



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS

**A UTILIZAÇÃO DE VIDEOCLIPES COMO INSTRUMENTO PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO
SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA.**

MACAPÁ
2016

ALAN WILLIN PEREIRA DA SILVA
RAYANNE RODRIGUES DOS SANTOS
WESLEY FERNANDO MARQUES DOS SANTOS

**A UTILIZAÇÃO DE VIDEOCLIPES COMO INSTRUMENTO PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO
SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA.**

Trabalho apresentado como requisito final
para a Conclusão do Curso de Licenciatura em
Letras e Artes do Departamento da
Universidade Federal do Amapá.

Orientador Prof. Esp. Silvagne Vasconcelos
Duarte.

MACAPÁ
2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Esp. Silvagne Vasconcelos Duarte – Orientador
Universidade Federal do Amapá
Curso de Letras – Inglês

Prof. Me. Rosivaldo Gomes – Avaliador
Universidade Federal do Amapá
Curso de Letras – Francês

Prof. Esp. Brenda Perpétua Pereira da Mota – Avaliadora
Universidade Federal do Amapá
Curso de Letras – Inglês

Macapá-AP, 3 de junho de 2016

Dedicado à minha mãe Eunice, por ter me trazido à vida e à minha avó, Osmarina, pela educação exemplar que me deu ao longo da vida.

Alan Silva

Dedico ao meu maior tesouro, Yasmin, ao meu marido e apoiador, Daniel, e aos meus pais, Reginaldo e Maria, pela educação e amor.

Rayanne Santos

Dedico à minha esposa, com todo amor, Hidiene, pelo apoio incondicional e aos meus pais, Mário e Francilourdes, pelo incentivo.

Wesley Santos

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter nos guiado para que estivéssemos a oportunidade de concluir esta graduação.

Ao nosso orientador e coordenador do curso de Letras/Inglês, Silvagne Vasconcelos Duarte, o qual nos auxiliou em cada progresso obtido neste projeto e nos cobrou, na medida certa, para que concluíssemos mais um trabalho de nossas vidas.

Aos nossos familiares, nosso porto seguro, por incentivarem a nós desde o ingresso na Universidade até a conclusão do curso.

Uns aos outros, pela amizade e companheirismo durante nossa trajetória, que foram fortalecidas durante a realização desse projeto.

Aos nossos poucos amigos encontrados durante a trajetória desse curso.

Aos professores Brenda Mota, Rosivaldo Gomes, Marcos Paulo Pereira, Darllen Almeida, os quais nos ajudaram, na medida do possível, a somar nossos conhecimentos na área de Letras e de Inglês, perpassando a uma amizade que queremos levar ao longo de nossas vidas.

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível”.

(Charles Chaplin)

RESUMO

Apesar da sua crescente circulação social e popularização nos meios de comunicação de massa (televisão, internet e variados dispositivos eletrônicos móveis, tais como tablets e celulares), o gênero videoclipe ainda não tem recebido a devida atenção das pesquisas linguísticas e discursivas, principalmente, no que tange o ensino-aprendizagem de línguas. Norteados pelo intuito de sanar essa omissão e buscando adotar uma abordagem multissemiótica para esse objeto, este trabalho lança mão dos estudos dos multiletramentos, da multimodalidade textual, das estratégias de aprendizagem e da motivação com o propósito de estabelecer uma categorização das configurações genéricas dos videoclipes. O objetivo é verificar as potencialidades do videoclipe como instrumento de ensino-aprendizagem na aula de língua inglesa, em que acreditamos que o uso desse gênero pode contribuir para o envolvimento dos alunos com atividades na língua-alvo, influenciando positivamente na motivação dos estudantes que, diante da situação de desprestígio do ensino de inglês, acabam se desinteressando pela aprendizagem. Esta pesquisa parte do pressuposto de que os estudos contemporâneos na área da aprendizagem de língua inglesa têm conduzido estratégias para que haja a busca da autonomia do aluno. Do ponto de vista teórico, situamo-nos na pesquisa de Rojo (2009, 2012, 2013), O'Malley e Chamot (1993), Oxford (1990), Dörnyei (2001a, 2001b, 2009) e dentre outros autores que discutem a utilização de gêneros multimodais e de estratégias de aprendizagem nas aulas de línguas, para que o professor e o aluno trabalhem em conjunto na promoção de motivação, já que processo de aprendizagem está conectado às motivações pessoais, aspirações e desenvolvimento que o aluno perpassa para alcançar seu objetivo em algo que queira aprender. Para conseguir resultados desta pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa-ação em aulas do segundo ano do ensino médio de escola pública, envolvendo observação das aulas, planejamento de ação, intervenção e observação e, por fim, reflexão sobre os resultados. Algumas considerações provenientes dessa pesquisa, que foi construída a partir de um método qualitativo-quantitativo, apontam para uma reflexão a respeito da utilização do videoclipe como um recurso motivador nas aulas de língua inglesa. Nesse sentido, a análise dos dados em questão permite concluir que os videoclipes, por empregar em sua produção a mesclagem entre aspectos visuais e auditivos, além de estar inserido no mundo digital, caracteriza-se como um instrumento que é facilmente aceito pela maioria jovens em sala de aula, e que eles mostraram interesse em buscar mais esse recurso para aprender o inglês por fazer parte de seu cotidiano dentro e fora do âmbito escolar, tornando-os capazes de aprender de forma autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem da língua inglesa. Videoclipes. Motivação. Multimodalidade. Autonomia.

ABSTRACT

Despite its growing social circulation and popularity of mass media (television, internet and various mobile electronic devices such as tablets and mobile phones), the video clip genre has not received due attention of linguistic and discursive research, especially in regarding the teaching and learning of languages. Guided by the intention to remedy the omission and seeking to adopt a multisemiotic approach to this object, this article makes use of studies of multiliteracies, textual multimodality of learning strategies and motivation in order to establish a categorization of generic settings of video clips. The objective of this study is to verify the video clip's potential as a teaching and learning tool in English class, we believe that the use of this resource can help to the interactivity of students with activities in the target language, influencing positively on student motivation which, given the disrepute situation of English teaching, end up losing interest in learning. This research assumes that contemporary studies in English language learning strategies have led so there is the quest for learner autonomy. From a theoretical point of view, we are situated in researches of Rojo (2009, 2012, 2013), O'Malley and Chamot (1993), Oxford (1990), Dörnyei (2001a, 2001b, 2009), among other authors who discuss the use of multimodal genres and learning strategies in language classes so that the teacher and student can work together to promote motivation, since learning process personal motivations are connected, aspirations, actions and development that the student goes through to reach your goal in anything it want to learn. To achieve results of this research, we have developed an action research in classes of second grade of high school public school, involving observation of classes, action planning, intervention and observation and, finally, reflect on the results. Some considerations from this research, built with a qualitative and quantitative method, aim for a reflexion about the use of videoclip as a motivacional resource in the english language classes. Meaning this, the analyses of the information involved allows the conclusion that videoclips, for the use combined of visual and hearing, and also being insert in a digital world, can be described as a resource that can be easily accept for the majority of the youth students in classes, and they show a interest for search more about this resource to learn english, as a component of your daily routine, no matter if it's in the school or not, but it can make them capable of learn autonomously.

KEYWORDS: Teaching and learning of English. Videoclips. Motivation. Multimodality. Autonomy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Estratégias diretas e indiretas	19
QUADRO 2	Roteiro de perguntas sobre motivação	47
QUADRO 3	Roteiro de perguntas sobre o videoclipe	50
QUADRO 4	Roteiro de perguntas sobre o videoclipe “Pretty Hurts”	53
QUADRO 5	Aspectos motivadores apontados pelos aprendentes.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Alunos que assistem videoclipes em inglês	40
GRÁFICO 2	Alunos que buscam entender videoclipes em inglês	41
GRÁFICO 3	Meios de comunicação que os alunos utilizam para assistir videoclipes	42
GRÁFICO 4	Quantidade bimestral de videoclipes assistidos	43
GRÁFICO 5	Alunos que já tiveram aulas de inglês com videoclipes	44
GRÁFICO 6	Alunos que souberam do porquê do uso do videoclipe nas aulas	45
GRÁFICO 7	Alunos que acham importante o uso do videoclipe nas aulas	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1 O VIDEOCLÍPE NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	11
1.2 O VIDEOCLÍPE COMO GÊNERO MULTIMODAL.....	15
1.3 A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	18
1.4 A UTILIZAÇÃO DE VIDEOCLÍPES E A MOTIVAÇÃO NA BUSCA DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	23
CAPÍTULO II: METODOLOGIA	29
2.1 TIPOS DE PESQUISA	29
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	32
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	33
2.3.1 Notas de Campo	34
2.3.2 Entrevista	34
2.3.3 Questionário fechado	35
2.3.4 Atividade escrita	36
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	36
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	39
3.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FECHADO	39
3.2 ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO: A DISCUSSÃO SOBRE MOTIVAÇÃO	47
3.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE ESCRITA	55
3.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE A	69
APÊNDICE B	70
APÊNDICE C.....	73
APÊNDICE D	74
ANEXO A	86
ANEXO B	87

INTRODUÇÃO

Com sua crescente popularização nos meios de comunicação de massa, sobretudo a partir dos anos 1980, os vídeos tornaram-se um dos principais gêneros midiáticos de expressão cultural e estética da contemporaneidade. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estabelecem algumas práticas letradas que invadem o cotidiano de alunos, exigindo a aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita através de textos multimodais multissemióticos que combinam imagens estáticas ou em movimento, com áudio, e vídeos – em que se inserem os vídeos – em que torna o ambiente digital atrelado ao ambiente escolar.

Nesse sentido, desprezar essa realidade em sala de aula e não analisá-la criticamente pode, de certa forma, despreparar os nossos alunos na atuação em sociedade futuramente, no pleno exercício de sua cidadania, atuação significativa no mercado de trabalho e na vida pública em práticas multiletradas contemporâneas. O professor deve ser incentivado a rever suas práticas de sala de aula, principalmente, pois vive em uma sociedade em que as atividades semióticas e multimodais são cada vez mais presentes. Neste contexto, temos como multimodalidade ou multissemiótica a definição dada por Roxane Rojo (2012, p.19) “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semiotes) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. O vídeo, além de apresentar características multimodais, pode ser utilizado para um dos grandes desafios nas aulas de língua inglesa do ensino médio, que é fazer o aluno ter interesse, ser motivado.

Nas aulas de Língua Inglesa a investigação sobre o que os motive a aprender é imprescindível para que o professor tenha em mãos possíveis instrumentos de trabalho para facilitar no processo de ensino-aprendizagem, pois a razão da aprendizagem pode ser encontrada por este aluno através do que ele gosta na Língua Inglesa, e os vídeos, que fazem parte do universo dos jovens do ensino médio, podem ser um instrumento motivador para auxiliar nessa aprendizagem. O professor pode tomar o sentido da autonomia para que este aluno continue cada vez mais buscando a aprender algo que o desperte dentro do Inglês como língua estrangeira. A ligação entre a motivação e a autonomia conectadas através dos aspectos que fazem os alunos aprenderem, leva então, o professor a incentivar o aluno a cada vez mais explorar para si a aprendizagem da língua inglesa. A utilização de vídeos em sala de aula, tomando como um gênero multimodal pode ser explorado e, com o uso de estratégias de aprendizagem, pode ser eficiente na aquisição da língua inglesa.

Muitos teóricos como O'Malley e Chamot (1990), Oxford (1990), Wenden (1991) e Moura Filho (2005) defendem diversas estratégias de ensino para o desenvolvimento do aprendizado autônomo do aprendente¹ e técnicas de motivação para aquisição de conhecimento em língua inglesa, já adaptado a atualidade e evolução das formas de comunicação, que está cada vez mais ampla, no sentido de contextualização de modalidades. E uma vez que esse progresso é observado, a escola não pode se abster de adaptar esse novo conhecimento, porém com as formas de atuação corretas para garantir resultados positivos e com qualidade. A seguinte pesquisa surge com o intuito de buscar comprovação da efetividade do emprego do videoclipe como um recurso de ensino multimodal para o aprendizado de língua inglesa através da utilização dessas estratégias, que auxilie o aluno também a motivar-se para sua própria aprendizagem, já que ele é um sujeito participante de diversas práticas multiletradas.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, sendo que no primeiro discorreremos sobre a fundamentação teórica em que envolvem os multiletramentos, o gênero multimodal, as estratégias de aprendizagem, a motivação e a busca da autonomia. O segundo capítulo trata sobre a metodologia, os tipos de pesquisa e a contextualização, sobre instrumentos e procedimentos de coletas de dados. E o terceiro capítulo que traz os resultados da pesquisa, com análise e discussões dos dados à luz da literatura.

¹ Utilizaremos o termo “aprendente” ao invés de “aprendiz”, uma vez que o primeiro assume uma postura ativa em relação à sua aprendizagem.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O advento da tecnologia, tanto analógica quanto digital, se apresenta cada vez mais presente no cotidiano do aluno atual. Com isso, também evoluem os meios de comunicação e cabe aos componentes da instituição escolar, através das práticas de letramento, a atualização dos métodos de ensino, promovendo a interação entre as ferramentas de ensino e os objetos de interesse do estudante. Com isso, este capítulo propõe a discutir sobre as novas práticas de linguagem que englobam uma variedade de gêneros e as práticas de letramento que podem ser vinculadas a esses novos escritos, enfatizando o videoclipe na perspectiva multimodal, para que haja a busca da motivação através desse gênero com a utilização de estratégias de aprendizagem.

Dessa forma, este capítulo está dividido em quatro partes, em que a primeira fala sobre o videoclipe na perspectiva dos multiletramentos, a segunda parte trata o videoclipe como um gênero multimodal, a terceira parte aborda sobre a utilização de estratégias de aprendizagem nas aulas de língua inglesa, e a quarta e última parte trata sobre a utilização dos videoclipes atrelada à motivação para a busca da autonomia na aprendizagem.

1.1 O videoclipe na perspectiva dos multiletramentos

Quando os estudos sobre letramentos se voltam às práticas de linguagem relacionadas às novas mídias e tecnologias, deve haver disposição para abordar uma realidade complexa que demanda processos particulares na construção de sentido às relações escolares mais tradicionais. Isso demanda, também, uma reflexão que inclua a ênfase em outros contextos que não o da sala de aula.

Assim, para entendermos sobre Multiletramentos, primeiramente, devemos partir do conceito do termo Letramento

Letramento é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever *e-mails*, ler legendas em filmes, identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula lida oralmente por alguém, ministrar um seminário, organizado a partir de planejamento escrito etc. (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.15)

Através dessa definição, entende-se que sempre há como base um texto escrito para que aconteça a leitura e compreensão. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita. Porém, uma pessoa *letrada* também pode ser aquele indivíduo que domina poucos recursos da língua escrita, quando este passa a conviver em meios e em uma sociedade em que a escrita faça parte do cotidiano. Assim, letramento, linguagem em uso e práticas sociais estão relacionadas dentro de uma sociedade concreta, em que a construção de sentido – seja na leitura de um texto impresso ou na leitura do mundo – é vista como um processo ativo, no qual o interlocutor tem papel fundamental.

Percebemos que condiz apenas no ler/escrever/compreender dos gêneros textuais, sendo uma prática linear, tradicionalmente do âmbito escolar. O letramento ideológico também busca recobrir as práticas e usos sociais da linguagem que envolvem a escrita de diversas formas, recobrando em vários contextos sociais numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009). Esse conceito não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Atualmente, um indivíduo letrado é alguém que possui a capacidade de atribuir sentidos as mensagens vindas de várias fontes de linguagem. Por outro lado, o trabalho com a leitura e a escrita no mundo contemporâneo faz a escola ser um universo onde convivem letramentos múltiplos e diferenciados, “sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados”. (ROJO, 2009, p.107).

Rojo (2013) ainda enfatiza que as raízes das práticas escolares de letramento são de caráter normatizador, principalmente no que tange o ensino de línguas

Na abordagem da leitura e produção de textos escritos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos sobre a reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso (ROJO, 2013, p.16)

Há uma múltipla exigência das práticas de linguagem na contemporaneidade, visto que são novas as relações multiculturais entre o global e local, valorizado e não valorizado. Assim, vemos a necessidade de abrir novos caminhos de aprendizagem dos alunos, ampliando

o conhecimento sobre determinado assunto. Lemke (2010[1998] *apud* ROJO, 2012) nos dá um breve entendimento sobre essa nova forma

[...]Agora a aprendizagem muda. Em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-textos e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram [...] podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro-texto. (p.21).

Entendemos a maleabilidade com que os ambientes de aprendizagem interativos tratam os textos. Os materiais de trabalho recebem tratamento de “hiper” devido a sua possibilidade de ser vinculado a outro material de qualquer mídia possível e que desperte o interesse do público alvo, não se retendo apenas ao texto em uso, mas também as diversas possibilidades de novas fontes com aditivo de mais conhecimento sobre o tema tratado, sem interferir no trabalho inicial com o texto base. Assim, diante dessa multiplicidade, o termo letramento não pode mais ser entendido no singular, mas de forma plural, em que as práticas de leitura e escrita são variadas, misturam-se e se relacionam, assim como as práticas culturais.

Com um outro conceito emergindo na sociedade devido às Tecnologias de Informação e Comunicação, – TIC – uma *Pedagogia dos Multiletramentos* foi proposta por um grupo de pesquisadores dos letramentos em 1996 – o Grupo de Nova Londres – em que afirmavam a necessidade de a escola incluir em seu currículo a grande variedade de culturas já presentes na sala de aula do mundo globalizado.

Partindo do conceito de Multiletramento que Rojo (2013) articula através da *Pedagogia dos Multiletramentos*, podemos dizer que os jovens têm a capacidade de criar significados para um gênero – no caso, o videoclipe – através do visual e da canção, que fazem parte da cultura deles. Aprender a língua inglesa, considerando as práticas de multiletramentos desses alunos, motiva-os a tentar dar significado a esse gênero.

Assim, para a autora,

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo ‘multi’, para dois tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p.14, grifo da autora)

A autora ainda enfatiza que estamos vivendo em uma era de “línguas líquidas”, ou seja, em uma época informatizada, digital, e que podemos mover o letramento para os multiletramentos. (ROJO, 2013, p.8). Devemos enxergar o aluno na sala de aula como um construtor-colaborador, e que toda a tecnologia atual está diretamente relacionada a seu cotidiano, faz parte de sua cultura.

Trazendo a perspectiva da língua inglesa para a realidade dos multiletramentos, podemos trabalhar a criação de sentidos para a língua, tornando ampla a necessidade de se usar métodos que englobem o cotidiano dos alunos, que possam se desvincular da gramática normativa, e utilizar a língua inglesa em contextos variados.

No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de línguas e discursos: interagir com outras línguas e línguas, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas para certos contextos, usando o inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. Ao invés da gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva que, como Ártemis, permite atravessar fronteiras. (ROJO,2013, p.17)

Ou seja, o aluno pode buscar aprender uma língua através de diversas práticas de seu cotidiano que não estão ligadas a gramática para que se haja normas para sua aprendizagem, tornando sua forma de aprender prazerosa, que pode levá-lo a buscar mais determinado conteúdo por simplesmente estar motivado para tal.

Percebemos as grandes mudanças na maneira de ler, produzir e fazer circular informações na sociedade, em que grande parte dessa evolução vem do público jovem, fazendo disso uma prática multiletrada. Os vídeos circulam nas redes sociais de forma intensa, fazendo os jovens compartilharem constantemente esse tipo de mídia.

Mudam os modos de ler ao longo do tempo, exatamente porque mudam também os modos de vida das pessoas e, portanto, os modos como interagem com os materiais escritos. Assim, junto com as práticas de letramento, mudamos *gêneros discursivos* e surgem novos gêneros. Esses novos gêneros são criados a partir de gêneros já existentes”. (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012,p.33)

Assim, os modos de propagar informações estão ligados aos modos de vida das pessoas, e é o que acontece no universo dos jovens, em que, atualmente, são os responsáveis por essas mudanças, principalmente nas mídias e redes sociais.

O distanciamento de meios impressos dos meios digitais é dado a partir das mudanças nos meios de comunicação, fazendo surgir novos gêneros, em que os jovens também fazem parte da ampliação de contínuos de acesso às tecnologias utilizadas na comunicação e

informação. Já não basta mais apenas a leitura do texto verbal escrito, há a necessidade de se vincular com outras formas de significar, outras modalidades de linguagem. Rojo (2013) os chama de “novos escritos”

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente: *chats*, páginas, *twits*, *posts*, *eazines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua *multissemiose* ou em sua multiplicidade de modos de significar. (ROJO, 2013, p.20, grifo da autora)

Ao colocar o videoclipe como um desses “novos escritos”, é possível afirmar que a utilização dele em uma prática multiletrada para o ensino-aprendizagem da língua inglesa é válida, já que o componente visual faz parte de um conjunto de signos que auxiliam tanto no entendimento de algumas palavras, quanto na construção de sentido do vídeo, pois a gramática não está em foco neste caso. A importância de trabalhar estas práticas em sala de aula baseia-se na democratização do ensino e da aprendizagem, já que, como afirma Dias (2012, p.99-100), “um dos letramentos muitas vezes relegado a segundo plano nas esferas escolares é aquele que capacita o aluno a promover sentidos e a interagir com os gêneros digitais presentes nos ambientes tecnológicos aos quais os internautas têm acesso”.

Partindo do pressuposto de que ser um leitor/escritor proficiente significa não só saber codificar/decodificar aspectos linguísticos do texto verbal (estruturas internas) e saber lidar com todas as características do contexto de produção e recepção dos textos, mas também saber interpretar todos os modos semióticos presentes no texto (multiletramentos), a escola não pode ignorar que a multimodalidade está presente no cotidiano do aluno. É necessário, portanto, uma prática didático-pedagógica que estimule a utilização de gêneros multimodais, que será abordado a seguir.

1.2 O videoclipe como gênero multimodal

As crescentes buscas por gêneros que reúnam diversas linguagens é algo impossível de ignorar. Os gêneros multimodais circulam em nosso cotidiano de maneira recorrente e nem sempre nos damos conta do quanto eles estão impregnados em diversas situações comunicativas. A globalização e as inovações tecnológicas moldam as práticas discursivas, e as escolas veem-se imersas nelas, e com muita frequência, alunos utilizam dos meios eletrônicos e tecnológicos para cumprir seu papel de cidadão na sociedade. Nesse momento,

em que vemos os alunos no espaço da cibercultura, é necessário verificar a oportunidade favorável para que se encontrem as situações propícias, e que as inúmeras manifestações e utilizações tecnológicas venham ao encontro com a sala de aula, na expectativa de fazer dos referidos meios, oportunidades de interação com seus interlocutores de modo oral e pessoal. Como diz Lemke (2010[1998] *apud* ROJO 2012, p.26-27), “precisamos pensar um pouco sobre como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”.

Seguindo a mesma visão de Rojo (2013) em relação ao gêneros multissemióticos, a introdução de novos e outros gêneros de discurso por novas mídias, tecnologias e linguagens colocam alguns questionamentos para a teoria dos gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin. Por mais que Bakhtin tenha privilegiado textos escritos e impressos em sua rica produção, podemos considerar o conceito de *gênero discursivo* (BAKHTIN, 1997), que centrava-se em análises de situações de produção de enunciados ou textos e seus aspectos sócio-históricos. Em nosso cotidiano, passamos por diversas *esferas de comunicação* (escolar, familiar, jornalística, publicitária etc) em diversas posições sociais, como produtores/receptores dos discursos, em gêneros, mídias e culturas diferentes. Estamos considerando que as novas formas de produção e circulação de textos estão ampliando, modificando e reconfigurando as novas formas de fazer textos. Sendo assim, podemos considerar que a teoria dos gêneros continua atual e relevante, em que uma das grandes contribuições é quando alega que “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. (BAKHTIN, 1997, p.280). Isso permite aberturas para as novas formas de linguagens, suportes, esferas e hibridismos de toda ordem. (NETO *et al*, 2013, p. 139)

Essa teoria permite aplicar aos objetos de aprendizagem em ambiente digital, principalmente porque há uma perspectiva dialógica da linguagem. Rojo (2013) ainda reforça que não há impedimentos para a aplicação dessa teoria quando se tratam de textos contemporâneos, multissemiótico ou multimodais

Consideremos, por um momento, as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que implicam multiletramentos. As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação de informação, o surgimento e a ampliação de contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a *diversificação da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos [...] (grifos da autora) (ROJO, 2013, p.19)

Portanto, as mídias e as tecnologias podem fazer parte do discurso, uma vez que eles modificam os gêneros, selecionando diferentes recursos semióticos e diversas combinações possíveis entre eles para atingir suas finalidades e refletir suas temáticas. Rojo (2013, p.29) conclui então que “as mídias e as tecnologias são escolhas, e de caso bem pensado, das esferas de circulação de discurso. Mas têm, de imediato, efeito nas formas de composição e nos estilos dos enunciados, inclusive em termos de multimodalidade.”

A nossa sociedade está cada vez mais “visual” e não se contenta mais apenas com a leitura de um texto escrito. Com o advento das tecnologias digitais, imagem e palavra mantém uma relação cada vez mais integrada. Dionísio (2011, p.136) relaciona o *letramento visual* com a organização social das comunidades e a organização dos gêneros textuais. A autora ainda salienta que a prática de letramento do signo verbal deve ser incorporada a prática do signo visual, e, portanto, a multimodalidade se define como um “traço constitutivo do discurso oral e escrito”.

A constante circulação do videoclipe no seio cultural dos jovens tem como consequência a ampliação desse gênero para que haja, por vezes, ampla audiência, e assim podemos entendê-la tanto na perspectiva multimodal quanto na perspectiva multicultural. “Assim, no surgimento e fusão de novas práticas de letramento nessa mídia recente, observamos o forte engajamento por parte dos jovens nesses exercícios de ampliação de acesso a uma grande diversidade cultural”. (LIMA; GRANDE, 2013, p.45). Temos, portanto, um gênero multimodal como instrumento semiótico, já que são ressignificados e organizados com sons, imagens, escrita e diversas outras linguagens.

Nos videoclipes, temos a música como aspecto basilar – pois é onde contém a língua inglesa na forma oral – juntamente com as imagens em movimento, legendas e todo o aspecto de significação dos videoclipes fazem com que o aluno perceba que nesse gênero há uma multiplicidade de linguagem que auxilia na compreensão da língua inglesa e da contextualização da música ao vídeo, sem precisar trabalhar de forma direta a gramática normativa. Lemke (2010[1998] *apud* ROJO, 2012, p.20) diz que os ambientes de aprendizagem interativos adicionam aos hipertextos imagens visuais, sons e vídeos, e que “o tornam muito prático quando a velocidade e a capacidade de armazenamento podem acomodar esses significados densos de informação tipológica”. Enquanto mais informações estiverem dentro de um único gênero multimodal, dependendo da qualidade e organização, há mais chances de o aluno se envolver nas aulas de forma proficiente.

Devemos considerar também que durante as práticas de linguagem com diferentes semioses, temos ainda diferentes culturas e ideologias que devem ser consideradas em sala de aula (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p.152). Isso significa que o professor deve procurar contextualizar as práticas de linguagem através da comunidade onde a escola está inserida. O trabalho dos vídeos com jovens do ensino médio se relaciona a esta prática, porém o professor deve se preparar para utilizar esse gênero de uma forma que o aluno aproveite o gênero da melhor forma, criando estratégias para que obtenham sucesso na utilização do mesmo, pois ao adotar estratégias diversificadas, tanto o professor quanto o aluno podem proporcionar um contexto em que a aprendizagem se torne mais efetiva, e de forma a explorar mais esse assunto, este será objeto de discussão na próxima seção.

1.3 A utilização de estratégias de aprendizagem nas aulas de língua inglesa

O aluno, ao procurar aprender uma língua, sempre formula meios que o ajudem a compreender as informações, que tornam os caminhos mais viáveis para o aprendizado. O uso de estratégias de ensino é uma forma também encontrada pelos profissionais para que os alunos estejam em contato com a língua inglesa. Além disso, o uso dessas estratégias pode ser contextualizado de acordo com a necessidade, condição social e, principalmente com o grau de motivação que cada aluno apresenta ao longo da aprendizagem.

Segundo Weinstein e Mayer (1986, p. 315, *apud* O'MALLEY; CHAMOT, 1990, p.42), o objetivo na utilização de estratégias é “atingir a motivação do aprendiz ou o estado afetivo, ou o jeito que cada aprendiz seleciona, adquire, organiza ou integra um novo conhecimento”. Assim, Oxford (1990) nos dá uma definição de estratégias de aprendizagem

Estratégias de aprendizagem são passos que os estudantes utilizam para ampliar sua própria aprendizagem. Estratégias são especialmente importantes para o aprendizado da língua porque eles são ferramentas para ativar, auto-direcionadas para envolvimento, que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam na melhora da proficiência e aumenta a auto-confiança. (OXFORD, 1990, p.1. Tradução nossa).²

Para O'Malley e Chamot (1990, p. 44), as estratégias são ferramentas para envolvimento ativo e auto-direcionado necessário para o desenvolvimento da habilidade

² Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies results in improved proficiency and greater self-confidence.

comunicativa em uma segunda língua. Percebemos que as pesquisas na área demonstram que o uso consciente e articulado de estratégias está relacionado ao alcance da proficiência em língua estrangeira.

Em um modelo ampliado, Oxford (1990, p. 16) divide as estratégias em dois grandes blocos (de estratégias diretas e indiretas) que, por sua vez, se subdividem em três grupos cada:

QUADRO 1 – Estratégias diretas e indiretas

ESTRATÉGIAS DIRETAS	ESTRATÉGIAS INDIRETAS
Estratégia de memória	Estratégias metacognitivas
Estratégias cognitivas	Estratégias afetivas
Estratégias de compensação	Estratégias sociais

As estratégias diretas são aquelas que o indivíduo utiliza para manipular a língua no exercício de aprendizagem. São estratégias relacionadas ao conhecimento ou tentativas de conhecimento da língua. As estratégias de memória englobam armazenagem e recuperação de informações novas. As estratégias cognitivas envolvem compreensão e produção de novos enunciados a partir da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendente. As estratégias de compensação servem de auxiliares na compreensão e produção da nova língua, apesar das limitações no conhecimento.

As estratégias indiretas, por sua vez, dizem respeito às características pessoais do aprendente e a interação delas com/no processo de aprendizagem de uma nova língua. São estratégias mais voltadas para o comportamento diante da aprendizagem. As estratégias metacognitivas compõem-se de planejamento, controle e avaliação da aprendizagem. As estratégias afetivas abarcam regulagem de emoção, atitudes, valores e motivação. Por fim, as estratégias sociais implicam interação e cooperação com os outros.

Oxford (1990) ainda aponta as características que as estratégias de aprendizagem de línguas possuem

1. Contribuem para o objetivo principal, competência comunicativa;
2. Permitem os aprendentes a tornarem-se mais auto-direcionados;
3. Ampliar o papel dos professores;
4. São orientadores de problemas;
5. São ações específicas usadas pelo aprendente;
6. Envolvem muitos aspectos do aprendente, não somente o cognitivo;
7. Auxiliam a aprendizagem diretamente e indiretamente;
8. Não são sempre observáveis;
9. São muitas vezes conscientes;
10. Podem ser ensinadas;
11. São flexíveis;

12. São influenciadas por uma variedade de fatores. (OXFORD, 1990, p.9, tradução nossa).³

A partir dessas características, podemos chegar à conclusão de que todo aprendente de língua estrangeira cria ou utiliza uma estratégia particular em prol de seu aprendizado, e que o professor pode ser um grande colaborador nesse processo. Segundo Oxford (1990, p.16), utilizando-se das estratégias, o professor é capaz de incentivar o aluno a realizar diversas funções (guiar, organizar, corrigir, encorajar etc) que antes seriam funções exclusivamente do professor, porém o aluno passa a ser mais um colaborador de sua própria aprendizagem, tornando-se um aprendente autônomo.

Temos também, de forma mais sintética, a teoria de O'Malley e Chamot (1990), que compreende as estratégias de aprendizagem em três grandes categorias: metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas (p.44). Assim, pode-se dizer que a metacognitiva compreende uma reflexão sobre o processo de aprendizagem de compreensão das condições que favorecem a aprendizagem, de organização, de auto-avaliação e auto-correção. Enquanto que a cognitiva se resume a interação com o conteúdo do estudo. E, ainda, a sócio-afetiva que está relacionada ao processo de interação com outra(s) pessoa(s).

Sobre as estratégias metacognitivas, O'Malley e Chamot propõem os seguintes tipos:

1. A atenção: ele precisa ter atenção, principalmente, no decorrer da tarefa.
2. O planejamento: a importância de planejar para a organização de qualquer situação de escrita ou fala.
3. A auto-monitoração: verificar e corrigir seu desempenho durante uma tarefa de aprendizagem.
4. A auto-avaliação: avaliar suas habilidades linguísticas e o desempenho de sua aprendizagem.

Quanto às estratégias cognitivas, sabe-se que é a interação entre o aprendente e a matéria em estudo, mais especificamente, uma manipulação mental e física dessa matéria e a

3

1. Contribute to the main goal, communicative competence.
2. Allow learners to become more self-directed.
3. Expand the role of teachers.
4. Are problem-oriented.
5. Are specific actions taken by the learner
6. Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
7. Support learning both directly and indirectly.
8. Are not always observable.
9. Are often conscious.
10. Can be taught
11. Are flexible.
12. Are influenced by variety of factors.

aplicação de técnicas específicas para resolver um problema ou executar uma tarefa de aprendizagem. Portanto, as estratégias de aprendizagem cognitivas são classificadas em:

1. Praticar a língua: usar as oportunidades para se comunicar na língua alvo; repetir; pensar ou falar consigo mesmo; testar ou reutilizar palavras, frases ou regras apreendidas em sala de aula. Quando bem compreendida e bem feita, a repetição é de importância capital, mesmo que seja somente para a correção fonética ou para a memorização de certas fórmulas ou estruturas de praxe.
2. Memorizar: considera-se que um conjunto de estratégias contribui para com o “memorizar”, repetir, agrupar, buscar referências, tomar notas, contextualizar, etc.
3. Agrupar: ordenar, classificar ou etiquetar a matéria ensinada para facilitar sua recuperação.
4. Inferência (ou adivinhação): usar elementos comuns a fim de induzir o sentido dos elementos novos ou desconhecidos, com o objetivo de suprir as lacunas no domínio do código linguístico e a fim de compreender o sentido ou o significado global de um texto ou de um ato comunicativo; recorrer à sua intuição; adivinhar de modo inteligente.
5. Resumir: resumo mental ou escrito de uma regra ou conteúdo.
6. Dedução: aplicar uma regra real ou hipotética em vista de produzir ou de compreender a língua estrangeira. Trata-se do procedimento inverso da inferência.
7. Imagens: utilizar imagens para entender ou lembrar uma nova informação.
8. Transferência de informações: utilizar informações linguísticas conhecidas para facilitar a tarefa de aprendizagem.
9. Elaborar: estabelecer laços entre os elementos novos e os conhecimentos anteriores; fazer associações intralinguais; observar os elementos novos da linguagem e associá-los a elementos aprendidos ou adquiridos anteriormente.

Por último, as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas, as quais implicam em uma interação com outros locutores para favorecer a aprovação da língua alvo assim como controle ou a gestão da dimensão afetiva pessoal que acompanha a aprendizagem. Portanto, O'Malley e Chamot as dividiram em:

1. Cooperação: interagir com o objetivo de cumprir uma tarefa ou de resolver um problema de aprendizagem. As atividades de cooperação além de propiciarem excelentes ocasiões de prática funcional e significativa, encorajam o aprendente a adotar atitudes apropriadas diante de si mesmo e dos outros e contribuem de maneira apreciável para seu rendimento. Alguns podem resistir, mas precisam ser encorajados.

2. Perguntas de esclarecimento e de verificação: pedir para repetir, esclarecer, explicar ou reformular ao professor ou a um locutor nativo.
3. Gestão das emoções ou redução da ansiedade: tomar consciência da dimensão afetiva que rodeia a aprendizagem de uma língua estrangeira, falar consigo mesmo tendo em vista reduzir o estresse que acompanha o cumprimento de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato de comunicação, encorajar-se; recompensar-se; não temer cometer erros nem arriscar-se.

Portanto, convém destacar sua classificação de algumas características importantes e presentes em todos os tipos de estratégias de aprendizagem até então propostas.

Primeiramente, sabe-se que certas estratégias são observáveis, ou seja, o processo mental na base da estratégia se manifesta através de um comportamento. Outras não são observáveis, pois existe uma inferência ou comparação com a língua materna ou outra língua conhecida. No entanto, nesses casos o professor pode recorrer às estratégias objetivamente, perguntando ao aluno o que ele fez em tal situação para resolver tal problema de compreensão ou produção. Então, por mais que a estratégia não seja observável, é possível saber como foi usada. Outra característica fundamental é que elas podem ser desdobradas conscientemente em resposta a um problema de aprendizagem que o aluno claramente percebeu e analisou ou podem ser automatizadas. A decisão de empregá-las se encontra em nível inconsciente.

Pode-se verificar também que as estratégias são modificáveis, já que as estratégias ineficazes podem e devem ser substituídas ou adaptadas, além de que novas estratégias são capazes de serem apreendidas, e também aquelas que estão adequadas podem ser transferidas ou adaptadas a novas situações, para serem melhor aproveitadas.

E, por último, mas não menos importante, todas elas são orientadas a fim de se alcançar a resolução de diversos tipos de problemas. Essa característica, na verdade, deve ser a mais considerada quando se tem um processo de ensino-aprendizagem.

Diante de todas essas colocações, observa-se que aluno de línguas não necessariamente tem clara percepção de como guiar seus próprios passos na marcha da aprendizagem, e isso implica a necessidade de alguma mediação. Essa concepção de autonomia como um aprender não isolado, mas interdependente, acarreta mudança de paradigma do papel do professor também, que passa a ser o de um facilitador, ajudando o aprendente a avaliar onde está e aonde ir, a organizar seu percurso, motivado a seguir adiante. Wenden (1991, p.11) nos dá uma percepção – e razões – pra que haja a promoção da autonomia no aprendente, quando nos questionamos o porquê auxiliar na autonomia do aluno e a importância de trabalhar atividades que envolvam o treinamento com a língua-alvo.

Ademais, em concordância com Moura Filho (2005), é imprescindível haver um foco no uso das estratégias de aprendizagem, as quais assinalam uma oportunidade valiosa de promover uma maior autonomia do aprendente e de ampliar o campo de atuação do professor. Assim, com efeito, o autoconhecimento das partes envolvidas, sobretudo o do aprendente, conjugado com o estabelecimento de forças sinérgicas entre ele e o professor mediador facilitará a identificação das estratégias mais produtivas para cada situação de aprendizagem e poderá conduzir a um processo de ensino/aprendizagem mais harmônico, esclarecido e potente, posto que os esforços dirigem-se para o aprendente como sujeito da própria história.

Os aprendentes devem ficar expostos a tudo aquilo que é produzido na língua alvo. No caso do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, estamos cientes de que é por meio da aprendizagem formal que os alunos aprendem a língua. São escassas as situações de imersão, prevalecendo o ambiente formal e artificial da sala de aula. Assim, torna-se relevante e pertinente expor os alunos à língua estrangeira, em que o professor é um colaborador no que concernem as estratégias, e cabe principalmente a ele providenciar esse material aos alunos.

É relevante, portanto, que um instrumento como o videoclipe seja implementado nas escolas. É importante ressaltar que, atualmente, os vídeos musicais são de fácil acesso aos professores, já que esse recurso não era tão viável em outros tempos.

Hoje, com o auxílio da Internet, é possível encontrar os vídeos e suas respectivas letras das músicas, e não é preciso um longo tempo para a preparação das atividades. Para os muitos professores de inglês que reclamam da dificuldade de acesso a materiais autênticos, é importante destacar que, ao trabalhar com o texto da música de língua estrangeira, esses profissionais estarão em contato com textos autênticos na língua-alvo, além de utilizarem um material que faz parte da realidade do aprendente. Nesse aspecto, o vídeo musical representaria uma intersecção cultural entre o dia-a-dia do aluno e a língua estrangeira, contribuindo para conscientizar o aprendente da pertinência da língua inglesa para seu cotidiano, na medida em que ele percebe a necessidade do inglês para cantar e entender suas canções favoritas, motivando-o a utilizar variadas estratégias que todo o aspecto do vídeo permite que ele desenvolva.

1.4 A utilização dos vídeos e a motivação na busca da autonomia na aprendizagem de língua inglesa

Ao ensinar uma língua estrangeira, o professor pretende que os alunos a aprendam de forma duradoura e efetiva. Levar em consideração o conteúdo que o aprendente domina ou

não, além do que lhe interessa, é essencial para motivar e envolver. Se os jovens do ensino médio vivem em uma época “visual” e das TIC, os videocliques que fazem parte de seus cotidianos, quando utilizados em sala de aula, não são totalmente excludentes e podem ser vistos como um instrumento para ser utilizado no processo de motivação.

A motivação é vista na literatura de diversas formas, mas em um consenso geral é descrita como uma força motora que impulsiona o processo de aprender, sem a qual não pode haver sucesso na aprendizagem. Os primeiros estudos realizados sobre motivação foram feitos em 1972 por Gardner e Lambert, que a dividiram em integrativa e instrumental. A motivação integrativa refere ao desejo do aprendente em integrar-se à comunidade da língua alvo. A instrumental está ligada ao desejo de adquirir uma língua como meio de alcançar objetivos, tais como avançar na carreira, ler um material técnico, fazer traduções, etc. (GARDNER; LAMBERT, 1972 *apud* DÖRNYEI, 2003). Os conceitos propostos por Gardner e Lambert são reconhecidos por elevarem a motivação a um patamar de pesquisa na área de Aprendizagem de Segunda Língua, porém não são suficientes para serem aplicados à aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula, uma vez que foram desenvolvidas no contexto canadense, onde o inglês e o francês são reconhecidos como segunda língua. Tal perspectiva foi criticada por Dörnyei (2003), uma vez que este dizia que o conceito estava “intocável” e que haveria possibilidades de estender o significado, pois havia muitos dados empíricos para serem estudados. Assim, durante a década de 1960, quando a teoria de Gardner estava sendo utilizada em psicologia social, teorias cognitivas de motivação surgiram e logo foram sendo utilizadas para compreensão da língua estrangeira. (DÖRNYEI, 2003, p.7).

Teóricos da área concordam que a motivação tem um papel importante em determinar o sucesso ou falha em qualquer situação de aprendizagem. Por isso, é comum o estabelecimento de estratégias motivacionais que auxiliem no tratamento dos conteúdos a serem ensinados. Se os meios de apresentação do material despertarem o interesse do aluno e a receptividade, as probabilidades de sucesso na aprendizagem são ampliadas. Como afirma Dörnyei, “estratégias motivacionais são técnicas para promover o objetivo relacionado ao comportamento individual [...] se referem àquelas influências motivacionais que são conscientemente exercidas para alcançar alguns efeitos positivos sistemáticos e duradouros”. (DÖRNYEI, 2001a, p.28, tradução nossa⁴).

⁴ Motivational strategies are techniques that promote the individual's goal-related behaviour [...] (they) refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effects.

Ora, estratégias não podem ser aplicadas sem o prévio preparatório dos receptores dessas. Entendendo os alunos como os alvos do ensino, estes devem prioritariamente ser ouvidos a respeito de seus interesses, para assim ter início o planejamento dos métodos de facilitação da aprendizagem.

Estratégias motivacionais não podem ser empregadas com sucesso em “vácuo motivacional” – certas pré-condições precisam ser colocadas antes que qualquer passo de gerar condições motivacionais possam ser efetivas.

- Comportamento apropriado do professor e bom relacionamento com os estudantes.
- Uma atmosfera agradável e apoiadora
- Um grupo de aprendizado coeso com normas de grupo apropriadas. (Dörnyei 2001a, p.31, tradução nossa)⁵

Além disso, Dörnyei (2001a) ainda apresenta sugestões de como o professor pode proporcionar um ambiente favorável para a aplicação de estratégias de motivação, como elaborar uma motivação inicial, atentar-se para os interesses do aluno e assim ganhar a atenção do aprendente; mantendo e protegendo a motivação, trabalhando o material selecionado de forma a ganhar ainda mais a atenção, mantendo um crescimento constante no desenvolver da atividade; encorajando a retrospectiva e auto-avaliação positiva, como apresentado nos escritos de O’Malley e Chamot (1990) a respeito de estratégias metacognitivas já discutidos no tópico anterior.

Retomando as discussões de Dörnyei (2001a), a motivação enfrenta uma série de desafios, provenientes do ambiente escolar e da capacidade e receptividade do aluno. Ele afirma que a interação com o meio afeta o sistema de crenças e valores e uma vez que os objetivos são escolhas do indivíduo, podem variar conforme o momento em que ele se encontra, tanto favorável quanto desfavorável. A inferência consciente e inconsciente no comportamento do aluno, influência cognitiva e emocional, redução e falta de compreensão, multiplicidade paralela, contexto e tempo podem ser alguns dos fatores que poder dificultar no interesse para a aprendizagem. Por isso, sugere a criação da autonomia do aprendente através de aquisição de experiências de manuseio dos materiais, das tecnologias, aprendizado e estratégia de treinamento e relação entre professor e aprendente acerca do controle de planejamento e avaliação de aprendizagem.

Dörnyei ainda chama atenção para o fato de muito ter sido teorizado sobre motivação, mas pouco ter sido salientado com relação à prática, que é o principal questionamento dos

⁵ Motivational strategies cannot be employed successfully in a “motivational vacuum” - certain preconditions must be in place before any further attempts to generate motivation can be effective.

- appropriate teacher behaviours and a good relationship with the students;
- a pleasant and supportive classroom atmosphere;
- a cohesive learner group with appropriate group norms.

professores: afinal, o que deve ser feito para motivar o aluno? Com o propósito de disponibilizar algumas maneiras para suprir essa necessidade de professores e alunos, esse autor criou as estratégias motivacionais.

Para que essas estratégias sejam empregadas com sucesso, segundo Dörnyei (2001a, p.31) algumas condições precisam ser estabelecidas, dada a influência que elas exercem na motivação do aluno:

- Comportamento apropriado do professor e bom relacionamento com os alunos;
- Ambiente agradável de sala de aula;
- Grupo coeso de aprendentes com normas apropriadas.

Para Dörnyei, o papel desempenhado pelo professor é essencial. Segundo ele, é necessário estabelecer uma relação de confiança e respeito entre professor e aluno, cabendo ao primeiro, ao mesmo tempo em que se mostra engajado e animado com seu trabalho, despertar o interesse dos alunos para determinado conteúdo. É também papel do professor planejar as tarefas e administrar a sala de aula.

No processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, a motivação deve estar presente em todos os momentos da sala de aula. Isto é, ela será a condutora que levará o aluno a obter o desenvolvimento necessário para garantir a sua aprendizagem. Segundo Ushioda, “nas salas de aula de línguas que procuram promover a aprendizagem autônoma, parece que essa preocupação tem se demonstrado em práticas pedagógicas que estimulem os alunos a desenvolver e expressar as próprias identidades através da linguagem que eles estão aprendendo [...]” (USHIODA, 2011, p.13, tradução nossa).⁶

Portanto, observa-se que o aluno somente se envolverá com o Inglês como língua estrangeira em sala de aula se esta disciplina fizer sentido as suas expectativas. Ou seja, ela deverá se incluir como uma das metas de interesse da aprendizagem para o aluno se mostrar estimulado.

A autonomia está relacionada à auto-regulamentação, motivação e a um processo profundo de responsabilidade, livre escolha e educação democrática. Estes aspectos se unem para que a aprendizagem aconteça de forma mais sutil. Em outras palavras, o ensino não pode ser algo forçado; ele apenas deve encorajar e guiar a aprendizagem. O impulso para se aprender deve partir do aprendente por um motivo de interesse no material de trabalho ou do assunto em questão.

⁶ In language classrooms that seek to promote autonomous learning, it seems that this concern is translated into pedagogical practices that encourage students to develop and express their own identities through the language they are learning.

Deste modo, um aluno autônomo é responsável pelo seu processo de aprendizagem e, por isto, a motivação se faz como um aspecto preponderante neste processo. O princípio da motivação no processo de aprendizagem está conectado as motivações pessoais, aspirações, ações e desenvolvimentos que o aluno perpassa para alcançar seu objetivo em algo que queira aprender. Sendo assim, Brown (2007, p.88) traz a tona os tipos de motivação: intrínseca e extrínseca.

A motivação intrínseca é aquela em que as atividades não são recompensadas – exceto a atividade - pois os indivíduos buscam se envolver, pois sabem que há algo benéfico para si, e como consequência há o desenvolvimento de competências e a auto-determinação despertadas através dessas motivações.

A motivação extrínseca é realizada quando há recompensas (dinheiro, prêmios, notas etc). Quando o indivíduo se comporta para evitar punições também pode ser consequência de uma motivação extrínseca, que também pode construir, de certa forma, o senso de competência e auto-determinação.

Portanto, a busca por uma motivação intrínseca nos aprendentes de língua inglesa é, de fato, a que tentamos buscar, pois há necessidade de transformar o aluno em um aprendente autônomo, que faça jus de sua própria aprendizagem e não busque apenas os “pontos” que precisa para ser aprovado. Brown ainda conclui que

A motivação intrínseca é, naturalmente, não apenas o único determinante de sucesso para um aluno de línguas. Às vezes, não importa o quanto você quer realizar algo ou quão duro você tente, você não pode ter sucesso para uma série de outras razões. Mas, se os alunos em sua sala de aula dão uma oportunidade de “fazer” a língua por suas próprias razões pessoais para atingir competência e autonomia, esses aprendentes terão uma melhor chance de sucesso do que se eles se tornarem dependentes de recompensas externas para sua motivação. (BROWN, 2007, p.90, tradução nossa).⁷

Assim, o aprendente, quando se depara com o videoclipe, que faz parte de seu cotidiano, em que é motivado a explorar esse gênero para aprender a língua inglesa, procura desenvolver suas habilidades e meios de aprender, formulando estratégias para que tenha êxito, e com o auxílio do professor, possa usufruir de um instrumento sem precisar recorrer a recompensas externas, e sim com sua própria vontade de descobrir que o aprendizado pode

⁷ Intrinsic motivation is of course not the only determiner of success for a language learner. Sometimes, no matter how much you want to accomplish something or how hard you try, you may not succeed for a host of other reasons. But if the learners in your classroom are given an opportunity to “do” language for their own personal reasons of achieving competence and autonomy, those learners will have a better chance of success than if they become dependent on external rewards for their motivation.

ser conectado ao seu universo, de forma contextualizada para que as aulas se tornem prazerosas.

No intuito de compreender melhor a situação de desmotivação de nossos alunos e desenvolver estratégias de aprendizagem atreladas à busca da autonomia nas aulas de língua inglesa, fizemos uma pesquisa-ação para encontrar formas de motivar e envolver os alunos através da utilização do videoclipe como um gênero multimodal. Esperamos contribuir com os estudos sobre motivação, mostrando a relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira para os alunos-participantes, e para os estudos sobre o ensino de inglês na escola pública. A seguir, apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Este capítulo trata da metodologia e dos procedimentos dessa pesquisa. O capítulo está dividido em quatro partes. A primeira aborda sobre o conceito de pesquisa-ação e traz explicações sobre pesquisa qualitativa e quantitativa. A segunda é a contextualização da pesquisa, em que há a descrição sobre a escola e os participantes. A terceira parte descreve os instrumentos utilizados na coleta de dados. A quarta trata sobre os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

2.1 Tipo de pesquisa

Com o consenso entre vários autores, a pesquisa-ação teve seu início através dos trabalhos de Kurt Lewin (1944 *apud* ANDRÉ, 2012), que já descrevia o processo de pesquisa-ação e seus traços essenciais como a análise, coleta de dados e conceituação de problemas; planejamento de ação, execução, nova coleta de dados para avaliá-la e a repetição deste ciclo. Esse método teve desenvolvimento com Corey (1953 *apud* ANDRÉ, 2012) e foi denominada como investigação-ação, descrita como uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador.

Várias correntes trabalharam o conceito de pesquisa-ação e em resumo pode-se dizer que em todas elas o método sempre envolve um plano de ação que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada, além do relato concomitante deste processo. Tal processo também ganha denominação de intervenção.

Por exigir a participação ativa e interativa do professor e levar em consideração a ação resultante por parte dos objetos de pesquisa – em nosso caso, o emprego de videoclipe como instrumento de ensino de língua inglesa - acreditamos que esta modalidade de observação se encaixa no objetivo por nós estimado, que é analisar de que forma os vídeos contemporâneos podem ser utilizados como instrumento motivador para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no segundo ano do ensino médio. Nossa pesquisa-ação tem como seu principal objetivo investigar os envolvidos em sala de aula, ou seja, os alunos e os processos de aprendizagem.

Gil (2002) cita Thiollent e sua definição de pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os

pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (GIL, 2002, p. 55).

A identificação com esse formato de pesquisa se deu pela ideologia participativa que ela promove com os alunos – novamente ressaltando que isso se refere especificamente ao nosso estudo – pois o intuito da análise é identificar a receptividade dos alunos quanto às estratégias de ensino com o uso de recursos multimodais como os vídeos. Além desse objetivo de compreensão, a pesquisa-ação procura intervir na situação trabalhada e, ao mesmo tempo que promove a realização de um diagnóstico ocasional, proporciona a aplicação de mudanças que levem ao aprimoramento das práticas que são alvos de tal intervenção.

Ora, é evidente a semelhança que a metodologia de pesquisa por nós empregada possui em relação à Pesquisa Participante nesse ramo de observação. Severino (2007) discorre sobre esta modalidade:

[...] o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. [...] Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação. (SEVERINO, 2007, p 120)

Entretanto, a pesquisa-ação melhor se adapta ao nosso objetivo por seguirmos um planejamento na aplicação deste método, o que ressalva a principal distinção entre essas duas técnicas e é defendido por Gil (2002, p. 56), “[...] a pesquisa-ação geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro (THIOLLENT, 1985). A pesquisa participante, por sua vez, envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante”.

Utilizando a pesquisa-ação como método de investigação e análise, deparamo-nos com as metodologias de análise quantitativa e qualitativa, e houve questionamentos sobre a utilização destes métodos para obtermos melhor aproveitamento na coleta de dados.

Diante da questão, definimos que nossa pesquisa se baseia na metodologia qualitativa-quantitativa. Quantitativa porque busca pela quantidade na coleta de informação e seus tratamentos por meio de técnicas estatísticas como média e percentuais. Quando em um ambiente com um número amplo de estudantes, expomos todos ao plano de pesquisa para, dos resultados obtidos, retirar os benefícios e avanços obtidos. Qualitativa porque demonstra a mesma preocupação em relação a análise comportamental dos envolvidos e, principalmente,

porque também buscamos saber a influência que o método de aprendizado da língua estrangeira através do instrumento multimodal videoclipe surte nos estudantes.

No método quantitativo, os pesquisadores valem-se de amostras amplas e de informações numéricas, enquanto que no qualitativo as amostras são reduzidas, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial e os instrumentos de coleta não são estruturados. (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 267)

Sobre isso, nos identificamos com os posicionamentos de André (2012) acerca da dicotomia qualitativo-quantitativo:

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que faço no meu instrumento estão marcadas pela minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. (ANDRÉ, 2012, p 24)

Não vemos a descrição do uso de pesquisa qualitativa-quantitativa como uma indecisão do método empregado, mas a interação entre ambos e a necessidade de uma ampla coleta de dados e análise detalhada dessas informações para possibilitar a inteira identificação da situação inicial dos alunos e a inferência que as aulas com uso de meios multimodais proporcionam na educação.

Gil (2002, p.142) nos apresenta alguns “conjuntos de ações” que podem ser considerados como as etapas da pesquisa-ação, e que estas foram desenvolvidas no decorrer de nossa pesquisa, que são:

a) fase exploratória: é a fase de determinar o campo e os participantes da pesquisa, em que haverá contato direto com eles, utilizando contato visual e verbal. A escola pública e os jovens do segundo ano do ensino médio são os que fazem parte dessa fase.

b) formulação do problema: o problema deve ser definido com precisão para que haja a resolução de problemas. No caso, procuramos motivar alunos com a utilização de videocliques para melhoria do aprendizado em língua inglesa, já que há evidências de alunos desmotivados nessa disciplina por diversos fatores.

c) construção de hipóteses: as hipóteses devem possibilitar sua verificação empírica e, geralmente, são de natureza qualitativa. No caso, houve hipóteses em relação a motivação dos alunos na utilização de videocliques.

d) realização do seminário: reúne pesquisadores e membros significativos dos grupos interessados na pesquisa.

e) seleção da amostra: é a utilização de amostras intencionais, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa. A amostra de nossa pesquisa foi envolvendo os interesses do público jovem atrelados às TIC, que abrangem diversas mídias em que o videoclipe está inserido.

f) coleta de dados: a pesquisa-ação compreende preferencialmente procedimentos flexíveis para que facilite o trabalho interpretativo. Nesta etapa, em nossa pesquisa, foram utilizados instrumentos de coleta, como notas de campo, questionário fechado, atividades e entrevista.

g) análise e interpretação dos dados: há, por vezes, procedimentos como categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Pode haver também pesquisas em que se privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação de seus resultados. Na nossa pesquisa, basicamente, utilizamos esses métodos por se tratar de uma pesquisa-ação com os métodos qualitativos e quantitativos, o que engloba todos esses conjuntos de procedimentos.

h) elaboração do plano de ação: foram elaborados planos de ação através da adaptação de sequência didática, em que são especificados os objetivos, os sujeitos-participantes, o passo-a-passo para a execução da ação e quais os objetivos que se pretende atingir, assim como a determinação das formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados.

i) divulgação dos resultados: é o último passo desta pesquisa, que posteriormente será apresentada por meio de publicações e exposições dos resultados.

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino médio situada no centro da cidade de Macapá, a qual atende a alunos de nível social baixo e médio, residentes no mesmo bairro, bairros próximos e até mesmo distantes.

A escolha do contexto se deu a boas experiências em estágios realizados anteriormente pelos pesquisadores, nesta mesma escola. Além disso, ter escolhido uma escola da rede pública foi um ponto interessante para a reflexão dos pesquisadores sobre os problemas com a falta de motivação dos alunos para o aprendizado de língua inglesa neste contexto. Mesmo sendo uma escola “tradicional”, percebe-se que sempre há pontos que devem ser repensados para auxiliar na motivação nas aulas de língua inglesa, pois a escola, por mais que sempre tenham a disposição dos alunos e professores diversos recursos tecnológicos para utilizar nas aulas, muitas vezes não se explora o potencial que estes recursos podem trazer nas aulas de

língua inglesa, seja por desconhecimento da existência de determinados recursos, ou por falta de capacitação para manusear esses recursos.

A coleta de dados ocorreu durante o período de realização do estágio para o cumprimento das atividades de Estágio Supervisionado, requisito obrigatório do curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês. Este estágio foi desenvolvido no mês de março, duas vezes na semana no turno da tarde, em uma turma, totalizando oito horas/aula.

A escolha dos participantes também não foi feita de forma aleatória. Durante a pesquisa, foi solicitado para que os alunos-participantes criassem pseudônimos para que suas identidades fossem preservadas, e que também não se sentissem desconfortáveis ou coagidos durante a pesquisa. Alunos do segundo ano geralmente são jovens, em que todos têm, de alguma forma, contato com diversas Tecnologias de Informação e Comunicação. Mas há algumas considerações a fazer sobre a escolha desta série.

Alguns alunos de primeiro ano geralmente vêm com o Francês como língua em que aprenderam no ensino fundamental, e a língua inglesa se torna algo novo para esses alunos, em que vão aprender pela primeira vez uma nova língua de forma sistemática e assim, poderia prejudicar um pouco a pesquisa. Já os alunos de terceiro ano estão na fase do “pré-vestibular” e trabalhos que não se voltem para isso pode não interessar para eles, o que pode prejudicar a coleta de dados e não obter os resultados esperados, já que o foco dos alunos – e até dos professores – é o vestibular. Os alunos de segundo ano se encontram entre esses dois patamares, já que estes, antigos alunos do primeiro ano, que provavelmente já tiveram contato com a língua inglesa no âmbito escolar, não se sentirão mais desconfortáveis ou sob pressão, como os pré-vestibulandos do terceiro ano.

2.3 Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados tem abordagens de cunho interpretativo e requer uma vasta gama de métodos e instrumentos em sua aplicação e percepção, uma vez que as percepções e tentativas de conclusão dos dados pesquisados precisam ser confirmadas ou não por outros pontos de vista. Assim, é possível observar o que as ações das pessoas parecem significar para elas; entretanto, é preciso verificar, através de pesquisas formais e informais, a confirmação desses sentidos. Observações e questionamentos podem gerar diferentes fontes e tipos de dados: notas de campo escritas pelo observador, comentários das entrevistas, gravações que se tornam a base para transcrições de comportamentos verbais e não verbais, cada um apresentando um status epistemológico diferente como evidência, cujo registro se deu através

de notas de campo e diários, questionários e entrevistas formais. Nesta perspectiva, nossa pesquisa instrumentaliza a coleta de dados como fundamentação para a motivação no processo de aprendizagem dos alunos do segundo ano do ensino médio da escola pública.

2.3.1 Notas de campo

Lakatos e Marconi (2010, p.173) conceitua observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações, utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.” Trata-se de um elemento básico da investigação científica no qual utiliza a pesquisa de campo, por tanto utilizamos a nota de campo como registro dos dados coletados durante a aplicação de nossos instrumentos de pesquisa-ação, através do planejamento prévio e de anotações do processo dentro do objeto da pesquisa. Utilizando planejamento e foco na investigação na nossa proposta de pesquisa reflexiva e descritiva.

2.3.2 Entrevista

Sobre a utilização da entrevista, ao discutir sobre o uso na coleta de dados, Lakatos e Marconi (2010, p.178) conceituam como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto”, em que se busca obter respostas válidas. Com isto, percebemos que trata-se de um método de suma importância, pois utiliza da visão do entrevistado sobre o contexto da pesquisa-ação na qual trata este trabalho, possibilitando-nos, assim, efetividade nas informações coletadas face a face, e assim verbalmente contextualizar a informação social obtida na aplicação da entrevistas, dentre os quais utilizamos a entrevista padronizada ou estruturada, cujo os objetivos principais seguem um roteiro preestabelecido, com um formulário padrão para todos, em que poderemos balizar os dados buscados e, assim, produzir inferências a respeito de nossa proposta.

O foco da nossa pesquisa é a verificação da percepção dos participantes sobre o uso de videocliques no contexto de aprendizagem em sala de aula e a sua perspectiva na aprendizagem da língua inglesa através deste instrumento multimodal.

A entrevista apresenta vantagens, pois pode ser realizado independente da escolaridade, alfabetização, ser mais flexível, maior oportunidade de avaliação da conduta do entrevistado, informações mais precisas, quantificação dos dados, e, o mais importante, a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais de total relevância e significado. Porém, apresenta algumas limitações, maximizadas quando operadas por um

pesquisador sem proficiência, como dificuldade de expressão, incompreensão, influência sobre o entrevistado, falta de informações necessárias ao entrevistado, retenção de dados importantes, pequeno grau de controle, tomada de muito tempo para aplicação, e o local de realização da entrevista que, muitas vezes, apresenta condições adversas (LAKATOS; MARCONI, 2010).

2.3.3 Questionário fechado

Para Lakatos e Marconi (2010, p.184), “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído de uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondida por escrito e sem a presença do entrevistador”. Como um instrumento de coleta de dados, deve ser constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em sua organização, deve-se levar em consideração os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas e também “tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc.” (LAKATOS E MARCONI, 2010, p. 184-185)

Partindo desta percepção, vimos a real necessidade de aplicação do mesmo em nossa pesquisa, já que buscamos dados coerentes e de forma livre sem pressionar os alunos de forma que produzam dados direcionados ou influenciados por nós. No entanto, a aplicação deve ser mediada com leitura, explicação e orientação do questionário, já que comumente não há o contato do pesquisador e dos participantes.

Um pré-teste pode ser realizado para verificação de elementos necessários nos questionários. A fidedignidade das respostas independente da quantidade de vezes que as perguntas forem aplicadas; a validade e necessidade dos dados obtidos e a operatividade do vocabulário empregado. O pré-teste possibilita a obtenção de uma estimativa sobre futuros resultados. Assim, vimos necessidade na aplicação do questionário fechado, em que este foi aplicado no início da intervenção, como forma de pré-teste.

O questionário fechado, também denominado limitado ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre opções limitadas. (LAKATOS; MARCONI, 2010).

2.3.4 Atividade escrita

A utilização da atividade escrita como instrumento de coleta se deve a análise das devidas respostas sobre a motivação quando utilizado o videoclipe e a língua inglesa. É o instrumento que aborda diretamente as atividades com os videoclipes escolhidos e que relaciona a atividade de interação entre os alunos-participantes, em que houve a necessidade de uma sequência didática para aplicação desta.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Para essa análise, os trechos das notas de campo e das transcrições de questionários e entrevistas, além das respostas das atividades escritas foram sendo selecionados e agrupados de acordo com suas semelhanças ou referências recorrentes relativas a um mesmo tópico, e usados posteriormente nos procedimentos de triangulação dos dados para confirmação das afirmações levantadas através das observações.

Ao discorrer sobre a análise e interpretação de dados em uma pesquisa-ação, Gil (2002, p. 133) define esse processo como “uma sequência de atividades, que envolve a redução de dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Este processo se inicia durante a coleta dos dados, fase em que o pesquisador tem que tomar decisões fundamentais acerca do que será observado, documentado e realizado para que informações pertinentes ao seu objetivo sejam obtidas. Todo o conjunto documentado é revisto, então, exaustivamente no sentido de selecionar o que é mais relevante para a compreensão, credibilidade e validação da investigação.

Gil (2002) ainda retoma que há pesquisas em que os procedimentos de análise são feitas por alguns passos (categorização, decodificação, tabulação, análise estatística e generalização) e outras que se privilegia a discussão dos resultados em torno dos dados obtidos. Tendo em mente essas recomendações, passamos, então, a ler as anotações de campo relacionadas às intervenções no intuito de identificar padrões, categorias recorrentes, contrastes e/ou divergências, para evidenciar a análise do conteúdo da descrição narrativa e pelos comentários extras que aparecem nas notas de campo.

Segundo Lakatos e Marconi (2011), a observação é um elemento básico da investigação científica, e que este tem como principal objetivo registrar e acumular informações. Durante o processo de rever as evidências, fomos aprofundando e registrando nossas percepções com vistas a responder as perguntas de pesquisa. Na realidade, como é

característica da pesquisa-ação, já havíamos iniciado a análise mesmo durante o trabalho de campo, na coleta de dados e nas notas de campo, ao identificar pontos que poderiam estar relacionados ao foco desta investigação. Assim, pontuamos os passos de análise dessa forma:

- Com relação à análise dos dados coletados através dos questionários e da entrevista, retomamos as respostas e os depoimentos dos alunos, a fim de que, através da observação do campo lexical desses depoimentos, fossem identificados, por sua recorrência e relevância, núcleos de significado (também chamados de grandes temas ou categorias gerais) relacionados à percepção dos alunos sobre a inserção das atividades pedagógicas com o uso dos vídeos desenhadas e implementadas por nós para o ensino-aprendizagem de língua inglesa através da interpretação. Através desses instrumentos, procuramos conhecer as reflexões dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido neste estudo, nos quais eles relataram o que aprenderam, bem como registraram suas impressões e sugestões sobre determinados momentos da aula;
- Transcrevemos os questionários e a entrevista respondidos pelos alunos, bem como os nossos registros das discussões sobre motivação, e analisamos para levantar as regularidades e formar asserções;
- Em seguida, reexaminamos os questionários para testar as asserções, buscando evidências confirmatórias ou desconfirmatórias para essas asserções. Assim sendo, a análise dos dados conduziu à identificação de categorias que emergiram dos próprios dados e não que foram previamente estabelecidas;
- A coleta de dados das atividades escritas das respostas dos alunos foi utilizada para obtermos informações suficientes sobre a aprendizagem através da motivação, já que os grupos discutiram em conjunto questões sobre o tema sob investigação.
- Após a delimitação de um conjunto inicial de núcleos de significado (ou grandes temas), os dados foram novamente analisados para verificação da adequação das categorias identificadas, sua possível reformulação e seu possível detalhamento.

De posse dos dados coletados, avançamos para a fase final da pesquisa, que consistiu na análise e reflexão dos resultados à luz da literatura.

Apresentaremos, a seguir, uma descrição mais detalhada de cada uma das etapas da pesquisa através da análise e discussão dos dados, na qual abordaremos resultados de nossa pesquisa, a fim de identificar as motivações e estratégias dos envolvidos da pesquisa em

relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa através dos vídeos, bem como interpretá-los com base no contexto social dos aprendentes.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente pesquisa foi desenvolvida no período de março a abril de 2016 e envolveu as etapas de observação de aulas, planejamento das ações a serem aplicadas nas aulas, a aplicação das ações em sala de aula acompanhadas de registro dos resultados e análise e reflexão final sobre os resultados alcançados. Assim, houve a necessidade de elaborar uma adaptação de sequência didática⁸ para melhor organização das atividades que envolvessem motivação através dos vídeos.

A análise foi dividida pelos instrumentos de coleta de dados seguidas de comentários sobre a reação dos aprendentes às atividades, vinculados com os registros das notas de campo, ponderando de forma qualitativa e quantitativa conforme proposto na Metodologia.

A coleta iniciou-se com o questionário fechado como forma de pré-teste, para que tivéssemos uma estimativa sobre futuros resultados. Logo depois houve discussões sobre motivação nas aulas de língua inglesa e sobre o conhecimento dos alunos acerca de vídeos e suas funcionalidades no cotidiano, em que foi apresentado um vídeo para discussão inicial, e as respostas e a interatividade dos alunos foram registradas nas notas de campo dos pesquisadores.

A atividade escrita em grupos envolvendo um vídeo específico foi o próximo instrumento aplicado como forma de coletar dados sobre a aprendizagem com o uso de estratégias, assim como observar o comportamento deles diante da atividade proposta.

E, por fim, a entrevista foi utilizada como pós-teste, a fim de verificar se houve êxito nas atividades e quais os pontos de vista dos aprendentes em relação ao ensino de língua inglesa com vídeos e sobre a motivação, assim como verificar outros possíveis métodos para trabalhar com o vídeo em sala de aula.

3.1 Análise do questionário fechado

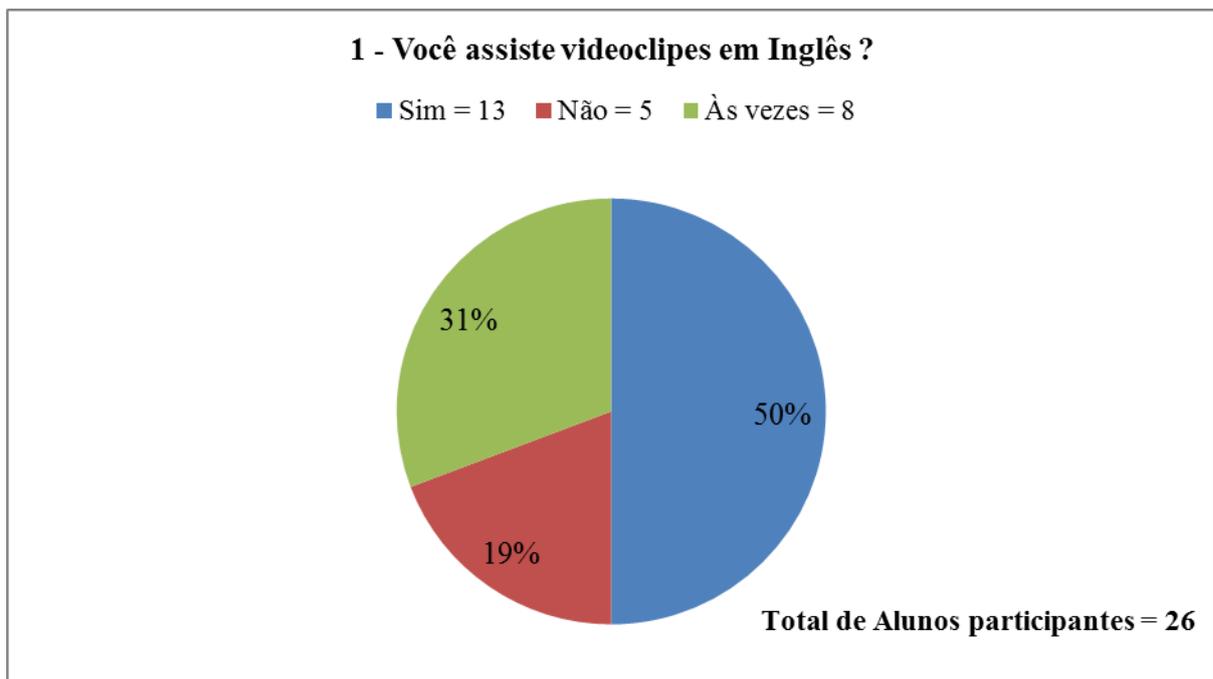
A aplicação deste questionário como pré-teste vem valorizar o *corpus* desta pesquisa e despertar na análise comparações dos dados obtidos, a capacidade de dialogar com discussões na perspectiva dos letramentos sendo “o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.15), e dos multiletramentos que, segundo Rojo (2013) são práticas que envolvem multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas e a pluralidade e a diversidade cultural. Na atualidade há novos estudos de

⁸ Ver em Apêndices

letramentos nas práticas socioculturais de linguagem, a conjugação de ações de leitura com a determinação e funcionalidade, nos permitindo o uso do videoclipe como instrumentos dentro destas práticas multiletradas. Com base nessas práticas, elaboramos o questionário, composto por sete (07) questões objetivas, que serão apresentadas a seguir com suas respectivas análises, para que houvesse um reconhecimento prévio sobre as vivências dos aprendentes de língua inglesa em relação a práticas mediadas pelo uso de mídias, principalmente o videoclipe.

A primeira questão condiz com a preferência dos aprendentes quando se trata de videoclipes em língua inglesa, independente de estilo musical. O objetivo dessa questão foi analisar inicialmente se eles tinham contato com o gênero.

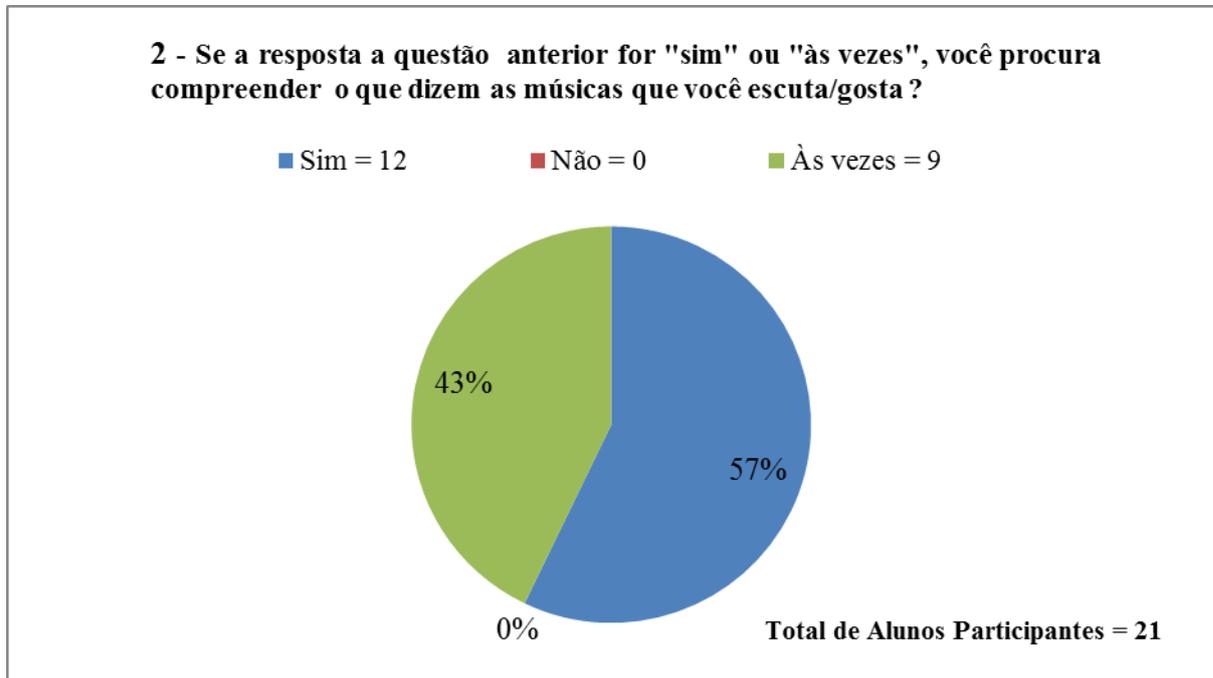
GRÁFICO 1 – Alunos que assistem videoclipes em inglês



Percebemos que treze (13) alunos (50%) afirmaram assistir videoclipes em inglês regularmente, enquanto que oito (08) alunos (31%) afirmaram assistir, porém com pouca frequência. Já cinco (05) alunos (19%) não assistem videoclipes em língua inglesa.

Como podemos perceber no gráfico um (01), o uso do gênero videoclipe encontra-se presente no cotidiano dos aprendentes, em que oitenta e um por cento (81%) tem contato, representando assim a possibilidade de uso do mesmo como instrumento de ensino da língua inglesa na sala de aula, visto que há novas relações multiculturais de forma globalizada, trazendo assim grandes inferências para o aprendente durante a aquisição e ampliando os significados através do visual.

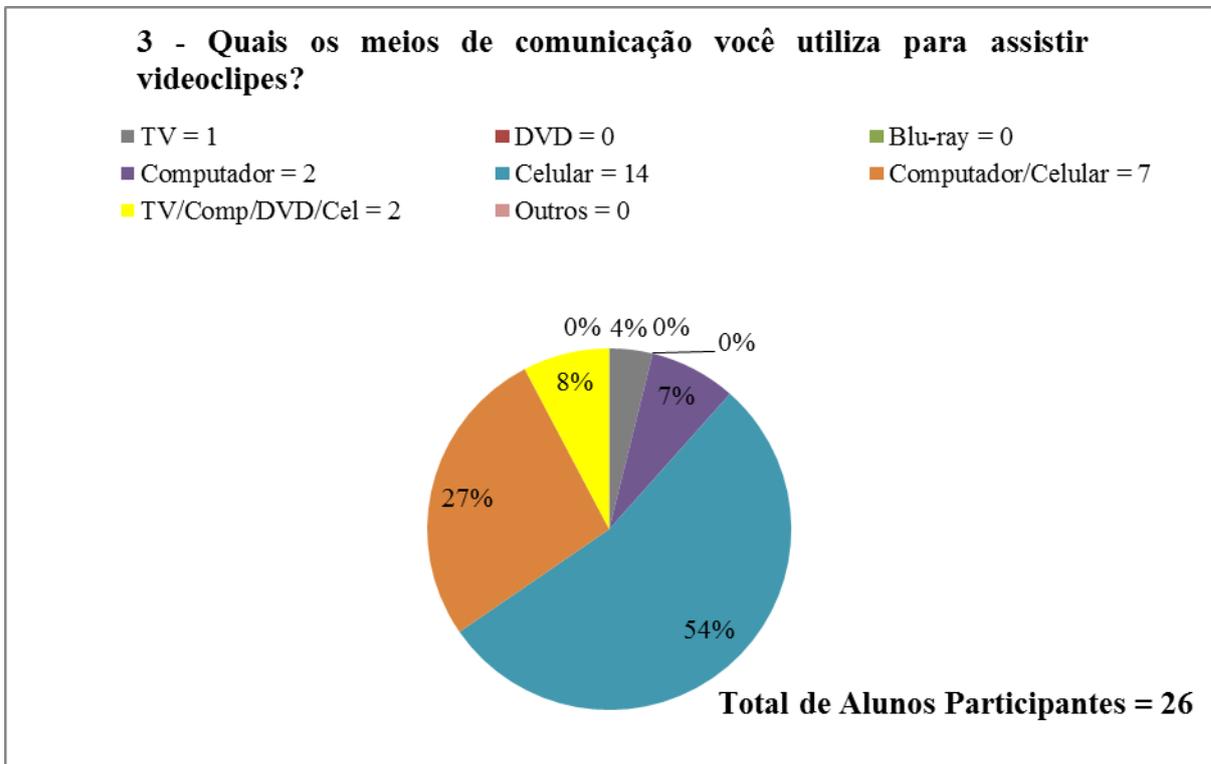
GRÁFICO 2 – Alunos que buscam entender os videoclipes em inglês



A intenção da segunda pergunta do questionário era considerar apenas os que afirmaram assistir videoclipes em inglês, revelando se eles procuravam saber traduções ou interpretações acerca dos videoclipes que assistiam.

No gráfico dois (02) apresenta-se uma constante no que diz respeito sobre o uso do videoclipe para compreensão da língua inglesa. Em comparação com o gráfico um (01), pode-se perceber que houve uma pequena redução na porcentagem em relação aos que assistem videoclipes para os que utilizam o videoclipe para compreender a língua inglesa, representado por cinquenta e sete por cento (57%), percentual este que se eleva ao acrescentar os quarenta e três por cento (43%) que às vezes buscam compreender, nos revelando que, mesmo assim, ainda há o uso de videoclipes em seu cotidiano no intuito de assimilar a língua inglesa por mais que não seja frequente, pois estão também relacionados ao uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC –, e que pode-se inserir estes em sala de aula e explorar para o auxílio no aprendizado de língua inglesa.

GRÁFICO 3 – Meios de comunicação que os alunos utilizam para assistir vídeos.



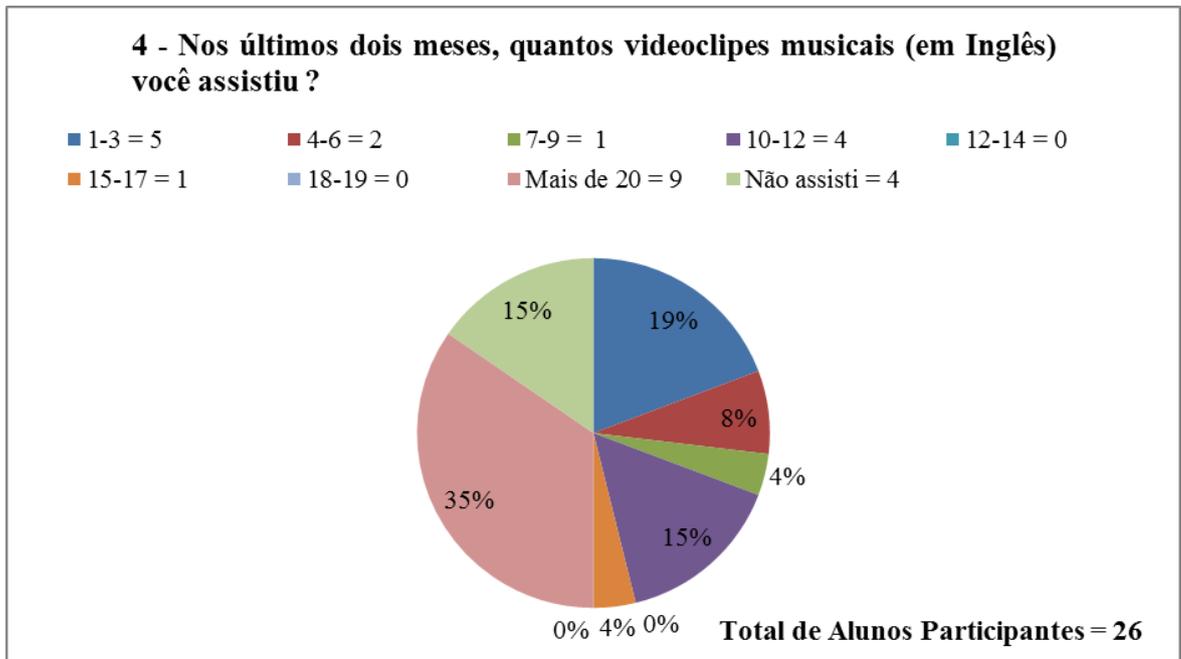
No gráfico três (03), as categorias foram organizadas de acordo com a quantidade de meios de comunicação que os alunos utilizam para assistir vídeos. A maioria (54%), que correspondem a quatorze (14) alunos, utilizam apenas o celular para ter acesso à essa mídia. Sete (07) alunos ainda responderam que utilizam o celular e também o computador (27%), que ficam em segundo lugar como sendo as mídias mais utilizadas. Dois (02) alunos afirmaram que utilizam apenas o computador para ter acesso aos vídeos (7%), enquanto um (01) apenas utiliza a TV como meio de assistir o gênero (4%). Outros dois (02) alunos utilizam TV, computador, DVD e celular para assistir (8%).

Assim, apresenta-se o uso massivo das novas TIC (celulares, principalmente) entre eles. A importância dessa pergunta é verificar quais os níveis de acesso dos alunos às tecnologias, e também os tipos de suportes utilizados para ter acesso aos vídeos, independente da classe social, que de acordo com a afirmação de Rojo:

Não bastasse o fato de as TICs permitirem que os sujeitos da periferia entrem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, eles ainda possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa. (ROJO, 2013, p.8)

De qualquer forma, os aprendentes utilizam algum meio para ter acesso aos videoclipes, o que torna as evidências positivas em relação ao contato dos alunos com as mídias fora da instituição escolar.

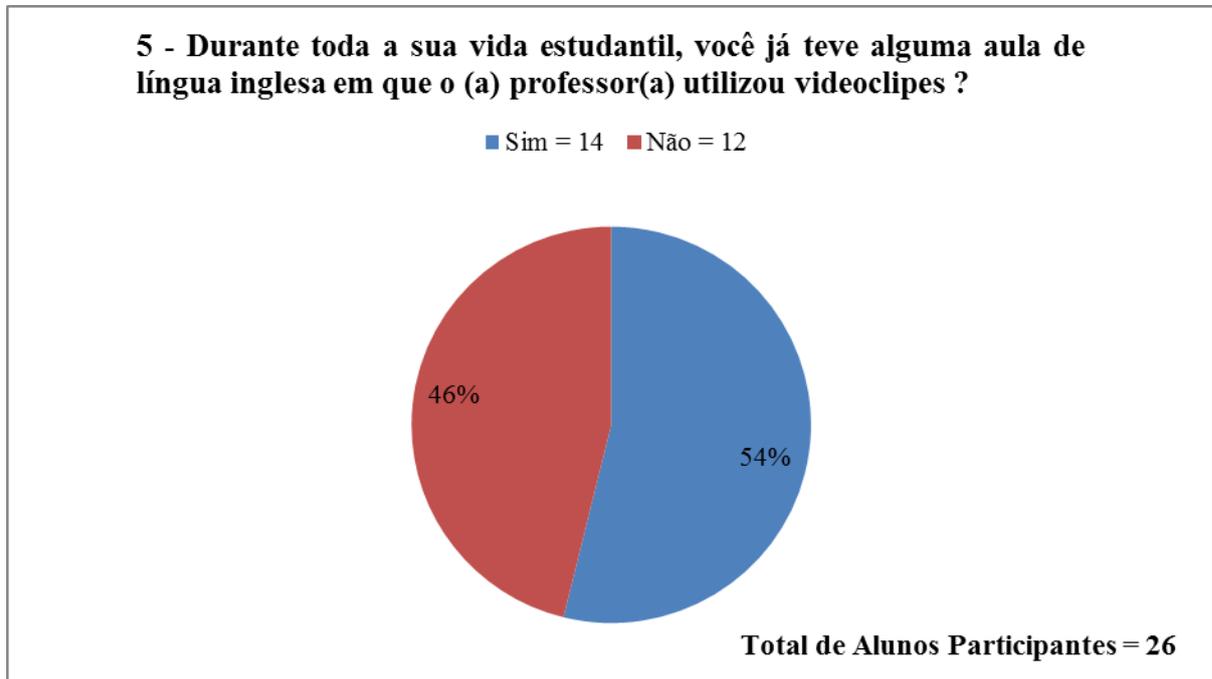
GRÁFICO 4 – Quantidade bimestral de videoclipes assistidos



O intuito dessa questão era apenas levantar dados quantitativos em relação ao número de vezes que esses indivíduos têm contato com o gênero. Sobre assistir videoclipes em um tempo de dois meses, cinco (05) alunos (19%) assistiram de um a três videoclipes, dois (02) alunos (8%) assistiram de quatro a seis videoclipes, um (01) aluno (4%) assistiu de sete a nove videoclipes, quatro (04) alunos (15%) assistiram de dez a doze videoclipes, um (01) aluno (4%) assistiu de quinze a dezessete videoclipes, nove (09) alunos (35%) assistiram mais de vinte videoclipes e quatro (04) alunos (15%) afirmaram não ter assistido videoclipes em inglês.

Podemos perceber no gráfico quatro (04) que noventa e seis por cento (96%) dos alunos já assistiram pelo menos um ou mais videoclipes em inglês. Isso retoma o que Dionísio (2011) discorreu sobre letramento visual, em que está relacionado com a organização social das comunidades, no caso, os jovens. Eles organizam os gêneros textuais de acordo com sua cultura, de forma que eles consigam entendê-los, utilizando seus próprios meios para construir sentidos. Portanto, se eles buscam assistir videoclipes mensalmente, é porque já faz parte de seu cotidiano assistir videoclipes, já que fazem parte da cultura de massa que traz consigo diversas tecnologias que permitem o acesso aos videoclipes.

GRÁFICO 5 – Alunos que já tiveram aulas de inglês com vídeos

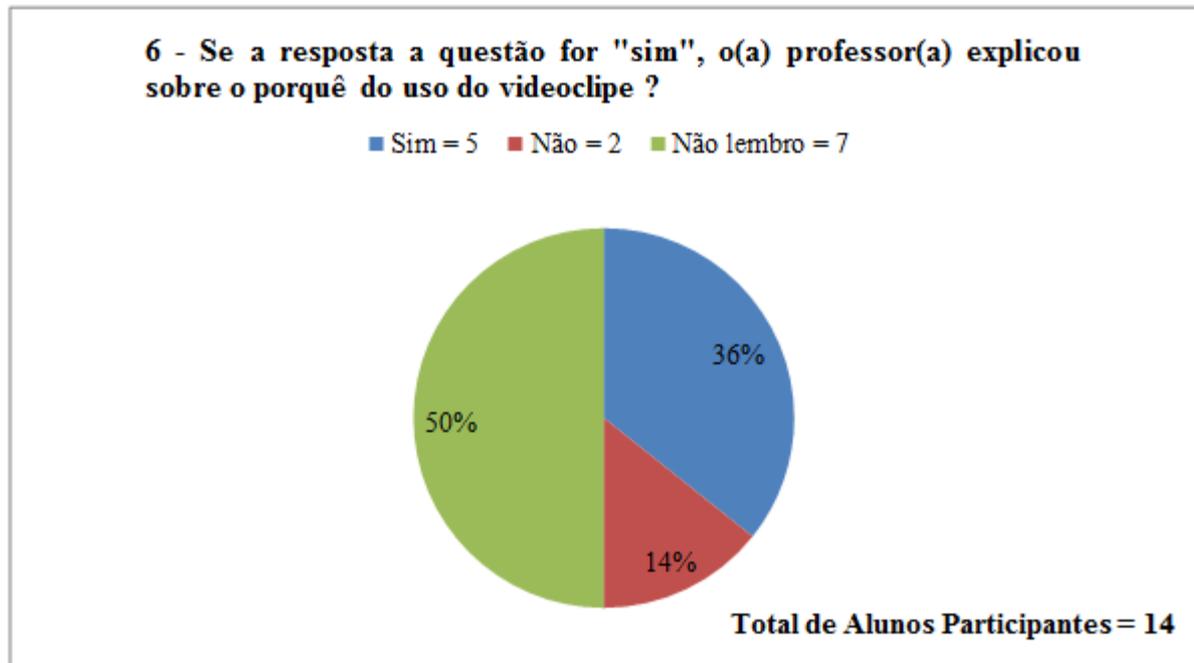


O gráfico cinco (05) vem representando um de nossos incentivos da realização desta pesquisa, que tem o intuito de verificar se os alunos participantes já tiveram contato com vídeos nas aulas de língua inglesa. Mais da metade dos alunos (54%) já trabalharam em sala de aula com o gênero, e a outra metade (46%) ainda não tiveram a oportunidade de utilizar o vídeo nas aulas. Percebe-se que temos quantidades consideráveis de alunos que ainda sequer trabalhou com esse gênero em sala de aula até mesmo antes do ensino médio. Melo; Oliveira; Valezi (2012) afirmam que

A educação ainda tem muito o que fazer em termos de estrutura física e de capacitação dos professores, mas não podemos ignorar o quanto as novas práticas discursivas decorrentes das tecnologias de informação estão atraindo os alunos para uma nova realidade social. Mesmo com tantas lacunas na estrutura arquitetônica e humana do sistema educacional brasileiro, as práticas de linguagem da alta modernidade, cada vez mais presentes no cotidiano social dos alunos, impulsionam o professor a promover ainda mais mudanças em sua ação docente como vistas a garantir maior motivação e bons resultados no desenvolvimento dos nossos alunos. (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p.147-148).

Os motivos de ainda não terem contato com o vídeo nas aulas de língua inglesa seriam a falta de equipamentos, de infraestrutura adequada (salas de vídeo, por exemplo), falta de capacitação dos professores para trabalhar com esse gênero e até falta de profissionais da área.

GRÁFICO 6 – Alunos que souberam do porquê do uso do videoclipe nas aulas

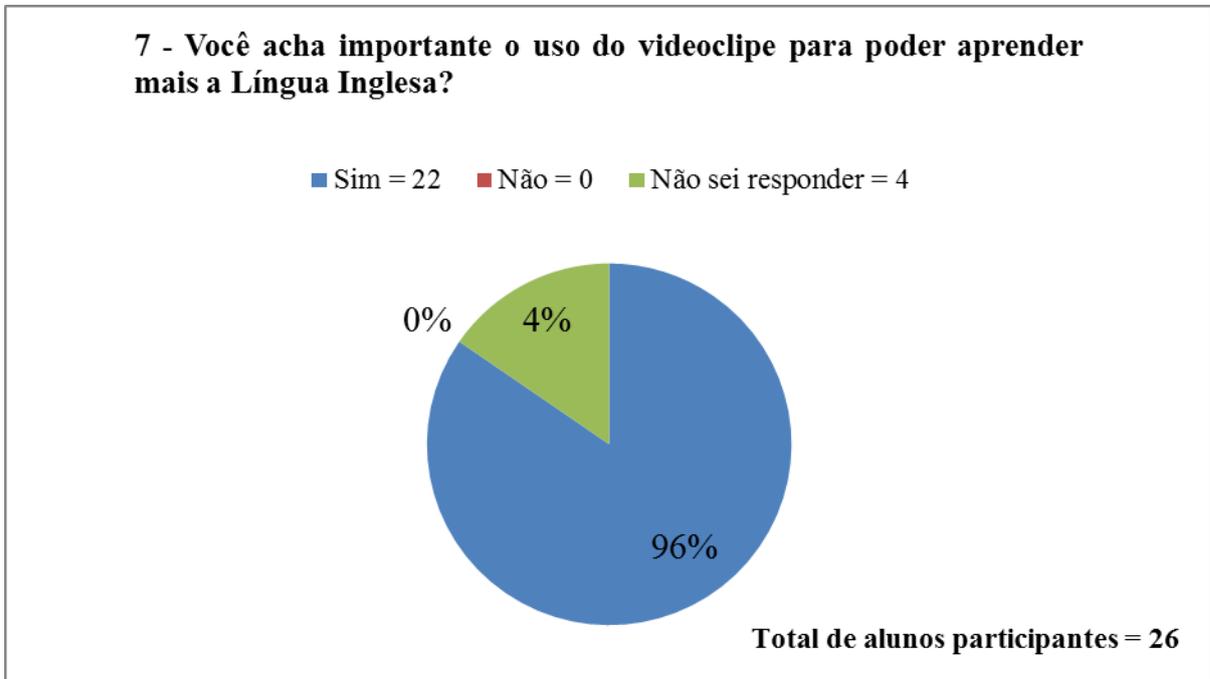


O gráfico seis (06) tem como objetivo verificar com aqueles que tiveram contato com vídeos nas aulas de língua inglesa durante toda sua vida estudantil, se estes souberam identificar os motivos do professor (a) estar utilizando aquele gênero em sala de aula. Dois (02) alunos (14%) responderam que não houve a explicação do porquê da utilização do vídeo, e os que afirmaram sobre a explicação (36%), segundo os dados obtidos através das discussões e que constam nas anotações de campo, havia apenas o trabalho de tornar a aula mais atrativa utilizando apenas como objeto de entretenimento, que elencava com atividades gramaticais ou apenas trabalhar o aspecto fonético, na qual eles deveriam repetir as palavras para depois cantar. E há os que não recordam (50%) sobre os temas das aulas em que foram utilizados os vídeos. Se o aluno alega não lembrar do que foi exposto em uma aula, então ele provavelmente não internalizou os conhecimentos passados em sala de aula. Dörnyei (2001a) já havia falado sobre os desafios para a boa receptividade dos alunos, sejam provenientes da interação, comportamento e dos objetivos que os próprios aprendentes escolhem, pois isso influencia na aprendizagem, e daí a importância de gerar a autonomia.

Esses dados mostram a grande responsabilidade do professor no uso de vídeos como instrumento de ensino-aprendizagem da língua inglesa, no qual confirma a não exploração deste gênero, devendo assim a responsabilidade do professor em dar uma resposta positiva ao aprendente, contextualizando as práticas de linguagens aos recursos midiáticos,

cabendo a ele moldar suas práticas com os aprendentes para que a aprendizagem e a motivação se torne mais efetiva, utilizando ambientes interativos de uso da língua inglesa.

GRÁFICO 7 – Alunos que acham importante o uso do videoclipe nas aulas



A sétima e última questão do questionário foi fundamental para a pesquisa, pois questiona sobre forma como os aprendentes veem o videoclipe no ensino da língua inglesa, que importância atribuem ao gênero, mostrando o interesse dos aprendentes na utilização de vídeos. O gráfico sete (07) mostra que vinte e dois (22) alunos (96%), sendo a maioria, acham importante o uso do videoclipe nas aulas de língua inglesa, enquanto que quatro (04) alunos (4%) se mostraram indecisos para responder essa questão. Isso demonstra o forte engajamento por parte dos aprendentes em explorar esse gênero multimodal, mesmo os que não tiveram aulas com a utilização de vídeos, demonstrando a relevância dessa pesquisa na busca da motivação desses aprendentes, já que nenhum destes respondeu que não acha importante a utilização dos vídeos nas aulas.

Assim, conclui-se que a maioria dos aprendentes, reconhecendo a importância dos vídeos para aprendizagem, possui capacidades de realizar motivações intrínsecas, como proposto por Brown (2007), em que estes se envolvem nas atividades sem precisar de recompensas para tal, apenas com o intuito de desenvolver suas competências e se tornarem aprendentes autônomos.

3.2 Análise das notas de campo: a discussão sobre motivação

As notas de campo foram primordiais para registrar e analisar o comportamento dos aprendentes em relação à motivação, seguidas das perguntas feitas a eles no primeiro dia de coleta de dados. Pudemos verificar por meio da discussão o nível dos aprendentes em relação à língua inglesa, seus anseios em relação à disciplina e sobre o cotidiano destes fora da instituição escolar em que têm contato com a língua inglesa. Logo após, apresentamos o gênero videoclipe através do vídeo “Pretty Hurts”, em que foram feitos questionamentos sobre sua estrutura, funcionalidades e sobre a utilização destes para aprender a língua inglesa. Vale ressaltar que todo questionamento feito aos aprendentes eram projetados através do *Datashow*, seguindo a Sequência Didática proposta. A discussão foi dividida em três blocos de perguntas.

No primeiro bloco, abordamos a questão da motivação, sobre o conhecimento prévio da área e sobre os interesses dos aprendentes. Já no segundo bloco, iniciamos a discussão sobre o gênero videoclipe e sobre a utilização deles no cotidiano. E o terceiro bloco coloca em prática todos os conhecimentos prévios dos aprendentes para que eles consigam interpretar o videoclipe utilizando estratégias.

Nesta análise, os participantes serão identificados pelas letras AP seguidas de um numeral (EX.: AP1, AP2,..., AP14, etc) para que preservemos a identidade deles. O critério para enumerar é a ordem alfabética dos nomes dos participantes.

QUADRO 2 – Roteiro de perguntas sobre motivação.

ROTEIRO DE PERGUNTAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA DISCUSSÃO
- O que motiva você a aprender inglês?
- Vocês sempre tiveram aula de inglês?
- Vocês gostam da aula de inglês? Por quê?
- O que seria uma “aula diferente” de inglês?
- Vocês utilizam recursos midiáticos nas aulas de inglês, como vídeos, músicas, Internet, etc?
- Se sim, quais os temas das aulas em que são utilizados esses recursos midiáticos?
- Vocês acham que fora da escola vocês têm contato com a língua inglesa? De que forma?

Ao fazermos a pergunta “o que motiva você a aprender inglês?”, houve inicialmente um breve silêncio por não saberem dizer exatamente sobre o que se referia. Até que AP1 deu a sua opinião

AP1: “Eu me motivo aprender inglês porque muitas empresas precisam de alguém que fale outra língua, e por isso é importante o inglês na nossa vida, para achar um emprego melhor”.

Percebe-se que há uma motivação em relação à busca de emprego, em que o inglês é visto como um critério para se inserir no mercado de trabalho. Isso afirma sobre as aspirações pessoais de alguns aprendentes para aprender inglês, e que isso pode ser explorado pelo professor em sala de aula, já que a escola é um espaço que propicia a construção da cidadania, ao mesmo tempo que prepara para o ingresso ao ensino superior e, principalmente, focalizando para a entrada desses jovens no mercado cada vez mais exigente.

Sobre a segunda pergunta “Vocês sempre tiveram aula de inglês?”, os aprendentes se mantiveram divididos entre os que sempre tiveram aula de inglês na escola pública, os que alternaram entre língua inglesa e francesa, e os que nunca tiveram aula de inglês em que este era o primeiro ano. Alguns alunos, que já têm contato com aulas de inglês, relataram da seguinte maneira

AP7: “Eu estudei inglês desde a sétima série. Na escola onde eu estudava só tinha essa matéria de língua estrangeira”.

AP12: “No ensino fundamental, eu estudei só francês. Aí passei para o ensino médio e veio o inglês”.

AP8: “Estudei inglês na sétima e oitava. Fiz o primeiro ano do ensino médio só com francês, e agora voltei para o inglês de novo. Mas faço cursinho particular de inglês”.

Percebe-se a mesclagem de línguas estrangeiras adquiridas durante a vida escolar desses aprendentes, que não podem optar, por vezes, por qual língua estrangeira que aprender. Porém, todos esses aprendentes têm contato com diversos fatores que trazem consigo a língua inglesa, e por isso não prejudicaria nossa pesquisa por se tratar de motivar o aluno para buscar aprender o inglês, mesmo aqueles que não tiveram aulas dessa língua.

A terceira pergunta “Vocês gostam da aula de inglês? Por quê?” foi a que causou comentários em que colocavam a língua inglesa como um “monstro” a ser combatido. Muitos alunos tacharam como sendo “chato”, como o AP 7, que já havia relatado que sempre estudou língua inglesa desde o ensino fundamental

AP7: “Eu acho chato porque sempre é o verbo *to be*. Nunca muda e isso se torna repetitivo e chato.”

O comentário do aluno foi aceito pela maioria dos estudantes, e o AP1 interferiu a discussão para afirmar que o verbo *to be* é essencial para quem quer aprender a língua inglesa

AP1: “Como vamos entender certas frases se o verbo *to be* sempre está presente? É importante sim porque ela é a base da língua inglesa”.

Ao serem questionados sobre o que seria uma aula diferente de inglês, algumas respostas como a utilização de músicas, vídeos e até jogos foram quase unanimidade entre os alunos, já respondendo à questão seguinte, pois relataram que professores já utilizaram em aulas de língua inglesa diversos recursos como estes. A AP2 nos deu o seguinte relato sobre a utilização de vídeo em uma aula durante o ensino médio

AP2: “A professora usou um vídeo que não era o videoclipe da música, mas tinha a letra para a gente acompanhar, e todo mundo conseguia cantar. Era até a música da Taylor Swift que quase todo mundo conhecia, mas cantava errado”.

Observa-se que houve a utilização do videoclipe na aula, porém foi apenas para aprender a cantar, não explorando o recurso para que tornasse o aprendizado da língua inglesa efetiva, trabalhando o aspecto visual e interpretativo. Vemos, portanto, desafios como esses trazidos por esses alunos até nossa pesquisa, pois o diferente para eles ainda não é totalmente o “novo”. Por mais que se utilize o gênero contextualizado ao estilo musical ou apenas uma música conhecida pela maioria dos jovens, deve haver um bom planejamento para trabalhar e desenvolver as competências desses alunos.

Ao serem questionados sobre os temas das aulas em que utilizavam música, vídeo ou jogos, responderam que era sempre para se fazer atividades escritas, ou que aquilo que estavam fazendo era avaliativo. Há, portanto, o trabalho com motivações extrínsecas que, conforme Brown (2007), são aquelas em que há sempre recompensas, que visam evitar punições, ou seja, notas baixas, e por consequência pode ocorrer a auto-determinação dos alunos em conseguir fazer as atividades. Mas será que eles realmente conseguiram aprender algo haver com a língua, desenvolvendo capacidades de ler ou falar? Acreditamos que esse tipo de motivação não auxilia o aluno a internalizar esses conhecimentos, pois estão dispostos apenas a “passar de ano”.

Sobre a pergunta “Vocês acham que fora da escola vocês têm contato com a língua inglesa? De que forma?”, muitos responderam através das músicas. Alguns alunos ressaltaram sobre algumas mídias em que se encontra a língua inglesa

AP2: “Podemos ver o inglês nas propagandas... nos outdoors... nos videogames. A palavra ‘play’ significa jogar. Tem também no computador, tudo quase é em inglês, e eu que fiz curso de informática, meu professor disse para estudarmos pelo menos o básico de inglês porque no computador é só assim”.

API: “As redes sociais como Facebook, Whatsapp, Twitter... tudo que rola na Internet tá em inglês, as vezes muitos recorrem ao Google Tradutor pra entender alguma coisa”.

No que condiz a convivência desses indivíduos ao mundo informatizado, já esperávamos respostas como essas, pois é impossível ignorar que cada vez mais os jovens têm contato com diversas mídias, que por vezes são utilizadas simultaneamente. O potencial que essas mídias têm em relação a língua inglesa é grandiosa, e por isso os vídeos se inserem nesse grande arsenal de aprendizagem, visto que também circulam nesse meio. Rojo (2012, p.24) chama estas mídias de “ferramentas colaborativas”, que estão inseridas dentro dos multiletramentos para que haja não apenas interatividade, mas colaboração entre eles. Assim, para o aprendizado da língua inglesa, o aprendente pode se utilizar dessas diversas mídias que ele tem contato, não se prendendo apenas a uma para conseguir assimilar a língua.

Portanto, vimos durante esse bloco de perguntas que muitos alunos ainda dependem da rede pública para aprender o inglês, mas que ainda não haviam sido discutidos a importância dessa disciplina para a vida dos aprendentes, assim como os diversos meios de aprendizagem que fazem parte do cotidiano deles, inclusive os meios digitais.

Partimos, então, para o segundo bloco de questionamentos, dessa vez com foco nos vídeos, para sabermos o olhar desses alunos acerca desse gênero.

QUADRO 3 – Roteiro de perguntas sobre vídeo

ROTEIRO DE PERGUNTAS INICIAIS SOBRE O GÊNERO VÍDEO
<ul style="list-style-type: none"> - O que são vídeos musicais? - Vocês assistem vídeos em inglês? Por quê? - Na sua opinião, para que servem os vídeos? - Você consegue entender vídeos em inglês apenas assistindo-os sem atentar para a letra da música?

Quando questionados sobre o que eram vídeos musicais, muitos apenas se limitaram a dizer que “é um vídeo que contém uma música”. Com a intervenção dos pesquisadores, para que entendessem melhor a pergunta, foram feitos questionamentos complementares do tipo “o que compõe um vídeo?” ou “quais os temas dos vídeos

musicais?” para ajudá-los a raciocinar, até que alguns alunos se posicionaram sobre a pergunta

AP2: “São vídeos que mostram a música de um artista, em que eles expressam emoções, e que as vezes trazem também danças para que quem assiste e goste, aprenda”.

AP7: “Eles servem para mostrar a música para o público, para ensinar a cantar aquela música”.

A concepção que esses alunos têm, como pode-se perceber, é apenas a nível de entretenimento, não dando espaço para que haja uma exploração desse gênero nem dentro e nem fora da instituição escolar. Rojo (2012) fala sobre as mídias atuais e a importância das nossas ações para que funcionem

Por sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – *seu nível de agência é muito maior*. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam (...). É por isso que o computador não é uma mera máquina de escrever, embora ainda muitos migrados ainda o usem apenas como tal. (ROJO, 2012, p.23-24, grifo nosso)

Se os alunos ainda não enxergaram as potencialidades que o videoclipe pode proporcionar além de ser apenas um produto de mercado, o professor pode explorar com as mudanças de atuação dessa mídia dentro das aulas de língua inglesa. Assim, os alunos-participantes acabaram por responder também a pergunta “na sua opinião, para que servem os videoclipes?”, já que eles debateram as funcionalidades do gênero, como apenas uma ferramenta de entretenimento.

Então, para contextualizar com a língua inglesa, perguntamos se assistiam videoclipes em inglês, e alguns responderam que sim, como o AP2 e o AP7, que demonstraram gostar de bandas de rock e músicas pop, simultaneamente. Mas há também aqueles que não gostam de músicas em inglês, como o AP18.

AP2: “Eu gosto de escutar rock, gosto de bandas internacionais”.

AP7: “Eu assisto videoclipes de cantoras americanas e britânicas também porque eu gosto da música”.

AP18: “Eu não gosto porque prefiro sertanejo e forró”.

Temos então um caso de gostos musicais diferentes dentro da mesma sala de aula, o que implica que talvez esses alunos que não gostem de músicas em que envolvam a língua

inglesa passe a se desinteressar pelo aprendizado da língua. Como Neto (*et al*, 2013) nos diz sobre a importância da contextualização da aprendizagem, e que

(...) diversos fatores podem estar ligados ao aprendizado, dentre os quais aqueles de ordem cultural, por exemplo. Entretanto, entre os inúmeros fatores em jogo, os fatores voltados para a constituição de identidades, ou seja, aqueles de ordem subjetiva, tomam-se prioridade. (NETO *et al*, 2013, p.137).

Portanto, sabendo que esses fatores poderiam implicar nas aulas, partimos do pressuposto de que, assim, seria interessante não trabalhar prioritariamente a gramática normativa, e sim seus conhecimentos prévios acerca de suas convivências com diversos meios em que a língua inglesa estivesse inserida, para que permitisse reflexões acerca da importância da língua inglesa em diversos contextos do cotidiano.

Por isso, ainda falando sobre os vídeos, fomos perguntar se, quando assistiam vídeos em inglês, eles conseguiam entender o tema sem atentar para a letra da música. As respostas e as justificativas foram variadas

AP17: “Só consigo entender se o vídeo não estiver confuso, porque tem vários que não tem nada a ver com a letra. É só para escutar e dançar”.

AP7: “Eu consigo entender porque eu entendo o tipo de música dos meus ídolos. As vezes são músicas que vem com temas para reflexão, e então consigo entender algumas palavras”.

AP2: “Os vídeos que assisto geralmente são para mostrar algum tema. Como eu gosto de Rock, tem também aqueles que é só para mostrar a banda tocando mesmo”.

A importância dessa pergunta foi para esboçar, de alguma forma, quais as estratégias que esses alunos utilizam para entender a língua inglesa, mesclando a forma oral com a forma visual para chegar a um consenso interpretativo.

Assim, partimos para o último bloco de perguntas que foi utilizado um vídeo específico para observarmos essas práticas interpretativas, e conseqüentemente o exercício de assimilação da língua inglesa, para que houvesse a ativação de conhecimentos prévios.

QUADRO 4 – Roteiro de perguntas sobre o videoclipe “Pretty Hurts”.

ROTEIRO DE PERGUNTAS SOBRE “PRETTY HURTS”
- Sem precisar da letra da música, o videoclipe aborda sobre o quê?
- Com a letra da música, você consegue entender, por meio de frases ou vocábulos, sobre o que se trata o videoclipe?
- Na letra da música, existem vocábulos que você nunca tinha visto? E as que você conhece?

O videoclipe “Pretty Hurts” da cantora Beyoncé traz um tema polêmico e negativo em meio aos concursos de beleza, em que muitas pessoas se submetem a vários procedimentos em busca da perfeição. Não tão somente para os concursos de beleza, mas reflete na vida de muitos jovens, porque há um padrão de beleza na sociedade que obriga muitos a seguir, mesmo que arrisque sua própria saúde. Por isso, levamos para a sala de aula um videoclipe em que o tema é conhecido pela maioria dos jovens, mesmo eles desconhecendo o estilo musical, a cantora ou até o próprio videoclipe.

Depois de assistirem o videoclipe, foi feita a primeira pergunta acerca do tema sem atender a letra da música em que esse estavam em mãos. “Busca pela beleza”, “anorexia”, “perfeição”, “brigas”, “desentendimentos”, “tristeza”, “cirurgia plástica” e “concurso de beleza” foram expressões utilizadas por alguns alunos para colocar, em linhas gerais, o entendimento da temática apenas visualizando passagens do videoclipe.

Atentando agora para a forma oral, ou seja, a música em si, perguntamos quais frases ou vocábulos fizeram com que eles entendessem a temática. A intenção era observar e nivelar os conhecimentos já adquiridos por eles acerca da língua inglesa. Algumas frases como “*You’re a pretty girl*”, “*Perfection is the disease of a nation*” e “*Are you happy with yourself?*” foram as três frases que foram mais pontuadas. Quando perguntados sobre o que significava, alguns alunos fizeram algumas considerações

AP1: “Percebi que essas são frases com o verbo *to be*. Então, para mim, foi fácil de perceber isso”.

AP7: “Eu só prestei atenção nas palavras *mama, pretty, happy, perfection*. Acho que elas resumem bem todo o vídeo”.

Os alunos que se posicionaram eram aqueles que já tinham contato com a língua inglesa, então foi mais viável a ativação do conhecimento prévio para que respondessem as perguntas. O’Malley e Chamot (1990) discorre sobre esse tipo de estratégia cognitiva, na qual

há de *transferência de informações*, em que se utiliza conhecimentos linguísticos conhecidos para facilitar a tarefa de aprendizagem.

Então, percebemos que ao longo da discussão, as respostas para a última pergunta iam aparecendo (sobre vocábulos conhecidos e desconhecidos), como a do AP7, que colocou as palavras *mama*, *pretty*, *happy* e *perfection* como conhecidas por ele. Então, achamos necessário explorar os aspectos linguísticos que eles já reconheciam, como o trabalho com cognatos e inferências.

Os alunos foram pontuando as palavras que conheciam, em que houve uma categorização de vocábulos que tinham a terminação *-tion*: *question*, *aspiration*, *perfection*, *nation*, *reflection*, *illusion*. Então, perguntamos o significado de cada palavra e todos os alunos souberam traduzir, e após questionamos como eles sabiam, e eis que surgiram duas respostas significativas:

AP2: “Essas palavras são muito parecidas com a língua portuguesa, não é?”.

AP7: “O final de cada palavra corresponde ao final *-ção* do Português. Pode ver assim, questÃO, perfeiÇÃO, nação...”

O que pretendemos mostrar é que não precisaram recorrer a nenhum tipo de elemento externo para que eles chegassem a essas conclusões, como livros, dicionários ou aplicativos, e sim apenas exercitaram suas habilidades de raciocínio e dedução. Isso retoma a discussão acerca das estratégias para que busquem autonomia na sua própria aprendizagem, com a atuação efetiva do professor, como Dörnyei (2001a) e Ushioda (2011) abordam quando dizem que é necessário manter a motivação em todos os momentos da aula, em que o professor deve estabelecer uma relação de confiança e despertar o interesse através de ações que mostrem compromisso com a aprendizagem do aprendente, e que, assim, irá leva-lo a obter o desenvolvimento necessário para garantir a sua autonomia. Ushioda (2011) ainda complementa que as ações do professor que buscam uma aprendizagem autônoma, podem acarretar na expressão das próprias identidades dos aprendentes através do que absorvem em sala de aula.

Assim, pudemos perceber que os participantes refletiram o que conheciam, quando nós explicamos de forma detalhada e com linguagem própria para a faixa etária, exemplificando e contextualizando com elementos do cotidiano para que externassem suas vivências, seu meio cultural, para que conseguissem interpretar da melhor forma o videoclipe. Como, por exemplo, muitos sabiam o significado de “*girl*”, “*pretty*”, “*hair*”, “*beautiful*”, “*happy*” e “*free*”. Essas palavras não são parecidas no português, ou seja, não são cognatas,

mas quando os alunos foram questionados de como sabiam o significado desses vocábulos, muitos não souberam responder imediatamente, pois passaram a refletir sobre as ocorrências diárias de apropriação da língua inglesa. Então, alguns alunos responderam:

AP7: “Vejo *girl* para tudo que é relacionado a menina. *Hair* vejo em produtos para cabelo. Geralmente essas palavras é só para mulher, é? (risos)”.

AP14: “Eu vejo *hair* em salões de beleza, e *happy* utilizamos para falar ‘*happy birthday*’ também”.

AP23: “Acho que eles usam essas palavras para vender as coisas também, né? Roupa, cadernos, bonés... tudo sempre tem uma palavra em inglês”.

A importância de pontuar os comentários desses aprendentes é a responsabilidade que eles têm para entender que em algum momento da vida deles, eles estarão ligados à língua inglesa, e eles, jovens que têm acesso a diversos meios que utilizam cada vez mais essa língua como forma de universalização, podem usufruir desses acessos para facilitar sua aprendizagem em sala de aula. Assim como os aprendentes, o professor deve estar atento a todos esses aspectos para que possa propiciar uma forma mais ampla de ensinar, aproveitando-se das motivações que já existem, vistas das mais diversas formas em uma sala de aula em que há diversas práticas multiletradas.

3.3 Análise da atividade escrita

Basicamente, a atividade proposta foi um exercício escrito de análise interpretativa do videoclipe “Firework” de Katy Perry. Cinco questões foram apresentadas para discussão em grupos, seguindo o que foi planejado na nossa adaptação de sequência didática e conforme a disposição de alunos no determinado dia de aula, o que permitiu a formação de seis grupos com cerca de quatro alunos em cada. Na análise, as equipes foram identificadas por letras (A, B, C, D, E e F) para facilitar o acesso aos dados de cada uma.

O objetivo dessa ação é motivar os alunos a buscar a compreensão da temática do videoclipe através de inferências e deduções, sem precisar recorrer totalmente à gramática normativa, além de promover estratégias que auxiliem na compreensão de determinadas frases e vocábulos – entenda-se como cognatos e *compound nouns*. A bateria de perguntas serviu como uma ferramenta para identificarmos e facilitarmos essas capacidades nos alunos: a utilização de estratégias para o aprendizado de novas palavras individualmente e em grupo, uma vez que a turma foi disposta em equipes para a solução do exercício, para que observassem e a captassem a temática através de visão interpretativa e uso de métodos de

dedução e inferência para compreensão da língua inglesa. Além disso, o trabalho com tais recursos corresponde ao que defende Rojo (2013) quando afirma que vivemos em uma era de “línguas líquidas” e ressalva sobre a necessidade de adaptação da tecnologia que está atrelada constantemente ao cotidiano do aluno. Então, convertamos o uso de vídeos em exercícios a fim de propiciar o enriquecimento do vocabulário e da leitura, a melhora da compreensão auditiva e a plena exploração do aspecto linguístico e, de acordo com as perguntas apresentadas, toda essa gama de línguas foi trabalhada.

Primeiramente, foi exibido o vídeo para conhecimento dos alunos que para alguns foi o primeiro contato com o gênero, para outros um recurso familiar que já fora utilizado anteriormente. Após terem observado o vídeo, foi iniciada a atividade propriamente dita, na qual a primeira questão trabalhava, de uma forma geral, o assunto central do vídeo.

A primeira pergunta foi “Qual é o tema ou a mensagem em questão contida no vídeo?”. O vídeo da cantora norte-americana trata sobre auto aceitação e utiliza a metáfora de fogos de artifício (*Firework*) para afirmar que todos possuem um potencial reprimido dentro de si e que precisa de incentivos para aflorar, assim como um fogo de artifício precisa ser aceso para explodir.

Grande parte das equipes se comporta de forma literal a essa primeira questão e trabalha com tradução na sua resolução, reflexo do aprendizado linear que é empregado nas instituições de ensino. Isso acontece justamente por escolarizarem as mídias em salas de aula, fazendo com que pensem somente em traduções, e intrinsecamente na gramática normativa, algo comum nas aulas de língua inglesa. Alguns gêneros usados na escola, mesmo utilizados fora da instituição (como no caso dos vídeos, por exemplo) são abordados de forma escolarizada pois “há objetivos escolares a ser alcançados” (SOUZA, CORTI, MENDONÇA, 2012, p.60).

Entretanto, uma parcela considerável age reflexivamente, considerando o material visual exposto e obtém um resultado satisfatório. Isso aconteceu porque houve um comportamento apropriado dos pesquisadores e um ambiente agradável no momento da explicação da questão para os grupos, como afirma Dörnyei (2001a) sobre algumas condições para motivar o aluno antes do emprego de estratégias, já discutidos na seção de Referencial Teórico. Eis algumas respostas da primeira questão:

GRUPO A: “Fala sobre a luz que cada um tem guardada, e tem medo de mostrá-la. Até que eles tomem coragem de se mostrarem”.

GRUPO B: “Que você não tem que se envergonhar de si mesmo, pois não tem que se importar com a opinião dos outros e sim ser muito feliz, como uma explosão de fogos de artifícios”.

Tais comportamentos demonstrados pelos grupos A e B mostram resultados referentes às estratégias cognitivas propostas por O’Malley e Chamot (1990), quando discorrem a respeito de memorização, inferência e resumo. Segundo os autores, a memorização é um conjunto de estratégias que contribui com a repetição, contextualização e a busca de referências. Já a inferência utiliza elementos comuns em busca da compreensão global para fazer sentido através de uma adivinhação inteligente. E o resumo mental de um conteúdo que permite ter o sentido geral.

A repetição do material audiovisual deu suporte aos alunos, de forma a reforçar a ideia principal ou apenas focalizar a atenção para determinado ponto, uma vez que se tem a visão geral do que trata a atividade, ambas ações defendidas por O’Malley e Chamot.

A segunda pergunta “Qual a influência que esse vídeo provoca com essa temática?” busca do aprendente uma posição reflexiva a respeito dos efeitos que o conteúdo pode provocar, tendo em vista que a mensagem geral foi captada na primeira questão.

A questão provoca uma reflexão acerca do que a temática causa efetivamente no meio social, incentivando o aprendente a contextualizar a mensagem deduzida em uma situação real. Alguns grupos promoveram respostas abstratas e com linguagem conotativa.

GRUPO C: “Ele provoca uma influência de liberdade por exemplo quando você acende fogos de artificios eles provocam liberdade pois eles saem livres.”

Outras equipes foram mais concretas a respeito da influência, com ideias mais diretas:

GRUPO B: “Para você se libertar de preconceitos e críticas”.

Como esperado, observa-se a presença de inferência, visto a elaboração de uma situação hipotética resultante de um assunto apresentado e também a existência de elaboração, como uma estratégia cognitiva proposta por O’Malley e Chamot (1990), uma vez que os aprendentes precisam estabelecer um elo entre o conhecimento novo e uma ideia internalizada, fazendo associações intralinguais para a associação à elementos aprendidos.

A terceira questão “Quais as passagens fizeram com que vocês chegassem à conclusão da temática do videoclipe?” tem um cunho mais direto em relação ao contexto visual e a relação com a temática do videoclipe. Agora, a análise torna-se linear e apenas pede citações dos trechos do vídeo que auxiliaram na resolução da primeira questão e incentiva os grupos que responderam à pergunta baseada na tradução literal a compreender melhor o tema

empregado. A felicidade (ou falta dela) foi um objeto comum entre as respostas, enquanto algumas se ativeram a trechos do vídeo:

GRUPO D: “As pessoas felizes com os fogos de artifício, por todos os lados. Demonstrando felicidade”.

GRUPO C: “O clipe retrata a realidade uma família que possui problemas, uma jovem que se sente excluída, um adolescente com câncer, uma pessoa sendo agredida na rua”.

Com esta parte do exercício, os aprendentes são incentivados a utilizar a repetição através da memorização e agrupamento, ambos contidos na teoria de estratégias cognitivas de O’Malley e Chamot (1990). O agrupamento vem como um método para auxiliar também na realização de *feedbacks*, já há a organização das informações sobre o videoclipe.

A quarta questão “Liste 5 palavras-chave contidas na letra da música que expliquem a temática do vídeo” trabalha com a letra da música e pede relação com a temática obtida através do vídeo, que já foi tratada em todas as questões anteriores, mas agora sob um ponto de vista secundário, visivelmente explorando a repetição para fortalecer a apreensão do conhecimento. Foi consenso geral o emprego da palavra “Firework” e outras expressões associadas com cores e brilho

GRUPO E: “Firework / like / original / light / future

GRUPO F: “Firework / light / boom / aah, aah / ever

Percebe-se que, além das expressões já comentadas, o uso de cognatos e onomatopeias foi comum, o que O’Malley e Chamot (1990) explicam como sendo uma estratégia cognitiva de prática da língua, discutidas no capítulo de Referencial Teórico, quando o uso de frases e regras aprendidas em sala são colocadas em repetição. Durante a primeira intervenção feita com material audiovisual, os aprendentes foram orientados a respeito de cognato através de discussão informal sobre o assunto e detecção de expressões no videoclipe trabalhado anteriormente, o que explica a presença de vocábulos como “future” e “original” e atesta que o conteúdo

A quinta, e última, questão muda de foco e não trabalha mais a temática do material, mas busca uma interpretação livre de trechos da letra, sem apoio de recursos gramaticais ou traduções. Alguns grupos optaram por fazer uma tradução espontânea do verso apresentado. Outros fizeram um comparativo com o que o vídeo exibiu no momento em que o trecho foi cantado e uma terceira parte optou por fazer uma análise pessoal do trecho.

GRUPO E: “possuir como no quarto, abaixo deixar brilhar”.
 “deixar as cores estourar”.
 “tem que se sentir original”.

GRUPO C: “Você tem que se sentir leve, se livrar dos problemas se deixar levar nem que seja apenas por uma noite”.

“As pessoas do video se sente excluída, ela pede que elas se liberta como um fogo de artifício. espalhando cores por toda parte, deixando as pessoas surpresas.”

“Você não tem que se sentir diferente de ninguém seja você mesma independente”.

Com o advento da internet, tecnologia de fácil acesso e aparelhos com utilidades de rápido acesso fica difícil de evitar que os alunos recorram a pesquisas na grande rede e algumas respostas tiveram versões basicamente copiadas de sites de tradução. Isso demonstra a dependência que alguns alunos ainda possuem em relação ao dicionário e ao recurso de tradução de textos.

Ora, a presença desses recursos em meio a pesquisa é de grande validade, uma vez que nossa intenção é demonstrar a possibilidade de compreensão da língua, por pessoas sem fluência no idioma, através do contexto e sem a necessidade da tradução e também como forma de “democratizar” essas práticas em sala de aula, como cita Rojo (2012) “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”. Se os aprendentes tiveram essa necessidade, o papel do professor seria apenas de mediar e entender que as tecnologias nas instituições escolares moldam o modo de ensinar e também de aprender, como cita Lemke (2010[1998] *apud* ROJO, 2012)

Assume-se que as pessoas determinam o que precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. (p.27)

Vemos, portanto, que a participação dos aprendentes utilizando-se de outras tecnologias para seu próprio aprendizado tornou-se algo prazeroso, uma vez que a maioria dos grupos foi capaz de realizar a atividade sem recorrer à tradução, notamos evidências positivas em nossa pesquisa.

3.4 Análise da entrevista

A entrevista foi aplicada após a atividade escrita, como a última bateria de questões a que os aprendentes seriam submetidos. De natureza mista, a entrevista apresenta questões subjetivas e de múltipla escolha a respeito das aulas e ações desenvolvidas em sala de aula no

período em que estivemos coletando os dados para essa pesquisa. De acordo com o conceito de Lakatos e Marconi (2010, p.178) a entrevista é a deliberação sobre determinado assunto em busca de respostas válidas, e é exatamente o que buscamos ao final da aplicação dos instrumentos: a visão do aprendente sobre o que foi realizado em sala. Uma sequência de cinco perguntas foi elaborada para que os entrevistados pudessem responder sobre a experiência do uso de vídeos nas aulas de língua inglesa e justificar esse posicionamento.

A primeira questão, “Você gostou das aulas com os vídeos? Justifique”, de imediato, busca do aprendente a sua posição em relação ao método utilizado, se é de seu agrado ou não.

Essa primeira indagação é importante, uma vez que a reciprocidade do aprendizado perpassa pela adaptação do aprendente com o conteúdo aplicado. E com a utilização de um objeto bem querido pelo aprendente, a possibilidade de aflorar a motivação pelo aprender é maior. Isso é o que Oxford (1990) denomina como estratégia indireta afetiva, que leva em consideração as características pessoais do aprendente, somada às sugestões de Dörnyei (2001) que atenta para os interesses do aluno, a fim de ganhar mais de sua atenção.

Todos os entrevistados se posicionaram positivamente à primeira questão, ressaltando que foi uma experiência criativa, interessante e uma estratégia nova de ensino, que se tornou divertida e estimulante.

AP1: “Sim, porque são legais. Além de você gostar do artista, você vê o clipe e quer cantar junto, e assim você tem vontade de aprender as letras e cantar junto com o clipe”.

AP3: “Sim, é algo diferente e faz o aluno focar na aula”.

AP5: “Sim, são aulas de interação que mostra um modo mais divertido de aprender inglês”.

A pergunta seguinte (Você se sentiu motivado para aprender inglês a partir da utilização dos vídeos? Por quê?) é mista e traz um questionamento fechado com múltipla escolha e que pede uma justificativa a respeito da motivação que as atividades proporcionaram.

De acordo com o que foi observado na primeira questão da entrevista, a receptividade dos aprendentes com a dinâmica utilizada foi positiva, portanto, na questão seguinte, a totalidade de respostas favoráveis se repete. Dörnyei (2001) aponta que a motivação pode enfrentar diversos desafios relacionados com a interação do meio em que o aprendente se encontra, isso abrange questões de crenças e valores.

Atualmente, os jovens se relacionam em grupos de amizade com interesses em comum, geralmente com gostos musicais pré-determinados, o que pode influenciar na sua participação em atividades não condizentes com suas escolhas. Contudo, as estratégias indiretas de aprendizagem de línguas defendidas por Oxford (1990) são, entre outras características, flexíveis, influenciáveis e permitem a ampliação do auto-direcionamento dos alunos, logo, o emprego de técnicas atrativas, pode convencer o aprendiz a ter prazer com aula, apesar de não ter afinidade com o material utilizado.

Em nossa pesquisa, não tivemos problemas em alcançar o interesse dos aprendentes através de um único estilo musical, por isso, independente das escolhas deles, as respostas apontam a motivação almejada.

AP13: “Sim. Me motiva a assistir a querer entender do que se trata a música”.

AP14: “Sim. Porque é as aulas são mais legais e interessantes”.

AP12: “Sim. Apesar de nunca ter tido aula de inglês, gostei bastante”.

Relacionada com a pergunta antecessora, a terceira questão pede para que o aprendiz especifique os pontos que consideraram como principais motivadores nas aulas de inglês.

Os estudos de Dörnyei (2001) apontam que o planejamento de métodos de facilitação de aprendizagem deve promover a criação de uma atmosfera agradável e apoiadora, levando em consideração os interesses do aprendiz para ganhar a atenção do mesmo. Diante do posicionamento positivo da classe, os aprendentes foram incentivados a apontar quais os fatores que os motivaram a prestar atenção e gerar interesse pelo estudo da língua inglesa.

QUADRO 5 – Aspectos motivadores apontados pelos aprendentes

Aspectos motivadores da aula	Quantas vezes citaram
Música	4
Abordagem dos professores	7
Videoclipe	7
Uso exclusivo de língua inglesa	3
Propostas de atividades	1

No quadro 5, pode-se observar algumas das justificativas dadas pelos aprendentes e a quantidade de citações. Ressaltamos que alguns alunos utilizaram mais de um aspecto e foi

contabilizada uma citação para cada objeto discriminado. Um dos aspectos é a abordagem do professor, concordando com Dörnyei (2001) sobre as estratégias motivacionais que envolvem o sucesso da aprendizagem.

A seguinte questão (04) buscou a posição dos aprendentes sobre a utilização do videoclipe como instrumento didático. Essa indagação se encaixa dentro das notas de Dörnyei (2001) que apresenta o bom relacionamento do professor com o aluno e uma atmosfera agradável em sala de aula como sugestões para favorecer a aplicação de estratégias de motivação. O intuito é saber a aceitação deste tipo de mídia como um recurso nas aulas e qual o fator mais chama atenção dos aprendentes, de modo que este venha a ser um foco do plano de aula elaborado, posteriormente.

Concordando com as demais respostas, o posicionamento geral foi positivo, com algumas explicações supérfluas como “porque é legal” ou “com certeza” e outras ressaltando a prática e a influência que puderam perceber dentro da classe.

AP1: “Sim, você quer aprender a música e entender”.

AP3: “Sim, porque os alunos prestam mais atenção. A parte visual do videoclipe também ajuda muito”.

AP4: “Sim, porque você se distrai nas aulas. Você canta e ao mesmo tempo aprende. Não é uma coisa repetitiva”.

AP6: “Sim. Com o videoclipe nem sempre precisamos pesquisar na Internet, por exemplo... Há maior interação entre nós e os professores”.

A sexta questão fecha a bateria de perguntas, cobrando um posicionamento acerca da continuidade do uso de vídeos como meio de aprendizado. O fundamento teórico para esta questão também está entre os posicionamentos de Dörnyei (2001) que afirma que o professor, após a primeira interação motivacional, deve atentar-se para os interesses do aluno de modo a incentivar o crescimento constante, proteger a motivação e promover a auto-avaliação positiva com retrospectiva.

Desta vez, tivemos presença de posicionamentos adversos à técnica, por maior afinidade com o sistema tradicional de ensino, alguns alunos afirmaram que preferem estudar através de livros, por entender que assim há um aprendizado mais profundo. Os demais afirmaram que acharam a prática inovadora e interessante, portanto vão buscar significância para os vídeos que vierem a assistir posteriormente.

AP19: “Não! Apesar de ser bem legal e uma inovação, prefiro aprender através de livros e dicionários, estudar bem a língua inglesa através da gramática”.

AP14: “Creio que sim, me interessei muito mais na língua inglesa quando explicaram sobre como fazer para tentar entender as palavras na música”.

AP10: “Sim, porque eu achei interessante essas aulas. O que mais chamou atenção, para mim, foi o fato de não ter me ‘tocado’ sobre as diversas coisas que estão perto de nós e está na língua inglesa, e que podemos aproveitar para aprender mais”.

O fato do AP19 ter optado por não utilizar o videoclipe como instrumento para auxiliar em sua aprendizagem não anula em hipótese alguma a questão da motivação para que torne-se autônomo. Pelo exposto, ele possui estratégias também e, pelo seu discurso, interessa-se pela língua inglesa, já que opta pelo método tradicional de ensino-aprendizagem. Oxford (1990, p.9) aponta algumas características dessas estratégias individuais, já discutidas no Referencial Teórico, em que uma delas é a ampliação do papel do professor e a contribuição para a competência comunicativa. Assim, quando nos deparamos com aprendentes que já possuem suas próprias estratégias para aprender, o professor deve procurar desenvolver também suas habilidades de ensino, pois encontra-se sempre grandes potenciais em aprendentes autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado teve como escopo verificar o uso do videoclipe contemporâneo como um instrumento multimodal na aprendizagem de língua inglesa, utilizando estratégias que levem o aluno à sua autonomia. Tal levantamento foi realizado por intermédio da aplicação de questionário, atividades e entrevista, os quais foram fundamentais para a coleta de dados analisados com base em um levantamento teórico acerca dos multiletramentos, multimodalidade, estratégias de aprendizagem e à busca de autonomia, a fim de aproximarmos as crenças coletadas dos indivíduos envolvidos, com o ambiente em que estão inseridas.

Para tanto, adotamos o ponto de vista advogado por Melo; Oliveira; Valezi (2012, p.153), os quais afirmam que “os gêneros são as ferramentas eficazes no desenvolvimento e na aquisição de capacidades linguageiras” e isso mostra um fundamento base desta pesquisa. O trabalho com jovens do ensino médio não se torna desafiador quando o professor toma as vivências desses alunos e coloca dentro de sala de aula, entrelaçando com o ensino de língua estrangeira, mais precisamente, língua inglesa. Ressalvando este importante idioma que os alunos, futuramente, precisarão para formação de sua cidadania e para destaque em diversas fases da vida. Para isso, adotamos uma pesquisa qualitativa-quantitativa, cujo objetivo recaiu sobre a necessidade de irmos além das respostas declaradas pelos alunos e compreendermos os caminhos norteadores para chegar aos resultados. Assim, observamos alguns fatores bastante frequentes nas respostas, tais como às que se referem à utilidade do videoclipe para além de mero entretenimento. Além disso, destacamos que maioria dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa consideram que há possibilidades de se trabalhar com TIC para o aprendizado de língua inglesa, visto que isso torna as aulas mais atrativas e diferenciadas, próximas a realidade deles.

A escolha de videoclipes como tema de nossa pesquisa foi baseada no cotidiano dos alunos, na utilização de tecnologias que eles conhecem e manuseiam e em todas as experiências com diversas mídias e redes sociais em que transitam os videoclipes e a língua inglesa. Somado a isso, a facilidade de acesso a informação que a internet e meios de comunicação proporcionam atualmente, fortalecem a influência das produções norte americanas e, conseqüentemente, o contato com a língua inglesa, até mais que isso: a descoberta de preferência pelo vídeo no idioma original ao invés do dublado.

Toda essa situação levantou o questionamento sobre a eficácia do uso de recursos audiovisuais como instrumento de aprendizado de língua inglesa, teoria já desenvolvida por

nomes como Lemke (2010[1998] *apud* ROJO, 2012), Rojo (2012, 2013), por exemplo, e que subsidiaram o nosso referencial teórico. Uma vez que é perceptível o gosto dos jovens pela língua inglesa, buscamos confirmar a efetividade do uso desse material constantemente utilizado pelo aluno.

Com o início da pesquisa de campo, foi notada a boa aceitação em grande parte dos alunos no trabalho com esse gênero, tanto nas discussões quanto nas atividades escritas que foram trabalhadas em grupo. Visto que pleiteávamos a eficiência do videoclipe no aprendizado através de inferência e dedução, a não utilização da gramática e de dicionários também foi algo em que parte dos alunos não esperava nas aulas, visto a linearidade do ensino na rede pública. E quando trabalhamos com aspectos de conhecimentos prévios, dedução, inferência e raciocínio lógico, os alunos tomaram novas estratégias para que aprendam a língua inglesa, bem como defendem O'Malley e Chamot (1990) quando discorrem sobre as estratégias de aprendizagem de língua inglesa.

É notável a evolução dos meios de comunicação, cada vez mais integrados e modernos. Assim como esses recursos têm forte presença na rotina dos alunos, a escola também é uma porta para a entrada de diversas tecnologias e, por isso, deve se adaptar a essa evolução. O professor não pode se manter nos recursos básicos da educação, desconsiderando as novas tendências que atingem seus aprendizes, pois isso influencia diretamente no interesse pela disciplina e consequente resultado das aulas. Não desmerecemos as técnicas tradicionais de lecionamento, mas defendemos que o uso de recursos que condizem mais com a realidade do aluno têm maiores chances de prender a sua atenção e resultar em uma melhor compreensão do aprendizado. Assim, como deverá haver uma reflexão do docente acerca das potencialidades desses recursos, pois nada adiantará ter grandes mídias a disposição se não souber explorar da melhor forma possível.

Com base nesses resultados, foi possível clarificarmos a importância do conhecimento sobre estratégias e a contextualização do ensino, uma vez que são relevantes para o entendimento das expectativas do alunado no que concerne ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como os fatores externos influentes na construção da autonomia. Ademais, a partir do contato com o meio cultural dos alunos acerca da língua inglesa, possivelmente, muitos professores teriam um maior leque de informações para elaborarem suas metas de ensino.

Por fim, por meio deste estudo, buscamos contribuir para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, uma vez que, tendo conhecimento das crenças dos alunos, sobre as diversas mídias que eles têm contato e as diversas práticas multiletradas advindas através desses

gêneros, o professor poderá reavaliar suas práticas docentes, e os estudantes, por sua vez, estarão aptos a refletir sobre o seu papel enquanto estudantes de língua estrangeira e acerca da importância de se aprender uma nova língua.

Ademais, esperamos que esta pesquisa colabore para o desenvolvimento de novos trabalhos da comunidade acadêmica, como pesquisas na área de análise do discurso dos aprendentes de línguas estrangeiras, a implantação de projetos que envolvam aprendizagem de línguas e desenvolvimento tecnológico, e até o trabalho com outros gêneros multimodais que, assim como o videoclipe, podem auxiliar na aprendizagem da língua inglesa.

Concluimos, portanto, que o trabalho com vídeos é proveitoso em aulas de língua inglesa, e que através deste e outros gêneros, atrelados ao cotidiano do aluno do ensino médio, podem ser explorados de forma que o aluno busque estratégias para aprender, tanto individualmente quanto em grupo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012. 127 p.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da Criação Verbal*. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior) cap 3, p. 277-289. Disponível em < www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1164092&key> Acessado em 16 de jan. de 2016 às 13h00m.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 2007.
- DIAS, Valênia Martins Dias. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. . In: ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. cap 5, p. 95-122.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário. et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Oxford, Michigan: University of Michigan, 2003.
- _____. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001a.
- _____. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, Essex: Longman, 2001b.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.
- LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Bacarat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. cap 2, p. 37-58.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.
- _____. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 314 p.
- MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap 7, p. 147-164.
- MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. *Pelo Inglês Afora: Carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NETO, Adolfo Tanzi. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. cap 7, p. 135-158

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In:_____. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. cap 1, p. 13-36.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In:_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap 1, p. 11-31.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 112 p.

USHIODA, Ema. Motivating Learners to Speak as Themselves. In: MURRAY, Garold; GAO, Xuesong; LAMB, Terry. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol:Multilingual Matters, 2011. p. 11-24.

WENDEN, Anita. *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. New York. Prentice Hall, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO FECHADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
QUESTIONÁRIO

Somos acadêmicos de Letras da UNIFAP, e estamos fazendo uma pesquisa sobre Videoclipes como estratégia para a aprendizagem da Língua Inglesa. Você pode colaborar?

NOME: _____ TURMA: _____

PSEUDÔNIMO: _____

1- Você assiste videoclipes em inglês?

- Sim Não Às vezes

2- Se a resposta a questão anterior for “sim” ou “às vezes”, você procura compreender o que dizem as músicas que você escuta/gosta?

- Sim Não Às vezes

3- Quais os meios de comunicação você utiliza para assistir videoclipes?

- TV Computador Outros _____
 DVD Celular _____
 Blu-ray _____

4- Nos últimos dois meses, quantos videoclipes musicais (em inglês) você assistiu?

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="radio"/> 1-3
videoclipes | <input type="radio"/> 10-12
videoclipes | <input type="radio"/> 18-19
videoclipes |
| <input type="radio"/> 4-6
videoclipes | <input type="radio"/> 12-14
videoclipes | <input type="radio"/> Mais de 20
videoclipes |
| <input type="radio"/> 7-9
videoclipes | <input type="radio"/> 15-17
videoclipes | <input type="radio"/> Não assisti. |

5- Durante toda a sua vida estudantil, você já teve alguma aula de língua inglesa em que o (a) professor (a) utilizou videoclipes?

- Sim Não

6- Se a resposta a questão 5 for “sim”, o (a) professor (a) explicou sobre o porquê do uso do clipe?

- Sim Não Não lembro

7- Você acha importante o uso do clipe para poder aprender mais a Língua Inglesa?

- Sim Não sei
 Não responder

APÊNDICE B – ATIVIDADE ESCRITA

School: Prof. Gabriel Almeida Café

Students: _____

Class: _____

Date: ___/___/___

ACTIVITY

Após ter assistido o videoclipe *Firework*, da cantora Katy Perry, discutam e respondam as seguintes questões:

1) Qual é o tema ou a mensagem em questão contida no videoclipe?

2) Qual a influência que esse vídeo provoca com essa temática?

3) Quais passagens fizeram que vocês chegassem à conclusão da temática do videoclipe?

- 4) Listem 5 palavras-chave contidas na letra da música que expliquem a temática do vídeo.

- 5) Leia os trechos da música e expliquem de forma interpretativa sobre cada um deles:

a. *“Ignite the light*

And let it shine

Just own the night

Like the Fourth of July”

b. *“Baby, you're a firework*

Come on let your colors burst

Make 'em go, "Aah, aah, aah”

You're gonna leave them all in awe, awe, awe”

c. *“You don't have to feel*

Like a waste of space

You're original

Cannot be replaced”

APÊNDICE C – ENTREVISTA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

Nome: _____ Turma: _____ Pseudônimo: _____

ENTREVISTA

1. Você gostou das aulas com os vídeos? Por quê?

2. Você se sentiu motivado para aprender inglês a partir da utilização dos vídeos? Por quê?

- Sim
- Não
- Não sei responder

3. Se a resposta anterior for sim, quais os aspectos nas aulas que motivaram você a aprender inglês?

4. Você acha que a utilização do vídeo é uma boa estratégia para aprender inglês? Por quê?

5. Depois das aulas com vídeos, você buscará aprender a língua inglesa através de algum outro vídeo? Por quê?

APÊNDICE D – ADAPTAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PROJETO: A UTILIZAÇÃO DE VIDEOCLIPES COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA.

PESQUISADORES: ALAN SILVA, RAYANNE RODRIGUES, WESLEY SANTOS.

ORIENTADOR: PROF. ESP. SILVAGNE VASCONCELOS.

ESCOLA: GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ

MODALIDADE: Ensino Médio

SÉRIE: 2º ano

TURMA: 2122

TEMPO DE APLICAÇÃO: 8 horas/aula.

MÓDULO 0 – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO A SER TRABALHADA

OBJETIVO GERAL: Analisar de que forma os vídeos contemporâneos podem ser utilizados como instrumento motivador para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no segundo ano do Ensino Médio, propiciando aos alunos a compreensão do gênero vídeo como multimodal, em suas diversas temáticas, esfera e suporte dentro da sociedade, para que eles analisem e debatam em seus variados contextos e sua funcionalidade.

CAPACIDADES GERAIS

- Saber identificar o gênero estudado;
- Exercer o letramento nas tecnologias digitais;
- Capacidades sociointeracionistas;
- Exploração contextualizada do vocabulário;
- Realizar ativação de conhecimentos prévios;
- Formular e testar hipóteses para a compreensão global do vídeo;
- Localizar e retomar informações para a produção de inferências;

- Reconhecer a diversidade de gêneros discursivos e esferas de circulação, incluindo nesses os multimodais;
- Capacidade de compreender a temática presente nos vídeos e os pontos de vista a partir dos quais são abordados;
- Capacidade de definir o contexto de produção dos vídeos (esfera, suporte, destinatário);
- Buscar mais o gênero vídeo para a aprendizagem da língua inglesa.

MÓDULO I – APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO FECHADO E DISCUSSÃO SOBRE A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS.

OBJETIVO: Conhecer o perfil dos alunos-participantes para saber, inicialmente, quais as suas necessidades no que tange a aprendizagem da língua inglesa, quais recursos eles utilizam para auxiliar na aprendizagem, assim como verificar se até o momento eles já tiveram aulas em que utilizaram vídeos como instrumento.

CAPACIDADES:

- Realizar o *feedback* para que lembrem das aulas de língua inglesa;
- Refletir sobre seu processo de aprendizagem;
- Opinar sobre o que gostariam de aprender nas aulas de língua inglesa.

TEMPO ESTIMADO: 1 hora

RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS: Lousa, Pincel para quadro branco, papel A4.

DESENVOLVIMENTO:

1ª ETAPA: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO



QUESTIONÁRIO

Somos acadêmicos de Letras da UNIFAP, e estamos fazendo uma pesquisa sobre Vídeos como estratégia para a aprendizagem da Língua Inglesa. Você pode colaborar?

NOME: _____ TURMA: _____
PSEUDÔNIMO: _____

8- Você assiste videoclipes em inglês?

- Sim Não Às vezes

9- Se a resposta a questão anterior for “sim” ou “às vezes”, você procura compreender o que dizem as músicas que você escuta/gosta?

- Sim Não Às vezes

10- Quais os meios de comunicação você utiliza para assistir videoclipes?

- TV Computador Outros _____
- DVD Celular _____
- Blu-ray

11- Nos últimos dois meses, quantos videoclipes musicais (em inglês) você assistiu?

- 1-3 videoclipes 10-12 videoclipes 18-19 videoclipes
- 4-6 videoclipes 12-14 videoclipes Mais de 20 videoclipes
- 7-9 videoclipes 15-17 videoclipes Não assisti.

12- Durante toda a sua vida estudantil, você já teve alguma aula de língua inglesa em que o (a) professor (a) utilizou videoclipes?

- Sim Não

13- Se a resposta a questão 12 for “sim”, o (a) professor (a) explicou sobre o porquê do uso do videoclipe?

- Sim Não Não lembro

14- Você acha importante o uso do videoclipe para poder aprender mais a Língua Inglesa?

- Sim Não Não sei responder

OBRIGADO POR RESPONDER!

2ª ETAPA: DISCUSSÃO SOBRE MOTIVAÇÃO

Com a necessidade de conhecer o perfil dos alunos, propõe-se uma breve conversa para que os alunos expressem suas opiniões sobre as aulas de inglês que já tiveram até o momento.

Primeiramente, deve-se colocar na lousa apenas a frase “O que motiva você a aprender inglês?”. Deixa a frase para ser respondida ao longo da discussão, pois serão feitas, verbalmente, perguntas do tipo:

- Vocês sempre tiveram aula de inglês?
- Vocês gostam da aula de inglês? Por quê?
- O que seria uma “aula diferente” de inglês?

- Vocês utilizam recursos midiáticos nas aulas de inglês, como vídeos, músicas, Internet, etc?
- Se sim, quais os temas das aulas em que são utilizados esses recursos midiáticos?
- Vocês acham que fora da escola vocês têm contato com a língua inglesa? De que forma?

Depois de feitas as perguntas, retorne a pergunta que está na lousa e peça para que respondam. Deve ser dado espaço para que todos respondam os questionamentos.

MÓDULO II – APRESENTAÇÃO DO GÊNERO/APROPRIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS MULTIMODAIS DO VIDEOCLÍPE

OBJETIVO: Apresentar o gênero videoclipe como um instrumento que auxiliará na aprendizagem de língua inglesa.

CAPACIDADES:

- Realizar ativação de conhecimentos prévios a respeito do gênero;
- Utilizar estratégias de dedução e interpretação para entender a temática do gênero;
- Fazer algumas considerações sobre o contexto de produção do gênero (esfera de produção, suporte, destinatário);
- Conhecer a estrutura do gênero;

TEMPO ESTIMADO: 2 horas

RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS: Data-show, notebook, caixa de som, lousa, pincel, papel A4.

DESENVOLVIMENTO:

Neste módulo, apresentaremos as características do videoclipe, utilizando sempre algumas perguntas para serem respondidas e discutidas:

- O que são videoclipes musicais?
- Vocês assistem videoclipes em inglês? Por quê?
- Na sua opinião, para que servem os videoclipes?
- Você consegue entender videoclipes em inglês apenas assistindo-os sem atentar para a letra da música?

Será apresentado o videoclipe “Pretty Hurts”, de Beyoncé para que eles respondam as perguntas feitas oralmente para que haja uma discussão sobre o gênero. A letra da música será dada a cada um na forma impressa. O vídeo estará legendado em inglês.

Os critérios para a escolha deste videoclipe – assim como o outro videoclipe que será utilizado posteriormente em outro módulo – seguiu, inicialmente, os três respectivos fatores: a) são contemporâneos e tem efeito entre os jovens da faixa etária que trabalharemos; b) tem vocabulário diversificado e de fácil compreensão e c) possui, tanto em sua letra quanto no vídeo, uma mensagem social que ajuda na interpretação e compreensão de determinados vocábulos e o videoclipe como um todo.

LETRA DA MÚSICA

Pretty Hurts

Miss Third Wards, your first question
What is your aspiration in life?
Oh My aspiration in life
Would be to be happy

Mama said, you're a pretty girl
What's in your head it doesn't matter
Brush your hair, fix your teeth
What you wear is all that matters

Just another stage
Pageant the pain away
This time I'm gonna take the crown
Without falling down, down

Pretty hurts

**We shine the light on whatever's
worse
Perfection is the disease of a nation
Pretty hurts
We shine the light on whatever's
worse
Tryna fix something
But you can't fix what you can't see**

It's the soul that needs the surgery

Blonder hair, flat chest
TV says bigger is better
South Beach, sugar free
Vogue says
Thinner is better
Just another stage...

Pretty hurts...

Ain't got no doctor or therapeutic that
can take the pain away
The pain's inside
And nobody frees you from your body
It's the soul that needs surgery
It's my soul that needs surgery
Plastic smiles and denial
Can only take you so far
And you break
When the paper signs you in the dark
You left a shattered mirror
And the shards of a beautiful girl

Pretty hurts...

When you'r alone all by yourself
 And you're lying in your bed
 Reflection stares right into you
 Are you happy with yourself?
 It's just a way to masquerade

The illusion has been shed
 Are you happy with yourself?
 Are you happy with yourself?
 Yes

Após assistirem o vídeo, serão levantadas algumas questões acerca da temática e composição, sobre vocábulos que façam com que eles realizem a ativação de conhecimentos prévios, além da inferência e a dedução para entendimento da temática do videoclipe.

- Sem precisar da letra da música, o videoclipe aborda sobre o quê?
- Com a letra da música, você consegue entender, por meio de frases ou vocábulos, sobre o que se trata o videoclipe?
- Na letra da música, existem vocábulos que você nunca tinha visto? E as que você conhece?

MÓDULO III – PRODUÇÃO DE ATIVIDADE ESCRITA SOBRE O VIDEOCLIFE

OBJETIVO: Motivar os alunos a procurar entender o videoclipe sem precisar recorrer totalmente à gramática normativa, assim como ajudá-los com estratégias que auxiliem na compreensão de determinadas frases e vocábulos.

CAPACIDADES:

- Utilizar estratégias para o aprendizado de novas palavras individualmente e em grupo;
- Observar a temática do videoclipe com visão interpretativa;
- Analisar seus métodos de dedução e inferência para compreensão da língua inglesa;
- Enriquecer o vocabulário;
- Desenvolver a leitura;
- Melhorar a compreensão auditiva;
- Explorar todo o aspecto linguístico.

TEMPO ESTIMADO: 2 horas

RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS: Data-show, notebook, caixa de som, lousa, pincel, papel A4.

DESENVOLVIMENTO:

Neste módulo apresentaremos um videoclipe legendado em inglês para atividade escrita. A letra da música estará disponível para eles em forma impressa. O videoclipe utilizado será “Firework”, da Katy Perry. Os alunos, em grupos, responderão perguntas sobre a temática e a utilização da letra na composição do videoclipe.

LETRA DA MÚSICA:

Firework

Do you ever feel

Like a plastic bag

Drifting through the
wind

Wanting to start again

Do you ever feel

Feel so paper-thin

Like a house of cards
One blow from caving
in

Do you ever feel

Already buried deep

Six feet under

Screams but no one
seems to hear a thing

Do you know that
there's

Still a chance for you

'Cause there's a spark in
you

You just gotta

Ignite the light

And let it shine

Just own the night

Like the Fourth of July

**'Cause baby, you're a
firework**

**Come on show 'em
what you're worth**

**Make 'em go, "Aah,
aah, aah"**

**As you shoot across
the sky**

**Baby, you're a
firework**

**Come on let your
colors burst**

**Make 'em go, "Aah,
aah, aah"**

**You're gonna leave
them all in awe, awe,
awe**

You don't have to feel

Like a waste of space

You're original

Cannot be replaced

If you only knew

What the future holds

After a hurricane

Comes a rainbow

Maybe a reason why

All the doors were
closed

So you could open one

That leads you to the
perfect road

Like a lightning bolt

Your heart will glow

And when it's time

you'll know

You just gotta

Ignite the light...

**Cause baby you're
firework...**

Boom, boom, boom
 Even brighter than the moon, moon, moon
 It's always been inside of you, you, you
 And now it's time to let it through

'Cause baby, you're a firework...

Boom, boom, boom...

ATIVIDADE:

School: Prof. Gabriel Almeida Café

Students: _____

Class: _____

Date: ___/___/___

ACTIVITY

Após ter assistido o videoclipe *Firework*, da cantora Katy Perry, discutam e respondam as seguintes questões:

6) Qual é o tema ou a mensagem em questão contida no videoclipe?

7) Qual a influência que esse vídeo provoca com essa temática?

8) Quais passagens fizeram que vocês chegassem à conclusão da temática do videoclipe?

9) Listem 5 palavras-chave contidas na letra da música que expliquem a temática do vídeo.

10) Leia os trechos da música e expliquem de forma interpretativa sobre cada um deles:

d. "Ignite the light

And let it shine

Just own the night

Like the Fourth of July"

e. *“Baby, you're a firework*

Come on let your colors burst

Make 'em go, "Aah, aah, aah"

You're gonna leave them all in awe, awe, awe”

f. *“You don't have to feel*

Like a waste of space

You're original

Cannot be replaced”

Os alunos-participantes serão auxiliados com explicações sobre determinados vocábulos, como os *compound nouns* (substantivos compostos), em que há junção de duas palavras, e que por vezes o método da dedução auxilia muito no entendimento da palavra.

**MÓDULO IV – DISCUSSÃO SOBRE A ATIVIDADE ENVOLVENDO O
VIDEOCLÍPE COM A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA.**

OBJETIVO: Fazer com que os alunos lembrem sobre a atividade e as discussões que tiveram nos grupos para a realização de *feedback* e dessa forma, preencher possíveis lacunas encontradas na atividade e no entendimento da proposta.

CAPACIDADES:

- Reconhecer estruturas que contribuem para a progressão das temáticas nos vídeos;
- Compreender a temática presente no vídeo e os pontos de vista a partir dos quais são abordados;
- Saber expor oralmente suas ideias para inferir, argumentar sobre a aprendizagem da língua inglesa;
- Localizar e retomar informações para a produção de inferências;
- Formular e testar hipóteses para a compreensão global do vídeo.

TEMPO ESTIMADO: 2 horas

RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS: lousa, pincel para quadro branco, papel a4, data-show, notebook.

DESENVOLVIMENTO:

1ª ETAPA: DISCUSSÃO SOBRE A ATIVIDADE

Utilizando a atividade do módulo anterior, os pesquisadores farão uma retomada das informações utilizando as mesmas perguntas, e desta vez os alunos responderão as perguntas oralmente, explicando e opinando sobre as questões levantadas durante a explanação.

Este momento é importante na qual os alunos irão perceber outras formas de significar no vídeo, em que perceberão detalhes na imagem e nas expressões que influenciam na construção de sentido do vídeo atrelado a língua inglesa.

2ª ETAPA: REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

Nome: _____ Turma: _____ Pseudônimo: _____

ENTREVISTA

6. Você gostou das aulas com os videoclipes? Por quê?

7. Você se sentiu motivado para aprender inglês a partir da utilização dos videoclipes? Por quê?

- Sim
- Não
- Não sei responder

8. Se a resposta anterior for sim, quais os aspectos nas aulas que motivaram você a aprender inglês?

9. Você acha que a utilização do videoclipe é uma boa estratégia para aprender inglês? Por quê?

10. Depois das aulas com videoclipes, você buscará aprender a língua inglesa através de algum outro videoclipe? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A – LETRA DA MÚSICA “PRETTY HURTS”

Pretty Hurts

Miss Third Wards, your first question
 What is your aspiration in life?
 Oh My aspiration in life
 Would be to be happy

Mama said, you're a pretty girl
 What's in your head it doesn't matter
 Brush your hair, fix your teeth
 What you wear is all that matters

Just another stage
 Pageant the pain away
 This time I'm gonna take the crown
 Without falling down, down

Pretty hurts

**We shine the light on whatever's
 worse
 Perfection is the disease of a nation
 Pretty hurts
 We shine the light on whatever's
 worse**

**Tryna fix something
 But you can't fix what you can't see
 It's the soul that needs the surgery**

Blonder hair, flat chest
 TV says bigger is better
 South Beach, sugar free
 Vogue says
 Thinner is better
 Just another stage...

Pretty hurts...

Ain't got no doctor or therapeutic that
 can take the pain away
 The pain's inside
 And nobody frees you from your body
 It's the soul that needs surgery
 It's my soul that needs surgery
 Plastic smiles and denial
 Can only take you so far
 And you break
 When the paper signs you in the dark
 You left a shattered mirror
 And the shards of a beautiful girl

Pretty hurts...

When you'r alone all by yourself
 And you're lying in your bed
 Reflection stares right into you
 Are you happy with yourself?
 It's just a way to masquerade
 The illusion has been shed
 Are you happy with yourself?
 Are you happy with yourself?
 Yes

ANEXO B – LETRA DA MÚSICA “FIREWORK”

Firework

Do you ever feel
Like a plastic bag
Drifting through the wind
Wanting to start again

Do you ever feel
Feel so paper-thin
Like a house of cards
One blow from caving in

Do you ever feel
Already buried deep
Six feet under
Screams but no one seems to hear a thing

Do you know that there's
Still a chance for you
'Cause there's a spark in you
You just gotta

Ignite the light
And let it shine
Just own the night
Like the Fourth of July

'Cause baby, you're a firework
Come on show 'em what you're worth
Make 'em go, "Aah, aah, aah"
As you shoot across the sky

Baby, you're a firework
Come on let your colors burst
Make 'em go, "Aah, aah, aah"
You're gonna leave them all in awe, awe,
awe

You don't have to feel
Like a waste of space
You're original
Cannot be replaced

If you only knew
What the future holds
After a hurricane
Comes a rainbow

Maybe a reason why
All the doors were closed
So you could open one
That leads you to the perfect road

Like a lightning bolt
Your heart will glow
And when it's time you'll know
You just gotta

Ignite the light...
Cause baby you're firework...

Boom, boom, boom
Even brighter than the moon, moon, moon
It's always been inside of you, you, you
And now it's time to let it through

'Cause baby, you're a firework...

Boom, boom, boom