

A PRODUÇÃO DE MATERIAL AUDIOVISUAL COMO ELEMENTO MOTIVADOR PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PROTAGONISMO, MOTIVAÇÃO E DEVOLUTIVA POSITIVA

THE PRODUCTION OF AUDIOVISUAL MATERIAL AS A MOTIVATING ELEMENT FOR THE PRACTICE OF SPEAKING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: PROTAGONISM, MOTIVATION AND POSITIVE FEEDBACK

Paula Cristina Pereira BERNARDO (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo, Brasil)

RESUMO: Este trabalho se propõe a discutir como a produção de vídeos em língua inglesa pode ser um elemento motivador para a prática da oralidade na rede pública de ensino. Também será discutido como a baixa do filtro afetivo, através da produção de vídeo com seus pares e em um ambiente confortável, pode permitir a melhora da fluidez nas práticas orais. Veremos como nossos alunos, nascidos na era digital, podem auxiliar os professores, ao trazer conhecimento de tecnologias digitais para a sala de aula através da produção de vídeos e incentivando a autonomia e o protagonismo em sala de aula. Além disso, será apresentada a importância de devolutivas positivas, a prática de autoavaliação reflexivas, como podem motivar os estudantes e impulsioná-los a ir mais além. Por fim, serão relatados e apresentados os resultados de experiências realizadas com alunos do nono ano do ensino fundamental II e do terceiro ano do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de vídeo; Motivação; Oralidade; Protagonismo

ABSTRACT: This work aims at discussing how the production of videos in English language can be a motivational element for the practice of speaking in public high schools. It will also be discussed to what extent lowering the affective filter, through the production of videos by pairs in a safe environment, can allow for better flow in oral activities. We will see how the students, born in the digital era, can assist their teachers by bringing knowledge of digital media to the classroom and producing videos, which in turn favour autonomy and protagonist during class. In addition, the importance of positive feedback and self-diagnosis, as well as motivating them to keep moving forward will be discussed. At last, results from an experience carried out with ninth grade students (EF2) and third grade students (EM) will be reported.

KEYWORDS: Video production; Motivation; Speaking; Protagonist

INTRODUÇÃO

Quando se ouve falar do uso de vídeos em sala de aula, costuma-se pensar imediatamente no uso passivo e receptivo, muitas vezes somente com o objetivo de informar e agregar conhecimentos. No entanto, o uso didático do vídeo em sala de aula deve ir um pouco além, possibilitando ao aluno uma participação mais ativa através da produção de vídeos.

A produção do vídeo, desde a criação do roteiro até sua edição, pode proporcionar o desenvolvimento de múltiplas habilidades não só que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, mas também que pode ultrapassar os muros da escola e refletir na vida dos alunos na sociedade.

Muitos de nós, os não nascidos na imersão da era digital, podemos e devemos nos adaptar para que junto com os nossos educandos, fluentes digitais, possamos encontrar novos caminhos para aprender. Assim como “o vídeo ajuda a um bom professor, atrair os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica” (MORAN, 1993, p.33), a produção de vídeo, pode atrair e aproximar até mesmo o aluno mais tímido para a prática da oralidade.

Durante as produções de vídeos, que serão relatadas neste ensaio, foi perceptível que o estudante, ao se reconhecer em um vídeo como sujeito, não só da ação, mas também capaz de falar uma outra língua, sentiu-se mais à vontade para ir além. O papel do professor, como orientador e agente motivador é crucial durante todo o processo de produção do vídeo, na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolvimento de habilidade oral de forma autônoma.

O presente ensaio se dará a partir do aprendizado empírico do uso de produções audiovisuais, em especial o vídeo, de autoria dos educandos. Discorreremos sobre os desafios em motivar os estudantes a exercitar a oralidade, bem como o senso crítico sobre suas ações, estimulando a autonomia, superando o receio em se expor perante os colegas, encorajando-os a buscar informações e construir conhecimento.

Além de elementos empíricos, este ensaio também será construído com base nos componentes teóricos, à luz de vários autores como Prensky (2001), no que diz respeito aos conceitos de nativos digitais, à necessidade de aperfeiçoar a prática da oralidade e como uma habilidade produtiva, com Harmer (2015) e ao uso de recursos audiovisuais, vídeo de forma consciente e reflexiva em sala de aula, com Moran (1995) e Ferrés (1996). Também serão discutidos conceitos de Krashen (1985) sobre como o Filtro Afetivo alto pode influenciar nessa empreitada, e Callegari (2004), sobre o papel da motivação em aulas de línguas estrangeiras.

DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES

O material audiovisual é um instrumento importante e de uso constante nas aulas de língua inglesa. No entanto, quando usado, prioritariamente, é para desenvolver e aprimorar as habilidades receptivas. Segundo Harmer (2015, p. 297) "Habilidade receptiva é o termo usado para ler e ouvir, habilidades onde o significado é extraído do discurso. [tradução nossa]".¹

Não é incomum nas aulas de língua inglesa a participação passiva dos alunos na exibição de videoclipes, vídeos-documentários, vídeo tutoriais, recortes de filmes ou séries, para exemplificar algo, música e apresentações de slides. Em algumas situações, mesmo os alunos mais desenvolvidos têm uma participação mínima de repetição de frases e/ou palavras, assistidos pelos demais alunos da sala, constatando que as habilidades produtivas acabam não sendo o foco do trabalho dos professores.

Ainda segundo Harmer (2015, p.265) "Habilidades produtivas é o termo para falar e escrever, porque para essas habilidades os estudantes realmente têm que produzir o idioma eles mesmos.[tradução nossa]".² Embora poucos professores se sintam à vontade para a produção audiovisual, a exploração de vídeos, não só do ponto de vista do consumo, como também de sua produção, pode ser um fator importante para a aprendizagem da língua inglesa e desenvolvimento da oralidade na escola pública.

Uma das hipóteses a respeito da falta de oportunidade para trabalhar as habilidades produtivas com nossos alunos, em especial a oralidade, parece ser a insegurança do professor quanto à sua formação tecnológica. Aparentemente, muitos professores se sentem intimidados frente a alunos com tantas habilidades tecnológicas e digitais e suas possibilidades. Dessa forma, trabalhar com vídeo de consumo se torna mais confortável e menos trabalhoso ao professor.

Tal resistência, por parte do professor, não é sem fundamento, pois muitos são imigrantes digitais que vêm trabalhando com alunos nativos digitais. Segundo Prensky (2001), imigrantes digitais são aqueles que não nasceram inseridos no mundo digital, muitas vezes na era pré-digital. No entanto, alguns imigrantes têm uma postura de sair de sua "zona de conforto" e se esforçam para se atualizar e agregar essas novas tecnologias às suas práticas, mas não com a mesma velocidade, destreza e aptidão que nossos alunos. Em contrapartida, a maioria dos alunos são nativos digitais, isto é, já nasceram inseridos no mundo digital. Esses alunos têm mais facilidade em utilizar todos os recursos possíveis e são consumidores vorazes de novas tecnologias. De acordo com Prensky (2001, p1-6) "Nativos digitais". Nossos alunos hoje são todos 'falantes nativos' da linguagem digital de computadores, videogames e Internet. [tradução nossa]".³

¹ "Receptive skills is the term used for reading and listening, skills where meaning is extracted from the discourse."

² "Productive skills is the term for speaking and writing, because for these skills the students actually have to produce language themselves"

³ "Digital Natives. Our students today are all 'native speakers' of the digital language of computers, video games and the Internet."

A proposta de trabalhar com produção de *curtinhas*⁴ visa unir duas gerações de forma mais eficaz, colaborativa e tranquila. Para tanto, se faz necessário que, no planejamento pedagógico, haja espaço para discutir o uso de tecnologia em sala de aula de forma produtiva, participativa, protagonista e crítica.

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo (MORAN, 1995, p.29)

A propósito, Moran (1995) explana sobre a importância do uso da linguagem audiovisual em sala de aula como instrumento motivador para trabalhar múltiplas habilidades e superar desafios de forma criativa e envolvente.

Como nativos digitais (PRENSKY, 2001), a maioria dos jovens, em idade escolar, têm acesso em tempo integral ao celular e tecnologia agregados a uma vasta quantidade de ferramentas de criação audiovisual que dão voz ao indivíduo. Com isso em mente, podemos nos perguntar por que não usar essa ferramenta, para promover a prática de habilidades produtivas, críticas e reflexivas? No mesmo sentido, Martins e Pessoa (2015, p. 168-171) elucidam que:

A educação deveria fomentar a criatividade dos alunos, em todas as disciplinas e áreas de interesse, com as ferramentas ao seu alcance, de forma a permitir o desenvolvimento de produtos finais com criatividade e competência e a respetiva divulgação. O vídeo será uma dessas ferramentas.

Para que haja sucesso nessa proposta, segundo os autores, se faz necessário uma boa sequência didática, a participação do aluno como protagonista da ação desde a elaboração dos objetivos, o planejamento e a execução dos *curtinhas*.

Há várias ferramentas digitais e tecnológicas bem conhecidas por nossos alunos que podem ser usadas para a prática da oralidade. O professor desempenha o papel crucial de fomentar a criatividade e a autonomia do aluno, bem como orientar e ajudá-los a se organizar.

CRIATIVIDADE E MOTIVAÇÃO

Apesar de muitos acreditarem que os alunos não têm interesse em seu desenvolvimento oral, o envolvimento dos estudantes em um papel protagonista na produção de vídeos, por exemplo, tem se mostrado efetivo tanto para a diminuição do filtro afetivo (KRASHEN, 1985), quanto para o maior engajamento dos alunos em seu processo de aprendizagem.

⁴ Curtinhas: chamaremos assim as produções de vídeos curtos de no máximo 5 minutos, realizadas por alunos da rede pública.

Em sua teoria, Krashen atribui aos fatores afetivos uma importância considerável uma vez que, para ele, esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quanto aos resultados obtidos ao longo e ao final desse processo. A desmotivação do aprendiz, a alta ansiedade e a baixa autoconfiança são elementos que podem, segundo o pesquisador, dificultar a aquisição. Por outro lado, a aquisição será facilitada se houver condições psicológicas favoráveis (motivação, baixa ansiedade e autoconfiança elevada). (CALLEGARI, 2006, p.11)

A aparente defasagem da prática da oralidade nas salas da rede pública e os motivos são muitos. Podemos citar algumas justificativas para essa questão como a quantidade de alunos em uma mesma sala de aula, heterogeneidade de níveis de conhecimento da língua inglesa em um mesmo grupo, ou ainda o tempo escasso para uma boa prática da oralidade.

O desmerecimento da prática da oralidade, por parte de alguns professores, é uma questão à parte. Além dos motivos acima citados, muitas vezes a escola não dispõe de equipamentos tecnológicos e digitais suficientes para incentivar a prática e o desenvolvimento da oralidade. Quando há a oferta de condições, esbarra na resistência do professor frente à falta de formação para o manejo desses equipamentos.

Em virtude disso, muitos professores de língua inglesa não incorporam em suas práticas o uso de tecnologia e do recurso audiovisual de forma crítica e reflexiva, haja vista a lista abordada por Moran (1995, p. 27-35), de usos, segundo o autor, inadequados do vídeo em sala de aula. Nessa relação, o autor aborda que ainda encontramos professores que insistem em usar o vídeo como “tapa-buraco”, “enrolação” ou “só para a exibição”. Essa prática, além de criar resistência por parte do aluno ao uso de vídeo em sala de aula, ainda ceifa a possibilidade de trabalhar efetivamente com o desenvolvimento de habilidades produtivas e receptivas (HARMER, 2015).

Entre os motivos e razões anteriormente elencados, o mais complexo, possivelmente, seja a aversão, a recusa do aluno em realizar atividades de produção oral. Podemos enumerar algumas causas para o aluno ter esse bloqueio, que vão desde a insegurança da idade, a antipatia pela língua e a falta de confiança no professor, até o medo do julgamento dos colegas e o próprio medo de errar.

A falta de motivação, de autoconfiança e o elevado nível de ansiedade e estresse são fatores que elevam o filtro afetivo. Segundo Krashen (1985, p.81) "O 'filtro afetivo' é um bloqueio mental que impede que os adquirentes utilizem plenamente o input compreensível que recebem para a aquisição do idioma. [tradução nossa]".⁵

Ainda segundo Krashen (1985), esses fatores podem aumentar ou diminuir o filtro afetivo criando uma barreira entre a informação exposta e a parte do cérebro responsável pela aquisição

⁵ "The 'affective filter' is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition"

da linguagem. Com filtro afetivo alto, a mensagem tende a não ser internalizada e, como consequência, é mais difícil que ocorra a produção oral, gerando grande frustração e aversão a essa prática da produção oral.

Krashen vê o estado emocional ou atitudes do educando como um filtro ajustável que pode passar livremente, impedir, ou bloquear a entrada necessária à aquisição. Um filtro de baixa afetividade é desejável, uma vez que impede ou bloqueia menos esta entrada. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.183) [tradução nossa]⁶

Comumente, quando o professor pressiona o aluno a se expor na prática da oralidade com o filtro afetivo alto, pode-se perceber inúmeras reações nos alunos. Essas reações vão desde sudorese, tremores, lapsos temporários de memória, gagueira, inclusive com acessos de raiva e sentimento de frustração que potencializam o bloqueio e criam uma aversão ao idioma e ao professor, prejudicando todo o processo de ensino aprendizagem.

Partindo da afirmação “de que a motivação é fator essencial em toda atividade humana e que, portanto, não pode ser ignorada e subestimada numa aula de língua estrangeira” (CALLEGARI, 2004, p. 9), o aluno motivado e com baixo filtro afetivo se transforma.

A partir de nossa observação, alunos que não conseguiram desenvolver atividades de prática oral em sala de aula parecem se transformar em uma apresentação em vídeo. Essa participação parece ocasionar a diminuição do filtro, tornando-o um sujeito participativo no processo de aquisição e aprendizagem.

Tal afirmação parece ficar muito perceptível em vídeos. Por estarem em um ambiente de sua escolha que lhes pareça confortável, entre seus pares e tratando de um tema escolhido por eles e colocando em prática ferramentas digitais e tecnológicas, que lhes são familiares, esses alunos se tornam mais confiantes. Mesmo após serem apontados erros e possíveis melhorias, eles estão mais abertos a receber críticas. Nota-se a baixa do filtro afetivo e, conseqüentemente, a expressão verbal e todo o insumo linguístico necessário para tal se materializam na produção dos alunos (KRASHEN, 1985), na realização do curtinha.

Esta geração net está ávida por aprender através de metodologias de ensino modernas em que possam atuar como protagonistas, utilizando na prática suas habilidades e saberes tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem e não apenas como meros receptores de informações pré-concebidas. (MALHEIROS; LIMA; MARIANI, 2016, p.1086)

A PRÁTICA EM TRÊS ETAPAS

⁶ Original: “Krashen sees the learner’s emotional state or attitudes as an adjustable filter that freely passes, impedes, or blocks input necessary to acquisition. A low affective filter is desirable, since it impedes or blocks less of this necessary input”. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.183)

No estudo “Videoprocesso: Ferramenta de equidade no Ensino”, realizado e publicado na Revista Jorsen (2016), Malheiros, Lima e Mariani (2016, p.1085-1089) trazem reflexões muito pertinentes acerca da metodologia baseada na transformação dos sujeitos da aprendizagem em protagonistas do processo de produção audiovisual. Esse estudo dialoga com as concepções de Moran (1995) e Ferrés (1996) sobre o uso de vídeos em sala de aula.

Enquanto Moran (1995) discursa e exemplifica as maneiras mais inadequadas para trabalhar com vídeo em sala de aula que ainda são usadas até hoje, e também faz apontamentos que poderão nortear a prática de produção de vídeos, como trabalhar com a produção de “Vídeo como expressão”, Ferrés (1996) defende que seja possibilitado ao aluno uma atitude ou papel protagonista e de responsabilidade na produção e participação de todas as etapas da criação do vídeo.

Partindo da premissa de que a produção de curtinhas por alunos contribui, não somente para baixar o nível do filtro afetivo que o impede de se expressar e assim desenvolver suas habilidades produtivas, essa ação também tem o propósito de trabalhar o protagonismo e a autonomia do aluno. Desde o momento em que os alunos escolhem o tema a ser trabalhado até a entrega do vídeo, o papel do professor será de orientador, mediador e incentivador em todo o processo.

Essa atividade visa, além de tudo, a estimular, a exercer, a aprimorar a criatividade, e incentivar a negociação entre os pares, bem como a desenvolver o comprometimento, o planejamento, e administração de tempo, a colaboração coletiva, a pesquisa, a autonomia e um aprendizado mais significativo para o educando.

A seguir, como ilustração, relato uma experiência oportunizada por mim junto a alunos do 9º do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública, do município de Osasco. No decorrer do relato, procuro relacionar os fatos vivenciados com as discussões promovidas no presente ensaio.

PRIMEIRA ETAPA

Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria, ou dentro de um trabalho interdisciplinar. (MORAN, 1995, p.27)

Tendo em mente a importância das práticas produtivas, em especial a oralidade e frente a realidade descrita nas subseções anteriores, iniciamos um debate em sala de aula para que juntos pudéssemos mudar esta realidade.

Entre várias sugestões, a proposta mais apreciada foi a de criação de pequenos vídeos musicais dublados, ou seja, a criação de LipDub⁷. Em seguida, uma nova discussão foi iniciada para estabelecer regras e critérios de execução.

Foram então enumeradas, coletivamente, algumas regras, entre as quais destacaram-se: a participação obrigatória de todos os participantes no vídeo; a música deveria ser no idioma de língua inglesa; a letra da música deveria ser estudada a fim de haver sincronia entre as palavras e a movimentação labial; e a exibição pública do vídeo só poderia ser feita mediante autorização do grupo que realizou o trabalho.

Após a realização e entrega dos vídeos, houve poucas autorizações para a exibição em sala de aula. O propósito da exibição do curtinha em sala de aula foi de oferecer uma devolutiva que em conjunto com os seus pares se pudesse perceber a evolução dos alunos. No vídeo produzido, parece ter ficado evidente a transformação comportamental e a participação tímida, porém ativa dos alunos, até dos mais retraídos. Com base nessa observação, consideramos um dos objetivos da atividade atendido.

Ainda em relação à devolutiva, os alunos ficaram surpresos ao receberem uma devolutiva positiva. Dessa forma, eles se sentiram à vontade para relatar como foi a experiência de produzir um curtinha e receberam bem as críticas construtivas a ponto de realizarem uma autoavaliação consciente de sua evolução. Isso motivou os demais alunos a autorizarem a exibição de seus curtinhas para serem apreciados e comentados por seus colegas. A experiência foi tão positiva que os alunos criaram propostas para uma segunda produção.

SEGUNDA ETAPA

Uma postura passiva em sala de aula, é necessário que ele se interesse, que ele tenha curiosidade e vontade de aprender, e que ele saboreie o que está aprendendo para que isso possa tornar-se significativo e duradouro. (CALLEGARI, 2004, p.16)

A segunda proposta de produção de vídeo foi dividida em duas partes, justamente para que as habilidades tecnológicas de edição de vídeo dos alunos pudessem ser analisadas. Na primeira parte, os alunos criaram um pequeno roteiro de, no máximo, seis perguntas e respostas de apresentação pessoal.

Na segunda parte, os alunos tinham o direito de fazer uma pergunta por participante para a professora. O objetivo desta regra era levar os alunos a refletirem sobre suas dúvidas e, tendo em

⁷ LipDub é um tipo de vídeo que combina sincronização labial com a dublagem do videoclipe.

mente a limitação do número de questões, desenvolvessem sua autonomia na busca pelas soluções, tudo isso somado à inclusão de uma legenda em inglês.

A princípio, a resistência foi potencializada pelos argumentos de que não sabiam “nem o português”, não sabiam pronunciar, não sabiam como falar em inglês e que tudo era muito árduo. Porém, de forma surpreendente, os alunos mais letrados digitalmente começaram a dar sugestões de como fazer a legenda. Discutiram a possibilidade de acrescentar fundo musical, filtro, editar um fundo de cenário e outros elementos de edição. Sugeriram soluções e caminhos para realizar a tarefa de forma que até os mais ansiosos, que não sabiam nada a princípio, começaram a propor ideias e soluções.

Após profusas conversas, negociações, estímulos e motivações quase todos os grupos concluíram e entregaram seus curtinhas. Nesta segunda experiência, quase todos os grupos quiseram apresentar seus trabalhos em sala, e muitos desejaram expor suas experiências na produção e edição do vídeo.

Como desfecho, no momento da devolutiva, os alunos pediram a palavra para que pudessem avaliar suas próprias produções e dos colegas. Os alunos se mostraram mais acessíveis a essas sugestões e críticas construtivas. Conseqüentemente, após essas devolutivas, os outros grupos se dispuseram a exhibir suas produções, o que parece indicar que, na medida em que os alunos sabem que suas produções serão tratadas com respeito, se sentem mais seguros em se expor.

As crianças e jovens adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica (MORAN, 1995, p.31)

Como resultado, com base em nossas observações, consideraremos alguns objetivos da atividade atendidos. Os curtinhas deixaram transparecer que, finalmente, houve uma baixa, ainda mais significativa, do filtro afetivo, a ponto dos alunos se mostrarem mais seguros e menos ansiosos frente à oralidade, mostraram-se mais organizados em sua fala. Ao longo do processo, pudemos observar a gradação do engajamento e o comprometimento dos alunos para a conclusão da atividade. Pode-se destacar a socialização do conhecimento digital por meio da cooperação entre os alunos de diferentes níveis de letramento digital.

TERCEIRA ETAPA

A produção de vídeos é benéfica para o aprendente de língua estrangeira que tem a oportunidade de visualizar e corrigir o seu desempenho (MARTINS; PESSOA, 2015 p.170)

A terceira etapa surgiu de forma espontânea por parte dos alunos. Com a proximidade das atividades de Halloween, os alunos propuseram uma nova atividade de criação de vídeo, na qual

pudessem contar histórias de terror. No entanto, foi acrescentado um limite de tempo como elemento desafiador.

Eles teriam um tempo máximo de produção e um tempo mínimo com falas. O tempo máximo de exibição do curtinha foi estabelecido em sala de aula com os alunos, fixando em cinco minutos. Ficou estabelecido também que os alunos deveriam ter no mínimo três minutos de diálogo, dentro destes cinco minutos de exibição de filme.

Com o intuito de que o aluno priorizasse o desenvolvimento das habilidades orais, foi estabelecido um tempo mínimo de diálogo no vídeo. A proposta foi aceita em consenso pelos alunos, pois, dessa forma, evitaria uma produção rica em efeitos visuais e sonoros e pobre em diálogos.

Com o objetivo de ilustrar, exemplificar e inspirar o grupo, mostramos aos alunos vídeos com durações que variavam de um a cinco minutos⁸, para que pudessem perceber que é possível fazer curtinhas com tempo limitado, e para que eles pudessem se inspirar na criação do roteiro. No entanto, para esse projeto, a participação ocorreu de forma facultativa.

Todos os grupos que se propuseram a realizar a atividade concluíram com sucesso e atingiram os objetivos pretendidos de forma muito satisfatória. Os alunos demonstraram protagonismo e autonomia, visto que, em seus grupos se subdividiram e dividiram responsabilidades e juntos realizaram a criação do roteiro e do vídeo. Aos professores, foi solicitada a revisão do roteiro e dos diálogos e também auxílio na pronúncia das falas.

Todo o trabalho foi mérito dos alunos.

Com a proximidade da festa de Halloween na escola, foi proposto que os curtinhas pudessem ser exibidos para toda a comunidade escolar. A “Mostra de Curtinhas de Terror”, da unidade escolar, foi um sucesso e foi surpreendente, pela receptividade afetuosa e respeitosa para com os colegas e suas produções.

O fator motivacional foi de suma importância para a realização dessas pequenas produções tão ambiciosas. Ficou registrado nos vídeos, de acordo com nossa observação, a queda do filtro afetivo, deixando o aluno mais à vontade e confiante para desenvolver a oralidade em língua inglesa. O reconhecimento de todo o trabalho feito no curtinha, não só pelos seus colegas, mas por outros estudantes e o grupo discente foi o suficiente para elevar a autoestima destes alunos fazendo-os acreditar que é possível “falar em inglês”.

⁸ “tuck me in” (https://www.youtube.com/watch?v=gNQldEv-Emo&feature=emb_logo); “Lights out” (<https://www.youtube.com/watch?v=kNbJEOy29-ci>); “The Smiling man” (<https://www.youtube.com/watch?v=u6Tt3PqJfQ>), e “Mama short film” (<https://www.youtube.com/watch?v=fcrM74s7tm4>).

No ano seguinte, conseguimos trabalhar com mais vídeos para desenvolver as habilidades de produção e com menos tensão. Os alunos que participaram da “Mostra de Curtinhas de Terror”⁹ tornaram-se multiplicadores dos novos saberes que adquiriram e motivadores para que mais curtinhas pudessem ser produzidos. Os demais alunos se sentiram incentivados a participar e a tentar, não só por causa do evento, mas porque agora eles tinham outro objetivo que era o de tentar “falar em inglês”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exercícios de produções audiovisuais, mais especificamente de vídeos, resultaram em um avanço significativo na prática oral dos alunos. Atribuímos a esse avanço principalmente as devolutivas feitas de forma positiva. Dessa forma, pudemos incentivá-los a não desistir e enaltecer suas pequenas conquistas. O trabalho com a autoestima dos alunos acaba promovendo mais segurança, diminui a ansiedade e otimiza a fluidez da fala, a entonação e a pronúncia

O vídeo também funcionou como um fator importante de autoavaliação. Os alunos puderam se reconhecer e perceber suas evoluções através do vídeo. No trabalho coletivo eles conseguiram se ouvir, se ajudar, dividir seus saberes, tomar decisões e trocar experiências aprendendo com os erros.

Finalizamos este ensaio ressaltando a importância de ter trazido para a argumentação nosso relato acerca do desenvolvimento das atividades com os alunos da rede pública. Por meio do relato, além de poder enfatizar nossos argumentos no sentido de que é possível estimular e desenvolver a oralidade da língua inglesa através da produção de vídeo, também foi possível demonstrar que mesmo na escola pública, práticas multimodais podem ser desenvolvidas com qualidade e com protagonismo por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

BROWN, H.D. 1994. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

CALLEGARI, M. O. V. 2004. Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio. Tese de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2004.de-16102008-181412>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102008-181412/pt-br.php>. Acesso em: 18 jun. 2020.

2006. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 45, n. 1, p. 87-101, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132006000100006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 28 set. 2019.

⁹ Houve mais duas edições da “Mostra de Curtinhas de Terror” na escola

2008. Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2008.tde-18032009-154414>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032009-154414/pt-br.php> . Acesso em 25 out.2019

COELHO, P. M. F. 2012. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte-MG, v. 5, n. 2, p. 88–95, DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.5.2.88-95>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16621>. Acesso em: 08 maio 2020.

HARMER, J. 2015. The practice of English Language Teaching. London: Pearson Education United.

KRASHEN, S. 1985. The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman. MALHEIROS, R.; LIMA, R. L.; MARIANI, R. 2016. Videoprocesso : Ferramenta de Equidade no Ensino. Journal of Research in Special Educational Needs, Volume 16 Number s1, p. 1085-1089. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12253>. Disponível em: <https://nasenjournalsonline.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12253>. Acesso em: 15 out. 2020.

MARTINS, T.; PESSOA, T. 2015. O Prazer em estar na Escola: A Gala de Cinema na Aula. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. n.13. P. 168-171 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.514>. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/8ba3/eebb8e454e30dd9e1fc925db9ccab8c0009.pdf?_ga=2.198793071.1735825639.1605145145-1278289532.1605145145. Acesso em: 08 maio 2020.

MORÁN, J. M. 1995. O vídeo na sala de aula. Comunicação & Educação, [S. l.], n. 2, p. 27-35. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35> . Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36131>. Acesso em: 27 jul. 2020.

2007. Desafios na Comunicação Pessoal. São Paulo: Paulinas. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/midias_edu_c.pdf Acesso em: 25 nov. 2020.

2009. Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção. Portal do Professor. Edição 15. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=384>. Acesso em : 27 jul.2020.

PRENSKY.M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1". On the Horizon Vol. 9, No. 5, pp.1 -6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html> Acesso em: 14 abr. 2020.

RICHARDS, J., & RODGERS, T. 2001. Approaches and Methods in Language Teaching Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305.019> Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-languageteaching/natural-approach/2DDAFD72A695D067449AF7F61F5F8C87> Acesso em 13 fev. 2020.