cinema, uma forma de arte, a sétima, juntamente com a fotografia, arquitetura, literatura, teatro, pintura e música. Ele pode nos ajudar a melhor compreender as nossas próprias vidas, as vidas daqueles ao redor e até mesmo como nossa sociedade e cultura operam. De acordo com Bernadet (2004, p.17), “não só o cinema seria a reprodução da realidade, seria também a reprodução da própria visão do homem”.

Uma aliança entre a aquisição de uma língua estrangeira em sala de aula, que objetiva preparar um aluno a participar na vida social e cultural, em conformidade com os modelos normativos linguísticos e sócio-culturais, e o cinema,

que pode exercer grande influência sobre as atitudes e crenças, gostos e sentimentos estéticos, pode se tornar um instrumento capaz de promover o desenvolvimento social e educacional dos alunos, expandindo seus horizontes culturais. Aqui, ao exigir do aluno e do professor o desenvolvimento de estratégias, para que o primeiro possa descobrir o caminho para a aprendizagem, e que o segundo possa disponibilizar os recursos, pode se estabelecer uma educação criativa que facilita o desenvolvimento das habilidades de comunicação, de relacionamento interpessoal, de auto-expressão e valorização de outras culturas.

Não desconsiderando seu potencial didático-pedagógico, ressalta-se que, aqui, o cinema não está sendo restringido a um mero instrumento ou recurso didático. Sua importância é por si só, seja ao se pautar em experiências estéticas, ao divulgar a criatividade e valores humanos, ou se expressar em múltiplas linguagens, independente de ser utilizado como fonte de informações culturais para uma discussão em sala de aula, por exemplo. Logo, concorda-se com Almeida (1994, p.8) que afirma que:

“É importante não ver o cinema só como recurso didático e ilustrativo, mas vê-lo como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal.”

Contudo, as limitações de tempo trazem algumas dificuldades na implementação do uso mais contínuo de filmes longa-metragem em sala de aula. Os curtas-metragens, por sua vez, oferecem a vantagem do pouco tempo necessário para sua exibição. Logo, lança-se aqui a pergunta: como os curtas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do inglês?

Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo geral investigar curtas-metragens como recurso didático-pedagógico no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Para tanto, elaborou-se uma síntese de postulados sobre o tema aquisição de língua inglesa em contexto escolar, bem como sobre a utilização sistemática de produções audiovisuais em sala de aula, buscando evidenciar o potencial teórico-metodológico do uso de curtas nesse ambiente. Finalmente, elaboraram-se três sequências didáticas que exploram curtas como propulsores de situações autênticas e significativas de uso da língua pelos aprendizes de inglês com ênfase na interação entre os participantes.

Outrossim, para que os alunos possam se desenvolver crítica e criativamente, não se pode ignorar o mundo no qual eles vivem. Assim, como justificativa pessoal, além do autor-orientando ser professor da língua inglesa e entusiasta de cinema, este tema chama a atenção de que, além da facilidade de se obter informações *online*, por ser cada vez mais evidente a dificuldade do (con)viver juntos, quando a internet oferece fácil acessibilidade virtual e anonimato. A impessoalidade das relações que se estabelecem através do amplo uso das telas, não do cinema, mas de computadores ou *smartphones*, acarretam em uma certa banalização da percepção e apreciação do outro. Desse “desconforto”, exponenciado pela posição de professor de ensino fundamental e médio em uma escola pública, que lida conseqüentemente com crianças e adolescentes quase que diariamente, surgiu a vontade de contribuir mais na organização de melhores oportunidades de aprendizagem e comunicação “face-a-face”. Possibilitando, assim, o desenvolvimento de valores sociais, tais como autoconhecimento e respeito ao outro, e das habilidades linguísticas de cada aprendiz para que ele / ela seja capaz de se comunicar em inglês e agir com maior autonomia, sensibilidade, discernimento e responsabilidade pessoal, de modo a participar e cooperar com outras pessoas em diferentes atividades humanas. No mais,

[...] sentar e assistir um filme, no escuro, com outras pessoas, por uma hora e meia. Uma atividade como essa vai ser importante porque, nesse tempo de internet, rede social, *smartphone*, ninguém mais consegue se concentrar em nada e todo mundo precisa de concentração: o engenheiro, o advogado, o jornalista, a moça que tira o café, o cozinheiro. (RIZZO, 2013, p.01)

Isso implicou a ideia desta pesquisa que propõe a união de duas práticas que podem contribuir para a formação sociocultural de um indivíduo. De um lado a aquisição de uma língua, aqui, a inglesa em contexto escolar, a qual pode agir na formação de uma pessoa linguisticamente competente com potencial para fazer a ponte entre as culturas, compreender e apreciar pessoas de outros países, contribuindo para a diplomacia internacional, bem como se envolver com sucesso no comércio internacional, e do outro, a experiência estética do cinema com produções que podem lançar luz sobre questões políticas e espirituais, bem como proporcionar catarses e (novas) perspectivas, abrindo nossos olhos para novas maneiras de pensar, de sentir, de viver e conviver. Além do mais, enfatiza-se que se utilizado

adequadamente no contexto escolar, o mesmo revela-se uma ferramenta fantástica na aquisição da língua inglesa, ao passo que proporciona chances de um maior aproveitamento, entendimento, participação e assimilação, tornando as aulas mais comunicativas e dinâmicas, indo além do estereótipo de que um filme em sala é apenas uma distração ou “enrolação”. Ainda sobre cinema, Sousa (2005, p.20) escreve que:

O homem moderno pode revisitar a sua história coletiva, e mesmo individual, tomando por referência o seu contato com o cinema de maneira tal que, sob muitos aspectos, poderá chegar a conclusões que dirão respeito ao que ele aprendeu vendo filmes.

Direcionado para a ação e para a autonomia do aluno, esse trabalho busca incitar seu público-alvo – estudantes de letras, professores e profissionais de idiomas – a (re)conhecer aspectos linguísticos e extralinguísticos na aprendizagem do inglês, bem como a importância da aliança entre aquisição linguística e cinema para a educação escolar com enfoque natural e comunicativo. Essa educação pode ser um instrumento capaz de promover o desenvolvimento humano, sociocultural e linguístico, assim como facilitar a superação da tradicional desconexão entre o “mundo real” e a educação escolar, estendendo-se para além da sala de aula. No mais, salienta-se que “é preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual” (BRASIL, 1998, p. 66).

Destarte, o Capítulo 1 se pautou em autores como Chomsky (2006, 1976), Skinner (1957) e outros, para uma apresentação sobre aquisição linguística bem como em Krashen (1987, 1985, 1983) e outros, a fim de se discorrer sobre diferentes abordagens de ensino de idiomas em contextos de aprendizagem formais ou não, com ênfase na Abordagem Natural. O capítulo 2 proporciona uma reflexão acerca de um histórico/evolução do cinema com ênfase nas produções de *Hollywood*, pautando-se em Biskind (2009) e outros. O capítulo 3 é dedicado a considerações importantes sobre o uso de audiovisuais em sala de aulas de língua inglesa e aborda experiências referenciais com filmes (e curtas) em salas de aulas de língua estrangeira. O capítulo 4 apresenta três sequências didáticas de inglês com curtas sob os postulados de Dolz e Schneuwly (2006), Haydt (2006) e Hedge (2000) e experiência docente. Por fim, no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais e recomendações.

A metodologia aplicada partiu de pesquisa bibliográfica de natureza exploratória nas bibliotecas eletrônicas disponibilizadas nos *sites*: <http://www.scielo.org/php/index.php>, <http://www.sciencedirect.com/> e <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, além de livros acerca dos temas aquisição linguística e uso de audiovisuais em sala de aula, bem como seleção de curtas no *site* <http://vimeo.com>. Essa pesquisa também foi realizada tendo a experiência docente do orientando-autor como substrato para a construção teórica referente ao uso sistematizado de curtas em salas de aula de língua inglesa. A partir dessa fundamentação, elaborou-se uma síntese de postulados sobre o tema aquisição de língua inglesa, assim com o uso de produções audiovisuais no contexto escolar, evidenciando o potencial teórico-metodológico que uma aliança entre cinema e aquisição linguística pode oferecer à sala de aula. Para tanto, na primeira etapa da pesquisa, fez-se uma revisão bibliográfica sobre educação e aquisição linguística que busca evidenciar os benefícios proporcionados a alunos que compreendem e se comunicam com pessoas de diferentes esferas da vida. Em seguida, buscou-se resgatar o histórico do cinema e o nível de conhecimento cultural e o impacto, não só linguístico, que a utilização sistematizada de produções audiovisuais pode trazer a uma sala de aula de LE. Conseqüentemente, apresentaram-se trabalhos em contexto (inter)nacional que abordaram filmes como auxiliares no ensino/aprendizagem de línguas (inglesa ou não) em sala de aula. Finalmente, elaboraram-se três sequências didáticas que objetivam preparar os alunos para utilizar seus próprios conhecimentos em atividades organizadas com insumo compreensível que ilustram o uso natural da língua, com ênfase na competência comunicativa e na colaboração em grupos, bem como nos aspectos linguístico-culturais dos curtas-metragens.

1. LÍNGUA COMO OBJETO DE ESTUDO

1.1 Língua, segunda língua e língua estrangeira

Seres humanos podem se comunicar uns com os outros. Sua língua, um conjunto organizado de sons e gestos, social e culturalmente definidos, é uma parte essencial da vida. Aqui, considera-se linguagem como advinda desse conjunto, ou seja a capacidade de comunicação entre as pessoas que não só permite compreender um ao outro, mas ajuda a desenvolver relacionamentos e proporciona a transmissão de manifestações como problemas, crenças, sugestões ou planos, por exemplo. Em suma: “linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos” (FIORIN, 2013, p.13), onde esses signos são concebidos como um elemento representativo de sons e imagens.

Em sua grande maioria, as espécies não-humanas podem trocar informações, mas nenhuma delas é conhecida por ter um sistema de comunicação com uma complexidade de qualquer forma que seja comparável à língua. Comunicação por meio de uma língua pode ser referida como comunicação verbal, as outras maneiras tais como o riso, sorriso, gesto etc. são tipos de comunicação não-verbal. Sendo a gramática o conjunto de regras e princípios que regem o uso de uma determinada língua. No mais,

Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão de consciência de uma coletividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário tem de viver em perpétua evolução, paralela a do organismo social que a criou. (CUNHA; CINTRA, 1996, p. 1)

Ao nascer, seres humanos são notavelmente pobres no uso de uma língua sistematizada. Contudo, o bebê humano pode, em um tempo relativamente curto, tornar-se um usuário proficiente de uma(s) língua(s), chegando a mostrar compreensão linguística e a capacidade para produzir uma ampla gama de frases estruturadas gramaticalmente. Corroborando Fiorin (2013, p.13) que:

O homem não está programado para aprender física ou matemática, mas está programado para falar, para aprender línguas, quaisquer que elas sejam. Todos os seres humanos, independentemente de sua escolaridade ou de sua condição social, a menos que tenham graves problemas psíquicos ou neurológicos, falam. Uma criança, por volta dos três anos de

idade, já domina esse dispositivo extremamente complexo que é uma língua.

Porém, como é possível se tornar “usuário de uma língua”? Uma resposta influente e amplamente aceita na primeira metade do século XX é essencialmente uma alegação empirista: o behaviorismo. Desenvolvida por especialistas em comportamento, como o psicólogo B.F. Skinner, a alegação era que a língua seria adquirida através de um processo de resposta de estímulo, ou seja, passamos a ser usuários da língua através da experiência de estar imerso em um mundo de usuários dessa mesma língua.

Assim, a criança aprenderia por imitação e repetição. Uma palavra através da repetição torna-se, associada a um estímulo particular, uma experiência sensorial particular. A chave para explicar a nossa aquisição da linguagem é a apresentação de experiências sensoriais adequadas no momento apropriado e em combinações apropriadas. O conhecimento da língua é construído através de nossa experiência, através dos sentidos, do mundo. Logo, a aquisição da linguagem não se manifestaria de maneira natural. Ela deveria ser ensinada.

Skinner (1957) entendia a aquisição da linguagem como um comportamento cognitivo. Através de um “condicionamento operante”, a criança passa por um processo de tentativa-e-erro. Em outras palavras, tenta e falha no uso da linguagem correta até que tenha êxito; com reforço e modelo fornecidos pelos gestos dos pais (sorrisos, atenção e aprovação), que são agradáveis para a criança. Desta maneira, é o meio externo que controla os comportamentos da criança. Skinner também distinguiu dois tipos de respostas verbais que uma criança faz: o comportamento verbal que é reforçado pela criança que recebe algo que quer, e o comportamento verbal causado por imitar os outros. Aqui, é possível argumentar que a experiência é necessária para o desenvolvimento de nosso conhecimento da língua. No entanto, é possível questionar as restrições impostas à autonomia linguística de uma criança, com a visão de que a linguagem é de alguma forma somente adquirida por ter o tipo certo de experiências no tipo certo de ambiente.

Por sua vez, Chomsky (1976), com seu gerativismo ou teoria gerativa, fez mais do que qualquer outro autor para tentar demonstrar a esterilidade da teoria da linguagem dos behavioristas ao argumentar que a aquisição da linguagem é uma

estrutura inata, ou até mesmo função natural do cérebro humano. Chomsky acredita que existem estruturas do cérebro que controlam a interpretação e produção da fala: a experiência estimularia a mente a fazer uso de um conhecimento, uma "gramática universal" (GU), implícita e comum em todos os falantes e que já faria previamente parte da sua estrutura, sendo inata. Assim, seus pressupostos se voltariam especialmente para o inatismo e para uma competência linguística, que seria a capacidade que todo falante nativo possui de adquirir a GU. Logo, as crianças não precisariam de qualquer tipo de ensino ou instrução formal para aprender a falar.

Para Chomsky também há uma idade de aprendizagem ideal. Uma criança, entre as idades de 3 a 10, tem maiores chances para aprender uma língua em sua totalidade e desenvolver fluência. Os pais não precisam convencer a criança a falar, se a criança se encontra em um ambiente em que há produção de linguagem, a criança vai conseguir produzir essa língua por si só. Não importa se uma criança for corrigida, elas ainda compreendem a linguagem da mesma maneira e irão falar da mesma maneira. Por exemplo, durante um estágio, a criança irá formar plurais com palavras que já se encontram no plural. Chomsky propõe:

“[...] então que este conhecimento instintivo ou, se quiser, este esquematismo que permite derivar um sistema complexo e intrincado a partir de informações muito fragmentárias, é um constituinte fundamental da natureza humana. Nesse caso, acredito que se trata de um constituinte essencial por causa do papel que a linguagem desempenha não só na comunicação, mas também na expressão do pensamento e na interação entre as pessoas; e suponho isso em outros domínios da inteligência humana, em outros domínios da cognição humana e do comportamento, alguma coisa do mesmo tipo deve ser verdade. Bem, essa coleção, essa massa de esquematismos, princípios de organização inatos, que orientam nosso comportamento social, intelectual e individual ao que me refiro ser o conceito de natureza humana”. (CHOMSKY, 2006, p. 10).⁷

Em suma, Chomsky propõe que toda criança possui um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL), órgão que, juntamente com outros, propiciaria a aquisição da língua materna e, que acionado através de frases ou falas dos adultos, geraria dessa maneira uma gramática na qual a criança se contextualizará,

⁷ Tradução nossa. No original: *[...] then that this instinctive knowledge, if you like, this schematism that makes it possible to derive complex and intricate knowledge on the basis of very partial data, is one fundamental constituent of human nature. In this case I think a fundamental constituent because of the role that language plays, not merely in communication, but also in expression of thought and interaction between persons; and I assume that in other domains of human intelligence, in other domains of human cognition and behaviour, something of the same sort must be true. Well, this collection, this mass of schematisms, innate organising principles, which guides our social and intellectual and individual behaviour, that's what I mean to refer to by the concept of human nature.*

enquanto que Skinner diz que somos todos *tabulas rasas*, folhas em branco onde todo o nosso comportamento é determinado por influências externas.

Destarte, aqui, valorizam-se os dois pressupostos, porém com ressalvas a extremismos em ambos. Sabemos que a língua de um adulto é extremamente complexa, e sabemos que as crianças podem se tornar adultos. Portanto, algo na mente da criança deve capacitá-la a atingir essa complexidade. Qualquer teoria que sugere a total inexistência de uma estrutura inata, ao passo que uma criança acaba falando apenas o que é estimulado, deve ser falsa. O mesmo se aplica para qualquer teoria que sugere a existência de uma estrutura totalmente inata, desconsiderando as frases dos pais, o contexto em que são proferidas, o *feedback* (verbal ou não-verbal) em resposta à própria fala da criança, ou formação de hábitos e assim por diante, quando é natural que crianças precisam de algum tipo de *input* linguístico para adquirir uma língua. Logo, é essencial que uma criança entre em contato com um idioma existente para que possa adquirir essa língua: crianças com genes japoneses não acham mais fácil o japonês do português, ou vice-versa, elas poderão adquirir uma ou mais e quaisquer língua(s) a que estão expostas.

Ademais, considerando-se como primeira língua (L1), a língua materna ou a língua nativa de um indivíduo, seriam quaisquer outras línguas posteriores a essa L1, segundas línguas (L2)? Para Mitchell e Myles (1998), a aprendizagem de uma L2 aconteceria posteriormente à aquisição da L1, e consideram que no termo L2 também estaria inserido o termo língua estrangeira (LE). Indo de encontro ao que afirma Revuz: “língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância” (1998, p. 215). Consequentemente, a aprendizagem de uma segunda língua só seria possível ao passo que o indivíduo enquanto criança já desenvolveu uma língua materna. Outro ponto considerado por Mitchell e Myles (1998): a aprendizagem de uma L2 poderia acontecer de forma sistematizada e planejada, como em uma sala de aula; e de uma maneira não estruturada, na comunidade, entre os falantes nativos da língua em questão.

Por sua vez, em se tratando de língua inglesa, os termos LE e L2 poderiam se referir a “ambientes” de língua estrangeira ou segunda língua. Seriam estes os dois ambientes de aprendizagem ou aquisição de línguas diferentes em que alguém pode

aprender ou adquirir outro idioma. Considerando, a aquisição em situações reais de uso da língua para comunicação e interação ao passo que aprendizagem como situações de uso simulado da língua para fins de prática e exercício. Aqui, também poderia ser afirmado que o fator decisivo entre os dois é um terceiro ambiente: a língua fora de uma sala de aula.

Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). (LEFFA, 1988, p. 212).

Contudo, inglês como LE é um termo quase que universalmente aceito, mas o inglês como L2 requer um pouco mais de discussão. Uma crítica ao termo inglês como L2 é que o mesmo pode não ser uma segunda língua para alguém, e sim uma terceira, quarta ou até mesmo uma quinta língua. Portanto, aqui, inglês como L2 provavelmente não seria a melhor maneira de abordar a questão.

Logo, como resultado dessa crítica alguns países têm adotado diferentes maneiras de descrever os indivíduos que aprendem inglês em países de língua inglesa nativos. O Reino Unido, a Nova Zelândia e a Irlanda adotaram o termo “inglês para falantes de outras línguas” (IFOL)⁸, e a expressão “inglês como língua adicional” (ILA)⁹ vem se tornando cada vez mais popular no Reino Unido. Os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália continuam a usar o “inglês como segunda língua” (ISL)¹⁰, mas o termo “aprendiz da língua inglesa” (ALI)¹¹ também vem ganhando destaque bem como o termo bilíngue emergente¹². (GARCÍA *et al.*, 2008).

Desta forma, fica perceptível que não há definições simples tanto para as diferenças entre aquisição e aprendizagem, quanto para o inglês como LE ou L2, podendo gerar uma abundância de discussões e situações. Logo, neste trabalho usar-se-á doravante os termos inglês como LE e L2 como expressões intercambiáveis. O mesmo se aplica aos termos aprendizagem e aquisição, salvo quando destacado. Outrossim, acredita-se no pressuposto que práticas contextualizadas, seja de maneira natural ou instrucional, em ambientes formais ou

⁸ Tradução nossa. No original: *English for Speakers of Other Languages (ESOL)*.

⁹ Idem: *English as an Additional Language (EAL)*.

¹⁰ Idem: *English as a Second Language (ESL)*.

¹¹ Idem: *English Language Learner (ELL)*.

¹² Idem: *Emergent Bilingual*.

não, fazem diferença no processo de aprendizagem, independente de se aprender a língua-alvo no país no qual é falada fora de uma sala de aula.

1.2 Inglês na Escola

A escola, responsável pela educação sistematizada, além de ocupar um significativo lugar na vida do aluno, principalmente quando se configura num ambiente agradável de construção do conhecimento, tem a obrigação de ampliar as possibilidades de aprendizagem na sala de aula. Assim, em uma era intensiva de informação, a educação escolar é fundamental para responder às demandas em duas vertentes: por um lado, tem de gerir um espaço de conhecimento em constante evolução e adaptado a uma civilização movida por esse conhecimento para que os alunos possam assim contrapor ideias e ter senso crítico, e não simples memorização de dados, datas ou acontecimentos; por outro lado, busca também o desenvolvimento pessoal e sociocultural desses alunos¹³. Portanto, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 2000, p.89).

A observação atenta do educador, ao aplicar metodologias diferenciadas de aprendizado, é de grande importância visto que a recepção e a reação dos alunos são quase que imediatas no decorrer de uma aula. Para não se desvirtuar de seus valores, o professor deve criar condições de exploração e manipulação de bons materiais didáticos, além de permitir uma saudável interação do sujeito aprendiz com seus companheiros, propondo atividades em grupos. Ao compactuar com um projeto pedagógico amplo, o professor deve atender às diversas especificidades do processo de desenvolvimento deste, mas também participar ativamente de suas propostas, desse modo, não só o aluno, mas também ele, serão sujeitos falantes interativos, ou seja, emissores e também receptores em uma conversa com um ou mais indivíduos, e logo estarão se beneficiando do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, “o indivíduo só pode ser compreendido como parte da sociedade à qual pertence, e que a sociedade só pode ser compreendida com base nas inter-relações dos indivíduos com seus constituintes” (BOAS, 2010, p. 53).

¹³ Segundo as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), propostas pelo Ministério da Educação, o ensino médio tem como objetivo primário, práticas que prezem pela formação integral do indivíduo como cidadão.

Nesse ponto, enfatiza-se que o homem como ser que interage diariamente no seu meio social, o faz mediante a linguagem, elo de ligação social, em suas diversas formas. Visto que é inevitável a idéia de comunicação através da linguagem, pois “o ser humano só existe dentro do mundo e o mundo só existe dentro da linguagem”. (ORLANDI, 2002, p. 15). Tendo assim função não só comunicativa, mas social, acrescenta-se que em contexto escolar a linguagem teria um papel especial a desempenhar no desenvolvimento da compreensão e tolerância dos alunos em relação aos outros, e a sua capacidade para conviver e cooperar com eles.

Por sua vez, a língua inglesa é uma forma bastante difundida de comunicação seja no mundo acadêmico, vida pública e internacionalmente. A região que hoje é conhecida como Inglaterra se configurou com o berço da língua inglesa, fatos históricos associados a esse país e, posterior e consequentemente, aos Estados Unidos, contribuíram para o *status* que o inglês adquiriu, levando esses países a proporcionar o ensino do inglês para a facilitação da comunicação entre os povos de interesse. White (1988 *apud* RICHARDS, 2001, p.23) corrobora que,

Enquanto que, em tempos medievais, o inglês era a língua de uma nação insular e o francês era a língua de uma nação continental, no século XX, o inglês se tornou a língua do mundo, graças ao legado linguístico do Império Britânico, o surgimento dos EUA como uma superpotência de falantes de inglês e a associação fortuita do inglês com as transformações industriais e tecnológicas dos séculos XIX e XX.¹⁴

Ademais, a literatura em inglês é rica e influente, com autores fundamentais como Shakespeare, Mark Twain, William Blake, James Joyce, entre tantos outros, refletindo a experiência de pessoas de diferentes culturas e épocas. Além de que “a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil” (FREYRE, 2000, p.46). A internet e a língua inglesa são meios de comunicação quase que indissociáveis. Logo, o estudo do inglês ajudaria os alunos a se manter conscientes do mundo ao seu redor, tendo acesso a mais informações do que normalmente teria, e podendo escolher e adaptar o seu pensamento e se comunicar em diferentes

¹⁴ Tradução nossa. No original: *Whereas in medieval times English was the language of an island nation and French was the language of a continental one, in the twentieth century English has become the language of the world thanks to the linguistic legacy of the British Empire, the emergence of the USA as an English-speaking superpower and the fortuitous association of English with the industrial and technological developments of the nineteenth and twentieth centuries.*

situações. “[...] o conhecimento da língua inglesa tornou-se fundamental para a formação do indivíduo, a fim de que possa ser inserido na sociedade.” (CARVALHO, 2008, p.11). No mais,

A consequência que vemos no presente, e que já aponta o futuro, é que cada vez mais saber inglês é importante para conseguir um emprego simples, comum, (sem requerer a formação superior) assim como o emprego de secretária ou de empregado de uma loja de um centro comercial, por exemplo. (DURÃES, 2006, p.01).

No Brasil, a LDB - Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996)¹⁵ estabelece como obrigatório o ensino de uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental. Como parte de um currículo mais amplo de educação geral, os professores de inglês como LE têm a oportunidade de se concentrar em aspectos da aprendizagem que vão para além de gramática, vocabulário e as quatro habilidades tradicionais. É de grande importância aproveitar essa oportunidade para ajudar alunos em qualquer idade a desenvolver seu pensamento crítico. “Trazer o mundo” para a sala de aula é uma necessidade para o processo de aprendizagem de uma LE. As questões culturais, por exemplo, oferecem excelentes oportunidades para aulas significativas e incentivam os alunos a participar ativamente. Assim, quando esses pressupostos importantes para a construção das representações dos estudantes nas várias áreas do conteúdo são considerados pelo professor ao propor atividades que envolvem a aprendizagem dos mesmos, permitindo-os perceber-se como parte de uma coletividade, superando seu egocentrismo, o caminho para um aprendizado mais significativo já está traçado. Ademais, “o aprendizado se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamento” (DEWEY, 2007, p.37).

Com o objetivo de enriquecer a experiência de aprendizagem de línguas, ao utilizar métodos ativos, o professor desenvolve os aspectos sócio-afetivos (contatos sociais com parceiros do grupo-classe, a convivência e acolhimento de pontos de vista diferentes do seu), motores (avaliação das capacidades e superação de limites, aperfeiçoamento das habilidades.) e cognitivos (ação, reflexão e observação conjugados) de seus alunos. “Aprender hoje é buscar, comparar, pesquisar, produzir,

¹⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 26 de maio de 2015.

comunicar. Só a aprendizagem viva e motivadora ajuda a progredir”. (MORAN, 2008, s/p) Logo, é de grande importância que os alunos estejam conscientes do seu próprio progresso ao permitir que se acostumem a refletir sobre sua aprendizagem, ativando uma série de mecanismos de interpretação pessoal sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos dos conteúdos trabalhados. Além disso, através da criação de situações significativas, é mais provável que se envolvam no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, “ensinar e aprender hoje pode transformar-se em um estimulante e fantástico desafio, que nos realiza profissional e pessoalmente”. (MORAN, 2008, s/p). A confiança advinda desse progresso é essencial para que eles se sintam mais motivados e dispostos a aprender e buscar mais.

Com uma pletera de informações disponíveis nos meios digitais, o professor precisa ser mais criativo em sua mediação. Aqui, a aprendizagem do inglês deve levar a “aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes...” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 15). Portanto, é preciso que o trabalho com a língua inglesa em sala de aula seja interativo, experimental e participativo, com ênfase na imaginação e criatividade, abordando valores e elementos culturais, para que desperte curiosidade e interesse, ao contrário dos métodos burocráticos e tradicionais de ensino que ao invés de partir de situações concretas, como os filmes, por exemplo, e a partir daí, incorporar discussões e reflexões, focam em aulas puramente expositivas e na abordagem gramatical com frases isoladas e desconexas como uma forma de fazer os alunos conscientes de estruturas, como se esse conhecimento fosse, por si só, suficiente para desenvolver a capacidade de compreender e se comunicar no idioma. Uma breve exposição da evolução do ensino de inglês como LE a seguir trará mais subsídios para entender o porquê dessa necessidade.

1.3 Abordagens Metodológicas Referenciais do Ensino de Língua Inglesa

A história – e conseqüente evolução – do ensino de língua inglesa vem permeada por descobertas advindas de várias teorias linguísticas. Essas teorias ajudaram na instituição de diferentes abordagens metodológicas. Para Larsen-

Freeman (1986), o “método” em ensino de LE compreenderia uma combinação de “princípios”, a estrutura teórica; e “técnicas”, as atividades feitas em sala de aula. Os princípios se consistem em uma combinação de elementos que englobam professor, aluno, processo de ensino, processo de aprendizagem e cultura da LE. As técnicas seriam derivadas da aplicação de certos princípios.

Neste trabalho, no tocante a como o ensino de inglês como LE se processou ao longo dos anos, destacam-se os seguintes métodos no contexto educacional: método de gramática e tradução, o audiolingualismo, e a abordagem natural. Esses métodos também ilustram a evolução do papel do professor que deixa de ser o detentor único do conhecimento, para assumir a figura de mediador, um “facilitador”, no processo de ensino-aprendizagem, e do aluno, que passa a ter um papel mais ativo, assumindo parte da responsabilidade por sua aprendizagem.

1.3.1 Método de Gramática e Tradução

O método conhecido como método de gramática e tradução (*grammar translation* - GT) é encontrado desde o século 18 e persiste, ao que parece, até hoje em algumas escolas brasileiras de ensino fundamental e/ou médio.¹⁶ Leffa (1988, p.212) afirma que “a abordagem da Gramática e da Tradução (GT), conhecida como metodologia tradicional, constitui a abordagem mais conhecida e praticada na história do ensino de línguas”. Seu nome é autoexplicativo: metodologia na qual a tradução e a gramática são predominantes. Esta abordagem se baseia no pressuposto de que o aspecto fundamental da língua é a escrita, e de que esta é determinada por regras gramaticais. Seu objetivo principal é explicar a estruturação gramatical da língua almejada e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário. No entanto, nas últimas décadas do século 19, a abordagem GT foi taxada de ser um método “frio” que não conseguia ensinar nenhuma língua estrangeira, uma vez que não ensinava como se comunicar oralmente na língua-alvo, pois objetivava principalmente levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura dessa língua.

Seu objetivo é dotar o aluno de um vasto vocabulário literário e almeja também a ensinar o aluno a extrair o significado dos textos através de

¹⁶ No Brasil, a metodologia de tradução e gramática foi maciçamente usada até meados do século 20, quando começou a cair em descrédito devido a sua ineficácia em desenvolver a habilidade oral.

traduções para a língua materna e, em estágios mais adiantados, a apreciar a importância e o valor dos textos literários. (RIVERS, 1975, p.14)

Um dos primeiros relatos formais sobre uma abordagem GT de um aprendizado de uma língua estrangeira se encontra no livro “*The Art of Learning and Studying Foreign Languages*” de François Gouin (1880 *apud* BROWN,1994). Nele o autor, que era falante nativo da língua francesa, conta como tentou aprender alemão. Gouin viajou para Hamburgo, isolou-se das pessoas e passou a estudar gramática e a memorizar palavras em grandes quantidades. Em 10 dias, conseguiu absorver o conteúdo de uma gramática de alemão juntamente com uma lista de 248 verbos irregulares. Contudo, decepcionou-se ao tentar pôr em prática seu “conhecimento” recém adquirido. Ao se aproximar dos falantes nativos de alemão, não conseguiu entendê-los. Concluiu que ainda havia mais a se aprender: memorizou dessa vez os radicais e as declinações do alemão, e revisou seus conhecimentos da gramática e verbos irregulares. Porém, Não obteve sucesso em relação à prática oral mais uma vez. Por fim, continuou isolado em seus estudos e traduziu textos de autores como Goethe e Schiller e chegou a memorizar 30.000 verbetes de um dicionário alemão. Mas o resultado não foi diferente, por mais que acumulasse informações e adquirisse conhecimento a respeito do idioma, sua habilidade de se comunicar na sociedade alemã não se desenvolvia.

Ao retornar para França, Gouin constata que seu sobrinho de 3 anos de idade, durante sua ausência, havia se transformado de um bebê sem expressão verbal em um verdadeiro falante do francês. Como isso foi possível? Como é que uma simples criança sem conhecimento nem experiência alcançou algo que ele, homem letrado e experiente, havia tentado com uma segunda língua e fracassado? Este fato, que deixou Gouin intrigado, acabou por levar quase um século para ser cientificamente explicado, e por consequência iniciou uma nova tendência na metodologia de aprendizado e ensino de línguas a partir da metade do século 20, corroborada pelos estudos behavioristas.

1.3.2 O Audiolingualismo

No final do século 19, os movimentos migratórios e o comércio internacional influenciaram a mudança do perfil dos aprendizes de LE (COOK, 2003): as viagens de estudo feitas por jovens nobres principalmente britânicos. Esses jovens eram geralmente acompanhados de um tutor. Os objetivos principais eram ampliar sua

educação, que era somente considerada completa mediante de um a três anos de viagem pela Europa, bem como aprender sobre a economia, política, artes e costumes, história e línguas, de forma a ser preparado para uma carreira na vida pública. Surge o Método Direto (MD) como resposta ao GT. Uma grande exposição à língua era uma das características principais do método. De acordo com os pressupostos do MD, indivíduos poderiam adquirir uma língua estrangeira da mesma forma que uma criança aprende sua língua materna, contudo ficava proibido o uso da língua materna na sala de aula: as palavras e frases na língua-alvo seriam associadas a objetos e ações. A ementa do curso não era baseada em estruturas linguísticas, mas em situações ou tópicos, tais como: “indo ao banco” ou “no restaurante”, por exemplo. Esse método encontrou grandes dificuldades em ser aplicado nas escolas e faculdades devido ao pouco tempo disponibilizado ao ensino de LE e as habilidades dos professores, que necessitavam ser fluentes na língua-alvo, além de ausência de uma base metodológica sólida. Logo, a leitura (e tradução) voltou a ser o objetivo principal do ensino de LE (RICHARDS & RODGERS, 1994).

Contudo, no Brasil, o Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931¹⁷, instituiu o MD como o método oficial das línguas estrangeiras em muitos colégios. Assim,

Esse decreto sugeria os autores e obras cujos trechos (...) deveriam ser lidos e interpretados na última série de inglês (art. 32): Dickens – David Copperfield, Emerson – Essays, E. Poe – Tales, George Eliot – Silas Marner, Goldsmith – The Vicar of Wakefield, Jerome K. Jerome – Three men in a boat, Kipling – Plain tales from the hills, Lamb – Tales from Shakespeare, Mark Twain – Life on the Mississippi, Shakespeare – Julius Caesar, Stevenson – The art of writing, e Thackeray – The four Georges. (OLIVEIRA, 1999, p.27).

Em contrapartida, com a entrada dos Estados Unidos na II Guerra Mundial, surgiu a necessidade de pessoas que trabalhassem como intérpretes ou tradutores, e conseqüentemente havia uma certa urgência de se ensinar LE aos soldados americanos, em pouco tempo. Esta perspectiva exigia novas abordagens de ensino de LE, já que até então a proficiência em se comunicar oralmente não era o objetivo principal. “Na linguística, o estruturalismo e os estudos da análise contrastiva fornecem os suportes necessários para a seleção das estruturas sintáticas a serem

¹⁷ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-norma-pe.html>> Acesso em 20 de junho de 2015.

inseridas nos materiais didáticos.” (PAIVA, 2005, p.130). Conseqüentemente, a produção oral de uma língua passou a ser valorizada pelos estudiosos que afirmavam que o aprendizado estava associado a reflexos condicionados e que o ato de reproduzir oralmente através da memorização, imitação e repetição estaria relacionado com o sucesso em se alcançar a habilidade comunicativa.

Focado na teoria behaviorista da aprendizagem, com a ênfase ou repetição como o padrão fornecido como estímulo para uma resposta, sendo “uma questão de treino e hábito” (BLOOMFIELD, 1933, p. 34)¹⁸, Bloomfield elaborou aquele que viria a ser um método de ensino de LE bastante utilizado em escolas de idiomas e que por um lado se assemelhava ao MD, ao levar aos alunos a aprender uma língua diretamente, sem usar a sua língua nativa para explicar novas palavras ou gramática na língua-alvo, contudo, por outro lado apresentava suas particularidades em relação ao MD, ao passo que o vocabulário e a gramática eram cuidadosamente selecionados e classificados, e baseados na teoria behaviorista da formação de hábitos. Surgia o audiolingualismo, também chamado de método audiolingual (AL).

De acordo com Oliveira (2007), o audiolingualismo foi muito bem sucedido durante a guerra, o que levou muitas pessoas a acreditarem que aquele era o método definitivo de ensino de LE. Observou-se que seu sucesso inicial se devia a dois fatores: o caráter de imersão que as aulas tinham no período da guerra, onde viagens constantes a territórios estrangeiros eram uma realidade; e o alto grau de motivação dos aprendizes para sobreviver no conflito, quando saber se comunicar em uma LE poderia salvar vidas. Entretanto, após a guerra, percebeu-se que o AL não era tão eficiente assim, evidenciando-se algumas falhas nesse método no qual a LE é, acima de tudo, um fenômeno oral aprendido antes da leitura, seguindo uma hierarquia: ouvir, falar, ler e escrever.

O método AL tinha como base o automatismo e estava ligado a planos didáticos com esquemas que dividiam o material trabalhado em livros sequenciais (1, 2, 3...) onde a língua era vista com suas habilidades dissociadas umas das outras. Outro aspecto dessa abordagem é que o “conhecimento” através de formação de hábitos seria trabalhado por instrutores, que não precisariam ser proficientes na língua trabalhada, e não professores. Logo, neste método o problema de

¹⁸ Tradução nossa. No original: *a matter of training and habit*.

transcender o estudo formal da língua em situações comunicativas reais não é resolvido. Dentro da sala de aula, o AL estabeleceu práticas de um “laboratório de línguas” dentro do regime behaviorista de estímulo-resposta ao abordar: nenhuma tradução; novos itens deveriam ser aprendidos na sequência: escutar-falar, ler-falar; repetição frequente como uma forma essencial para uma aprendizagem eficaz e correção imediata de erros. Uma crítica ao AL é que o aluno teria um papel passivo, tornando-se um mero reproduzidor de sentenças. Paiva (2005, p.7) complementa que:

[...] os materiais didáticos apresentavam muitos exemplos artificiais e os professores, influenciados pelo behaviorismo, tentavam impedir as hesitações e as pausas, contrariando as características naturais das interações conversacionais. Havia uma ênfase exagerada nas diferenças entre as duas línguas, ignorando as semelhanças e oferecendo pouco estímulo às atividades mentais, pois se almejava o automatismo. O método costumava agradar às crianças e desagradar aos adultos devido às atividades cansativas de repetição. Os críticos do método diziam que, de tanto repetir as mesmas frases, os aprendizes criariam hábitos automáticos e se transformavam em papagaios.

No Brasil, a LDB de 1961¹⁹ diminuiu consideravelmente a carga horária do ensino de LI no 1º e 2º graus. Como consequência da não aprendizagem da língua inglesa nas escolas regulares, e os custos baixos de implementação e manutenção do método AL houve a expansão do ensino do idioma no país através dos cursos comerciais com franquia.²⁰

Na tentativa de se trabalhar uma LE em sua totalidade, visando a comunicação, surge a abordagem natural, que será apresentada a seguir.

1.3.3 Abordagem Natural

Como já mencionado, na década de 1960, apesar de não ter chegado a desenvolver nenhum método, Chomsky traz revolução à linguística ao afirmar que língua é uma habilidade criativa e não memorizada. Com isso, ele vai contra ao ensino tradicional de línguas, baseados em regras gramaticais, e também ao ensino por meio de repetição e memorização. “Certo” e “errado” dão lugar ao “aceitável” e “inaceitável”, com base no desempenho de um representante nativo da língua e da cultura almejada, contribuindo para a mudança no ensino de LE e direcionando para

¹⁹ Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>> Acesso em 20 de junho de 2015.

²⁰ Com o declínio dessa abordagem, alguns cursos retornaram parcialmente ao método de tradução e gramática, acrescentando livros de exercícios escritos a seus programas agregados a práticas audiolínguas e visuais.

uma nova abordagem. Os pressupostos de Chomsky inspiraram uma metodologia humanística do ensino de línguas baseada em comunicação e interação através de um facilitador e participação ativa dos aprendizes.

Por conseguinte, as décadas de 1970 e 80 trazem novos estudos nas áreas da linguística e da psicologia educacional. Precusores da psicologia cognitiva contemporânea como Piaget e Vygotsky já haviam proposto que o conhecimento de um aprendiz é construído através de experiências resultantes de sua participação ativa em ambientes naturais de interação social que estejam estruturados culturalmente. Stephen Krashen (1987), professor envolvido com o estudo da aquisição de linguagem, decide trabalhar os elementos propostos pelas teorias de Piaget, Vygotsky bem como Chomsky, estabelecendo diferenças entre uma aprendizagem formal e uma aquisição natural, e assim elaborou uma teoria geral que busca compreender como aconteceria a aquisição de uma L2²¹, culminando em sua Abordagem Natural²² (AN).

Krashen, professor emérito do campo da linguística aplicada da Universidade do Sul da Califórnia, teve como parceiro Tracy Terrell, um professor de espanhol da Universidade da Califórnia. O trabalho de Krashen na aquisição de uma segunda língua e as experiências de ensino de Terrell formam as bases da AN. Os princípios e práticas desta nova abordagem foram publicados em "*The natural approach: language acquisition in the classroom*" (KRASHEN; TERRELL, 1983). A obra contém seções teóricas elaboradas por Krashen e seções sobre técnicas em sala de aula preparadas principalmente por Terrell. A proposta mais marcante da AN é que os adultos ainda podem adquirir segundas línguas e que a capacidade de aprender (grifo nosso) idiomas não desaparece na puberdade. Assim, a contribuição de Krashen à proposição de um DAL de Chomsky é que os adultos seguiriam os mesmos princípios da GU. A teoria por trás da AN implica que os adultos podem adquirir todos os aspectos, com exceção do fonológico, de qualquer língua estrangeira, usando seu DAL sempre ativo. O que faz os adultos diferentes das crianças é sua habilidade de resolver problemas abstratos que os fazem processar conscientemente a gramática de uma língua estrangeira. Portanto, os adultos teriam dois caminhos a seguir: *aquisição*, a assimilação natural de regras de uma língua,

²¹ O autor opta por trabalhar com o termo L2, e não utiliza o termo LE nas obras aqui consultadas.

²² No original: *Natural Approach*.

usando essa linguagem para a comunicação; e *aprendizagem*, onde aprendizes estudam formas, descobrem regras e são geralmente conscientes do seu próprio processo. No entanto, as crianças têm apenas um: a aquisição.

Há duas maneiras independentes de desenvolvimento de capacidade em segundas línguas. "Aquisição" é um processo subconsciente idêntico em todos os aspectos importantes para o processo de utilizar crianças em adquirir a sua primeira língua, ... [e] "aprendizagem"..., [que é] um processo consciente que resulta em "saber sobre [as regras da] linguagem" (Krashen, 1985, p.01).²³

Finalmente, a AN seria composta por cinco hipóteses (independentes de uma sequência específica): a hipótese da aquisição-aprendizagem, do monitor, da ordem natural, do insumo (*input*) e do filtro afetivo.

De acordo com a "hipótese da aquisição-aprendizagem" de Krashen (1985) existiriam dois sistemas independentes de segundo desempenho de linguagem: o "sistema adquirido" e o "sistema aprendido". Como já mencionado aqui, o sistema adquirido ou "aquisição" é o produto de um processo subconsciente muito semelhante ao processo que crianças passam quando adquirem a sua primeira língua. Ela requer interação significativa na língua-alvo: a comunicação natural, em que os falantes estão concentrados não na forma de suas declarações, mas sim no ato comunicativo. O sistema aprendido ou "aprendizagem" é o produto de instrução formal e compreende um processo consciente que resulta em conhecimento tal qual consciente sobre a língua, como por exemplo, o conhecimento de regras gramaticais. Aqui, a aprendizagem seria menos importante do que a aquisição.

Krashen (*ibidem*) acredita que o resultado da aprendizagem: a "competência aprendida" (CA)²⁴ funciona como um monitor ou editor, ou seja, enquanto a "competência adquirida" (CA_d)²⁵ é responsável por nossa produção fluente de frases, a CA faz correção sobre essas frases, antes ou após a sua produção. Este tipo de correção gramatical consciente, uma "monitorização", ocorreria mais tipicamente em um teste ou prova de gramática onde o aluno tem tempo suficiente para se concentrar em sua forma, e fazer uso do seu conhecimento consciente de regras

²³ Tradução nossa. No original: *There are two independent ways of developing ability in second languages. 'Acquisition' is a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language, ... [and] 'learning' ..., [which is] a conscious process that results in 'knowing about' [the rules of] language.*

²⁴ Tradução Nossa. No original: *learned competence.*

²⁵ Tradução Nossa. No original: *acquired competence.*

gramaticais como uma ajuda para a CA. A maneira de desenvolver a CA é bastante simples: analisar as regras gramaticais conscientemente e praticá-las através de exercícios. Mas o que a hipótese da aquisição-aprendizagem prevê é que aprender as regras gramaticais de uma segunda língua estrangeira não resultaria em aquisição subconsciente. Em outras palavras, o que se aprende conscientemente não necessariamente se torna subconscientemente adquirido através da prática consciente, como os já citados exercícios de gramática.

Neste ponto, fazem-se algumas ressalvas à hipótese, pois como é possível determinar se um conhecimento resulta de um processo consciente ou subconsciente? Há grandes chances que no caso da aquisição de LE por adultos, o conhecimento possa resultar de processos tanto conscientes como subconscientes, como ao ouvir uma música ou qualquer outra situação que estimule a audição, por exemplo. Contudo, reafirma-se que independente de ser chamado de aquisição ou aprendizagem, o que se busca aqui são práticas que ocorram de forma natural com ênfase no envolvimento do aprendiz em situações de interação contextualizadas e espontâneas. Nesse sentido, não se podem ignorar as contribuições de Krashen (1987, 1985, 1983).

Relembrando que para Krashen (1985) aprendizes adultos de uma L2 teriam dois meios para a internalização da língua-alvo: aquisição, processo (possivelmente) subconsciente e intuitivo de construção do sistema de uma língua; e aprendizagem, processo (possivelmente) consciente em que os alunos prestam atenção à forma. Aqui, a “hipótese do monitor” seria um aspecto deste segundo processo. O “monitor” editaria e faria alterações ou correções ao passo que são percebidas conscientemente. Krashen (*ibidem*) acredita que a fluência em L2 é devido ao que adquirimos e não o que aprendemos. Assim, aprendizes devem “adquirir” uma L2 o máximo possível para que possam alcançar fluência comunicativa. Contudo, Krashen (*ibidem*) reconhece que conhecimento gramatical pode ajudar a monitorar a fala em situações em que temos que observar se as formas que estamos usando estariam corretas, mas o monitor deve ter apenas um papel menor no processo de obtenção de competência comunicativa. “Falar corretamente é fruto do grau de exposição à língua bem falada”.²⁶ (KRASHEN, 1987, p. 47). No mais,

²⁶ Tradução nossa. No original: *Accuracy is a result of exposure to accurate language.*

Para Krashen (1987), professores deveriam almejar pessoas com um monitor ideal, que 'usam o monitor quando é apropriado e quando este não interfere na comunicação'. Eles não usam seu conhecimento consciente da gramática em conversações normais, porém o usarão ao escrever e planejar um discurso. Pessoas com um monitor ideal podem, portanto, usar sua competência aprendida como um suplemento para sua competência adquirida. (CITTOLIN, 2012, p.3)

Ainda considerando gramática, Krashen (1987) com a "hipótese da ordem natural", afirma que a aquisição de estruturas gramaticais prosseguiria em uma ordem previsível independente do seu grau de complexidade. Certas estruturas gramaticais ou morfemas são adquiridos antes que outros na aquisição de uma L1 e da mesma forma haveria uma ordem natural semelhante em L2. Contudo, Krashen (*ibidem*) rejeita sequenciamento gramatical quando o objetivo é a aquisição da linguagem de uma LE.

Por sua vez, a hipótese do insumo se refere à aquisição, e não à aprendizagem. De acordo com Krashen (1987) para adquirir uma língua, o aprendiz deve ser exposto a amostras de linguagem que estejam em um nível ligeiramente acima do que ele pode processar, como se subissem degraus de uma escada: 'competência presente + 1' (i+1). Isto significa que a competência linguística se estabelece através de um insumo compreensível.²⁷ O insumo deve ser relevante, significativo e não gramaticalmente sequenciado. Logo, ao compreender esse insumo, o aprendiz adquiriria a gramática automaticamente. No contexto da aprendizagem de LE no Brasil, isso vai de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que pontuam que "na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição a uma língua são determinantes no nível de competência desenvolvido". (BRASIL, 1998, p. 66).

Finalmente, o estado emocional do aluno, de acordo com Krashen, funcionaria como um filtro ajustável que fornece ou dificulta de maneira espontânea o insumo necessário para aquisição, caracterizado como o "bloqueio mental que impede os aprendizes da plena utilização do insumo compreensível que recebem

²⁷ Teoria semelhante foi desenvolvida por Vygotsky (1998), com suas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) ao avaliar o desempenho potencial para a mudança ou aprendizagem, definindo ZDP como: "[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes." (1998, p.112).

para a aquisição da linguagem” (KRASHEN, 1985, p.3)²⁸. O filtro é afetivo porque existem alguns fatores que regulam a sua força. Esses fatores seriam autoconfiança, motivação e estado de ansiedade. Assim, “adquirentes” que têm com um filtro afetivo mais baixo deveriam receber mais insumo para que possam interagir com confiança. Baixa estima, ansiedade, bem como uma atitude negativa em relação à língua têm grandes chances de bloquear a recepção do insumo compreensível. “Se (o filtro) for alto o insumo não chegará ao DAL, ainda que o aprendiz compreenda o que lê e ouve” (*ibidem*)²⁹. O aprendiz ou adquirentes devem estar receptivos ao insumo, sentindo-se confortáveis na situação de aquisição e demonstrando uma atitude positiva no tocante à L2.

Em suma, Krashen considera a comunicação como a principal função da língua. A AN é considerada uma abordagem baseada em compreensão centrada na exposição ao insumo linguístico no lugar de práticas gramaticais, bem como no preparo emocional para a aquisição. A AN também é conhecida como “modelo do *input* (ou insumo)” ou “modelo do monitor”, visa assim desenvolver a aquisição da língua (aqui, o uso subconsciente das regras gramaticais) ao invés da aprendizagem. Seu foco está em ensinar habilidades comunicativas. Como já mencionado, Krashen (*ibidem*) afirma que as pessoas adquirem melhor a linguagem através da compreensão do insumo que está um pouco além do seu nível atual de competência. Conseqüentemente, ele acredita que deve ser fornecido um insumo compreensível, isto é (i + 1) e assinala que o aprendizado de uma língua se desenvolve através da assimilação subconsciente de seus elementos formadores – pronúncia, vocabulário e gramática – em contextos significativos.

Ademais, afirma-se, aqui, que não há a intenção de apontar eventuais falhas com relação aos pressupostos de Krashen, e sim, reconhecer a relevância de suas discussões no âmbito do ensino de LE. Logo, ao considerar os postulados do autor, o professor se configuraria naquela pessoa capaz de explorar situações de comunicação autêntica voltadas ao interesses do grupo em um plano pessoal-psicológico, encontrando oportunidades produtivas de se trabalhar uma LE em sala de aula.

²⁸ Tradução nossa. No original: *A mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition.*

²⁹ Tradução nossa. No original: *When it is ‘up’, the acquirer may understand what he hears and reads, but the input will not reach the LAD.*

Também aqui, insiste-se que o insumo compreensível trabalhado em sala de aula de inglês deva ser “autêntico” com materiais que envolvam linguagem que ocorre naturalmente como a comunicação em contextos de utilização por falantes nativos, ao invés de contextos selecionados onde o inglês utilizado é pautado na norma padrão com materiais que foram alterados para permitir uma melhor compreensão. Materiais autênticos possibilitam aos alunos interagir com a linguagem e conteúdo real e não a forma. Para tanto, neste trabalho, elencam-se os curtas-metragens, com suas narrativas breves, como um recurso didático recorrente ao fornecer um rico insumo compreensível ao passo que disponibilizam situações reais de uso da língua para comunicação e interação em sala de aula, podendo criar maior interesse nos alunos em relação ao inglês como sua língua-alvo, uma vez que é a mesma utilizada fora da sala de aula, ao estudá-la em situações práticas e reflexivas ao invés de estar ouvindo somente explicações, favorecendo o entendimento da riqueza e diversidade da comunicação humana.

Destarte, por conta do impacto sociocultural e linguístico, que a utilização sistematizada de produções audiovisuais pode trazer a uma sala de aula de LE, na sequência, abre-se um breve interlúdio na discussão ensino/aprendizagem da língua inglesa em sala de aula neste trabalho para a apresentação de um histórico/evolução do cinema com ênfase nas produções de *Hollywood*. Uma reflexão sobre a história do cinema, aqui enfatizado no americano, com suas múltiplas tendências de pensamento e linhas estéticas de desenvolvimento, e o caráter dos filmes curtas-metragens com sua capacidade de síntese, impacto visual e grandes possibilidades de experimentação, pode ajudar o professor na escolha de quais tipos de obras a ser utilizadas para promover a ampliação da aprendizagem e interesse nas aulas de língua inglesa, bem como trabalhar com intenção pedagógica e não para formar meros espectadores, sem tomar para si a tarefa de fazer interpretações fechadas sobre o filme ao permitir que todos os alunos estejam à vontade para fazer suas próprias leituras.

2. AS ORIGENS DO CINEMA: CURTAS E A IMPRESSÃO DE REALIDADE

Os primórdios do cinema remontam ao final do século XIX. O filme mais conhecido a partir deste momento é talvez o que mostrava a chegada de um trem em “A chegada de um trem na estação” (*L'arrivée d'un train en gare de La Ciotat*, 1895), dos irmãos Lumière. Durante a sua primeira exibição pública, o filme de apenas 50 segundos levou audiências, que não conheciam o efeito da ilusão cinematográfica, a fugir em pânico para o fundo da sala quando uma locomotiva trilhava seu caminho em direção à tela. Sobre o fato, comenta Bernadet (2000, p.12):

O público levou um susto, de tão real que a locomotiva parecia. Todas as pessoas já tinham com certeza viajado ou visto um trem, a novidade não consistia em ver um trem em movimento. Esses espectadores todos também sabiam que não havia nenhum trem verdadeiro na tela, logo não havia por que assustar-se. A imagem na tela era em preto e branco e não fazia ruídos, portanto não podia haver dúvida, não se tratava de um trem de verdade. Só podia ser uma ilusão. É aí que residia a novidade: na ilusão. Ver o trem na tela como se fosse verdadeiro. Parece tão verdadeiro – embora a gente saiba que é de mentira - que dá pra fazer de conta, enquanto dura o filme, que é de verdade. Essa impressão de realidade foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema.

Assim, no começo da história do cinema, já se encontravam os filmes curtas-metragens. De fato, por conta das limitações tecnológicas da época todos os filmes eram “curtas”.³⁰ Possivelmente, os primeiros espectadores não tomaram consciência disso ao se maravilharem com cenas com apenas segundos de duração que mostravam artistas de circo, cidades exóticas, ou simplesmente pessoas comuns exercendo suas atividades cotidianas. “O movimento de câmera reforça a impressão de que há um mundo do lado de lá, independente da câmera, em continuidade ao espaço da imagem percebida”. (YAKHINI, 2001, p. 17). Para esses expectadores, a novidade e a emoção de assistir ao mais recente triunfo tecnológico do homem era primordial.

À medida que o século 20 se aproximava, os filmes começaram a ficar mais longos. Em 1900, as melhorias tecnológicas na gravação e edição proporcionaram aos cineastas produzir os filmes com mais possibilidades narrativas bem como com muitas tomadas – os *multi-shot*. Alguns dos mais memoráveis “curtas mais longos”

³⁰ Entretanto, o termo em si começou a ser utilizado nos Estados Unidos na década de 1910, ao passo que muitos filmes passaram a ter durações cada vez maiores.

da época incluem “Viagem à lua” (*Le voyage dans la lune*, 1902) de Georges Méliès em que um grupo de astrônomos constroem uma nave espacial e encontram habitantes da lua acrobáticos; e Edwin S Porter com o “O Grande Roubo do Trem” (*The Great Train Robbery*, 1903), muitas vezes lembrado como o primeiro faroeste. Ainda sobre o assunto do novos mecanismos de realização de filmes, Hobsbawm (1998, p.332), afirma que

[...] o movimento de câmera, a variabilidade de seu foco, o espectro ilimitado dos fotográficos e, acima de tudo, a possibilidade de cortar a tira de celulóide – que registra tudo – em pedaços e montá-los ou remontá-los à vontade tornaram-se imediatamente evidentes e foram imediatamente explorados pelos realizadores, que raramente tinham qualquer interesse ou afinidade com as artes de vanguarda. Até agora, nenhuma arte representa tão bem quanto o cinema as exigências e o triunfo espontâneo de um modernismo artístico inteiramente não-tradicional.

A partir de cerca de 1910 em diante, a concorrência entre estúdios e a demanda por mais audiência induziram cineastas a fazer filmes ainda mais longos. Os chamados longas-metragens eram considerados mais respeitáveis do que os curtas. Sua extensão e complexidade narrativa permitiram que eles fossem comparados mais favoravelmente com o teatro e a ópera. Eles poderiam atrair um público mais bem remunerado, fato que contribuiu na construção de salas de exibição cada vez mais luxuosas ao longo das três décadas seguintes e que se dividiam entre as de 1ª e as de 2ª linha.

As películas também se dividiam nessas categorias, em que os filmes “A”, que eram os de 1ª linha tinham estrelas como protagonistas e também os melhores diretores. Os filmes classificados como “B” tinham em seu elenco atores, atrizes e diretores experientes em rodar um filme por semana com baixo orçamento e narrativas com muitos efeitos especiais para atrair a atenção do público. Os filmes “A” eram denominados de star-vehicles (veículos para estrelas). Estes filmes tinham um orçamento mais caro e eram produzidos em menor quantidade com uma grande audiência que se mantinha por semanas. Assim a programação das salas de exibição estava sempre garantida. Nas salas de primeira linha as produções “A” ficavam em cartaz enquanto houvesse público. Com o tempo, os mesmos passavam para as salas de segunda linha, que tinha uma vasta programação de filmes “B” o ano todo com curtas metragens e sessões duplas adequadas para as famílias (REGEN, 2007, p. 07).

Assim, os longas-metragens se tornaram o evento principal e os curtas foram relegados ao papel de ato de abertura. Enquanto que os curtas podem ter caído no ostracismo no tocante às salas mais comerciais, sua popularidade se manteve com as animações e entre os artistas visuais, que exerciam suas experimentações com o formato a partir da década de 1920. Com as obrigações comerciais removidas,

curtas rapidamente se tornaram incubadores de talentos. Custos mais baixos e tempo de duração mais curtos significava que diretores e produtores poderiam utilizar o formato para experimentar de uma forma que os chefes de estúdio cautelosos desencorajavam em longas-metragens. E como os curtas tendiam a ser exibidos em festivais de cinema onde as audiências estão ativamente procurando por inovação, eram um excelente veículo para um cineasta testar suas habilidades. Logo,

O curta surge como duração adequada para o cinema experimental, desde 1928, quando Luis Buñuel e Salvador Dalí realizam "Um Cão Andaluz", provavelmente o filme mais chocante, surpreendente e revolucionário da história do cinema - e tudo isso em apenas 17 minutos de duração. A partir daí, boa parte dos 'filmes-manifesto' buscam a duração curta para as suas experiências radicais de linguagem, tanto as bem sucedidas quanto as apenas curiosas ou mesmo as insuportavelmente chatas. (BRASIL, 2001, s/p).

Estar consciente da história do cinema com suas construções de sentido, assim como o âmbito econômico, político ou cultural que o rodeiam, possibilita a um professor entender como é importante levar em conta, além do aspecto linguístico, a maneira pela qual as identidades dos personagens são construídas e o que veiculam seus discursos. O conhecimento dessa história é mais importante devido ao fato de os curtas-metragens serem essencialmente produções autorais e experimentais ao passo em que se configuram como um laboratório acessível ao experimento e desenvolvimento da linguagem cinematográfica, fato este que não os tornam uma forma menor de narrativa. Sua produção requer as mesmas habilidades de um filme longa-metragem, embora em menor escala. Logo, a falta de uma postura educacional crítica pode dificultar a escolha de um curta apropriado a ser usado como material de apoio pedagógico na sala de aula e/ou o posterior trabalho com ele. No mais,

O autodidatismo, nesta área, também funciona. O professor interessado no assunto pode buscar uma bibliografia básica, cuidar por algum tempo da formação de seu repertório e se impor algumas atividades de reflexão – como escrever um pouco sobre os filmes que assistiu, programar um debate na escola, acreditando na importância de ativar esses conhecimentos que ele adquiriu de forma autodidata para outros professores, alunos ou a comunidade escolar de maneira geral. (RIZZO, 2013, p.04)

2.1 Hollywood: um breve histórico de sentidos e verdades plurais

Mesmo tendo o cinema suas origens na França, por ser a língua inglesa um dos objetos de estudo desse trabalho, enfatiza-se aqui o influente cinema americano com a importância simbólica de Hollywood (berço da indústria cinematográfica no estado da Califórnia) para o cinema mundial e o desenvolvimento de uma produção sistêmica de filmes.

Embora, por muito tempo, o cinema americano tenha sido dominado predominantemente por grandes épicos, musicais grandiosos³¹ e sagas no velho oeste no período que ficou conhecido como a época dourada de Hollywood³². O período foi marcado também por uma inconformidade, uma certa aversão em relação ao sistema de estúdio, com influências do neo-realismo italiano. Com a chamada Escola de Nova York à frente desse movimento, surge assim, um cinema inconformista, que abordou temas polêmicos, como por exemplo, a injustiça social em “Sindicato de Ladrões” (*On the Water Front*, 1954) de Elia Kazan, e sexo e intolerância moral em “Gata em Teto de Zinco Quente” (*Cat on a Hot Tin Roof*, 1958) de Richard Brooks ou “Clamor do Sexo” (*Splendor in the Grass*, 1961) também de Elia Kazan.

Os curtas tiveram seu papel de destaque antes e durante essa época. Serviram de propaganda política direcionada as plateias no período da Segunda Guerra Mundial, e posteriormente como parte de uma série de filmes, geralmente voltados à educação sexual, produzidos para o sistema escolar público americano até meados da década de 60. Muitos cineastas já estabelecidos recorreram à produção de curtas no período para custear seus longas-metragens que tiveram quedas de audiência e já não podiam contar com a renda das exibições fora do país, por conta da guerra. O renomado produtor-animador Walt Disney foi um dos que mais produziu curtas animados no período, incluindo o célebre “A história da menstruação” (*Story of Menstruation*, 1946). (MARKS, 2012).

³¹ Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a sensação de incerteza e paranóia trazida pela Guerra Fria contribuiu para que políticas como o Macarthismo instaurassem um clima de intolerância e perseguições políticas, favorecendo dessa forma a proliferação de musicais sem conteúdos políticos ou sociais.

³² O período foi permeado por superproduções, como “Os Dez Mandamentos” (*The Ten Commandments*, 1956) de Cecil B. de Mille e musicais que se tornaram mundialmente famosos, como “Sinfonia em Paris” (*An American in Paris*, 1951) de Vincente Minelli e “Cantando na Chuva” (*Singin' in the Rain*, 1952) de Stanley Donen e Gene Kelly, entre outros.

Não surpreendentemente, essas formas distintas de se fazer cinema, eram reflexos da sociedade que se moldava em meio às disputas entre o bloco comunista e o capitalista que se intensificavam: a Guerra Fria. O advento da televisão e fatos marcantes como a construção do Muro de Berlim em 1961, o maior símbolo físico e ideológico da divisão política entre o comunismo e o capitalismo; o assassinato do presidente americano, John Fitzgerald Kennedy em 1963; a investida anticomunista americana no Vietnã em 1965; trouxeram mudanças comportamentais e ideológicas profundas na sociedade e na sua juventude, que adotaram posturas distantes do romantismo e inocência de décadas anteriores. Na Califórnia, surgia a contracultura *hippie* que tinha como lema a paz e o amor a serem conquistados através da tríade sexo, drogas e *rock'n'roll*. Sobre a época, Biskind declara que:

(...) o terremoto de 1971 foi supérfluo, desnecessário, um exagero, como é tão típico de Hollywood. O verdadeiro terremoto, a convulsão cultural que transformou a indústria do cinema, começara uma década antes, quando as placas tectônicas debaixo dos estúdios começaram a se mover, rachando as verdades absolutas da Guerra Fria — o medo universal da União Soviética, a paranoia do Terror Vermelho, a ameaça da bomba — e libertando uma nova geração de cineastas do gelo do conformismo dos anos 50. Logo a seguir vieram, todos misturados, uma série de abalos premonitórios — o movimento dos direitos civis, os Beatles, a pílula, o Vietnã e as drogas — que, combinados, abalaram seriamente os estúdios e fizeram com que o tsunami demográfico que são os baby boomers³³ desabasse sobre eles (2009, p. 12).

Apesar das grandes produções terem continuado, junto com a nova tendência voltada para a crítica social, a serem feitas, o modelo já dava claros sinais de desgaste no final dos anos 60 ao passo que o público diminuía consideravelmente. Os jovens já não mais se identificavam com um musical ingênuo ou um épico virtuoso. Ainda sobre o assunto, Biskind escreve que:

Como os filmes são caros e demorados de fazer, Hollywood é sempre a última a saber, a mais lenta a reagir e, nessa época, estava pelo menos meia década atrás das outras artes populares. Por isso, um bom tempo se passou até que o odor acre de cannabis e gás lacrimogêneo chegasse até as piscinas de Beverly Hills e a gritaria atingisse os portões dos estúdios. Mas quando o flower power bateu no final dos anos 60, bateu com tudo. (...) O velho era sempre ruim. Novo era sempre bom. Nada era sagrado; tudo podia ser mudado. Era, na realidade, uma revolução cultural à moda americana. (2009, pp. 12-13).

³³ A expressão se remete à onomatopéia “boom” que remete a um barulho ocasionado por uma explosão, já que em 1946, as taxas de natalidade nos Estados Unidos cresceram bastante. (Grifo nosso)

O cinema americano aprendeu que estava longe de poder proporcionar o tipo de entretenimento que os jovens da época queriam ter. E, tal como a Guerra Fria, a indústria de cinema se iria dividir em blocos: o comercial e o artístico, o *blockbuster* contra o filme de autor: a era da *New Hollywood*³⁴.

2.2 New Hollywood e o cinema autoral

Na Europa, perto do fim da década de 50 e início da década de 60, o cinema francês se desconstrói e a geração da *Nouvelle Vague* proporciona filmes com apelo mais real: a nudez e o sexo não são apenas sugeridos, e os problemas do cotidiano são tratados na grande tela. Surgem clássicos como “O Acossado” (*A Bout de Souffle*, 1959) e “Alphaville” (*Alphaville*, 1965), de Jean-Luc Godard, e também “Os Incompreendidos” (“*Les Quatre Cents Coups*”, 1959) e “Jules e Jim” (*Jules et Jim*, 1962) de François Truffaut, o qual definiu o grupo: “(...) Antes de tudo, trata-se de gente que não tem medo, que não experimenta qualquer receio diante da técnica, que no passado tanto amedrontava. Um pessoal que não teme de forma alguma, conversar com os produtores”. (GILLAIN, 2010, p.112). Assim, o público voltava aos cinemas após a decadência do realismo poético francês.

Já foi exposto anteriormente que com o fim da década de 60, o *glamour* da fase de ouro de Hollywood havia passado, e surge um novo cinema americano nos moldes da tendência inconformista de 50: mais questionador, com protagonistas que ganharam mais humanidade. Em sua boa parte pautada pela *Nouvelle Vague*, estabelecia-se um cinema da busca da realidade mais próxima possível, quando diretores como Robert Altman com “M.A.S.H.” (“*M.A.S.H.*”, 1970); Francis Ford Coppola com filmes como “O Poderoso Chefão” (*The Godfather*, 1972), “O Poderoso Chefão II” (*The Godfather Part II*, 1974) e Martin Scorsese com “Taxi Driver” (*Taxi Driver*, 1976) desconstroem e dissecam aspectos traumáticos da sociedade. Representar aspectos da realidade através da linguagem cinematográfica é um recurso eficaz, pois,

A invenção de tipos pelo cinema tanto legitima discursos quanto cria novas narrativas e personagens que passam a viver no mundo “real”, compondo uma série de protocolos discursivos presentes em formas e tipos recorrentes. Assim, podemos dizer que o cinema é não só o reflexo do

³⁴ Também conhecida por *American New Wave*, *the Hollywood Renaissance* e *the auteur period*.

munho e do espírito humano, mas as próprias projeções e aspirações desse espírito. (SILVA, 2006, p. 94).

O filme seminal dessa fase reformulada de se fazer cinema é “Bonnie e Clyde – Uma Rajada de Balas” (*Bonnie and Clyde*, 1967) dirigido por Arthur Penn. Projeto pessoal do ator Warren Beatty, que produziu o filme e já havia trabalhado previamente com o diretor em “Mickey One”, de 1965. Fato curioso é que o já citado diretor da Nouvelle Vague, François Truffaut tenha sido a primeira escolha para a direção e chegou a trabalhar em uma primeira versão do roteiro, mas abandonou o projeto para filmar “Fahrenheit 451” em 1966.

Outro detalhe que contribuiu para o começo e estabelecimento da New Hollywood foi o abandono, na década de 60, do Código Hays³⁵, que ditava uma censura autorregulatória. Isso permitiu que “Bonnie e Clyde – Uma Rajada de Balas” abordasse até então um tipo de violência inédita: um olhar cômico sobre os gângsteres. Arthur Penn filmou muitas cenas de tiroteio como comédias mudas de policiais, porém o ineditismo era pontuado com uma violência extremamente gráfica quando tiros eram dados e suas consequências eram mostradas. O maior exemplo é a cena em que Clyde, em fuga, atira à queima roupa no funcionário do banco que está pendurado em seu carro. O filme também introduzia e usava à exaustão os *squibs*, sacos cheios com sangue artificial que explodiam sob as roupas dos atores, simulando impactos de tiros. Apesar das reclamações por parte da crítica em relação à violência excessiva, o estúdio Warner Brothers voltava a lotar salas de cinema tanto nos mercados internos quanto internacionais.

No ano de 1967 também foi quando as plateias apreciaram “A Primeira Noite de um Homem” (*The Bachelor*). Mike Nichols, que em 1966 já realizara a elogiada adaptação para as telas da peça “Quem Tem Medo de Virginia Woolf?” (*Who’s afraid of Virginia Woolf?*), conseguiu dirigir uma das maiores comédias românticas da história do cinema. Em um de seus primeiros papéis, o ator Dustin Hoffman interpreta Ben Braddock, jovem de 21 anos que acabara de se formar e, como quase todos na época, não sabe ainda o que irá fazer no seu futuro. Em meio a isso, ele começa a ser iniciado sexualmente pela Sra. Robinson, uma bela mulher de

³⁵ Código de produção moralista adotado pelos estúdios norte-americanos em 1929, batizado com o sobrenome do seu autor, Will Hays, que era então presidente da associação dos produtores e distribuidores de cinema. Com o fim do domínio do código, foi-se adotada a censura por idade, vigente ainda hoje.

meia idade³⁶. A relação dos dois é abalada quando entra em cena a filha de Sra. Robinson, pela qual Ben se apaixona. Isso acaba por despertar o ciúme da mãe da moça, o que acaba colocando Ben em inúmeras situações desconfortáveis, mas cômicas. Dramático e engraçado em muitos momentos, o filme ainda conta com a bela trilha sonora da dupla Simon e Garfunkel, que se encaixou perfeitamente na estória, pontuando as cenas.

Apesar das cenas exageradas, marca das comédias românticas, o filme consegue transmitir honestidade, sinceridade, através de um assunto que permanece atemporal: pais que determinam o futuro dos filhos desde o lado profissional até o amoroso, ao escolher os parceiros com quem os mesmos devem se casar. Isso faz, portanto, com que durante toda sua execução exista um clima de realidade que tocou e foi identificado por toda uma geração. Logo,

A cena que desperta o interesse certamente transcende a simples impressão de objetos distantes em movimento. Devemos acompanhar as cenas que vemos com a cabeça cheia de idéias. Elas devem ter significado, receber subsídios da imaginação, despertar vestígios de experiências anteriores, mobilizar sentimentos e emoções, ativar a sugestibilidade, gerar idéias e pensamentos, aliar-se mentalmente à continuidade da trama e conduzir permanentemente a atenção para um elemento importante e essencial – a ação. Uma infinidade desses processos interiores deve ir ao encontro das impressões (Munstenberg, 2003, p. 27).

Com o sucesso de “Bonnie e Clyde – Uma Rajada de Balas” e “A Primeira Noite de um Homem”, os outros grandes estúdios de Hollywood trataram de escalar e abrir espaço a novos cineastas, a grande maioria vinda da Universidade da Califórnia – UCLA. As drogas, a liberdade sexual e as novas correntes musicais ajudavam a dar o tom nas produções. Logo, em 1969, Dennis Hopper realiza um filme sobre motoqueiros californianos que vivem do asfalto e, obviamente das já supracitadas drogas, do sexo e do rock’n’roll, firmando-se como o maior símbolo da contracultura em seu auge: “Sem Destino” (*Easy Rider*). Sobre o uso de drogas no filme, Hopper afirmou ser “o responsável pelo problema da cocaína nos Estados Unidos. Não havia cocaína nas ruas antes de “Sem Destino”. Depois de “Sem Destino”, estava por toda parte”. (BISKIND, 2009, p. 66)

Estava consolidada a troca da figura dominante do produtor pela figura criativa do diretor, agora tido como a grande mente pensante por trás dos filmes. Os

³⁶ Apesar de no filme aparentar ser bem mais velha, na época das filmagens a atriz Anne Bancroft tinha 36 anos, apenas seis anos a mais que Dustin Hoffman.

estúdios começaram a demitir seus produtores de meia-idade e a realizar contratos com produtoras independentes para a realização de filmes com total liberdade criativa para os jovens diretores que surgiam. Era a nova forma hollywoodiana de fazer filmes. Sobre o assunto, comenta Biskind:

Em 1967, dois filmes, *Bonnie e Clyde — Uma Rajada de Balas* e *A Primeira Noite de um Homem*, fizeram a indústria tremer (...) De repente existia um movimento — rapidamente batizado de New Hollywood pela imprensa —, liderado por uma nova geração de diretores. Se alguma vez houve uma década de diretores, foi essa. Coletivamente, os diretores tinham mais poder, prestígio e dinheiro do que nunca. Os grandes diretores da era dos estúdios, como John Ford e Howard Hawks, viam-se como simples empregados (muitíssimo bem) pagos para fabricar diversão, contadores de histórias que evitavam ao máximo tomar consciência de algo parecido com estilo, com receio de que isso interferisse no ofício. Os diretores da New Hollywood, pelo contrário, não tinham a menor vergonha — e, em muitos casos, com toda razão — em assumir o manto do artista, e tampouco hesitavam em desenvolver os estilos pessoais que os distinguiam de outros diretores. (2009, p.13).

Surgiram nomes e produções como John Schlesinger com “Perdidos na Noite” (*Midnight Cowboy*, 1969), William Friedkin com “Operação França” (*The French Connection*, 1971), e Sam Peckinpah com “Sob o Domínio do Medo” (*Straw Dogs*, 1971); acompanhados do reconhecimento não só do público, mas como da academia. Pois, em 1972, a New Hollywood confirmou sua influência quando “Operação França” foi o grande vencedor do ano ao ganhar cinco estatuetas do Oscar³⁷: melhor filme, melhor diretor para Friedkin, melhor ator para Gene Hackman, melhor montagem e melhor roteiro adaptado. No ano seguinte, foi a vez de Francis Ford Coppola e sua primeira parte do “Poderoso Chefão”: melhor filme e melhor ator para Marlon Brando. E em 75, sua segunda parte conseguiu cinco Oscars, nas categorias de melhor filme, direção para Coppola, ator coadjuvante para Robert De Niro, roteiro adaptado e música. Era a consagração maior dos jovens (e rebeldes) diretores que revitalizaram a indústria cinematográfica e que solidificavam seu comando e poder.

Não obstante, a revolução da New Hollywood contrária à Hollywood tradicional perderia força com a produção de certos filmes, os quais, com seu tamanho êxito comercial estabeleceram novos parâmetros e instituíram uma mentalidade direcionada à conquista de um mercado consumidor em sua essência,

³⁷ Os prêmios da Academia ou o Oscar é uma cerimônia americana anual de premiação que selecionam realizações cinematográficas de destaque na indústria cinematográfica.

em que o objetivo maior é levar o maior número de espectadores às salas de cinema. A produção dos *Blockbusters*³⁸ anunciava o esgotamento da experiência estética.

2.3 *Blockbusters*, a liquidez financeira e o fim

A partir de 1975, as visões rebeldes, contestadoras da vida e do social, passam a dividir espaço com produções que de acordo com Shone (2004) apareciam como algo novo, um fenômeno cultural em forma de entretenimento com um ritmo acelerado e contagiante. O público interagiu com tais filmes ao ponto de comentá-los mesmo após semanas de exibição e até regressar ao cinema para revê-los: nasciam os *blockbusters* americanos.

“Tubarão” (*Jaws*), de Steven Spielberg, foi o filme que introduziu essa nova forma de exploração de uma obra cinematográfica. Mesmo tendo sido lançado nos Estados Unidos em junho de 1975, em um período considerado fraco para estréia de filmes por estar perto do verão, “Tubarão” se tornou um grande sucesso de público³⁹ e instaurou a chamada alta temporada de filmes. Spielberg já havia despontado com o reconhecimento da crítica na direção do telefilme “Encurralado” (*Duel*, 1971), mas ao lançar uma tendência que dura até os dias de hoje no cinema norte-americano, terminou se afastando do grupo dos diretores dos filmes intimistas da New Hollywood. Em uma entrevista a revista *Rolling Stone*, Spielberg (1996) comentou o fato, fazendo uma alusão a Francis Ford Coppola e George Lucas:

Vi nos olhos de Francis alguém que não fazia distinção entre velho e jovem. Ele estava produzindo para George e eu ficava pensando: Talvez aqui esteja a pessoa que vai abrir as portas para todos nós... Mas ele só abriu portas para George. Aos olhos dele e aos de George também, eu estava trabalhando dentro do sistema. (*apud* BISKIND, 2009, p.271).

Apesar de ser considerado o precursor da domesticação do cinema pelo comércio, o filme se concentrou no controle autoral de Spielberg e não sofreu limitações criativas. É verdade que a trama de “Tubarão” é simples, mas é muito bem conduzida pelo diretor, que trabalha lentamente na construção de um suspense

³⁸ Ou os “arrasa-quarteirão”. Neste contexto, filme produzido com altos custos, buscando alta popularidade e conseqüente elevado sucesso financeiro.

³⁹ Por conta de alguns problemas na produção, o filme não pôde ser lançado na época tradicional dos grandes filmes em Hollywood, o final do ano. Com o atraso da estreia, “Tubarão” só chegou aos cinemas americanos no meio do ano seguinte. Como a metade do ano marca a temporada de verão e também o período de férias nas escolas, uma situação ideal para o lançamento do filme estava construída mesmo sem que os produtores tivessem planejado nem concebido tal possibilidade.

absoluto. Cenas como a sequência dos dois pescadores na plataforma, o mergulho do estudioso interpretado por Richard Dreyfuss para examinar um barco, a brincadeira de duas crianças na praia ou o ataque atroz a um velejador. Nesta última cena, o diretor faz com que a câmera funcione como o ponto de vista do tubarão, que passa a poucos metros de Michael Brody no canal. Tal qual como o diretor Alfred Hitchcock, que tinha predileção pelo suspense em seus filmes, Spielberg possibilita que a platéia saiba mais do que os personagens sobre a ação na cena, o que aumenta a aflição do público.

O diretor, auxiliado pelo trabalho de direção de fotografia de Bill Butler, também demonstra habilidade ao filmar a maior parte das cenas na água com a câmera ao nível do mar, precisamente como a visão de uma pessoa que estivesse nadando seria. Dessa maneira, a platéia é trazida para dentro do filme e o resultado é a sensação criada no espectador de que ele realmente está ali, vivendo cada momento. Outro fator importante é que as duas notas criadas por John Williams para a trilha sonora aumentam de volume e velocidade à medida que o tubarão, que não é mostrado em sua totalidade e muitas vezes sugerido, aproxima-se. Assim, o espectador associa a entrada da trilha ao ataque do animal. Contudo, isso é desconstruído por Spielberg quando o tubarão aparece por inteiro pela primeira vez já que ele entra em cena sem a trilha, fazendo com que a audiência seja tomada de súbito. Despropositadamente, Spielberg segmentaria na New Hollywood, as produções de fruição imediatista. Logo, dois anos após “Tubarão”, George Lucas, lança o filme que ajudaria a minar a New Hollywood por completo: “Guerra nas Estrelas” (*Star Wars*, 1977).

Lucas realizara em 1971 a subjetiva ficção científica “THX 1138” (*THX 1138*), na qual o estabelecimento das sociedades de controle está ligado aos sistemas industriais e os seres humanos perderam sua individualidade; e em 1973 a comédia irreverente “Loucuras de verão” (*American Graffiti*), produção que se tornou o ícone de uma geração sem causas. Contudo, diferente de alguns de seus contemporâneos de New Hollywood, como Francis Ford Coppola e Martin Scorsese, que continuaram com temáticas adultas e personagens extremamente complexos, Lucas seguiu a tendência iniciada por Spielberg: filmes nos quais o alvo principal passou a ser o público infante-juvenil, não mais o adulto.

Em “Star Wars”⁴⁰, Lucas consegue criar uma mitologia e mexer com o imaginário ao apresentar uma grande aventura com narrativa voltada para o público jovem: ágil e com toques de ação e inventivos efeitos especiais em belos planos e enquadramentos. A produção foi a primeira peça em uma grande engrenagem que criou no indivíduo o desejo, a necessidade, de ver algo que não deve deixar de ser visto. Apesar de “O Poderoso Chefão” e “Operação França” terem tido suas respectivas continuações, “Star Wars” foi o filme que deu início a uma verdadeira franquia cinematográfica, configurando-se na instauração de uma marca de grande apelo. Sendo, assim, explorada em vários filmes, que foram sustentados em amplas campanhas de mídia que incluíram difusão maciça em publicidade via TV e estampados em produtos dos mais variados possíveis, indo de coleções de bonecos à camisetas e até mesmo canecas e mochilas escolares.

O fato é que com “Tubarão” e “Star Wars”, os estúdios voltavam a acumular lucros bem maiores. Isso possibilitou a abertura para pôr em produção, as ideias mais ambiciosas de alguns realizadores. Após quase uma década com produções que reergueram e reformularam o cinema americano, diretores da New Hollywood como Francis Ford Coppola e Michael Cimino, receberam o apoio dos estúdios para fazer filmes que poucos imaginavam que podiam ser feitos.

Com a aclamação de crítica e público em relação aos já citados Poderoso Chefão e sua continuação, Coppola pôde se dedicar a um projeto ambicioso: “Apocalypse Now” (*Apocalypse now*, 1979) baseado no livro *Heart of Darkness*, de Joseph Conrad. A produção do filme foi marcada por inúmeros problemas: custou a Coppola seu casamento e quase o leva à falência financeira. Ademais, o que seria uma filmagem nas Filipinas que levaria quatro semanas transformou-se em mais de um ano, o ator Martin Sheen sofreu um ataque cardíaco que quase o matou e teve que ser substituído por seu irmão em algumas cenas, para que a produção pudesse continuar. O atraso fez que o salário do ator Marlon Brando aumentasse agressivamente (já que recebia por semana). O ator ainda se apresentou mais acima do peso do que o esperado, e nenhum dos uniformes do figurino já não mais lhe serviam. O pior furacão que as Filipinas haviam sofrido em 40 anos, parou a

⁴⁰ Como medida de padronização, ao lançar o primeiro episódio de uma nova trilogia em 1999, George Lucas exigiu que todos os títulos relacionados à série se chamassem *Star Wars*, independente do idioma falado.

produção por seis semanas, e todos os cenários tiveram que ser reconstruídos. O orçamento saiu do controle e passou de US\$16 milhões para US\$ 32 milhões, obrigando Coppola a hipotecar sua casa para fazer frente às despesas.⁴¹

Tendo o Vietnã como pano de fundo em uma trama árida e abstrata, o filme em seu lançamento não obteve uma recepção calorosa por parte da crítica e do público americano que levou um certo tempo para compreender a genialidade da obra. Coppola conseguiu êxitos mais imediatos na Europa, onde conquistou a Palma de Ouro ao ser lançado no festival de Cannes. Apesar de tudo foi indicado a 8 Oscars, incluindo melhor filme e diretor. O filme ainda acumulou mais de US\$80 milhões⁴² nas bilheterias americanas.

A experiência com “Apocalypse Now” somou-se às pretensões de Coppola em criar um estúdio próprio. Juntamente com George Lucas, o diretor esboçou a construção do caminho para uma realidade diferente: um novo sistema de produção, gerido pelos próprios realizadores: os *Zoetrope Studios*, que pretendiam estar abertos a todos os jovens talentos e interessados em montagens e equipamentos.

Por sua vez, diferente de Coppola, Michael Cimino não conseguiu que seu projeto grandioso e problemático alcançasse a redenção ao estreiar nos cinemas. Por conta de seu prestígio crítico e aos Oscars conquistados por seu filme anterior “O Franco Atirador” (*The Deer Hunter*, 1978), o estúdio *United Artists* deu poder de decisão para que Cimino realizasse o filme que bem quisesse. O resultado foi “O Portal do Paraíso” (*Heaven’s Gate*, 1980), o maior fracasso da história da New Hollywood. O filme custou o equivalente a US\$ 44 milhões na época e não arrecadou mais que 2 da quantia nas bilheterias e ainda foi responsável pela falência do *United Artists*, estúdio fundado em 1919 por uma trupe de artistas que incluía entre seus membros Charles Chaplin, célebre ator e cineasta britânico.⁴³

“O Portal do Paraíso” tem em sua trama, que é composta por fortes críticas à formação e hipocrisia da sociedade americana, a desmistificação da conquista do

⁴¹ Webcine: *Apocalypse Now Redux* – Notas da produção. Disponível em: www.webcine.com.br/notaspro/npapocal.htm acessado em 11/05/2015

⁴² Números disponíveis em <http://boxofficemojo.com/movies/?id=apocalypsenow.htm> acessado em 10 de março de 2015.

⁴³ Disponível em <http://www.filmcritic.com/reviews/1980/heavens-gate/> acessado em 10 de junho de 2015.

oeste americano. Do mesmo modo que a “velha” Hollywood, o filme falhou em não acompanhar o momento pelo qual passava o público americano, que já dava claros sinais de desinteresse às expiações do Vietnã. A guerra havia ficado para trás e ao longo dos anos 70, casos de corrupção como o de *Watergate*, que levou o presidente dos EUA, Richard Nixon, à renúncia em 1974, estavam dominando os noticiários. Era um ambiente mais que propício para produções de cunho escapista como as de Spielberg e Lucas com seus tubarões, seus contatos imediatos e suas guerras nas estrelas.

Após “O Portal do Paraíso”, os estúdios voltavam a ter o controle quase que absoluto nas produções, exigindo cortes nas durações dos filmes e reduções nos gastos da produção. A New Hollywood vivenciava seus últimos momentos. A derrocada mais que final seria com Coppola e “Do Fundo do Coração” (*One From the Heart*, 1982), filme que foi tal qual “O Portal do Paraíso”, um fracasso comercial. Apesar de ter sido redescoberto anos depois e ser posto como obra-prima à frente do seu tempo, o filme deixou Coppola com um déficit enorme, tendo de vender os estúdios Zoetrope e aceitar filmes de encomenda para se recuperar.

Anunciava-se o trágico fim do total controle artístico do cineasta em sua obra. De agora em diante, nenhuma produção chegaria às telas sem uma dura pressão e intervenção dos executivos dos estúdios. Conseqüentemente, isso voltaria novamente estudantes ou aspirantes, assim como cineastas com carreiras já estabelecidas, à busca pelo controle autoral em suas produções, encontrando liberdade artística e formas mais transitórias de exposição com os curtas.

2.4 Um (novo) começo para os curtas

Apesar dos curtas animados continuarem a fazer parte da premiação do Oscar desde 1932 e serem apresentados no início de animações longas-metragens, tradição que segue hoje principalmente pelos estúdios Disney-Pixar, já que foi com os curtas que Walt Disney ganhou a maior parte dos seus mais de 30 Oscars⁴⁴, as mudanças advindas pela motivação financeira na programação dos cinemas haviam contribuído para o ostracismo dos curtas em geral. Até o final dos anos 60, curtas-metragens já estavam fora da programação dos cinemas comerciais, ficando a

⁴⁴ Disponível em <<http://www.imdb.com/name/nm0000370/awards>> acesso em 28 de junho de 2015.

produtividade em relação à mídia em salas alternativas a um mercado paralelo de exibição. Porém, devido à influência exercida pelas produções da Nova Hollywood, surge um interesse crescente no aprendizado cinematográfico nas escolas de cinema. Logo, os curtas se restabelecem como a porta de entrada ou “ensaio” para as produções cinematográficas mais longas aos aspirantes a cineastas, novamente por conta de seus baixos custos de produção e à liberdade de experimentação.

Ademais, apesar da década de 80 representar o fim do total controle artístico dos cineastas nas grandes produções de estúdio, o surgimento da MTV, canal de TV que priorizava a exibição de vídeos musicais em sua programação, em 1981, trouxe aos curtas a renovação em sua produção, representando uma alternativa para um estabelecimento de um laboratório de breves narrativas com a responsabilidade estética de seguir o ritmo ou a letra da música. Muitos dos cineastas da atualidade tais como: David Finch, diretor de “Zodíaco” (*Zodiac*, 2007) e a “Rede social” (*The social network*, 2010); Michel Gondry, de “Brilho eterno de uma mente sem lembranças” (*Eternal sunshine of the spotless mind*, 2004); Antoine Fuqua, de “Dia de treinamento” (*Training Day*, 2001); entre outros, iniciaram suas carreiras durante o período da MTV⁴⁵.

Os anos 2000 foram uma década marco para curtas graças à chegada de equipamentos de preço acessível e ao alcance de mais pessoas. Uma era digital com seus equipamentos de gravação, mais leves e fáceis de usar. Isso levou a um aumento na produção de filme independentes, em especial curtas, que continuam sendo geralmente mais baratos e menos exigentes em recursos. Hoje, câmeras filmadoras, o que era para poucos, são parte integrante de praticamente todos os celulares. A internet, notadamente sites como *Youtube* e *Vimeo*, por sua vez, também vêm provando ser uma alternativa popular para cineastas de curtas que não podem pagar para distribuir seus filmes em mídias físicas. Até mesmo diretores de Hollywood fazem uso de plataformas *online*, como Spike Jonze de “Quero Ser John Malkovich” (*Being John Malkovich*, 1999) e “Onde vivem os monstros” (*Where the Wild Things Are*, 2009) que lançou o seu último curta, “Eu estou aqui” (*I’m here*, 2010), somente em um site especialmente feito para o filme (www.imheremovie.com).

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.metacritic.com/feature/music-video-directors-turned-film-directors>> acesso em 13 de julho de 2015.

Outra prática que evidencia a relevância dos curtas e que sofreu mudanças graças ao barateamento da tecnologia foram os *itches*: ideias de roteiros escritos com objetivo de despertar o interesse de estúdios. Tornou-se mais comum por novos diretores apresentar potenciais filmes através de curtas conceituais. Um bom exemplo disso é *Whiplash* (2013), curta-metragem que inspirou o filme “Whiplash - Em busca da perfeição” (*Whiplash*, 2014). O curta foi premiado no festival para novos cineastas *Sundance* nos Estados Unidos em 2013. No mesmo evento, no ano seguinte, “Whiplash”, o longa, saiu vitorioso com o grande prêmio do júri e o prêmio do público além de ter sido nomeado a cinco Oscars e ganhado três.⁴⁶ Curtas também são exibidos e premiados em outros festivais, como o festival de cinema de *Raindance*, equivalente europeu ao festival *Sundance*, e também são produzidos para fazer parte de ações de caridade como o *Red Nose Day* e o *Comic Relief*. No mais,

Embora seja difícil que curtas-metragens efetivem um retorno aos cinemas comerciais – com exceção dos prazerosos curtas animados exibidos antes dos longas da Pixar – nós estamos vivendo em um momento muito emocionante para eles. E, com os recursos mais recentes, mais fáceis, mais baratos de fazer, distribuir e assistir, disponíveis, é improvável que sua popularidade atual seja de curta duração⁴⁷. (DAVIES, 2010, s/p.)

Outrossim, a importância do cinema para uma sala de aula ao apresentar ideias, costumes e culturas, contextualizados através da imagem, e suas narrativas vem atrelada ao fato de que filmes são produzidos para determinados usos, sejam individuais ou coletivos. Para Duarte (2006, p.17) “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.” Com sua riqueza de informações, compreender o cinema, aqui as produções de *Hollywood*, com sua história e diversidade estética, como uma prática que vai além do entretenimento pode facilitar a promoção de um aprendizado significativo da língua inglesa, que incita a criticidade de seus participantes em uma experiência cultural. Logo, assistir a tantos longas e curtas quanto possível é necessário a um professor, para que no papel de “público”, pense e reflita sobre eles de antemão. Aqui, também cabe ao professor de uma LE, consciente de seu papel frente aos educandos, saber

⁴⁶ Disponível em <<http://www.imdb.com/title/tt2582802/>> acesso em 11 de maio de 2015.

⁴⁷ Tradução nossa. No original: *While it is doubtful that short films will stage a comeback in commercial cinemas – excepting the delightful animated shorts screened before Pixar features – we are living in a very exciting time for short films. And as newer, easier, cheaper means of making, distributing and watching films become available, their current popularity is unlikely to be short-lived.*

escolher, trabalhar e abordar adequadamente essas produções como insumo compreensível e formadoras de opinião, já que “o educador deve exhibir e discutir os filmes [...] não é só passar o filme e ir embora”. (RIZZO, 2013, p.04). No mais,

A arte cinematográfica, além de representar a vida, dá formas às inquietações e desejos mais íntimos da alma humana. O filme reúne extraordinário volume de informações. Nas diferentes áreas da experiência humana e por isso deve ser utilizado, nas escolas, como um instrumento didático valiosíssimo na formação de novas gerações. (TREVIZAN, 1998, p.85)

A seguir, um estudo sobre a utilização de curtas como materiais autênticos de uso da língua inglesa como LE pautada na AN, assim como exemplos de sua aplicação prática em sala de aula através de sequências didáticas baseadas nos pressupostos de Hedge (2000) e Dolz e Schneuwly (2006).

3. CURTAS E AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA

Como já exposto no Capítulo 1, um dos pré-requisitos apresentados por Krashen (1985) para a aquisição da linguagem é que os alunos sejam expostos a um insumo significativo e compreensível da língua-alvo. Para fins de aquisição de uma língua e sua consequente capacidade de utilizá-la de forma eficaz, os alunos precisariam vivenciar experiências nessa língua, utilizando-a em uma variedade de maneiras diferentes para uma variedade de fins. Assim, um aluno teria maiores chances de aprender efetivamente uma LE para utilizar essa língua como instrumento de comunicação, sendo capaz de se expressar oralmente, de transmitir informação a um receptor, bem como de receber informação. A utilização de materiais autênticos oferece possibilidades para que os alunos sejam mais expostos ao uso da LE de maneira idêntica ou similar a que eles podem encontrar fora da sala de aula.

Como todos sabem, a principal diferença entre materiais autênticos e os feitos para estudo é que, neste último, os materiais quase sempre giram em torno de uma estrutura particular, que é apresentada ao aluno. Por exemplo, se o tempo verbal apresentado é, digamos, 'The Past Tense', cada um dos falantes nos diálogos ou mesmo os textos dados aos alunos estão nesse tempo verbal. É como se não houvesse outro tempo verbal em todo o mundo. Na realidade, quando se fala sobre o passado, por exemplo, os falantes nativos podem usar uma ampla variedade de tempos, às vezes até o tempo presente [...] Isso não é incomum na vida real, mas quando se trata de materiais feitos para estudo, você nunca vai encontrar esses tipos de situações que se assemelham conversas da vida real. (FOPPOLI, 2010, s/p).⁴⁸

Por sua vez, com a generalização dos novos meios digitais, a experiência audiovisual já é parte integrante do cotidiano da grande maioria dos alunos, principalmente pelos *smartphones*. Escreve Sampaio (1999, p.63), que:

Videoclipes, games, computadores, televisão, toda esta gama de aparelhos eletrônicos e suas mensagens utilizam linguagem nova e diferente, imagética e icônica. (...) Vivemos a cultura da imagem, que não tem as mesmas regras da cultura do texto escrito, obedece à outra lógica...

⁴⁸ Tradução nossa. No original: *As you all know, the main difference between authentic vs. graded materials is that in the latter, the materials almost always revolve around a particular structure that is presented to the student. For example, if the tense being presented is, say, "The Past Tense", every single speaker in the dialogs or even the texts given to the students are in that tense. It seems as if there were no other tense in the whole world. In reality, when talking about the past, for example, native speakers may use a wider variety of tenses, sometimes even the present tense [...] This is not uncommon in real life, but when it comes to graded materials, you will never find these types of situations that resemble real-life conversations.*

Logo, proporcionar materiais autênticos de visualização que ofereçam mais tempo de aprendizagem e mais experiência da LE que, conseqüentemente, deve estar sendo usada em uma variedade de tipos de discursos e gêneros em relação a temas, situações locais, e assim por diante, traz grandes chances de serem insumos significativos para os alunos dessa LE. Aqui, sem ignorar a necessidade do cinema usufruir do mesmo prestígio que se atribui às outras formas de arte como legítima forma de expressão cultural, as produções cinematográficas se apresentam como um importante recurso nas aulas de LE em uma abordagem multicultural, uma vez que possibilita ao estudante um contato com o “outro”, conhecendo-o e se reconhecendo em uma “uma abertura subjetiva (simpática) em relação ao outro”. (MORIN, 2002, p. 101).

Igualmente, “o filme conta-nos a história humana superando as formas do mundo exterior – o espaço, o tempo e a causalidade; e ajustando os acontecimentos às formas do mundo interior – a atenção, a memória e a imaginação e a emoção”, (AUMONT, 2005, p. 226). Nesse sentido, filmes apresentam situações comunicativas de uma forma que muitas vezes é mais natural do que a encontrada nos livros didáticos, e seu rico contexto visual auxilia na compreensão auditiva.

Um benefício do material gravado é a possibilidade de voltar e repetir tantas vezes quantas for necessário de modo a efetuar um aumento dos níveis de compreensão auditiva. O impacto das imagens fornecidas nesses cliques é incalculável. Livros didáticos que estão escritos e comercializados para ‘utilização em todo o mundo’, simplesmente não se sustentam frente a este nível de conhecimento cultural e impacto. (LYNCH, 2010, s/p.).⁴⁹

Assim, eles podem ser usados simplesmente para proporcionar uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades de escuta ou como um estímulo para a discussão ou estar ligado a um texto literário, entre outras finalidades, podendo se configurar em uma forma eficaz de motivar os alunos a se comunicar usando todas as habilidades da LE. “A utilização do cinema na escola pode ser inserida, em linhas gerais, num grande campo de atuação pedagógica” (NAPOLITANO, 2005, p.12).

⁴⁹ Tradução nossa. No original: *A benefit of recorded material is the ability to be able to rewind and repeat it as many times as necessary in order to effect increased levels of listening comprehension. The impact of the imagery provided in these clips is incalculable. Course books which are written and marketed for “use in all the world”, simply cannot hold up to this level of cultural knowledge and impact.*

Logo, a questão não é se podemos usar filmes em sala de aula de LE, mas quais usar e como usá-los.

“(…) o cinema como prática pedagógica pode fazer o aluno se interessar pelo conhecimento, pela pesquisa, de modo mais vivo e interessante que o ensino tradicional, apoiado em aulas expositivas e seminários. O porquê do cinema na escola só se justifica se ele desperta o interesse pelo ensino no sentido tradicional, e, ao mesmo tempo, mostra novas possibilidades educacionais apoiadas na narrativa cinematográfica”. (CARMO, 2003, p.72).

Destarte, por muitas vezes, assistir a um longa-metragem em sala leva o tempo equivalente a uma ou mais aulas. Castiñeiras Ramos e Herrero Vecino (1998), ao enfatizar a combinação do linguístico com a complexidade da experiência cultural, desaconselham um fragmento de filme superior a 5 minutos numa aula de 50. O problema é que reduzir uma obra a tal tempo trará um desperdício das potencialidades do recurso, assim como dificuldades para o docente de encontrar um fragmento que, por mais contextualizado que seja, represente a obra ou consiga envolver o aluno em sua história.

Quando o filme é apresentado por inteiro, é possível identificar logo de saída o enredo, a história que o filme conta e que se limita a despertar o prazer de rir, chorar, afligir, gostar ou não. E, muitas vezes, o entendimento do filme e da linguagem cinematográfica e televisiva não vai muito além disso. (COUTINHO, 2005, p.21)

Aqui, os curtas-metragens, que vêm em todas as formas e tamanhos tais como animação, documentário, ou narrativas experimentais, por exemplo, além de trazerem um certo ineditismo, já que muitas vezes não são do conhecimento da maioria dos alunos, compartilham da mesma autenticidade oferecida por um longa-metragem, mas levam por sua vez, vantagem no seu tempo de duração, resolvendo uma boa parte dos inconvenientes da exibição completa, fragmentada ou parcial de um filme mais longo. Mas quanto tempo de duração caracterizaria um filme como um curta-metragem? Não há consenso oficial ou definição para o tempo de um curta. Por exemplo: qualquer filme de até 49 minutos se qualifica como um curta-metragem para o Sundance Film Festival⁵⁰, enquanto que qualquer filme com um tempo de execução com menos de 40 minutos é elegível para as categorias de “melhor curta” dos Oscars⁵¹. Já no Brasil, o conceito de curta-metragem foi estabelecido pela Lei

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.sundance.org/festivals/short-film>> Acesso em: 14 de maio de 2015.

⁵¹ Regra 19 da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas. Disponível em: <<http://www.oscars.org/oscars/rules-eligibility>> Acesso em: 14 de maio de 2015.

8.401, de 1992⁵² e mantido pela Medida Provisória 2.228, de 2001⁵³ que define como curta-metragem o filme "cuja duração é igual ou inferior a 15 minutos".

Assim, através de sua condensação narrativa e exemplos de usos da língua oral, que se mostram sob a presença de frases incompletas, estruturas linguísticas e vocabulário mais naturais, emprego de pausas e expressões idiomáticas, os curtas podem ser visualizados e explorados em alguns minutos. Além de que, notadamente nos níveis com iniciantes na língua inglesa, ainda há a possibilidade de repetir sua exibição, caso seja necessário para que os alunos entendam melhor o seu conteúdo ou simplesmente para se enfatizar um diálogo ou uma ação ou uma abordagem gramatical a ser associada com o filme, como uma exploração mais intensa e produtiva numa só aula (seja esta de 45 ou 50 minutos), fornecendo aos alunos formas de ultrapassar os diferentes tipos de problemas comunicativos, como não conseguir se expressar oralmente e/ou não entender o que ouve, ao se recorrer a materiais complementares como fichas de exercícios ou discussões, por exemplo. Corroborando Sherman,

Curtas-metragens podem fornecer um estímulo para outras atividades, como a compreensão oral, debates sobre questões sociais, a sensibilização intercultural, sendo usado como um livro de imagens em movimento ou como um modelo da língua falada (2003, p.47).⁵⁴

Ademais, esses filmes curtas-metragens, são uma poderosa ferramenta de ensino porque proporcionam conectar ideias com as emoções, ajudando a regular o filtro afetivo dos alunos em relação à aquisição linguística. Eles também possuem um forte apelo visual que pode levar a uma compreensão mais profunda de um determinado tema. E, se o cinema é uma "máquina simbólica de produzir pontos de vista", (AUMONT, 2004, p. 77), é fato que o mesmo exerce influência em seu público, ativando sentimentos, mas indiferentemente de como uma obra cinematográfica é desenvolvida, a interpretação daquele que assiste a um filme é de uma certa maneira, livre:

O significado do filme não é simplesmente uma propriedade de seu arranjo específico de elementos; seu significado é produzido em relação a um

⁵² Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-8401.html>> Acesso em: 13 de maio de 2015.

⁵³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2228-1.htm> Acesso em: 13 de maio de 2015.

⁵⁴ Tradução nossa. No original: *Short films can provide a stimulus for other activities, such as listening comprehension, debates on social issues, raising intercultural awareness, being used as a moving picture book or as a model of the spoken language.*

público e não independentemente. Ao percebermos isso vemos a possibilidade de aceitar que o público possa encontrar uma variedade de significados em qualquer texto cinematográfico; seu significado não é necessariamente “fixo”, imutável. (TUNER, 1997. p.122).

Outrossim, Chaplin afirma que “num filme o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação” (2002, p. 3). No entanto, é claro que como ocorre com outros materiais, e considerando-se o caráter experimental da mídia, não é qualquer curta que é adequado para se levar a uma sala de aula com crianças e/ou adolescentes. Na seleção deste tipo de recurso, é importante considerar os critérios didáticos, temáticos e linguísticos, além do âmbito pedagógico. (GIMENO UGALDE & MARTINÉZ TORTAJADA, 2008). Logo, cabe ao professor o desafio de analisar e combinar diferentes aspectos como: os objetivos, as características/interesses dos alunos, e as características do curta-metragem em si e o respeito pelo cumprimento do programa definido para a disciplina. No tocante ao critério pedagógico, salienta-se que:

Certamente, este aspecto é importante, mas nunca deve ser o único critério para a seleção do material audiovisual, porque assim o grande potencial que está por trás das imagens de um filme estaria perdido. (GIMENO UGALDE & MARTINÉZ TORTAJADA, 2008, p.4)⁵⁵.

Aqui, os procedimentos metodológicos e as condições de aprendizagem são fundamentais ao passo que práticas em sala de aula com curtas podem, com um bom planejamento, contemplar aspectos estruturais e semânticos da LE através da identificação do aluno com a situação que o curta aborda, bem como oportunizar a compreensão e expressão oral e escrita.

No passado, era difícil encontrar materiais audiovisuais pedagogicamente viáveis para ajudar os estudantes a desenvolver suas competências em uma LE. Hoje, com a abundância de filmes disponibilizados *online*, os professores possuem mais subsídios para criar seus próprios materiais. No entanto, com tantos recursos, o professor deve ter cuidado na sua seleção. Assim, no tocante a que curtas usar, é evidente que há fatores culturais e fatores de idade que têm de ser levados em consideração. Podendo até haver questões religiosas. Mas estes são muitas vezes uma questão de bom senso por parte do professor e o sucesso da atividade

⁵⁵ Tradução nossa. No original: *Sin duda, este aspecto es importante pero nunca debe ser el único criterio para seleccionar el material audiovisual, ya que de ese modo se perdería el gran potencial que se esconde detrás de las imágenes de una película.*

proposta depende que o mesmo conheça seus alunos. O que pode ser mais desafiador é a questão do nível (iniciante-(pré)-intermediário-avançado) dos mesmos. Alguns curtas contemporâneos podem ter muitas gírias e expressões idiomáticas que podem torná-los inadequados para os alunos de níveis iniciantes, mas que pode ser melhor para alunos mais avançados que estão interessados nos nuances da linguagem idiomática. O interessante aqui seria tentar selecionar curtas criativos ou até mesmo inovadores em sua apresentação ou narrativa, fugindo de padrões já estabelecidos, que entretenham ou que sejam até engraçados, com potencialidade para o estabelecimento de relações significativas com o inglês, mas acima de tudo que sejam fáceis de serem acompanhados e que tragam mensagens subjacentes para boas discussões com usos naturais da LE. Dessa maneira, o aluno poderia compreender determinado processo de obter informação e percorrer esse caminho quando precisar, já que o cinema envolve, entre outras coisas, a memória, remetendo a experiências que dão e constroem sentidos.

Assim, em relação a como usar o curta em sala de aula dependerá em grande parte do nível dos alunos e qual o propósito da lição, determinando a estruturação das aulas quanto as suas estratégias e metodologias. Isso impõe ao professor e a sua prática docente uma reflexão sobre estratégias de ensino e aprendizagem: a função do curta é criar uma atmosfera em sala de aula voltada à discussão aberta? Dar base a um tema gramatical aprendido anteriormente? Ou introduzir um novo tema, ou talvez até mesmo criar um contexto para ensinar algo posteriormente? Em uma lição baseada em comportamentos culturais, por exemplo, a linguagem em si pode ser secundária. Essa reflexão deve ser feita para possibilitar os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem da LE. Aqui, a compreensão oral de curtas surge não apenas como uma habilidade passiva, mas também como um importante meio no qual muitos alunos em sala de aula serão expostos a nova linguagem necessária para o progresso global em uma LE.

O insumo adquirido com a compreensão oral pode ter um papel fundamental na aquisição da linguagem, de modo que o desenvolvimento de estratégias eficazes para a compreensão oral se torna importante não só para a oralidade, mas também para o processo de aquisição de nova linguagem. (HEDGE, 2000, p.229).⁵⁶

⁵⁶ Tradução nossa. No original: *"Input gained from listening can have a key role in language acquisition, so the development of effective strategies for listening becomes important not only for oracy but also for the process of acquiring new language"*.

Ademais, para Hedge (2000) a compreensão oral envolveria dois processos cognitivos simultâneos e mutuamente dependentes, que seriam: “de baixo para cima” (*bottom-up*) e “de cima para baixo” (*top-down*). O processo *bottom-up* envolveria juntar a mensagem dos sons individuais, enquanto que o processo *top-down* envolveria o conhecimento prévio possuído pelo ouvinte. Se os alunos não conseguem compreender o insumo a que estão expostos na sala de aula, eles podem ter grandes dificuldades em aprender a língua, além do fato de que a compreensão oral é fundamental para participação em uma conversa falada. Assim sendo, se o objetivo da atividade de compreensão oral é “equipar” os alunos com as habilidades para compreensão da língua falada do mundo real, reafirma-se que materiais autênticos, usado por falantes nativos de uma língua para a comunicação real, terão de ser introduzidos para expor os alunos às características naturais da linguagem, tais como: a riqueza de recursos rítmicos e melódicos, que inclui o não-verbal, como a linguagem corporal, as frases curtas ou inacabadas, porque foram cortadas ou interrompidas, pausas e hesitações, tendência de afastamento da norma gramatical padrão e omissão de palavras.

Com base na experiência docente do orientando-autor, salienta-se que é importante criar motivação e se ter um propósito para compreensão oral do curta na sala de aula. Pode-se fornecer uma razão para compreender oralmente o curta, por exemplo, ao se fazer previsões sobre o conteúdo do filme, que os alunos poderão, em seguida, confirmar quando o assistirem, possibilitando um envolvimento mais ativo com o mesmo. Assim, é fundamental ter um propósito muito claro por trás do uso do curta, caso contrário, a lição em sala de aula, ao invés de funcionar como acionadora cognitiva da aprendizagem, culminando no desenvolvimento de habilidades da língua inglesa, acabaria ficando com o papel de simples passatempo sem preocupação pedagógica. Também é necessário preparar os alunos para possíveis dificuldades, fornecendo vocabulário, ou se ficarem inquietos ou “perdidos”, fazer uma pausa e buscar perguntas e comentários, bem como propor atividades em duplas e grupos, para que os alunos possam auxiliar uns aos outros, agregando valor ao que elas têm em comum e assim desenvolver laços de solidariedade e amizade ao identificar conflitos, negociar e resolver problemas em grupo.

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a

postura, as expectativas em relação ao uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, devemos saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre vídeo e as outras dinâmicas da aula. (MORAN, 2012, p.36)

3.1 Experiências referenciais com filmes (e curtas) em salas de aulas de LE

Como já discutido aqui, o cinema pode desempenhar um papel importante no processo de aquisição linguística de uma LE, além de ser um aspecto importante da estratégia de um professor no desenvolvimento de material de aula para os alunos. Os curtas como insumo compreensível, por seu caráter autêntico e questão temporal entre outros benefícios já citados anteriormente, podem se configurar em uma ferramenta eficaz para o ensino e aprendizagem do inglês, se utilizado de forma estratégica e não como um simples passatempo. Sendo assim, procura-se nessa seção apresentar algumas pesquisas referenciais com práticas pedagógicas que oferecem situações de aprendizagem de uma LE, com destaque ao uso de curtas-metragens, oportunizando a aquisição da língua de maneira mais natural e menos impositiva que as aulas de LE tradicionais.

Primeiramente, salienta-se aqui a pesquisa realizada pelo *Film English* (<http://film-english.com/>). O *site* é ideia do professor, instrutor e autor Kieran Donaghy, que leciona na UAB Línguas Barcelona, parte da *Univiersitat Autònoma de Barcelona*. Seu conteúdo é gratuito e promove o uso inovador e criativo de filmes para ensino e aprendizagem da língua inglesa. Todos os seus planos de aula giram em torno do uso do vídeo, com ênfase em curtas-metragens. De acordo com o autor, o *site* promove *cineliteracy*, a capacidade de analisar imagens em movimento, e a considera como uma habilidade do século 21 que os alunos precisam aprender. Além disso, as lições promovem o pensamento crítico nas aulas de inglês como LE, e incentiva os alunos a refletir sobre valores ao mesmo tempo que se desenvolvem no idioma. O *Film English* tornou-se um recurso muito popular no ensino do inglês: é visitado por mais de 90.000 professores a cada mês e consegue mais de 3,5 milhões de visualizações por ano. Ele recebeu aclamação da crítica ganhando vários prêmios, incluindo um prêmio *British Council Eltons* de inovação em recursos ao professor e ganhou o prêmio MEDEA, prêmio mais importante de mídia e educação da Europa, para conteúdo educacional produzido por usuário, em 2013⁵⁷.

⁵⁷ Disponível em: <<http://film-english.com/about-2/>> Acesso em: 15 de julho de 2015.

Em funcionamento desde 1998 e pioneiro no fornecimento de material gratuito de ensino de inglês, bem como outros tópicos, baseados em planos de aula com filmes de diferentes durações, o site *Teachwithmovies.org* (<http://www.teachwithmovies.org/>) compartilha o conceito de que filmes cuidadosamente selecionados poderiam complementar o currículo escolar e promover uma aprendizagem sócio-emocional. Educadores compreendem 80% da audiência do *site*. O segundo maior contingente é composto de pais que ensinam seus filhos em casa. Diversos endereços eletrônicos mantidos por centenas de escolas, bibliotecas, secretarias estaduais e associações nacionais de educação já fornecem informações sobre o *site* e o recomendam. O *Teachwithmovies.org* foi selecionado como um contribuinte para o Portal dos Materiais Educacionais⁵⁸, um projeto patrocinado pelo Departamento de Educação dos EUA para fornecer um centro coordenador dos melhores planos de aula e recursos docentes na Internet. Até o momento, o *site* fornece atividades para mais de 400 produções audiovisuais.⁵⁹

Apesar de não ser voltado ao ensino de LE, o *site* “Curta na escola” (<http://www.curtanaescola.org.br/>), merece destaque aqui por reconhecer o potencial do uso de curtas como material de apoio pedagógico ao promover e incentivar o uso de sequências didáticas com curtas-metragens brasileiros. De acordo com o site, a brevidade dos curtas:

(...) geralmente próxima a 15 minutos, faz do curta-metragem o formato ideal para utilização em sala de aula, permitindo que os filmes sejam aplicados como “porta de entrada” de um assunto, fonte adicional de informação, motivação para debater um tema ou para “coroar” o final de um projeto.⁶⁰

Ainda de acordo com o *site*, o projeto está disponível a todos os professores brasileiros, gratuitamente, e busca constituir uma comunidade nacional de aprendizagem em torno da construção colaborativa de conteúdos relacionados ao uso dos curtas-metragens produzidos no Brasil.

Tavares e Jeremias (2013) discutem a relação entre os filmes como auxiliares no ensino/aprendizagem da língua inglesa em sala de aula, reforçando

⁵⁸ Tradução nossa. No original: *Gateway to Educational Materials*.

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.teachwithmovies.org/who-we-are.htm>> Acesso em 10 de julho de 2015.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.curtanaescola.org.br/>> Acesso em 15 de julho de 2015.

a importância do desenvolvimento das quatro habilidades - ler, escrever, falar e compreender e a possibilidade de resultados motivadores sobre o comportamento da turma. No estudo, chegou-se a conclusão que o uso adequado dos filmes, tais como os curtas, como ferramenta didático-pedagógica, oferece ao professor a oportunidade de trabalhar as habilidades da fala e da compreensão auditiva de forma integrada, mas ficou constatado que os alunos ainda carecem de aulas diferenciadas que desenvolvessem tais competências.

Pinheiro (2012), tal como a proposta deste trabalho, mas voltada para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), desenvolveu sua pesquisa sobre curtas-metragens com o papel de ferramenta didática, destacando seu potencial em desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ao passo em que fornece um importante insumo, seja ele linguístico, ou cultural, o qual geralmente, não se é proporcionado aos alunos já que, muitas vezes, a aquisição da língua acontece de maneira descontextualizada. No tocante à utilização do curta-metragem em sala de aula, a autora demonstrou que, através das fases de pré-visualização, visualização e pós-visualização, os alunos não só construíram novos conhecimentos lexicais e consolidaram o uso de determinadas estruturas gramaticais, como também conseguiram aplicar o conteúdo trabalhado em situações de comunicação concretas e contextualizadas, ao desenvolver as tarefas de forma motivada e empenhada, com um bom número de participações orais dos alunos. Finalmente, a autora espera que o estudo realizado tenha proporcionado informações relevantes para as aulas de espanhol como LE e que as propostas elaboradas se mostrem proveitosas como guia para a criação de outras sequências didáticas que contemplem os curtas-metragens como recurso didático. No mais,

(...) pode-se concluir que a utilização das curtas-metragens na aula de ELE representa uma mais-valia ao professor, pelo que se constitui como uma alternativa credível às longas-metragens, isto é, englobando em si todas as vantagens da utilização do cinema e, ao mesmo tempo, superando os constrangimentos destas. (PINHEIRO, 2012, p.34).

Araújo e Voss (2009) refletiram sobre o cinema como estratégia de ensino e aprendizagem que favorece a emergência e a consolidação da compreensão do inglês. As autoras trabalharam os filmes como acionadores cognitivos por mobilizarem os sentimentos do aluno, que poderiam se identificar com o enredo, as tramas e os personagens, dentro de um universo de saberes não formais, tangendo

valores humanos em temas transversais explícitos e implícitos do filme. A conclusão do estudo apontou que o sucesso dessa estratégia dependeria do quanto os alunos apreendem os aspectos estruturais e semânticos da língua e de quanto o filme é capaz de realizar o processo de identificação/projeção do aluno com o personagem e seus valores, dessa forma:

Os procedimentos teórico-metodológicos, envolvidos no processo de escolha, exibição e discussão da atividade, consolidam o que antes era uma exposição abstrata da língua. Isto é, o que o aluno aprendeu nas aulas convencionais de Inglês, sem o recurso da mídia, adquire vida, uma vez que ele percebe que a língua refere-se a valores culturais, a desafios do cotidiano, que também permeiam o enredo e a vida dos personagens do filme escolhido. (ARAÚJO & VOSS, 2009, p.129).

Também similar a nossa proposta, mas ainda para o ensino de espanhol como LE, a pesquisa de Vivas Márquez (2009) refletiu de maneira teórica e prática sobre as possibilidades oferecidas pela utilização de curtas-metragens com alunos de níveis iniciais do referido idioma. Para tanto, a autora parte de análises teóricas que mostram as vantagens deste tipo de material na sala de aula como sua brevidade de exibição, autenticidade e possibilidade de apresentação de contextos culturais e linguísticos. Como exemplo prático, desenvolve a sequência didática que usa o curta *7:35 de la mañana* (2003) de Nacho Vigalondo. A autora conclui que o uso de tais materiais em sala de aula pode ser um excelente recurso para apresentar o filme entre os alunos e quebrar a monotonia, introduzindo conteúdos diferentes nas aulas. A autora enfatiza que estudantes dos níveis iniciais, muitas vezes negligenciados, dependem da necessidade de despertar o interesse no idioma durante estes primeiros anos para continuar sua aprendizagem.

Igualmente, tendo o ensino de espanhol como LE em foco, o objetivo da pesquisa de Gimeno Ugalde e Martín Tortajada (2008) foi de apresentar uma pesquisa teórica sobre as múltiplas vantagens da utilização de curtas-metragens na sala de aula e fornecer critérios para a seleção dos mesmos, facilitando a tarefa de um docente quando opta por utilizar tais produções. As autoras abordaram critérios didático-pedagógicos, temáticos e linguísticos. A pesquisa ainda apresentou uma sequência didática, que integra todas as habilidades (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva), baseada no curta “Éramos poucos” (*Éramos pocos*, 2005) de Borja Cobeaga, destinada a estudantes de níveis pré e intermediário. Na pesquisa, as autoras concluem que o uso dos curtas no ensino de LE/L2 surge como

um material autêntico com grande potencial educacional a ser explorado, destacando que sua estrutura formal (duração) e seu conteúdo (tópicos abordados, histórias contadas), fazem deles um material ideal a ser trabalhado em sua totalidade sem perdas a sua essência criativa, já que “ o curta-metragem (...) tem sido aclamado como um dos gêneros mais criativos: poucos minutos, muito conteúdo”. (GIMENO UGALDE & MARTINÉZ TORTAJADA, 2008, p.15)⁶¹

Aqui, apesar de até o momento não haver sido encontradas pesquisas acadêmicas que fazem uso dos curtas em aula de inglês como LE⁶², o reconhecido sucesso de iniciativas como o *Film English* e o *Teachwithmovies.org* atestam o uso de filmes curtas-metragens como recurso didático na sala de aula como "importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados" (NAPOLITANO, 2005, p. 12). Aqui, a proposta de preparar os alunos para utilizar seus próprios conhecimentos em atividades organizadas com insumo compreensível fornecido pelos curtas, que ilustram o uso natural da língua, com ênfase na competência comunicativa e na colaboração, bem como nos aspectos linguístico-culturais, e de acordo com outros objetivos que o professor quer alcançar com os alunos é relevante, pois tem o potencial teórico de permitir a aprendizagem do inglês como LE e pode ajudá-los quando estiverem a lidar com a língua fora da sala de aula.

Ademais, considerando-se os pressupostos já apresentados de Krashen, uma possibilidade de mediação para pensar o uso de curtas no contexto da sala de aula de inglês como LE é através da aplicação de atividades de compreensão oral aos moldes de Haydt (2006) e Hedge (2000) em uma sequência didática, cuja função principal é auxiliar o professor a organizar os processos metodológicos de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já construíram para chegar aos níveis que eles precisam construir, tornando a aprendizagem significativa

⁶¹ Tradução nossa. No original: *El cortometraje (...) se ha consagrado como uno de los géneros más creativos: pocos minutos, mucho contenido.*

⁶² Foram realizadas pesquisas nas bibliotecas eletrônicas disponibilizadas nos sites: <http://www.scielo.org/php/index.php>, <http://www.sciencedirect.com/> e <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Último acesso em 23 de novembro de 2015.

para esses alunos. Nesse contexto, algumas sugestões de sequências didáticas serão apresentadas no capítulo seguinte.

4.SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE INGLÊS COMO LE COM CURTAS

Sequência didática (SD) é um grupo de atividades desenvolvidas pelo professor e ligadas entre si com o objetivo de tornar mais eficiente o processo de aprendizado. Essas atividades devem seguir uma ordem e uma organização. Isso significa que cada atividade tem seu próprio propósito e todos eles trabalham em conjunto para alcançar um objetivo maior. Segundo Dolz e Schneuwly (2006, p. 82),

(...) Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características: 1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Para Dolz e Schneuwly (2006), a noção de progresso é essencial para uma sequência didática já que os estudantes podem se mostrar conscientes de suas capacidades para assim tentar superar as suas dificuldades por meio do trabalho realizado nas aulas encadeadas. Nessa abordagem, o professor não vê erros como elementos negativos, mas como aspectos necessários ao processo de aprendizagem. Essa perspectiva, no entanto, exige que atividades específicas e readaptáveis sejam propostas por parte do professor para que os alunos tenham a noção dos processos didáticos e pedagógicos envolvidos em uma SD. Finalmente, as atividades integram novas informações enquanto consolidam e reforçam o conhecimento prévio. “Nesse processo, o critério a privilegiar para tomar decisões é o da validade didática: as possibilidades efetivas de gestão do ensino proposto, a coerência dos conteúdos ensinados, assim como os ganhos de aprendizagem.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2006, p.67). Consequentemente, abre-se um leque de possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma sala de aula. Com os curtas, além da possibilidade de estar exposto a uma língua natural, o aluno poderá observar as estruturas gramaticais em uso, além de ter acesso a recursos não-verbais, tais como movimentos dos lábios, gestos e linguagem corporal do falante tal como na maioria das situações de compreensão oral da vida real.

Aqui, os procedimentos teórico-metodológicos mediados pelo uso de curtas em aulas de inglês como LE estão inseridos em uma sequência didática que segue de perto os procedimentos para condução de atividades de compreensão oral

sugeridas por Hedge (2000) e o trabalho com audiovisuais de Haydt (2006), e encontram na experiência didática, substrato para a sua construção teórica.

Inicialmente, constrói-se uma atividade de pré-visualização (*pre-watching*), preparando o aluno para o que ele irá assistir e acionando seu conhecimento prévio. Assim antes que o filme comece, é essencial se estabelecer uma base enquadrando o tema e o relacionando com a lição atual. Deve-se incentivar os alunos a compartilhar opiniões e expectativas antes de se mostrar o filme ou proporcionar aos alunos com quaisquer fatos ou informações que eles precisam para apreciar o filme. (HEDGE, 2000)

O segundo passo é ter uma atividade a ser desenvolvida durante a visualização (*while-watching*), que deve ser realizada de acordo com o que é visto no curta. Aqui, recomenda-se que os alunos recebam uma *viewing sheet* (uma ficha com perguntas de discussão), para que eles tenham uma razão adicional para acompanhar mais atentamente o filme. (HEDGE, 2000). Cada pergunta na ficha deve incidir sobre o plano global da lição, tal como um tópico gramatical, ao invés de simplesmente se focar em perguntas aos alunos sobre o que aconteceu na história. Também deve haver uma revisão das perguntas na ficha com o grupo para antecipar eventuais dúvidas. Os alunos terão oportunidades de fazer anotações na ficha em momentos apropriados e é necessário frisar que eles não devem escrever na ficha enquanto o filme está sendo executado. Assim, dependendo da duração do curta ou objetivo pedagógico a ser alcançado pode se esperar o término da exibição ou escolher as principais cenas para pausar o filme, solicitando aos alunos que façam anotações em suas fichas, ou conduzindo uma sessão de discussão sobre o que está sendo ou foi mostrado na tela.

Finalmente, desenvolve-se uma atividade de pós-visualização (*post-watching*), que leve os alunos a uma análise mais intensa do que foi assistido, conduzindo grupo em uma (nova) discussão sobre o curta, relacionado-a com objetivos da lição, bem como, permitir que os alunos expressem suas opiniões sobre os temas abordados no filme. É importante também levar em consideração atividades que trabalhem os já mencionados processos *bottom-up*, que podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de reconhecimento de palavras, e processos *top-down*, que podem construir habilidades de compreensão oral da linguagem do mundo real, logo

“a escolha da atividade dependerá do nível de resposta que é adequada, não apenas ao tipo de texto, mas também ao nível dos alunos”. (HEDGE, 2000, p.252)⁶³.

No mais, Haydt (2006, p. 260) também ressalta alguns critérios importantes:

- Adequação aos objetivos, ao conteúdo e à clientela. [...] Deve ser adequado também ao grau de desenvolvimento dos alunos (a seu nível de maturidade cognitiva), a seus interesses e necessidades.
- Funcionalidade – o material audiovisual deve ser funcional, isto é, deve possibilitar uma utilização dinâmica, ativando o pensamento reflexivo do aluno.
- Simplicidade – os meios audiovisuais devem, de preferência, ser de baixo custo e fácil manejo, permitindo a manipulação tanto pelo professor como pelo aluno.
- Qualidade e exatidão – os recursos audiovisuais devem transmitir com exatidão a mensagem que se deseja comunicar. [...] Por outro lado, devem ser atraentes, despertando o interesse dos alunos e incentivando sua participação na aula.

Em suma, as diretrizes para escolher os curtas devem incluir o seguinte: Eles são de interesse para a faixa etária, contêm exemplos do assunto da lição, estão em um estilo que os estudantes possam ouvir e colocar em prática, estão facilmente disponíveis e são de boa qualidade tanto em imagem como em som.

Seguem algumas propostas de sequências didáticas que buscam criar a fundação de boas experiências de aprendizagem do inglês em sala de aula e facilitar uma forte comunicação entre aluno-aluno e aluno(s)-professor(es). Linhas abertas de comunicação possibilitam aos alunos desenvolver e aprimorar suas habilidades linguísticas, sobretudo as de falar e ouvir, ao mesmo tempo que refletem sobre e respeitam as ideias dos outros e, por extensão, as suas próprias. Quando esta metodologia é dirigida por objetivos de aprendizagem específicos, pautados pela AN e tendo como base as etapas descritas por Hedge (2000) e Haydt (2006), os alunos têm mais possibilidades de aprender a pensar de forma dinâmica sobre a língua e analisar um determinado assunto a partir de pontos de vista diferentes. As sequências a serem apresentadas estão abertas a experimentações (e adaptações) práticas e estão adequadas a alunos com nível pré-intermediário de inglês. O tempo para cada atividade é sugerido e pode ser diminuído ou aumentado de acordo com a resposta de cada turma ou necessidade didática.

⁶³ Tradução nossa. No original: *The choice of activity will depend on the level of response which is appropriate, not only to the type of text but also to the level of the learners.*

Neste trabalho, os curtas foram selecionados através de pesquisa nos *sites* <https://vimeo.com/>, <https://youtube.com> e <https://dailymotion.com>, os quais permitem *downloads* para exibições *offline*. Não houve manipulação (cortes de cenas, censuras) do produto cinematográfico a ser exibido. O uso de legendas será apenas em língua inglesa, e somente quando for necessário, em virtude da atividade e seus objetivos.

As sequências didáticas aqui apresentadas são destinadas a professores e estudantes do 9º ano do 4º ciclo do Ensino Fundamental, último ano antes do ensino médio e período da adolescência marcado por novas possibilidades de compreensão do mundo em função do desenvolvimento do pensamento lógico-formal, da capacidade de formular hipóteses sofisticadas e de acompanhar e elaborar raciocínios complexos (BRASIL, 1998). A sequência didática, além de servir como exemplificação/aplicação prática, explora os curtas como base para discussões e como subsídio para que o professor trabalhe projetos e atividades de debates e produção. Trata-se, portanto, da sugestão de material didático para a utilização de curtas em aulas de aquisição de língua inglesa, que poderá trazer contribuições à comunidade escolar do ensino fundamental e por conseguinte, do ensino médio.

4.1 Sequência Didática – “*I Love to singa*”⁶⁴

A primeira proposta de sequência didática se foca nos temas da criatividade e a aprendizagem de uma língua. Aqui, o desenvolvimento se pauta no tema de “encontrar a própria voz” e se expressar perante os outros, reconhecendo a importância de ouvir e ser ouvido.

Aqui são utilizados os curtas animados *I Love to singa* (1936, 8 min) que retrata a história de uma jovem coruja que quer cantar jazz, em vez da música clássica que seus pais de ascendência alemã lhe ensinam. O enredo é um tributo alegre ao filme com o cantor e ator Al Jolson: “O cantor de Jazz” (*The jazz singer*, 1927), que por sua vez, foi o primeiro longa com falas e canto sincronizado; *Pluto’s*

⁶⁴ Essa sequência didática está baseada no plano de aula “Whistleless” disponível em: <<http://film-english.com/wp-content/uploads/2012/06/whistleless-lesson-instructions2.pdf>>. Aqui, apesar de se utilizar algumas etapas do original, acrescentaram-se novas etapas e ampliou-se o número de curtas, de 1 para 3.

blue note (1947, 6 min) no qual Pluto, o cachorro do famoso personagem Mickey Mouse, adora cantar, mas ninguém consegue cantar junto com ele, já que é desafinado. Contudo, o sucesso vem quando ele descobre que sua cauda faz uma excelente agulha de fonógrafo. Uma curiosidade do curta é que a canção na loja de música tocada através da cauda do Pluto é a cantiga de roda brasileira "Escravos de Jó" em versão instrumental; e *Whistleless* (2010, 5 min) que em uma cidade colorida e vibrante, todas as pessoas e os animais podem assobiar, com uma exceção: o pequeno pássaro chamado Whistleless. Assim, ele voa pela cidade tentando encontrar seu assobio, passando por várias provações e tribulações.

Sequência didática: I LOVE TO SINGA

Objetivos

1. Discutir as mensagens dos curtas-metragens "I love to singa", "Pluto's blue note" e "whistleless";
2. Incentivar a prática de se expressar em público, enfatizando a importância de ouvir e ser ouvido;
3. Debater sobre expressões pessoais e identidade.
4. Produzir um pequeno texto argumentativo sobre "como aprender uma língua".
5. Compartilhar as produções em sala.



Fig 1. Cartaz do curta "I Love to singa".

Conteúdos

- ❖ Argumentação.

Ano

9º ano.

Tempo sugerido

3h/aula.

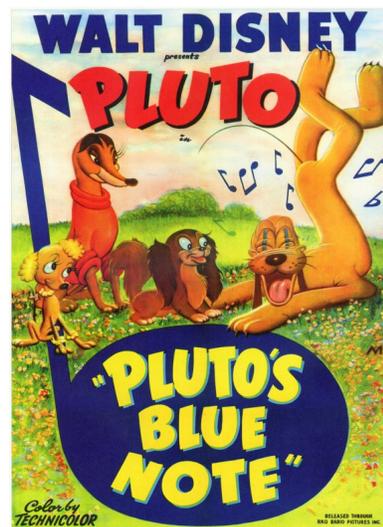


Fig 2. Cartaz do curta "Pluto's blue note".

Material necessário

- ❖ Computador com PowerPoint (ou outro software de apresentações) e vídeo player instalados.
- ❖ Caixas de som
- ❖ Data-show
- ❖ Curta-metragem “I Love to singa”. Disponível em: <https://vimeo.com/66132250>
- ❖ Curta-metragem “Pluto’s blue note”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HfjMH64NNxM>
- ❖ Curta-metragem “Whistleless”. Disponível em: <https://vimeo.com/98919897>

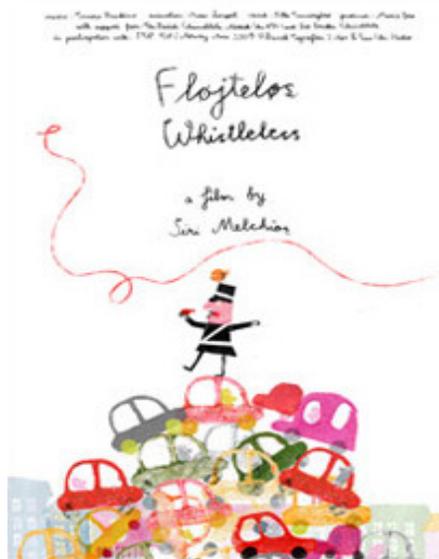


Fig 3. Cartaz do curta “Whistleless”.

Desenvolvimento 1ª Etapa (PRE-WATCHING)

1. Mostrar aos alunos a imagem no slide 1 do ppt (**anexo 1**) e pedir-lhes para discutir o que isso significa. (3 min)
2. Solicitar que os alunos se dividam em duplas/grupos de 3; e projetar as seguintes perguntas: “*What does “find your own voice mean? Is the meaning literal or non-literal?”*”; “*How can you find your own voice? (What things can you do to find your own voice?)*”; “*What does “sing your heart out” mean? Do you consider it a positive thing?”*. Buscar explicações/comentários no grande grupo e fazer as intervenções necessárias. (3 min)
3. Solicitar que as duplas/grupos de 3 exponham suas opiniões no grande grupo. (6 min)

4. Mostrar os slides 3, 4 e 5 (**anexos 2, 3 e 4**) e debater como os alunos se concordam com o exposto. (5 min)

2ª Etapa (WHILE-WATCHING)

1. Informar aos alunos que eles irão assistir a 3 curtas animados. Peça-lhes para identificar se os personagens tentam encontrar sua própria voz ao perguntar: *“Were the characters trying to find their own voice?”*; *“What were the different ways in which the characters tried to find their own voice?”*; *“Were the three of them successful? How so?”*; *“Which of the main characters in the cartoons do you identify yourself with the most? Why?”* (3 min)

2. Exibir na seguinte sequência: “I love to sing”, “Pluto’s blue note”, “Whistleless”. Suspende a exibição após cada curta e debater as questões apresentadas com os alunos no grande grupo. (35 min)

3ª Etapa (POST-WATCHING)

1. Perguntar se os alunos gostaram dos curtas e se algo mais chamou a atenção. (2 min)

2. Exibir o slide 6 (**anexo 5**), ler em voz alta para os alunos no grande grupo, sanar eventuais dúvidas de vocabulário e perguntar se concordam ou não com o que foi lido, justificando. (5 min)

3. Perguntar aos alunos se eles acham que a ideia de encontrar sua própria voz pode ser aplicada a aprendizagem de uma nova língua. Colocar os alunos em pequenos grupos (3-4 componentes) e pedir-lhes para discutir as seguintes questões: *“How can you find your own voice when learning English?”*; *“What things can you do to find your own voice in English?”*; *“Are there any tools which can help you to find your own voice in English?”* (10 min)

4. Debater as questões na sala, solicitando que cada grupo se manifeste em relação as suas impressões. (15 min)

5. Pedir aos alunos para escrever individualmente, em casa, uma composição curta (entre 10 – 12 linhas) intitulada “How I can find my own voice in English”. (2 min)

4ª Etapa Avaliação

1. Solicitar que cada autor leia sua composição em voz alta para sala. Pedir a opinião no grande grupo após cada leitura. (30 - 40 min a depender do número de produções).
2. Registrar a evolução de cada aluno, observando a participação nas atividades, no desenvolvimento do texto e na pronúncia. No decorrer das atividades, os alunos deverão:
 - ❖ Responder adequadamente as perguntas e a comandos dados oralmente.
 - ❖ Comunicar-se efetivamente. Sendo capazes de manter, fazer fluir e desenvolver uma conversação ou debate.
 - ❖ Expressar ideias empregando, além dos assuntos abordados na sala de aula, seus conhecimentos construídos também fora do ambiente escolar.
 - ❖ Cooperar e ajudar os demais quando trabalha em grupos, demonstrar interesse, fazer perguntas, prestar atenção e buscar sempre agir para contribuir para uma aprendizagem mais eficiente.

4.2 Sequência Didática – “Aquarela do Brasil”

A proposta de sequência didática seguinte utiliza o curta-metragem “Aquarela do Brasil” (*Watercolor of Brazil*, 1942, 7 min). Uma animação de Walt Disney que, emenda dois grandes clássicos da música brasileira: a canção que dá título ao curta (cantada por Aloysio Oliveira e Carmen Miranda) e uma versão instrumental de “Tico Tico no Fubá”. Esse colorido curta leva o Pato Donald ao Rio de Janeiro, ao passo que encontra Zé Carioca (em sua primeira aparição) que o mostra como sambar e desfrutar do Rio. No desenvolvimento dessa sequência didática, os conhecimentos dos alunos serão mobilizados através do trabalho com adjetivos e estereótipos em uma *WebQuest*, a qual foi concebida como facilitadora em pesquisas escolares, pautadas na Internet.

A metodologia da *WebQuest*, elaborada por Bernie Dodge professor da San Diego State University, em 1995, é destinada a ser realizada em aulas presenciais, onde o professor orienta os alunos em pesquisas na internet. De acordo com o autor, a *WebQuest* é uma atividade investigativa em que alguma ou toda a informação com que os alunos interagem provem da Internet. (DODGE, 1995).

O trabalho com WebQuest tem potencial para ajudar a promover o desenvolvimento cognitivo e de agregar valor à formação dos envolvidos no processo. O mesmo é pautado no construcionismo proposto por Papert (1994), no qual o indivíduo constrói, por intermédio do computador, o seu próprio conhecimento. Assim, abre-se espaço ao processo de construção do conhecimento nas pesquisas escolares realizadas através da Internet com eficácia, ao serem guiadas por uma WebQuest.

Sequência didática: AQUARELA DO BRASIL

Objetivos

- ❖ Provocar a reflexão sobre os estereótipos (e preconceitos) que circulam em nossa sociedade.
- ❖ Desenvolver a autonomia dos alunos para fomentar formas de comunicação e expressão,
- ❖ despertar questionamentos sobre alteridade com relação à diferentes culturas.
- ❖ Estimular a pesquisa temática orientada pelo docente;
- ❖ Promover o trabalho e cooperação em grupo.
- ❖ Solicitar aos alunos que produzam uma entrevista em suas comunidades.
- ❖ Apresentar os achados das entrevistas em sala.
- ❖ Postar os achados no blog da turma.

Conteúdos

- ❖ Argumentação.
- ❖ Adjetivos

Ano

9º ano.

Tempo sugerido

3h/aula.

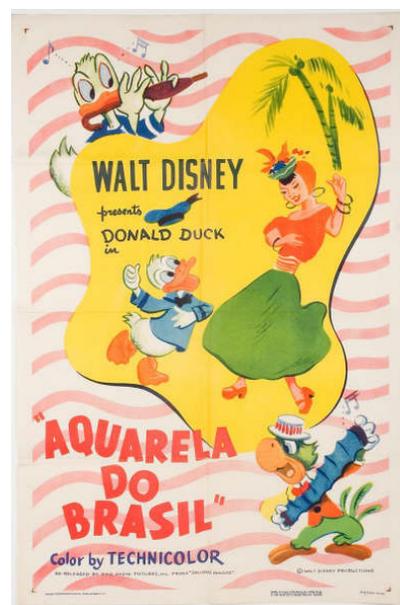


Fig 4. Cartaz do curta "Aquarela do Brasil".

Material necessário

- ❖ Computador com PowerPoint (ou outro software de apresentações) e vídeo player instalados.
- ❖ Caixas de som
- ❖ Data-show
- ❖ Curta-metragem “Aquarela do Brasil”. Disponível em: http://www.dailymotion.com/video/x3phb9_aquarela-do-brasil-watercolor-of-br_shortfilms

Desenvolvimento 1ª Etapa (PRE-WATCHING)

1. Em um PowerPoint, apresentar as seguintes nacionalidades através de figuras: francês, inglês, italiano, mexicano e alemão (**anexo 6**), sem informar quem é cada uma. Pedir para que os alunos tentem descobrir as nacionalidades no grande grupo através dos estereótipos. (3 min)
2. Entregar aos alunos uma ficha contendo vários adjetivos (**anexo 7**), e solicitar que os mesmos associem pelo menos quatro adjetivos para cada nacionalidade. (5 min)
3. Solicitar que os alunos se juntem em grupos de 3 ou 4 componentes e socializem suas opiniões; se concordam ou discordam dos adjetivos. (5 min)
4. Pedir que cada grupo tente entrar em consenso e produza uma nova lista para apresentar ao grande grupo. (5 min)
5. Pedir para que um representante de cada grupo compartilhe sua lista com o grande grupo, porém somente uma nacionalidade por grupo, escolhida na hora pelo professor. Discutir ao longo da apresentação, de cada lista, por nacionalidade se eles concordam ou discordam e o porquê. (10 min)
6. Perguntar aos alunos no grande grupo em que eles se basearam para compor suas listas de adjetivos para as nacionalidades citadas. (3 min)
7. Apresentar o termo *stereotype* (se o mesmo ainda não houver surgido). E perguntar se os mesmos o conhecem e pedir definições. Perguntar se existem estereótipos em relação ao Brasil e quais seriam. Perguntar também se existem estereótipos

nacionais e locais e quais seriam. (7 min)
2ª Etapa (WHILE-WATCHING)
1. Informar aos alunos que eles irão assistir ao curta animado: “Aquarela do Brasil”. Perguntar se eles conhecem a música de mesmo nome e sua opinião. Pedir para que os alunos memorizem situações que eles considerem estereotipadas para discussão no grande grupo ao fim do curta. (8 min)
3ª Etapa (POST-WATCHING)
1. Perguntar se os alunos gostaram do curta e se algo chamou a atenção. (1 min)
2. Solicitar que os alunos listem as situações e compartilhem em duplas ou grupos de 3. (5 min)
3. Debater a lista dos grupos, solicitando que compartilhem suas discussões com a sala. (5 min)
4. Em um PowerPoint, apresentar as seguintes questões, acolhendo dúvidas quando necessário: <i>“In what other situations can stereotypes happen?”</i> , <i>“Are stereotypes always negative? Justify”</i> . <i>“Is it easy to stereotype someone? How?”</i> , <i>“Is stereotype the same thing as prejudice? Why?”</i> ; <i>“Do you think that stereotypes can hinder a trip? How?”</i> (1 min)
5. Colocar os alunos em trios e solicitar que discutam as questões para serem debatidas posteriormente no grande grupo. (20 min)
6. Solicitar que, em casa, visitem o endereço: http://zunal.com/webquest.php?w=272692 e sigam as instruções contidas na WebQuest. (1 min)
4ª Etapa Avaliação
1. Solicitar que os alunos encaminhem suas apresentações de acordo com a WebQuest. (50 min)

2. Registrar a evolução de cada aluno, observando a participação nas atividades, no desenvolvimento do texto e na pronúncia. No decorrer das atividades, os alunos deverão:

- ❖ Responder adequadamente as perguntas e a comandos dados oralmente.
- ❖ Ser capazes de manter, fazer fluir e desenvolver uma conversação ou debate.
- ❖ Expressar ideias empregando, além dos assuntos abordados na sala de aula, seus conhecimentos construídos também fora do ambiente escolar.
- ❖ Cooperar e ajudar os demais quando trabalha em grupos, demonstrar interesse, fazer perguntas, prestar atenção e buscar sempre agir para contribuir para uma aprendizagem mais eficiente.

4.3 Sequência Didática – “*Validation*”

A proposta de sequência didática a seguir utiliza o curta-metragem *Validation* de 2007 (duração de 16 min), escrito e dirigido por Kurt Kuenne. O curta é uma fábula sobre um funcionário de um edifício-garagem que oferece aos seus clientes mais que a validação de seus tíquetes de estacionamento ao fornecer a liberação gratuita do veículo, bem como elogios para “validar” os clientes.

Nessa sequência didática, os alunos terão a chance de praticar o uso de adjetivos e fazer elogios, reconhecendo suas próprias realizações e as dos outros, bem como revisar e realizar perguntas no presente e passado e conduzir uma entrevista a ser gravada em seus próprios celulares. Aqui, busca-se não só o trabalho com conteúdo linguístico, mas o exercício da validação em si. Aprender a validar os nossos sentimentos e os dos outros pode estabelecer as bases para a segurança emocional. É essa segurança que nos ajuda a “sair para o mundo”, realizar nossas tarefas diárias e se relacionar. Essa sequência didática também é apropriada para os alunos, porque aborda discussões sobre validação e motivação, duas palavras-chaves, enquanto tentamos encontrar maneiras de estabelecer um mundo melhor para convivermos, uma vez que o uso crescente de dispositivos conectados à internet, de alguma forma, está deteriorando interações “face-a-face” (mesmo que seja irônico que os alunos irão fazer uso de um desses dispositivos).

Sequência didática: VALIDATION

Objetivos

- ❖ Discutir a mensagem do curta-metragem “Validation” (2008);
- ❖ Incentivar a prática de elogios aos outros, enfatizando a importância de se reconhecer o valor de cada pessoa;
- ❖ Praticar perguntas no presente e passado;
- ❖ Produzir uma entrevista em vídeo com o uso de celulares.
- ❖ Exibir em sala as entrevistas gravadas.



Fig 5. Cartaz do curta “Validation”.

Conteúdos

- ❖ Adjectives
- ❖ Present/past simple.
- ❖ Wh-questions.

Ano

9º ano.

Tempo sugerido

2h/aula.

Material necessário

- ❖ Computador com PowerPoint (ou outro software de apresentações) e vídeo player instalados.
- ❖ Caixas de som
- ❖ Data-show
- ❖ Ficha com perguntas sobre o curta (viewing sheet) **(Anexo 8)**
- ❖ Roteiro com perguntas **(Anexo 9)**
- ❖ Rubrica **(Anexo 10)**
- ❖ Curta-metragem “Validation”. Disponível em: <https://vimeo.com/2485018>

Desenvolvimento 1ª Etapa (PRE-WATCHING)

1. Perguntar aos alunos no grande grupo *'When was the last time you smiled? Why did you smile?'* (2 min)
2. Projetar um slide com a palavra "COMPLIMENT" e perguntar se os alunos conhecem a mesma. Buscar explicações/comentários no grande grupo e fazer as intervenções necessárias. (2 min)
3. Solicitar que os alunos se dividam em duplas/grupos de 3; e projetar as seguintes perguntas no slide: *'Can you think of some compliments you may give to family/relatives/friends...?'* / *'When was the last time someone gave you a compliment? What did they say?'* / *'What do you think about giving compliments? What about receiving them?'* (5 min).
4. Solicitar que as duplas/grupos de 3 exponham suas opiniões no grande grupo. (5 min)

2ª Etapa (WHILE-WATCHING)

1. Dizer aos alunos que eles irão assistir a um curta-metragem intitulado 'VALIDATION'. Informar que o título do curta é um sinônimo para 'COMPLIMENT'. (1 min)
2. Mostrar uma cena do filme no slide (**Anexo 8**) e perguntar no grande grupo sobre o que será o curta. (1 min)
3. Entregar a *viewing sheet* (**Anexo 9**) e solicitar que realizem a leitura das perguntas. Tirar dúvidas em relação ao vocabulário, caso ocorram. (3 min)
4. Exibir o curta "VALIDATION" e solicitar que os alunos respondam as perguntas no *viewing sheet* somente quando o curta finalizar. (20 min)

3ª Etapa (POST-WATCHING)

1. Perguntar se os alunos gostaram do curta e se algo chamou a atenção. Corrigir as respostas da *viewing sheet*. (Solicitar aos alunos que ainda não tiveram a chance de falar que respondam no grande grupo). (5 min)
2. Pedir que, em duplas ou trios, realizem uma entrevista em inglês com colegas de outras turmas ou com familiares/professores que se comuniquem na LE (6 pessoas no mínimo). Informar que a entrevista deverá ser gravada quando eles estiverem com tempo livre e que deverão utilizar seus celulares ou celular de algum colega. A entrevista não deverá ultrapassar 6 minutos e será exibida na próxima aula. As entrevistas podem ser editadas e devem ser legendadas. Reforçar que eles só devem entrevistar pessoas que falem inglês. Fornecer roteiro com perguntas (**Anexo 10**) e perguntar se os alunos têm alguma dúvida/sugestão em relação a ele. Dizer aos alunos que eles irão avaliar e também serão avaliados pelos seus pares e dar a cada grupo uma cópia da rubrica (**Anexo 11**) (6 min)

4ª Etapa Exibição / Avaliação

1. Exibir os vídeos no grande grupo. Pedir *feedback* do grupo ,bem como dos alunos-autores sobre a experiência, utilizando a rubrica. (40– 50 min a depender do número de produções).
2. Registrar a evolução de cada aluno, observando a participação nas atividades, no desenvolvimento do texto e na pronúncia. No decorrer das atividades, os alunos deverão:
 - ❖ Responder adequadamente as perguntas e a comandos dados oralmente.
 - ❖ Comunicar-se efetivamente. Sendo capazes de manter, fazer fluir e desenvolver uma conversação ou debate.
 - ❖ Expressar ideias empregando, além dos assuntos abordados na sala de aula, seus conhecimentos construídos também fora do ambiente escolar.
 - ❖ Cooperar e ajudar os demais quando trabalha em grupos, demonstrar interesse, fazer perguntas, prestar atenção e buscar sempre agir para contribuir para uma

aprendizagem mais eficiente.

4.4 Reflexões e especulações sobre a utilização de sequências didáticas de inglês como LE com curtas

Cognitivamente e linguisticamente, os alunos (ainda) não-falantes de inglês estão tão bem desenvolvidos quanto os que já se comunicam em inglês, mas este desenvolvimento ocorrera em outra língua e cultura. Inseridos em um ambiente escolar que oferece a aprendizagem de uma LE, eles devem iniciar o processo de transferir o que sabem para um novo contexto e continuar seu desenvolvimento em dois idiomas. Aqui, os professores de inglês podem capitalizar a aprendizagem linguística e os benefícios do trabalho com os conteúdos do livro ao utilizar filmes em sala de aula.

Embora, se bem escolhidos e trabalhados, os filmes, possam levar a discussões desafiadoras, em alguns contextos, o trabalho com eles é apenas uma fonte de entretenimento e uma pausa nas atividades de rotina em sala de aula, com pouca ou nenhuma atenção ao conteúdo e à aprendizagem de línguas. Nesses ambientes, os professores muitas vezes reforçam essa atenção mal direcionada, escolhendo filmes de acordo com seu apelo visual, ignorando as possibilidades de ganhos em relação à linguagem e aprendizagem em sala de aula.

A utilização de filmes, aqui, curtas, como materiais autênticos pode se constituir em uma boa ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas, porque eles são interessantes, usam uma linguagem real, podem ser escolhidos para interesses individuais, ilustram o uso preciso da linguagem na cultura alvo, e podem ajudar os alunos a sistematizar sua fala em relação ao que vêem e ouvem nas telas. As sequências didáticas com curtas podem maximizar a aprendizagem da linguagem utilizada na vida real, bem como de tópicos gramaticais e o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) em sala de aula. Para tanto, isso exige uma combinação de fatores como a mediação e *feedback* por parte do professor, o envolvimento dos alunos, e a elaboração de atividades sistematizadas com algum grau de desafio e centradas em curtas que abordam temáticas e necessidades linguísticas imediatas e futuras dos alunos, ao mesmo tempo que considera as expectativas institucionais e os recursos disponíveis.

Destarte, as propostas de sequências didáticas aqui apresentadas estão pautadas no fato que um falante de qualquer língua pode criar e compreender um número infinito de elocuições com base em um número finito de regras, e buscaram cobrir uma multiplicidade de funções, como solicitar e recusar, prometer, advertir, negar, concordar, discordar e expressar emoções, bem como expressões faciais, gestos e outros movimentos corporais, sejam eles culturalmente específicos ou não. Finalmente, essas sequências didáticas ao explorar diversas curtas, oportunizam etapas onde os alunos podem desenvolver suas habilidades de forma integrada ao passo que trabalham individualmente e/ou em suas respectivas equipes e se expressam no grande grupo. Logo, espera-se que essas sequências didáticas possam contribuir no planejamento de mais atividades que promovem os interesses dos alunos, seus conhecimentos de mundo, e que introduzam vocabulário importante, acumulando expectativas positivas para a sua aprendizagem, bem como ofereçam oportunidades para eles se expressarem, sem receios, ouvindo e sendo ouvidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitas maneiras o mundo vem sendo moldado pela mídia de massa e pelo fato de que novas tecnologias estão chegando para o acesso aberto com velocidade sempre crescente. Nessa evolução, o inglês é passível de ser reconhecido como língua internacional e vem desempenhando um papel importante com a possibilidade de um indivíduo ser entendido, parcialmente pelo menos, em quase todos os lugares, além de ser a língua predominante da mídia mundial, cinema, televisão, música e do mundo da informática, com ênfase na internet, mesmo em países em que o Reino Unido ou os Estados Unidos historicamente tiveram pouca influência.

Ademais, o inglês é a principal língua estrangeira aprendida na maioria das escolas ao redor do mundo. E, mesmo que existam pessoas que ensinam a língua inglesa com sucesso, sem formação teórica ou profissional, por qualidades de ensino naturais, salienta-se a importância do conhecimento de estudos como os de Krashen e sua Abordagem Natural que, entre outros importantes postulados, foca na necessidade de insumo compreensível nos quais os alunos devem ser capazes de compreender a essência do que está sendo dito ou apresentado a eles. Assim, os alunos aprenderiam melhor uma nova língua quando recebem um insumo que é apenas um pouco mais difícil do que eles podem facilmente compreender. Isso sugere que os jovens precisam de ferramentas para avaliar os efeitos dessa aprendizagem ou, pelo menos, estar ciente desses efeitos.

Por sua vez, o cinema, além de exibir um sem-número de produções audiovisuais em inglês, salientando o estilo de Hollywood, apresenta-se como uma poderosa influência que contribui para a mudança cultural, induzindo-nos por vezes a aceitar ou rejeitar os aspectos da nossa sociedade, inspirando a maneira como nos vestimos, popularizando nossas expressões, moldando linguagem e significado, com impacto sobre as habilidades cognitivas, ajuda na compreensão e memória, além de colocar até nossa auto-imagem em foco. Mesmo em filmes na língua nativa dos seus espectadores, os altos e baixos de uma estória bem trabalhada pode trazer lições (in)esperadas sobre a vida e a língua. Consequentemente, o audiovisual pode ser muito eficaz como uma ferramenta educacional. Aqui, ao considerar Krashen,

em aulas de inglês como LE, muitas técnicas podem ser usadas para aumentar a probabilidade do que os alunos irão entender o que está sendo dito a eles, tais como o uso de linguagem consistente e natural, bem como proporcionar oportunidades frequentes para os estudantes expressem suas idéias sobre as produções.

Contudo, no tocante à aquisição linguística, filmes não são geralmente concebidos com aprendizes de uma LE em mente. Como são produções voltadas para falantes nativos de um idioma, sua linguagem busca ser exatamente como é ouvida na vida real: é passível de ser falada rapidamente, com sotaque e pronúncia nativos e fazendo uso de muitas idiomáticas e coloquiais. Mas justamente por essa autenticidade, neste trabalho se buscou salientar as vantagens do uso dos filmes, aqui, curtas-metragens, pela vantagem adicional de sua brevidade, nas aulas de inglês como LE, tornando-se um recurso didático que possibilita aos alunos o desenvolvimento de suas competências no idioma, potencializando as capacidades de compreensão oral e cultural. Os filmes podem ser um material de estímulo eficaz para inspirar os estudantes a se expressar oralmente, e muitos professores têm projetado experiências de aprendizagem significativas que reforçam as habilidades linguísticas dos alunos, utilizando o cinema como a base para práticas mais significativas no contexto escolar. De fato, experiências no contexto escolar brasileiro bem como internacional, apresentados aqui anteriormente, já destacam práticas de sucesso com filmes curtas-metragens em sala de aula.

Surge a possibilidade da incorporação de curtas nas aulas de língua inglesa na medida em que se apresentam situações reais da língua que potenciam uma atitude ativa por parte dos alunos, formando assim, agentes sociais interlocutores com competência comunicativa em uma língua estrangeira. As diferentes situações reais de comunicação imbuídas em um curta podem ser exploradas de diferentes formas pelo professor ao fomentar possibilidades de imersão em práticas sociais e contextualizadas de aquisição de linguagem através de adequações lexicais, culturais e sociolinguísticas para que, em situações que demandam a interação social, os alunos possam colocar em circulação os usos linguísticos do inglês como LE no meio onde vivem e trabalham, bem como ser culturalmente sensíveis na convivência com o “outro”. Assim, os alunos terão a oportunidade de aprender mais sobre questões culturais, sociais e políticas em países de língua inglesa. No entanto, o professor deve tomar medidas mais cuidadosas quando se trata de curtas-

metragens, que são muitas vezes mais acadêmicos ou experimentais, a fim de proporcionar uma lição interessante e significativa.

Na escolha dos curtas como insumo compreensível para o trabalho dentro de sequências didáticas em sala de aula, professores, precisam considerar o quão bem o filme vai ajudar os alunos a construir seus conhecimentos na língua-alvo, logo é necessário analisar o potencial pedagógico do filme, os recursos que ele pode proporcionar e sua adequação ao nível e perfil do grupo. A escolha deve primar por curtas adequados que não contenha linguagem chula, violência excessiva, ações sexuais ou material possivelmente ofensivo. Dessa maneira, os alunos terão oportunidade de não só se desenvolver no idioma, mas também se tornar espectadores críticos da mídia e, por extensão, agentes sociais, face à variada oferta tecnológica, através dos diversos meios de comunicação e informação, se os curtas aliados às sequências didáticas produzidas lidarem também com questões sensíveis e postas em debate, ao permitir que os alunos comentem ou discutam sobre seu conteúdo.

Portanto, cuidados devem ser tomados tanto na escolha dos curtas bem como nos tipos de atividades de aprendizagem que são planejadas em torno deles. Os conteúdos das atividades, influenciados pelo insumo compreensível de Krashen, devem estar adequados aos níveis de aprendizagem dos estudantes. Também, faz-se necessário entender a importância e o valor das atividades de pré-visualização, durante a visualização, e de pós-visualização a fim de envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem, seja sob a forma de um exercício de produção escrita como resposta, como encadeadoras de discussões ou desconstrução para algum ponto gramatical ou conceitos-chave, por exemplo. O envolvimento dos alunos nessas etapas de visualização reforçará os benefícios que podem ser derivados da utilização dos curtas em sala de aula. No trabalho com os curtas, os alunos vão se encontrar ouvindo e assistindo a situações que eles poderiam realmente enfrentar em suas próprias vidas, tornando-se uma prática realmente valiosa e significativa.

Finalmente, os filmes possuem um forte apelo visual que podem levar a uma compreensão mais profunda de um determinado tópico. Contudo, as atividades com curtas em sala de aula nas quais o professor assume múltiplos papéis – facilitador,

organizador, mediador – podem ser um desafio para muitos alunos porque eles estão acostumados a serem apenas espectadores. Sua inserção nessas atividades, além de proporcionar o uso de suas habilidades de pensamento crítico, também implica práticas sociais de alteridade, ao especular e trabalhar múltiplos conceitos e visões em grupo. Nessa perspectiva, o uso de curtas em salas de aulas de inglês como LE pode colaborar com a língua a ser trabalhada não somente como um veículo para aprendizado escolar, mas também para expressão pessoal e auto-realização, ajudando alunos a superar sua timidez ou o medo de errar, não se sentindo inibidos em participar ativamente nas aulas ou em outros meios, tornando-se uma forma mais confortável para o seu desenvolvimento no idioma, com estímulos concretos a sua expressão oral e imaginação, facilitando a compreensão e interação entre quem ouve e é ouvido. Embora a análise de materiais escritos ainda permaneça no centro de muitas aulas de LE, essas atividades tradicionais podem e devem ser complementadas pelo trabalho com curtas criteriosamente selecionados para o fortalecimento de habilidades de comunicação e de pensamento crítico, favorecendo, portanto, a aprendizagem de uma língua estrangeira.

6. FONTES CONSULTADAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

ARAÚJO, A. R.; VOSS, R. de C. R. Cinema em sala de aula. Identificação e projeção no ensino / aprendizagem da língua inglesa. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan./ jun. 2009.

AUMONT, J. et al. **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **O olho interminável**. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

BLOOMFIELD, L. The use of Language. In _____. **Language**. London: Great Britain, 1933. p. 21-41. Disponível em: <http://goo.gl/jpBH1>. Acesso em: 19/06/2015.

BERNARDET, J. C. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BISKIND, P. **Como a geração sexo-drogas-e-rock'n'roll salvou Hollywood**. Tradução Ana Maria Bahiana. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

BRASIL. **Inglês sem Fronteiras**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>> Acesso em 26/01/2015.

_____. Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 19 de maio de 2015.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, G. A. **Por que curta-metragem?** 2001. Disponível em <<http://www.casacinepoa.com.br/as-conex%C3%B5es/textos-sobre-cinema/por-que-curta-metragem>> Acesso em 28 de junho de 2015.

BROWN, H. W. **Principles of Language Learning and Teaching**. London: Prentice Hall Regents, 1994.

CARMO L. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de Educação**, Madrid, n. 32, mai-ago. 2003. Disponível em:< <http://www.rieoei.org/rie32a04.htm> >. Acesso em: 14 de junho de 2015.

CARVALHO, K. R. de. **Análise de necessidades para a disciplina de Língua Inglesa em um curso de Letras**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2008-05-29T06:10:08Z-5465/Publico/Keila 20Rocha 20Reis 20de 20Carvalho.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2008-05-29T06:10:08Z-5465/Publico/Keila%20Rocha%20Reis%20de%20Carvalho.pdf) >Acesso em 18 de maio de 2015.

CELANI, M. A. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B.; Tomitch, L. M. **Aspectos da lingüística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

CHAPLIN, C. **Vida e pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

CHOMSKY, N.; FOUCAULT, M.. **Debate on the human nature**. New York: New Press, 2006.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1976.

CITTOLIN, S. F. **A Afetividade e a aquisição de uma segunda língua**: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. 2012. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/simone6.htm>> Acesso em 29 de maio de 2015.

COOK, G. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2003.

COUTINHO, L. M. Aprender com o vídeo e a câmera. Para além das câmeras as ideias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Biasnocini de; MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Posigraf, 2005.

CRUZ, J. O. da. **Mulher na Ciência**: Representação ou Ficção. Tese de Doutorado – São Paulo: USP, 2007.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

CUNHA, C.; CINTRA, L.. **Nova gramática do Português contemporâneo**. 12^a ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1996.

DAVIES, R. **The long history of short films**. 2010. Disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/culture/film/film-life/7593291/The-long-history-of-short-films.html>> Acesso em 16 de janeiro de 2016.

DELORS, J. **Educação**: Um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

DODGE, B. **WebQuest**: o que é. São Paulo: SENAC, 2003. Disponível em: <<http://WebQuest.sp.senac.br/textos/oque>>. Acesso em: 24 maio de 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. et alii. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2^a ed., 2002.

DURÃES, A. **Olho no olho**: Inglês para inglês ver. 2006. Disponível em <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/index.php?id_edicao=112&codigo=4> Acesso em 15 de maio de 2015.

FIORIN, J. L. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FOPPOLI, J. **Authentic material in the ESL classroom: Authentic vs. Graded material in Second Languages.** 2010. Disponível em <<http://www.eslbase.com/articles/authenticmaterials.asp>>. Acesso em: 24 de maio de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido.** 30ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREYRE, G. **Ingleses no Brasil.** Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. A.; FALCHI, L. **English language learners to emergent bilinguals.** 2008. Disponível em: <http://www.equitycampaign.org/i/a/document/6468_Ofelia_ELL_Final.pdf> Acesso em 25 de maio de 2015.

GILLAIN, A. **O cinema segundo François Truffaut.** 2010. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/com11220012/nouvellevague/truffaut.html>> Acesso em 10 de março de 2015.

GIMENO UGALDE, E.; MARTINÉZ TORTAJADA, S. **Trabajar con cortos en el aula de LE/L2: Una secuencia didáctica para Éramos Pocos (de Borja Cobeaga).** 2008. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2008_14/2008_redELE_14_02Gimeno.pdf?documentId=0901e72b80de0add> Acesso em 12 de julho de 2015.

GROSJEAN, F. **O direito da criança surda de crescer bilíngüe.** Trad. de Sergio Lulkin. Suíça: Universidade de Neuchâtel, 1993.

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

HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom.** Oxford, UK: OUP, 2000.

HOBSBAWM, E. **A era dos impérios 1875-1914.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** New Jersey: Prentice-Hall International, 1987.

_____. **The input hypothesis**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

KRASHEN, S.D.; TERRELL, T.D. **The natural approach**: Language acquisition in the classroom. London: Prentice Hall Europe, 1983.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA JR, R. M. A hipótese do período crítico na aquisição de língua materna. In: **Revista (Con)Textos Lingüísticos**. Vitória: UFES, 2013.

LYNCH, L. **Using authentic materials**: Throw away the course book and adapt authentic materials. 2010. Disponível em: <<http://www.eslbase.com/articles/authenticmaterials-2.asp>>. Acesso em: 12 de junho de 2015.

MARKS, S. **Big Screen**. 2012. Disponível em: <<http://www.sandiegoreader.com/weblogs/big-screen/2012/feb/29/watch-walt-disneys-emthe-story-of-menstruationem-1/#>> Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

MARQUES, M.O. **A escola no computador**: Linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: Unijui, 1999.

MENDES, E. **A competência intercultural do professor de línguas**. Brasília-DF: UNB, 2007.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. Londres: Arnold, 1998.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **Aprendizagem significativa**. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf> acesso em: 17 de novembro de 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNSTENBERG, H. A atenção. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003. P. 27-35.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, A. L. **O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras**. 2007. Disponível em <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/-o_conceito_de_competencia.pdf> Acesso em 26 de junho de 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Fontes, 2002.

PAIVA, V. L. .M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, p. 127-140.

PAPERT, S. **A família em rede**: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Relógio D'água, 1998.

PINHEIRO, S. F. J. **O audiovisual e o Uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino de ELE**. Porto: Universidade do Porto, 2012. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64812/2/69859.pdf>> Acesso em 12 de julho de 2015.

PUCHTA, H. **Creative grammar practice**. Londres: Longman, 1993.

RAMOS, A. C.; VECINO, C. H. Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de Español. In: **Español como Lengua Extranjera**: Enfoque

Comunicativo y Gramática. Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 1998.

REGEN, A. **Alta-costura e cinema: o papel da estrela no roteiro da moda.** Dissertação de Mestrado – Centro Universitário Senac, São Paulo, 2007.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos de uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, J. C. **Curriculum development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

RIVERS, W. M. **A metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras.** São Paulo: Pioneira, 1975.

RIZZO, S. **Cinema e suas diferentes formas de ensinar.** 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/cinema-suas-diferentes-formas-de-ensinar/>> Acesso em: 17 de novembro de 2015.

SAMPAIO, M. **Alfabetização tecnológica do professor.** Petrópolis: Vozes, 1999.

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

SKINNER, B.F. **Verbal Behavior.** Acton, MA: Copley Publishing Group, 1957.

SOUSA, B. J. O **Cinema na Escola: Aspectos Pedagógicos do Texto Cinematográfico.** 2005, 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2005.

SHONE, T. **Blockbuster.** Londres: Simon & Shuster UK, 2004.

TAVARES, K. D.; JEREMIAS, I. S. **A contribuição dos filmes no ensino/aprendizagem de língua inglesa.** VII FEPEG. 2013. Disponível em:

<<http://www.fepeg.unimontes.br/?q=resumo/contribui%C3%A7%C3%A3o-dos-filmes-no-ensinoaprendizagem-de-l%C3%ADngua-inglesa>> Acesso em: 04 de novembro de 2014.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto**: escola, literatura, cinema. São Paulo: Clíper, 1998.

TUNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VIVAS MÁRQUEZ, J. **El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2**. 2009. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_05Vivas.pdf?documentId=0901e72b80dd728a> Acesso em 12 de julho de 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. /Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITE, R. **The ELT curriculum**. Oxford: Blackwell, 1988.

YAKHNI, S. **Eu e o outro no filme documentário**: uma possibilidade de encontro. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2001.

ANEXOS

Be **Inspired**
by others, but
find your
Own voice



-
- Finding your voice" has a lot of meanings. It could be taken literally. I get laryngitis occasionally so every time I recover I "find my voice".

(That is not what we meant here though.)

-
- "Finding your voice" in this context, means finding a way to express your ideas so that you connect with others. We all have ideas and thoughts that we feel strongly about.
-

-
- When people explore those thoughts, feelings, and ideas, they are trying to find their own truth. When they talk about this truth they get excited and wrapped up in what they are saying. In fact, most people sometimes get emotional about it and start singing their heart out: *doing things with intensity*.
-

Anexo 5

“All my life I had been looking for something, and everywhere I turned someone tried to tell me what it was. I accepted their answers too, though they were often in contradiction and even self-contradictory. I was naïve. I was looking for myself and asking everyone except myself questions which I, and only I, could answer. It took me a long time and much painful boomeranging of my expectations to achieve a realization everyone else appears to have been born with: that I am nobody but myself.” -- Ralph Ellison

Anexo 6



Anexo 7

Stereotypes

Choose two adjectives that you think describe the nationalities listed below. Choose two countries of your own to describe. You can use other adjectives!! Practise explaining your choice, using the words in the tables below!

British

French

German

Mexican

Italian

<ul style="list-style-type: none"> • punctual • tolerant • romantic • respectful • hard-working • emotional 	<ul style="list-style-type: none"> • outgoing • nationalistic • well-dressed • humorous <ul style="list-style-type: none"> • lazy • sophisticated 	<ul style="list-style-type: none"> • hospitable • talkative • sociable • serious • quiet • formal 	<ul style="list-style-type: none"> • aggressive <ul style="list-style-type: none"> • polite • rude • arrogant • ignorant • casual
---	--	---	--

Opinions, Preferences:

I think...	In my opinion...	I'd prefer...
I'd rather	The way I see it...	As far as I'm concerned...
If it were up to me...	I suppose...	I'm pretty sure that...
I'm convinced that...	I strongly believe that...	Without a doubt,...

Disagreeing:

Let's face it, the truth of the matter is that...	Don't you think it would be better...	The problem with your point of view is that...
I don't think that...	Shouldn't we consider...	But what about...
I'd prefer...	I don't agree...	I doubt if ...

Giving Reasons and offering explanations:

To start with...	The reason why...	That's why...
For this reason...	Many people think...	When you consider that...

Anexo 8





Validation



Garages and parking lots often offer parking **validation** to customers of nearby shops, restaurants, and entertainment venues. This system of free parking is to promote business.

Introduction

You are going to see a short film (about 15 minutes) called *Validation*. It is a story about a parking attendant who gives his customers REAL validation -- giving both free parking and free **compliments**. It's a nice and inspiring short film about the importance of acknowledging and validating people. It shows the magic of looking for the best in people.

Validation the short movie has played at 34 film festivals worldwide and won 17 awards.

Before you watch.

1. When was the last time you smiled? Why did you smile?
2. Can you think of some compliments you may give to family/relatives/friends...?
3. When was the last time someone gave you a compliment? What did they say?
4. What do you think about giving compliments? What about receiving them?

While you watch

1. What famous people appear in the film?
2. What is Hugh's secret for his success?
3. Who is Victoria?
4. What does Hugh do to make her smile?
5. When did Victoria last smile?
6. What happens to Hugh when he can't make Victoria smile?
7. What job does Hugh get next?
8. What does the woman in the wheelchair love most in the whole world?
9. How does Hugh find out that Victoria has changed?
10. What does Victoria do now?
11. Why did Victoria mother forget how to smile?
12. What is the relationship with the woman in the wheelchair and Victoria?
13. What do Hugh and Victoria do next?
14. Which city do they visit?

Anexo 10**Interview Script**

1. What is motivation to you?
2. Can some people get in the way of your motivation? How?
3. How are you best motivated? Can you tell three things at least that motivate you?
4. Do you think that motivated people are more successful than unmotivated people or it doesn't matter? How so?
5. *your own*
question: _____?
6. *your own*
question: _____?

Interviewees' description (name, age, occupation):

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

Anexo 11

RUBRIC	Criteria				Value
	1	2	3	4	
Introduction	No mention of interviewee's name/age/occupation. Begins with little or no eye contact.	Mention of interviewee's name/age/occupation. Begins with little or no eye contact.	Mention of interviewee's name/age/occupation. Use of eye contact is appropriate.	Mention of interviewee's name/age/occupation. Use of eye contact is appropriate. Body language used is pleasant.	—
Appearance	Student is not dressed appropriately; inappropriate body language.	Student wears appropriate clothing; some inappropriate body language.	Student wears appropriate clothing; little inappropriate body language.	Appropriate dress and manners are used; appropriate body language.	—
Speech	Inappropriate vocabulary and grammar are used. Speech is difficult to understand.	Speech is too soft or mumbles. Poor grammar is used.	Good volume, grammar and vocabulary used.	Good volume, grammar and vocabulary used. Spoken with a determined confidence.	—
Poise	Posture, eye contact, and uneasy behaviors were inappropriately demonstrated.	Two of the following: Posture, eye contact, or uneasy behaviors were inappropriately demonstrated.	One of the following: Posture, eye contact, or uneasy behaviors was inappropriately demonstrated.	Good posture is used. Eye contact is maintained. No nervous habits are exhibited.	—
Preparation	It is obvious that no preparation was used.	It is obvious that some preparation was used.	It is obvious that above average preparation was used.	It is obvious that a great deal of preparation was used.	—
Video Audio	The audio is cut-off, inconsistent or too loud.	The audio is inconsistent in clarity (too loud/too soft/garbled) at times and/or the background audio overpowers the primary audio.	The audio is clear and assists in communicating the main idea. Some interference from background audio.	The audio is clear and effectively assists in communicating the main idea. Background audio is kept in balance.	—
Video subtitles	Little to no subtitles were included.	Subtitles are incomplete, out of sync, with major grammar/vocabulary mistakes.	Subtitles are complete, slightly out of sync, with some grammar/vocabulary mistakes.	Subtitles are complete, in sync, with no grammar/vocabulary mistakes.	—
				TOTAL:	___/28
A - Exemplary: 26-28 points B - Proficient: 21-25 points Partially Proficient /Unsatisfactory: 01-20 points					