

Percepções discentes sobre o uso do filme *Extraordinário* para desenvolvimento da habilidade de *speaking*

Students' perceptions on the use of the movie *Wonder* for developing speaking skills in an English class

Vladimir Antônio Alves da SILVA¹
Fernando Rossetto GALLEGO CAMPOS²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar, a partir das percepções discentes, como o conjunto de atividades com o filme *Extraordinário* (2017) contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de *speaking* em turmas de inglês de nível intermediário e avançado. Foram aplicados, em duas turmas de curso de idioma, dois questionários: um anterior à exibição do filme e desenvolvimento das atividades de conversação e outro após. Na percepção dos alunos, o filme, por tratar sobre *bullying* e por ser um material autêntico e interessante, contribuiu para a produção oral em língua inglesa em sala, aumentando a motivação dos alunos para se comunicarem.

Palavras-chave: Cinema. Ensino de língua inglesa. Motivação. Habilidade oral.

Abstract

This study aims at analyzing, from students' perception, how a set of activities with the movie *Wonder* (2017) contributed to the development of learners' speaking skills in intermediate and advanced English classes. In order to reach the objectives, two questionnaires were applied in two classes of a language course: one before the movie exhibition and the other right afterwards. In the students' perception, the movie, for addressing the bullying theme and being an authentic and interesting material, contributed considerably to the oral production in the class, increasing students' motivation to communicate.

Keywords: Movies. English teaching and learning. Motivation. Speaking.

-
- 1 Especialista em Ensino de Língua Inglesa pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Chapecó e graduado em Letras – Português Inglês pela Universidade Comunitária de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6542990029231451>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5294-5570>. E-mail: vladi.teacher@gmail.com
 - 2 Doutor e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), graduado em Geografia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e em Comunicação Social – Jornalismo pela UFPR. Professor do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Chapecó e do Programa de pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8595004546180546>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7995-395X>. E-mail: fernando.campos@ifsc.edu.br

Introdução

O aprendizado da língua inglesa é algo considerado não mais como privilégio, mas como necessidade no mundo globalizado, já que as informações são veiculadas em inglês, seja no ramo da tecnologia, viagens, negócios (ARAÚJO; VOSS, 2009). Mesmo assim, há dificuldade em motivar o aluno para o aprendizado desse idioma de forma significativa para comunicar-se efetivamente utilizando as habilidades de *speaking* (produção oral), *listening* (compreensão oral), *reading* (compreensão escrita) e *writing* (produção escrita). Assim, é necessário que o ambiente de aprendizagem de segunda língua seja motivador e que o aluno tenha experiência de engajamento com seu aprendizado (DÖRNYEI, 2018), para que ele possa se expressar e aprender sem medo de errar. Apropriar-se da habilidade de *speaking* é um desafio para o aluno quando esta não é trabalhada em sala de maneira específica, mas apenas como prática da gramática estudada, dificultando o desenvolvimento da fluência (THORNBURRY, 2015).

Nesse sentido, a utilização apenas do livro didático como recurso de promoção da habilidade de *speaking* pode não ser uma prática tão motivadora para o aluno, devido às temáticas trazidas nos livros ou devido ao fato deste ter se tornado um recurso didático tão rotineiro. O livro didático contribui de forma considerável com o trabalho do professor, pois oferece uma direção a ser seguida em relação a conteúdo, no entanto, por si só, não atende a todas as necessidades, cabendo ao professor adaptá-lo ao nível, idade e conteúdo para que se faça bom uso deste (GAK, 2011).

A utilização de filmes em sala de aula é uma possibilidade de promover o interesse do aluno e ser uma ferramenta para promover o desenvolvimento da habilidade de *speaking* em língua inglesa. Quando não usado apenas para entretenimento, o filme pode configurar um recurso didático efetivo no ensino de língua estrangeira, promovendo maior interesse e envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Isto porque apresenta linguagem autêntica em situações reais de uso da língua (HAUSMANN; CUGIK; IGNACZUK, 2015), além de romper com a cultura escolar tradicionalmente baseada em aulas pautadas no livro didático, apostila ou semelhante, bem como em aulas estruturadas a partir de conteúdos de gramática e não necessariamente temáticas que se aproximam da realidade e do interesse dos alunos.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar, a partir das percepções discentes, como o conjunto de atividades com o filme *Extraordinário* (2017) contribuiu com o desenvolvimento da habilidade de *speaking* em turmas de inglês de nível intermediário e avançado. A aplicação foi desenvolvida em duas turmas de curso de idioma e consistiu na exibição de trechos do filme e posteriores atividades referentes aos segmentos assistidos. As atividades foram

programadas a fim de promover e criar situações conversacionais em língua inglesa. As percepções foram obtidas através de dois questionários, um aplicado na aula anterior à exibição do filme e desenvolvimento das atividades e o outro depois da conclusão da intervenção.

Fundamentação teórica

A habilidade de *speaking*

Considerada pela maioria dos estudantes de língua inglesa como o objetivo principal do aprendizado de uma segunda língua (RICHARDS; RENANDYA, 2007), o *speaking* figura como a habilidade que apresenta maior dificuldade para o aprendizado e exige maior dedicação (THORNBURY, 2012). O *speaking* é uma habilidade difícil, uma vez que ser fluente nessa língua não significa somente conhecer o conjunto de regras gramaticais que dela fazem parte, mas também a habilidade para processar as informações contidas na comunicação (LEONG; AHMADI, 2017). Falar uma língua estrangeira envolve uma série de aspectos e objetivos diferentes que devem ser levados em conta, fatores que tornam essa habilidade difícil (RICHARDS; RENANDYA, 2007). Dessa forma, cabe ao professor, no papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, oferecer práticas, conteúdos e formas de estudo adequados para se alcançar esse resultado, assim como motivar os alunos a terem um comportamento voltado à autonomia e à prática contínua do idioma, utilizando metodologias que contemplem o processo de aquisição da oralidade.

O livro didático, apesar de ser uma ferramenta de grande valia para o professor, pode não ser tão motivador para o aluno. Seus temas podem não promover interesse suficiente para o desenvolvimento das quatro habilidades, principalmente da oral. Assim, fica a cargo do professor a busca por novas fontes que possam estimular o aluno para o aprendizado de língua inglesa (SARMENTO; LAMBERTS, 2016). Ur (1991, p. 121-122) aponta algumas sugestões para serem adotadas em sala de aula para encorajar a participação e comunicação: “uso de trabalho em grupo [...]; atividade em linguagem simples [...]; escolha cuidadosa do tópico e da tarefa para estimular interesse[...]; e manter alunos falando na língua alvo”.

O aprendizado de uma língua de forma completa se dá pela integração das quatro habilidades: *reading*, *writing*, *speaking* e *listening*. Quando abordadas de forma separada, é difícil que se tenha tempo hábil para que todas sejam trabalhadas adequadamente na sala de aula através de atividades interessantes e significativas, bem como do uso da língua em contexto real para que o aluno tenha percepção de sucesso na aprendizagem (GIRALDELLO; TEDESCO, 2016).

Apesar de o *speaking* ser fundamental para a comunicação aqui e agora tanto com falantes nativos quanto com a extensa comunidade mundial que utiliza o inglês como segunda língua, esta habilidade é aquela que parece apresentar maior dificuldade para ser abordada durante as aulas. Fatores, como baixa carga horária semanal, turmas numerosas, falta de material apropriado e às vezes o despreparo do profissional (que muitas vezes não dominam a habilidade oral) (SILVA; DUQUE; SILVA, 2012) contribuem para esta dificuldade. Isso acaba gerando sentimento de frustração nos alunos por estudarem durante anos em um curso de idiomas, mas não comunicarem efetivamente em língua inglesa. Brown (2006, p. 270-271) aponta algumas características que podem tornar a habilidade de *speaking* difícil: “(1) contrações, reduções de vogais e elisão; (2) uso de gírias e idiomas; (3) stress, ritmo e entonação; e (4) necessidade de interagir com pelo menos um outro orador”.

É possível perceber que o desenvolvimento da habilidade oral é bastante complexo e precisa ser realizado de forma consciente. Uma dessas formas é o uso de atividades que promovam a interação entre os alunos, pois assim eles se sentirão mais confortáveis e seguros no uso da língua, tanto em sala de aula como fora dela. Silva, Duque e Silva (2012), afirmam que atividades que deem ênfase ao aprendizado da língua como forma de interação, ao invés da reprodução de aspectos relativos à gramática, são relevantes no aprendizado de uma língua. Sugerem, então, que o professor promova dinâmicas nas quais os alunos possam se comunicar oralmente uns com os outros favorecendo o desenvolvimento da habilidade oral e construção do conhecimento da língua estrangeira.

Motivação

As características e possibilidades de uso do cinema em sala de aula podem contribuir com a motivação dos alunos. Para Ellis (2001, p. 75, tradução nossa) a “motivação envolve atitudes e estados afetivos que influenciam o grau de esforço que os aprendizes fazem para aprender uma segunda língua”. Desta maneira, é preferível que a motivação venha do aluno, mas o professor tem importante papel em fomentar e desenvolver a motivação nos seus alunos (USHIODA, 2012).

Ushioda (2012) aponta que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca está ligada a uma atividade que tem fim em si mesmo, sendo aquela motivação derivada de uma autorrealização, que pode estar ligada ao prazer, à diversão, ao interesse, ao desafio e à vontade de aprender ou de realizar uma atividade (ELLIS, 2011; USHIODA, 2012). Já a motivação extrínseca está relacionada a um estímulo externo, que pode ser a nota, a conclusão de um ano/

módulo/curso, a procura por emprego, entre outros (USHIODA, 2012). A motivação intrínseca está relacionada a uma aprendizagem de maior qualidade, mas a motivação extrínseca não pode ser subestimada, sendo que idealmente as duas devem estar em consonância (USHIODA, 2012). A importância de conciliar motivações intrínseca e extrínseca é reforçada pela noção de que a motivação não é algo que se possui e, portanto, varia ao longo de um curso, de uma aula ou até mesmo durante a realização de uma tarefa/atividade (ELLIS, 2001; USHIODA, 2012; DÖRNYEI, 2018), sendo um dos grandes desafios manter esta motivação elevada, já que ela tende a cair durante o processo (USHIODA, 2012).

Dörnyei (2018, p. 217-218) aponta para a importância do ambiente (*learning environment*) para a motivação do estudante, em conjunto com a autoproteção de quem idealmente o aluno gostaria de ser como falante de segunda língua (*“Ideal L2 Self”*) e com os atributos que ele acredita que sejam necessários para atingir suas expectativas (*“Ought-to L2 Self”*). O ambiente está relacionado com a experiência de aprendizagem (*“L2 Learning Experience”*), que também considera a experiência como elemento central na motivação, abrangendo o professor, os colegas (interação), o currículo e experiências de sucesso (DÖRNYEI, 2018, p. 218). Neste contexto da experiência de aprendizagem, podemos adicionar os recursos e estratégias didáticas utilizadas pelo professor, bem como a receptividade coletiva a estes.

Ushioda (2012) também aponta para a importância da dimensão social da motivação, sendo importante criar um ambiente em que o aluno queira participar e aprender. A autora indica que “O que é importante não é a tarefa em si, mas sim como a atividade de engajamento à tarefa é construída a partir da interação entre as pessoas” (USHIODA, 2008, p. 80, tradução nossa). Neste sentido, não é o cinema em si que motiva os alunos, mas sim a maneira como ele é trabalhado em sala de aula; se as atividades propostas fazem sentido para os alunos e se os temas abordados pelos filmes dialogam com as referências dos alunos ou com o conteúdo que querem aprender.

Neste sentido, o uso de filmes pode baixar o filtro afetivo dos alunos, os tornando mais confiantes e diminuindo sua ansiedade para o aprendizado da língua inglesa (KRASHEN, 1985). Assim, os alunos tendem a se expressar melhor e criar um ambiente mais propício para a aprendizagem, sobretudo do *speaking*. No contexto do sistema de motivação para aprendizagem de segunda língua, a experiência de envolvimento do aluno com sua aprendizagem – junto com o desejo interno e com a pressão social – é um dos três elementos que influenciam positivamente no percurso para o conhecimento (DÖRNYEI, 2018). O autor aponta que um destes elementos já é o suficiente, mas se os três estiverem em harmonia, o efeito é potencializado.

O uso de filmes na aula de língua inglesa

O uso de filmes em sala de aula é defendido por diversos autores. Duarte (2009), ao argumentar que vivemos em uma sociedade audiovisual e que o cinema é uma linguagem universal como nenhuma outra conseguiu ser, defende não apenas o uso pedagógico de filmes, mas que a escola possa ser um espaço em que o aluno desenvolva maior gosto e maior capacidade de compreensão da linguagem fílmica. Ao se apropriar do conceito de “competência para ver”, de Bourdieu, Duarte (2009, p. 67-68) demonstra que a escola pode “ensinar a ver” filmes. Neste contexto, a imagem e o som devem ser utilizados como recursos essenciais no processo de ensino e aprendizagem (CARMO, 2003). Para que tal prática se efetive e para que o filme vá além de ilustrador de conteúdo, o professor tem papel fundamental como mediador, propondo atividades de preparação e de desdobramento da exibição do filme (NAPOLITANO, 2019).

Napolitano (2019, p. 43), atribui ao ensino de língua inglesa a condição de “um dos campos privilegiados” para o trabalho com cinema, já que grande parte da produção é realizada nesta língua. No entanto, o autor faz ressalvas quanto aos problemas do uso de um inglês “coloquial ou abusivo em gírias e expressões idiomáticas” (NAPOLITANO, 2019, p. 43), o que justamente outros autores, que se debruçam especificamente na discussão do uso de filmes no ensino de língua inglesa, apontam como uma das maiores riquezas. Por se tratar de um material autêntico, o filme oferece usos reais da língua – diferentemente da linguagem do áudio e vídeo produzidos para fins didáticos – o que favorece a aprendizagem e maior domínio da língua (GUMESSON, 2010; POTTER, 2012). Além disso, os filmes permitem aos alunos acesso a novas estruturas linguísticas e a novos significados, fazendo com que percebam de forma real o que estão aprendendo. Consequentemente, o uso de filmes contribui para aumentar a interação entre os alunos, bem como o desenvolvimento da capacidade comunicativa (GUMESSON, 2010), sobretudo oralmente.

Além das questões apontadas acima, o uso de filmes em aulas de língua inglesa contribui para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, através de temas transversais (GUMESSON, 2010), bem como favorecem o desenvolvimento crítico dos alunos (CARLOS, 2017). Não apenas as histórias ou temas abordados, mas também o modo como esta história é contada (através da linguagem fílmica) tornam o cinema uma ferramenta de ensino poderosa (DUARTE, 2009), capaz de “inserir o aluno na cultura original dos idiomas” (NAPOLITANO, 2019, p. 44).

Outro aspecto importante é que os filmes geram identificação dos espectadores (no caso, alunos) em relação às temáticas abordadas e em relação aos personagens (DUARTE, 2009). Na adolescência, os alunos tendem a se identificar mais com

filmes ou personagens que trazem experiências que remetem às suas vivências, aumentando sua empatia com o filme e permitindo trabalhos com maior profundidade em sala de aula (NAPOLITANO, 2019). Assim, os filmes podem ajudar os professores de língua inglesa a abordarem e criarem ambiente de discussão de temas presentes no cotidiano dos alunos e/ou polêmicos, o que é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico.

Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em três etapas: (1) aplicação de questionário prévio; (2) realização das atividades de *speaking* a partir de trechos do filme *Extraordinário*; e (3) questionário posterior às atividades para colher as percepções dos alunos acerca destas.

Informantes

Os informantes foram 18 alunos do curso de idiomas do SESC Unidade Chapecó matriculados nos níveis intermediário e avançado, sendo nove do sexo masculino e nove do feminino, com idades entre 14 e 60 anos. A escolha por estas turmas deveu-se ao nível de conhecimento da língua inglesa e, portanto, a possibilidade de colaborar de forma mais significativa durante as aulas, já que o objetivo era a promoção de prática de *speaking*.

Filme

O filme escolhido foi *Extraordinário* (2017) (*Wonder*), que aborda a questão do *bullying*. O filme é baseado no *best-seller* de 2012 de R. J. Palacio e conta a história de Auggie Pullman, um garoto que nasceu com uma síndrome genética, causando nele uma deformidade facial. Aos 10 anos, ele passa a frequentar a escola regular pela primeira vez. Lá, precisará lidar com o *bullying* de muitos jovens da escola. Em paralelo à história de Auggie, o filme mostra como sua família tenta organizar suas vidas pessoais.

Além da temática relevante (e que foge de discussões tradicionalmente trazidas em livros didáticos de língua inglesa), a escolha do filme se justifica por ser de grande interesse para adolescentes, mas também ser relevante para alunos adultos, já que sua trama também trabalha relações familiares (entre pais e filhos e entre irmãos) e também diversidade e tolerância.

Primeira etapa

Na primeira etapa da pesquisa, os alunos responderam um questionário, aplicado na aula anterior à da realização das atividades. Ele investigava preferências em relação a gêneros de filmes, interesse por filmes e conexão e importância de filmes para o aprendizado da língua inglesa. O primeiro questionário continha seis questões objetivas e uma aberta.

Segunda etapa

A segunda etapa foi realizada durante uma aula de 2h30 min, ministrada pelo pesquisador (professor da turma há mais de um semestre). Foram selecionados diversos trechos do filme, com cuidado para que pudessem preservar o sentido da obra (pois os alunos poderiam não ter assistido previamente) e que os alunos se sentissem confortáveis, com conhecimento suficiente para interagir entre eles e em conjunto com o professor.

No início da aula, foi feita uma conexão com a aula anterior, em que os alunos haviam discutido o tema *First Impressions*. Logo após eles deveriam olhar para a televisão, analisar as fotos apresentadas e dizer as impressões deles sobre aquelas pessoas (diversos personagens do filme). Durante essa atividade, a interação maior foi entre os alunos, sem muita participação do professor. Depois, foi exibida a primeira cena selecionada e os alunos discutiram o significado de algumas palavras que apareceriam no trecho exibido do filme e ajudariam no entendimento. Essa atividade foi realizada no grande grupo (todos os alunos e o professor).

Na sequência, os alunos assistiram ao segundo trecho do filme para que pudessem debater e responder as questões propostas (sobre o personagem principal e situações retratadas). Depois disso, na atividade seguinte, eles deveriam assistir à cena e fazer um comparativo entre os adjetivos utilizados para descrever os personagens na primeira atividade. Então, assistiram à cena para averiguar se o que foi sugerido por eles, no início, era realmente adequado a cada um dos personagens.

Na cena seguinte, o professor (do filme) pedia para os alunos dizerem duas coisas que consideravam relevantes sobre eles e que talvez ninguém soubesse sobre elas. Os alunos (informantes) fizeram oralmente aquilo que o professor do filme propunha. Os colegas podiam fazer perguntas.

Antes de assistir à cena seguinte, os alunos tiveram que, em duplas, discutir o significado de *bullying*. Algumas questões que ajudavam a nortear a discussão para que, depois, cada dupla contribuísse no grupo. Depois de discutirem no grupo geral, os alunos assistiram à cena e identificaram o tipo de *bullying* apresentado.

Após essa atividade, os alunos se reuniram em quartetos e tiveram que discutir e criar uma cena (e encená-la) que representasse um dos tipos de *bullying* para que os colegas adivinhassem. Foi uma atividade de bastante interação entre os alunos no seu grupo e no grupo geral (turma toda), além de promover a discussão acerca do tema *bullying*.

Na atividade seguinte, foi exibida uma cena sem som e posteriormente, em duplas, os alunos deveriam criar um diálogo para a cena assistida. Eles, então, leram seus diálogos para os colegas e logo após assistiram à cena com som para que pudessem verificar se o que haviam criado tinha alguma ligação com o original e discutir questões propostas sobre o trecho assistido.

Terceira etapa

Na terceira etapa de pesquisa, também realizada na aula em que foram feitas as atividades, os alunos responderam um questionário, com objetivo de colher as percepções dos participantes acerca das atividades. O questionário continha dez questões: seis objetivas, três que solicitavam justificativa para a resposta escolhida e uma questão aberta. O questionário foi aplicado em língua portuguesa (assim como o anterior) para diminuir dúvidas nas perguntas e respostas.

Análise e discussão dos resultados

Questionário pré-atividade

Na questão 1 “Em relação à língua inglesa, como você gosta de aprender?”, os alunos marcavam de 1 a 5 o grau de interesse na aprendizagem de cada uma das quatro habilidades. Os alunos podiam repetir o mesmo número (1 a 5) para as diferentes habilidades, portanto, não se tratava, necessariamente, de ordená-las. O número 5 (mais interessante) foi marcado por 15 alunos (83,33%), sendo que 10 (55,55%) marcaram *listening*, 9 (50%) *speaking*, 4 (22,22%) *reading* e 2 (11,11%) *writing*. Dos 4 alunos que não marcaram 5 (mais interessante), todos assinalaram o número 4 para *speaking*, 2 marcaram 4 para *listening* e 1 respondeu 4 para *writing*. Portanto, dentre as habilidades, o *speaking* foi aquela que o maior número de alunos considerou ser a mais interessante (13 alunos), seguida por *listening* (12), *reading* (4) e *writing* (2). Nenhum aluno assinalou 1 (menos interessante), mas 7 assinalaram 2: 6 para *writing* e 2 para *reading*. A nota média atribuída pelo interesse de aprendizagem de cada uma das habilidades foi: 4,32 para *speaking*, 4,26 para *listening*, 3,74 para *reading* e

3,16 para *writing*. Pode-se perceber que a prática de *speaking* configura entre as primeiras escolhas, atrás apenas da habilidade de *listening*. Devemos levar em consideração que a pesquisa foi aplicada a alunos de nível intermediário e avançado e talvez esse resultado represente um certo nível de segurança que esses alunos já possuem para se expressar.

Na questão 2, “Qual das habilidades você considera ser mais difícil desenvolver?”, os alunos marcavam de 1 a 5 para o grau de dificuldade das habilidades. O número 5, (mais difícil) foi marcado por 4 alunos (22,22%), sendo 2 marcaram *listening* (11,11%), 2 marcaram *speaking* (11,11%) e 1 marcou *writing* (5,55 %). Dos 15 alunos que não assinalaram 5, 9 assinalaram 4 para *reading*, 8 marcaram 4 para *speaking*, 7 assinalaram 4 para *listening* e 5 marcaram 4 para *writing*. O número 1 (menos difícil) foi assinalado por 8 alunos, sendo que 4 marcaram para *reading*, 4 para *listening* e 2 para *writing*. Nenhum aluno marcou 1 (menos difícil) para a habilidade de *speaking*. Os resultados da questão 2 refletem também o nível de segurança dos alunos em relação à habilidade oral.

Na questão 3, “Qual a melhor maneira de aprender um idioma para você?”, os alunos marcavam de 1 (menos apropriada) a 5 (mais apropriada). O número 5 foi assinalado por 15 alunos (83,33%), sendo que 10 alunos (55,55%) marcaram o número 5 para exercícios de áudio (diálogos, músicas); 9 (50%) para discussões/debates de tópicos; 6 (33,33%) para assistir a filmes, vídeos, músicas; 4 (22,22%) para exercícios de gramática e vocabulário; e 2 alunos (11,11%) marcaram 5 para leitura de textos. Apenas 2 alunos marcaram 1 (menos apropriada): um assinalou leitura de textos e outro assinalou discussões/debates de tópicos. A partir dessas respostas, vemos que os alunos demonstraram previamente uma preferência por atividades que envolvem as habilidades: oral, auditiva e visual – favorecendo o trabalho com filmes, na perspectiva do “ensinar a ver” (DUARTE 2009, p. 67). Considerando que essas habilidades estão conectadas, é visível que a diferença seja mínima entre as escolhas. É possível dizer, também por conhecer o perfil dos alunos pesquisados, que eles preferem atividades que sejam mais dinâmicas em vez de atividades gramaticais que envolvam escrita, como por exemplo, completar exercícios.

Em resposta à questão 4, “Como você classifica o seu interesse por filmes?”, 11 alunos (61,11%) informaram interesse mediano em filmes, assinalando as alternativas intermediárias; 6 (33,33%) responderam ter muito interesse (nota máxima); e somente 1 aluno (5,55%) informou não ter interesse por filmes (nota mínima). Na questão 5, “Que tipos de filme você mais gosta?”, as respostas foram variadas, sendo: 14 (77,78%) para comédia, 9 (50%) ficção, 8 (44,44%) aventura, 8 (44,44%) animação, 7 (38,89%) terror, 6 (33,33%) documentário, 5 (27,78%) drama, 4 (22,22%) policial, e 1 (5,55%) romance. Embora somente 5 alunos tenham escolhido o gênero drama (gênero do filme que seria trabalhado), esse fator

não foi relevante para o desenvolvimento das atividades. Podemos dizer, então, que a preferência por um gênero ou outro não exclui o gosto por outros nem exerce influência fundamental para o desenvolvimento das atividades em sala, se o tema abordado no filme for de interesse comum. Além disso, a escola também pode ter importante função de ampliar os gostos e conhecimentos filmicos dos alunos (DUARTE, 2009), sobretudo se o filme escolhido seja adequado para a faixa etária, conteúdo/habilidade/objetivo e cultura dos alunos (NAPOLITANO, 2019).

Na questão 6, “Você acha que o cinema é importante na aula de língua inglesa?”, 7 alunos (38,89%) assinalaram o número 5 (muito importante); 7 (38,89%) marcaram o número 4; 2 (11,11%), o número 3; e 2 alunos (11,11%) marcaram 2. As justificativas dos alunos que assinalaram como muito importante foram agrupadas em: aprender uso de expressões/gírias, tendo o filme como material autêntico (“[...] podemos observar gírias e a maneira certa de se falar.”; “Existem expressões usadas no cotidiano que geralmente não vimos no curso.”; “[...] aprendemos novas gírias, como é o uso da gramática e principalmente a escutar diálogos.”); ser um recurso didático atrativo e produto cultural presente no cotidiano (“É uma maneira de entreter o aluno, fazendo com que ele aprenda assistindo filmes do gênero que ele gosta.”; “São coisas que fazemos no nosso dia a dia, como ler um livro, com os filmes aprendemos a ouvir e falar.”); desenvolver as diferentes habilidades (“Estimula o aprendizado envolvendo a leitura, a audição e a fala durante os filmes.”; “Ajuda no aprendizado, na pronúncia, no modo de falar, aprendemos os significados com as legendas.”). Verificou-se que os alunos conseguem perceber a relevância do filme não somente como entretenimento, mas como meio para aprendizado da língua inglesa em diferentes aspectos, como aquisição de vocabulário e pronúncia, relacionando a linguagem do filme com a linguagem do cotidiano. Isso demonstra uma consciência crítica a respeito do uso do filme quando associado a atividades relacionadas e não o seu uso sem o devido propósito, como aponta Moran (1995).

Na questão 7, “Indique as opções que melhor justificam a importância do cinema para aprender inglês”, 14 alunos (77,78%) assinalaram que se pode aprender frases típicas em contexto e gírias; 11 (61,11%) marcaram que através dos filmes pode-se debater ideias relacionadas ao filme; 10 (50%), que se pode descobrir e trabalhar conteúdos culturais; 9 (50%), que se pode dramatizar fragmentos em língua inglesa; 5 (27,78%), que se pode trabalhar estruturas gramaticais. Podemos dizer que a maioria dos alunos busca aprender nos filmes a linguagem utilizada no dia a dia do falante nativo, vocabulário esse, que não é encontrado no livro didático, seguido pela possibilidade de discussão que o uso do filme proporciona.

Percebemos, por meio da análise das respostas fornecidas neste primeiro questionário, que há interesse por parte desse grupo de alunos por filmes, o que

demonstra uma propensão maior para que desenvolvessem as atividades que usem cinema. Este recurso é capaz de baixar o filtro afetivo dos alunos (KRASHEN, 1985), que pode impedir os aprendizes de uma língua estrangeira de adquirir uma linguagem de forma apropriada. Nota-se também que os alunos conseguem associar filmes a questão do aprendizado da língua inglesa, percebendo a relevância deste recurso didático para aquisição de vocabulário, pronúncia, aspectos culturais da língua, conectados com o entretenimento (GUMESSON, 2010; NAPOLITANO, 2019).

Questionário pós-atividade

O questionário 2 foi aplicado ao final da aula com o objetivo de verificar os efeitos do uso do filme nas atividades. Na questão 1, “Na aula de hoje foi apresentado um filme. Achei o uso do filme:”, 12 alunos (66,66%) consideraram o uso do filme muito motivador e os outros 6 (33,33%) acharam motivador. Nenhum aluno respondeu ter achado o filme pouco motivador. Na questão 2, “O filme foi uma boa forma de me fazer sentir interessado em participar oralmente na aula de inglês.”, 14 alunos (77,78%) concordaram plenamente com a afirmação e 4 (22,22%) concordaram parcialmente. Nenhum aluno respondeu discordar. Na questão 3, “O filme tornou o tema da aula mais atrativa para mim.”, todos os 18 alunos concordaram plenamente. Na questão 4, “As ideias apresentadas no filme fizeram com que eu me sentisse mais à vontade para discutir o tema da aula com o meu colega.”, 10 alunos (55,55%) concordaram plenamente e 8 (44,44%) concordaram parcialmente. Nenhum discordou. Na questão 5 “Os temas abordados durante o filme foram relevantes para serem discutidos em sala.”, 17 (94,44%) concordaram plenamente e 1 (5,5%) concordou parcialmente. Na questão 6, “A utilização do vídeo fez sentir-me”, 14 alunos (77,78%) responderam sentir-se seguros, 3 (16,66%) muito seguros e 1 (5,5%) pouco seguro.

A maioria dos alunos considerou o uso do filme como positiva, promovendo o uso da oralidade de forma segura. O uso do filme em sala conseguiu despertar o interesse e a curiosidade dos alunos durante a aula. A utilização desse recurso tinha como objetivo motivá-los e deixá-los à vontade para se expressar em língua inglesa, criando um ambiente propício para aprendizagem (DÖRNYEI, 2018). O filme conseguiu aguçar a curiosidade, prendeu a atenção, instigou os alunos a se interessarem pelas atividades propostas, facilitando a compreensão do conteúdo, deixando-os motivados a participarem e interagirem de forma confortável. É importante salientar que o fato de a maioria não ter assistido ao filme previamente pode ter colaborado para despertar o interesse dos alunos a debaterem sobre o tema, já que era uma novidade. Outro fator para que o resultado tenha sido

positivo pode ter sido o tema abordado no filme. A questão do *bullying* é algo que os alunos já vivenciaram ou conhecem alguém que vivenciou, e isso fez com que se identificassem e tivessem argumentos para discutir o assunto, aumentando a autoconfiança para se comunicarem em língua inglesa. Foi proporcionada uma atmosfera espontânea na sala, contextualizada com as situações reais diárias dos alunos. Isto demonstra que a partir do uso do cinema em sala é possível trabalhar valores éticos e temas relacionados a vivências do próprio aluno, objetivando a formação de cidadãos críticos (HAUSMANN, CUGIK, IGNACZUK, 2015).

Referente à atividade em que os alunos deveriam discutir o significado de *bullying* em duplas, eles opinaram na questão 7: “As atividades de interação em pares fizeram me sentir:”. 9 alunos (50,0%) responderam que se sentiram muito seguros; 7 (38,89%), que se sentiram seguros; e 2 (11,11%), pouco seguros. As justificativas dos alunos que responderam que se sentiram muito seguros foram agrupadas em: possibilidade de discutir/interagir (3 alunos – 33,33%); ajuda mútua (correção de erros) (3 – 33,33%); conforto (preferência por conversar diretamente com um colega do que com a turma toda) (2 alunos – 22,22%); e pelo fato de ter sido em dupla (1 – 11,11%). As justificativas dos alunos que responderam que se sentiram seguros foram agrupadas em: ajuda mútua (3 alunos – 42,86%); conforto (3 – 42,86%); e possibilidade de discutir/interagir (1 aluno – 14,29%). As justificativas dos alunos que responderam que se sentiram seguros foram: timidez (1 aluno – 50%) e insegurança quanto ao nível de inglês (1 – 50%).

Percebemos que a interação na sala de aula pode proporcionar momentos proveitosos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, através da ajuda mútua (USHIODA, 2012). A prática oral é uma forma de proporcionar aos alunos troca de conhecimento, sendo este, adquirido pelo processo de interação entre eles. Isto pode ser percebido na resposta de um dos alunos: “Quando temos a ajuda de um colega, logicamente um ajuda o outro e assim conseguimos evoluir e nos adiantar mais”. As atividades em pares deixam os alunos mais à vontade para se expressar em língua estrangeira, pois não estão sob controle do professor (HARMER, 1998) e aumentam a autonomia do aluno (USHIODA, 2012). Além disso, o filme foi um facilitador para que eles se sentissem confortáveis para interagirem e se expressar.

Referente à atividade em que os alunos tinham que representar situações de *bullying* para que os outros adivinhassem, eles responderam a questão 8, “As atividades de interação em grupo me fizeram sentir”. 14 alunos (77,78%) responderam que sentiram seguros na expressão oral; 4 (22,22%), muito seguros. As justificativas vão ao encontro ao que Harmer (1998) aponta: que as atividades em grupo proporcionam segurança aos alunos por poderem contar uns com os outros no desenvolvimento da tarefa, oportunizando a troca de conhecimento em espaço de cooperação durante a conversa. Dentre os alunos que se sentiram

muito seguros, 3 alunos (75%) apontaram o conforto de se trabalhar em grupo (destaque para: “Em grupo de colegas me sinto mais confortável para falar.”); e 1 (25%) apontou a ajuda mútua. Dentre os que se sentiram seguros, 8 (57,14%) indicaram o conforto (mas dois deles expressaram que se sentiram mais confortáveis em duplas do que em grupo: “Em grupo ajuda a melhorar, mas com mais pessoas te cuidando você sente um pouco menos confiante.”); 3 alunos (21,43%) apontaram a ajuda mútua; 2 (14,29%), a possibilidade de discutir um tema interessante; e 1 (7,14%) indicou a possibilidade de discutir/interagir.

Além de se expressarem em língua inglesa, esse foi um momento de interação em que os alunos puderam se conhecer melhor, pois os colegas puderam fazer perguntas caso tivessem curiosidade sobre o que foi contado. A atividade em grupo os motivou a interagirem e debaterem, contribuindo com suas ideias de forma ativa, pois se tratava de um tema que fazia sentido para eles. A identificação do aluno com o que está sendo exibido favorece o aprendizado, uma vez que o aluno muitas vezes enxerga sua realidade projetada nas cenas (HAUSMAN; CUGIK; IGNACZUK, 2015).

Em relação à atividade em que os alunos discutiram, individualmente com o professor, pontos relacionados ao vocabulário que seria utilizado para o entendimento da cena, eles responderam a questão 09: “As atividades de interação com o professor me fizeram sentir”. 14 alunos (77,78%) responderam se sentir seguros; e 4 (22,22%), que se sentiram muito seguros. A ajuda do professor (possibilidade de aprendizagem) e boa relação com este foi a justificativa mais citada entre os se sentiram muito seguros (3 alunos – 75%) e entre os que se sentiram seguros (11 alunos – 78,57%). O outro aluno que se sentiu muito seguro apontou a capacidade de concentração. Os demais alunos que se sentiram seguros justificaram com: possibilidade de discutir o tema trazido pelo filme (2 alunos – 14,29%) e maior confiança (1 – 7,14%).

Percebemos pelas justificativas que a afinidade entre professor e aluno é elemento fundamental, que propicia uma atmosfera de segurança na sala de aula (SILVA, 2011). O fato do professor-pesquisador trabalhar há mais de dois anos com ambas as turmas nas quais a pesquisa foi desenvolvida foi um fator positivo para o sucesso nas atividades que envolviam a interação com o professor, uma vez que os alunos o veem como o responsável pelo auxílio no processo de aprendizagem da língua e como parte fundamental da experiência de aprendizagem (DÖRNYEI, 2018). Percebe-se que os alunos se sentiram mais seguros quando interagiram em pares, o que mostra relação entre segurança e menor exposição (embora sejam alunos que já se conhecem e fazem parte da mesma turma há mais de 2 anos).

Na questão 10, “Considerando o uso do livro didático e o uso do recurso didático filme, qual deles, na sua opinião, proporciona uma forma mais confortável para se expressar em língua inglesa em sala de aula? Por quê?”: 11 alunos

(61,11%) escolheram filme; 6 (33,33%), ambos; e 1 (5,56%), livro didático. As justificativas dos alunos que escolheram filme foram agrupadas da seguinte maneira: 5 alunos (50%) citaram a possibilidade de interação e colocar em prática o aprendizado; 4 (22,22%), maior dinâmica e motivação; 2 (11,11%), o maior interesse por assuntos trabalhados em filmes. Todos os alunos que escolheram ambos apresentaram a justificativa da complementaridade. Vale ressaltar que 4 alunos que escolheram o filme como o recurso preferido também indicaram a importância do livro, assim 10 alunos (55,56%) destacaram a importância tanto de filmes quanto do livro didático. O único aluno que escolheu o livro didático justificou que era um recurso mais fácil e confortável.

Embora a alternativa filme tenha sido a mais selecionada, é possível perceber que os alunos preferem que ambos sejam utilizados como complemento um do outro, talvez por estarem habituados a utilizar o material como a base mais segura de aprendizado. A utilização do filme parece ser vista como um grande aliado do aprendizado conjuntamente como o livro didático, ou seja, estudar questões gramaticais com o livro e aplicar o que foi aprendido em aulas que possam ser utilizados filmes. Destacamos algumas justificativas referentes ao uso conjunto de livro e filme: “Filme. Porque colocamos em prática nosso aprendizado e isso faz com que as expressões se conectem.” e “O livro nos ensina sobre a gramática, algo primordial no inglês juntando com o uso do filme, para aprender sobre pronúncias e conversas informais torna-se algo mais complementar e educativo.”

Notamos, pela percepção dos alunos, que o filme serve como uma forma de ilustração e aplicação do que é estudado no livro didático, pois utiliza sons, imagens, enquanto o livro é mais estático, e por isso, talvez, não desperte tanto o interesse. Vemos, então, que o livro didático é importante, mas não como único recurso, pois, caso isso aconteça, a aula pode se tornar repetitiva e desinteressante. O uso do livro didático em conjunto com outros materiais, nesse caso os filmes, pode ser importante para que o professor consiga ensinar de forma mais motivadora e interativa, pois rompe com a rigidez e limitações do uso apenas de material impresso.

Considerações finais

Neste estudo, objetivamos analisar como o conjunto de atividades com o filme *Extraordinário* (2017) contribuiu com o desenvolvimento da habilidade de *speaking* em turmas de inglês intermediário e avançado. As respostas dos alunos foram positivas em relação ao uso do filme, à temática do filme e às atividades de *speaking* realizadas. Os alunos se mostraram mais motivados e mais à vontade para realizar as atividades de *speaking* a partir do uso do filme, bem como a partir da dinâmica proposta nas atividades.

Os alunos se identificaram bastante com o recurso didático filme, avaliando de forma positiva sobre o uso deste nas aulas. Também sinalizaram para a utilização do livro didático juntamente a outros recursos que proporcionem o uso da língua em contexto real, talvez por considerarem o livro didático ainda como referência no aprendizado de uma língua estrangeira. Salienta-se também a questão da motivação para a prática do *speaking*, já considerada pelos participantes como a habilidade mais interessante, porém uma das mais difíceis. Esta motivação está relacionada ao uso do filme – recurso apreciado pelos alunos tanto para entretenimento quanto para aquisição de língua inglesa – mas também pela dinâmica de atividades de interação (em duplas, em grupo e com o professor) e ao ambiente de aprendizagem construído. As atividades de interação propiciaram proximidade com outros falantes, permitindo a interpretação de expressões faciais ou de gestos que complementam a comunicação, aumentando o entendimento.

Contudo, a pesquisa se ateu ao uso de um filme específico em turmas de curso de idiomas com poucos alunos, que já se conheciam, estavam habituados com o professor e demonstravam certo domínio da habilidade de *speaking*. Portanto, seus resultados não podem ser generalizados. Mesmo assim, os dados chamam a atenção para o uso de filmes como possibilidade de ampliar a efetividade no ensino da oralidade. Com este trabalho esperamos ter contribuído para a reflexão sobre o uso de filmes como instrumento motivador no processo da prática oral na aula de língua inglesa, porém acreditamos que mais estudos relacionados podem e devem ser realizados para ampliar esta discussão. Uma possibilidade é que se realizem pesquisas com alunos de faixas etárias diferentes, de nível básico, de nível pré-intermediário, bem como com turmas regulares de ensino básico, para que se possa comparar resultados e chegar a outras conclusões ou corroborar com o que aqui foi exposto.

Referências

ARAÚJO, A. R.; VOSS, R. C. R. Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, p. 119-130, jan./jun. 2009.

BROWN, S. **Teaching Listening**. United States of America: Cambridge University Press, 2006.

CARLOS, E. J. Sobre o uso pedagógico da imagem fílmica na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 550-569, abr. 2017.

CARMO, L. O Cinema do Feitiço Contra o Feiticeiro. **Revista Ibero Americana de Educação**, nº 32, p. 71-94, 2003.

- DÖRNYEI, Z. **The psychology of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- EXTRAORDINÁRIO. Produção: David Hoberman e Todd Lieberman. Direção: Stephen Chbosky. Santa Monica: Lionsgate; Mandeville Films; Participant Media; Walden Media; TIK Films, 2017, 1 DVD.
- GAK D. Textbook – An Important Element in the Teaching Process. **Metodicki vidici**, n. 2, Filozofski fakultet, Novi Sad, Serbia, p. 78-82, 2011.
- GIRALDELLO, A. P.; TEDESCO, A. L. (Re)pensando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Entretextos (UEL)**, v. 16, p. 25-42, 2016.
- GUMESSON, D. W. B. A utilização de vídeos em aulas de Inglês para o Ensino Médio. **Polyphonia**, v. 21/2, p. 519-536, jul./dez. 2010.
- HARMER, J. **The practice of English Language Teaching**. Excess: Logman, 2007.
- HAUSMANN, E. P; CUGIK, L. S.; IGNACZUK, O. Filme como proposta de ensino e aprendizagem: O uso do cinema em aulas de Língua Estrangeira. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 9, n. 3, p. 333-347, set./dez. 2015.
- KRASHEN, S. D. **Input hypothesis**. London; New York: Longman, 1985.
- LEONG, L.; AHMADI, S. M. **An Analysis of Factors Influencing Learners' English Speaking Skill**. IJREE. 2017.
- MORAN, J. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, (2), 27-35, 1995.
- POTTER, L. E. **Atividades de vídeo para o ensino de inglês**. Barueri, SP: DISAL, 2013.
- RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. New York, NY: Cambridge University Press, 2007.
- SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. V. D. H. O Papel do livro didático no ensino de Inglês: Aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **(Con)textos Linguísticos**, v. 10, p. 291-300, 2016.
- SILVA, A.; DUQUE, V. L.; SILVA, S. P. O uso de podcasts no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**. N. 2, 2012.

THORNBURY, S. Speaking instruction. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2012.

UR, P. **A course in Language Teaching: Practice and Theory**. Cambridge University Press, Cambridge. 1991.

USHIODA, E. Motivation. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2012.

Recebimento em 28/07/2021.
Aceite em 06/12/2021.