



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO PELO COMPUTADOR

LUCÍA SILVEIRA ALDA

LUZ, CÂMERA, AÇÃO!

UMA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Belo Horizonte

2016

LUCÍA SILVEIRA ALDA

LUZ, CÂMERA, AÇÃO!
UMA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NAS AULAS DE LÍNGUA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Mediado por Computador.

Belo Horizonte

2016

Aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos, por encararem este projeto – e tantos outros – com dedicação, carinho e entusiasmo, apresentando ideias inovadoras e criativas. É sempre um orgulho trabalhar com vocês! Obrigada por fazerem a palavra *professora* parecer um superpoder invencível. Sei que, juntos, podemos voar longe e abrir portais para um mundo novo.

Aos amigos Bruno, Mirelle, Margareth, Roberta, Sérgio e Vilmar, por serem meu maior exemplo de que aprendizagem colaborativa dá certo e serem amigos para o resto da vida. É um prazer navegar de Pelotas à Belo Horizonte com vocês, marinheiros! Aos queridos Leonardo, Matheus e Óliver, por me acolherem com tanto amor e carinho.

Aos meus colegas de trabalho do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Rio Grande, principalmente à professora e amiga Carolina, por me apoiar com sorriso e leveza e encarar esta proposta de trabalho ao meu lado.

Ao meu eterno orientador Vilson J. Leffa, pela paciência para compreender meus passos profissionais e acadêmicos com bom-humor.

À minha família: meus pais, pelo amor e apoio incondicional sempre, sempre, sempre; minha *sis* Ana Elisa, meu amor da vida, Leonardo, por ser meu parceiro por completo, meu porto seguro; por me incentivar a voar sempre, mas colocar meus pés no chão quando preciso. Que nossos superpoderes sempre ativem, super-marido.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu agradecimento.

Un linguaggio diverso è una diversa visione della vita.

Federico Fellini

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Os nove tipos de inteligência, de Howard Gardner	15
Figura 2 – Cartazes dos filmes <i>Romeo + Juliet</i> (1996), de Baz Luhrmann; <i>Romeo and Juliet</i> (2013), de Carlo Carlei; e <i>Gnomeo and Juliet</i> (2011), de Kelly Asbury.....	22
Figura 3 – A intertextualidade de <i>Romeu e Julieta</i> em charges	23
Figura 4 – A intertextualidade de <i>Romeu e Julieta</i> em história em quadrinhos	23
Figura 5 – História em quadrinhos desenvolvida por alunos da disciplina de língua inglesa	24
Figura 6 – Primeira versão de roteiro realizado por alunos da disciplina de língua inglesa	25
Figura 7 – Amostra de roteiro corrigido e com observações para orientação	26
Figura 8 – Trecho de um roteiro finalizado com as devidas alterações	26
Figura 9 – <i>Frame</i> de um curta-metragem apresentado pelos alunos	27
Figura 10 – Página inicial do programa <i>Celtx</i>	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de atividades	21
Quadro 2 – Quadro com os itens avaliativos	28
Quadro 3 – Quadro de autoavaliação baseado em <i>ratings</i>	32

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Manual do Professor	37
Apêndice 2 – Atividade com a música <i>Love Story</i> , da cantora Taylor Swift	40
Apêndice 3 – Atividade com a música <i>Romeo and Juliet</i> , da banda The Killers	41
Apêndice 4 – <i>Layout</i> para o desenvolvimento da história em quadrinhos	42
Apêndice 5 – Cronograma de atividades e critérios de avaliação	43
Apêndice 6 – Ficha de autoavaliação	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.1 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO	12
1.2 A TECNOLOGIA COMO ALIADA DO ENSINO	13
1.3 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	14
1.3.1 Inteligência linguística	16
1.3.2 Inteligência lógico-matemática	16
1.3.3 Inteligência visual-espacial	16
1.3.4 Inteligência musical	17
1.3.5 Inteligência cinestésica	17
1.3.6 Inteligência interpessoal	17
1.3.7 Inteligência intrapessoal	18
1.3.8 Inteligência naturalista	18
1.3.9 Inteligência existencialista	18
2 PROJETO	19
2.1 PÚBLICO ALVO	19

2.2 OBJETIVOS DE ENSINO	19
2.3 CONTEÚDOS	20
2.4 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	20
2.5 CRONOGRAMA	20
2.5.1 Primeiro passo: apresentação do projeto	21
2.5.2 Segundo passo: definição dos grupos de trabalho e escolha da música	25
2.5.3 Terceiro passo: escrita do roteiro	25
2.5.4 Quarto passo: revisão e reescrita do roteiro	25
2.5.5 Quinto passo: entrega da versão final do roteiro	26
2.5.6 Sexto passo: produção audiovisual	27
2.5.7 Sétimo passo: lançamento do curta-metragem	27
2.5.8 Oitavo passo: avaliação dos projetos	28
2.5.9 Nono passo: autoavaliação	28
2.6 FERRAMENTAS NECESSÁRIAS	29
2.7 AVALIAÇÃO	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35
APÊNDICES	37

INTRODUÇÃO

A integração das tecnologias digitais está tão enraizada no nosso cotidiano que muitas vezes nem refletimos sobre a sua presença; porém, seria inimaginável pensar na vida contemporânea sem o uso de tais tecnologias. No entanto, por que muitas vezes a própria escola suprime esses progressos? Uma das principais funções da tecnologia é facilitar processos e, com os avanços tecnológicos, o acesso e a distribuição de informação popularizou-se, alterando práticas sociais, como a aprendizagem.

Contudo, percebemos que muitas vezes a escola não satisfaz os interesses dos alunos, pois muitos conteúdos estão descontextualizados, não condizem com as suas necessidades ou habilidades e/ou a escola não utiliza a tecnologia como aliada do processo educativo. Dessa forma, é importante refletir sobre novas práticas didáticas e criar projetos de ensino conexos com as motivações desses alunos, buscando contribuir com a construção do conhecimento de forma efetiva e significativa, apoiando-se nos seus interesses e gerando novos atrativos (SANTOMÉ, 1998; OLIVEIRA; CAMPOS, 2013).

A partir disso, propomos um projeto de ensino interdisciplinar de produção de vídeo com roteiro baseado em uma música em língua inglesa, que contenha uma narrativa. Este projeto surge da necessidade de unir a aula de língua estrangeira com o uso de tecnologias a fim de motivar e engajar o aluno na aula de língua inglesa e desenvolver suas habilidades comunicativas básicas de compreensão e produção oral, compreensão e produção textual, sua criatividade e seu pensamento crítico.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar este projeto de ensino de línguas mediado por tecnologias, é necessário especificar os principais conceitos que fundamentam este trabalho. Primeiramente, consideramos o contexto educacional no qual este trabalho é dirigido, refletindo e analisando questões didático-metodológicas. Além disso, refletimos sobre o papel das tecnologias digitais para a aprendizagem, destacando o uso das produções audiovisuais nas aulas de língua estrangeira. Por fim, discutimos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), de Howard Gardner, que fundamenta a aplicação deste projeto.

1.1 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/Campus Rio Grande, os alunos do ensino médio integrado apenas têm aulas de língua inglesa durante o primeiro ano letivo, com um encontro semanal de duas horas. Assim, torna-se importante ressignificar práticas pedagógicas, ou seja, mudar a visão tradicional da sala de aula e atribuir um novo significado às maneiras de ensinar e aprender, buscando ser eficiente e compatível com o contexto dos estudantes. Vygostsky (1988 *apud* OLIVEIRA, 1997), em uma posição interacionista, aponta que grande parte da aquisição de uma segunda língua se dá através da interação conversacional, onde o professor exerce um importante papel como mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

Isto posto, de acordo com Perrenoud (2000, p.30), entende-se que “[...] aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo”. Em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira, é preciso que o processo seja significativo e contextualizado e que seus resultados façam com que o aluno possa transmitir suas mensagens de forma clara e efetiva. No entanto, muitas vezes o professor atenta-se apenas para questões gramaticais da língua, não percebendo possíveis erros de comunicação em um ambiente real, onde a clareza do conteúdo é mais relevante que a sua estrutura gramatical. O papel do professor de línguas não pode ser superficial, precisamos identificar o nosso público, perceber suas motivações, respeitar

suas limitações, trabalhar de forma colaborativa e significativa, mediando o processo de ensino-aprendizagem.

1.2 A TECNOLOGIA COMO ALIADA DO ENSINO

A tecnologia sempre exerceu um papel fundamental nas aulas de idiomas e suas contribuições e impactos para o ensino de língua estrangeira vêm sendo amplamente estudadas por diversos pesquisadores (DIAS, 2007; WILSON, 2010; SCHLIMM, 2010; NICODEMOS, 2010). As novas tecnologias estão cada vez mais inseridas em ambientes sociais, ganhando espaço nos processos didático-metodológicos e influenciando novas maneiras de (re)pensar a educação.

No cenário contemporâneo, onde o acesso e a difusão de informações estão cada vez mais acelerados, os processos de aprendizagem revelam novas necessidades e desafios:

[n]esse contexto, um dos tipos de mídia que mais ganha destaque é referente à produção de vídeos por possuir um grande potencial educacional, além de ser uma atividade prazerosa e divertida. As páginas que permitem o acesso e a disponibilização de vídeos estão entre as mais acessadas na internet. A popularização dos equipamentos para gravação, bem como do acesso à internet e à softwares de edição gratuitos, faz com que o interesse dos jovens não se restrinja a serem apenas consumidores mas também produtores desse tipo de mídia (ESPINOSA, 2012).

Segundo Morán (1995), o vídeo é uma produção de expressão que os alunos adoram e que a escola deveria incentivar. Essa produção é uma experiência muito envolvente, com uma dimensão contemporânea que integra linguagens de maneira lúdica, pois permite brincar com a realidade. Além disso, ao criarem seus próprios vídeos, os alunos podem aplicar a língua alvo à situações cotidianas reais e ao integrar esses vídeos na aula de língua estrangeira, os professores também estão estimulando a criatividade e liberdade de expressão dos alunos, além de encorajá-los a usar a língua inglesa (TERANTINO, 2011).

A ênfase no uso do vídeo e de outros recursos oferecidos pelas redes sociais [...] é também uma valorização do linguístico, já que os recursos digitais de áudio e vídeo, como o próprio papel de impressão, não deixam de ser suportes textuais – apenas mais dinâmicos, extremamente menos dispendiosos e com grande potencialidade de romper a traumatizante barreira de uma proclamada falta de “domínio” da língua, na medida em que podem facilitar e mobilizar sua aprendizagem, como um mecanismo de mediação. Esses recursos digitais e as redes em que

estão inseridos têm a potencialidade de transformar o aluno em participante integral de uma prática social que se completa nos dois sentidos, possibilitando que não seja um mero receptor, mas também produtor/autor de discursos, sentidos e vivências, muitas vezes desvalorizados ou estigmatizados socialmente (LEFFA; IRALA, 2012, p. 105).

A grande maioria dos alunos percebe a importância e a necessidade da aprendizagem de uma língua estrangeira; junto com essa demanda também surgiram diversas possibilidades e recursos de mediação para potencializar a aprendizagem. No entanto, muitas vezes a escola tradicional não faz uso desses recursos, abordando de maneira descontextualizada ou irrelevante temas e conteúdos para o aluno. É necessário fazer uso dos recursos midiáticos disponíveis, a fim de motivar e engajar os estudantes e desenvolver as habilidades comunicativas de forma relevante e significativa. Assim, podemos afirmar que a produção de vídeos em sala de aula pode agir como instrumento mediador entre o aluno e o objeto de sua ação. Com o avanço acelerado das tecnologias é necessário incorporar novos instrumentos e recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, buscando ambientes interativos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do aprendiz.

1.3 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), do psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner, propõe uma alternativa para a visão unitária de inteligência como uma capacidade geral e inata, observando as origens biológicas da habilidade para a resolução de problemas. Gardner (1983) afirma que cada indivíduo possui tendências individuais, isto é, áreas com as quais temos afinidade e nas quais somos competentes. Estas tendências podem ser englobadas em nove dimensões de inteligência, descritas pelo psicólogo: (1) inteligência linguística; (2) inteligência lógico-matemática; (3) inteligência visual-espacial; (4) inteligência musical; (5) inteligência cinestésica; (6) inteligência interpessoal; (7) inteligência intrapessoal; (8) inteligência naturalista; e (9) inteligência existencialista.

Todos os indivíduos possuem cada um dos tipos de inteligência, embora cada uma seja mais desenvolvida em uns do que em outros. Todos os tipos de inteligência são

igualmente importantes e nenhuma excede em valor em relação a outra. Geralmente é necessário mesclar tipos de inteligência para desenvolver determinadas atividades.

[...] Os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Gardner ressalta que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas ocupações exemplifiquem uma inteligência, na maioria dos casos as ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências (GAMA, 1998, p. 2)

Como já dizia Paulo Freire, *não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes*. No entanto, a escola – em sua grande maioria – visa desenvolver e avaliar apenas a inteligência linguística e lógico-matemática, o que resulta em uma grande exclusão de plenitude potencial dos alunos. Em uma sala de aula de língua estrangeira completamente heterogênea onde, além de níveis de proficiência diversos, os alunos apresentam diferentes motivações, contextos culturais e socioeconômicos e aptidões, é necessário repensar uma mudança no paradigma educacional. Dessa forma, a discussão que a TIM gera é de suma importância, a fim de refletir sobre novos processos didático-metodológicos para alcançar um maior número de alunos efetivamente.

Figura 1: Os nove tipos de inteligência, de Howard Gardner¹



FONTE: THORESEN, 2014

¹ Imagem traduzida de Thorensen, K. (2014) **Howard Gardner's 9 types of intelligence**. Disponível em: <<http://thetutorreport.com/howard-gardners-9-types-intelligence/>>. Acesso em: 6 jul. 2016

1.3.1 Inteligência linguística

A inteligência linguística, segundo Gardner (1998, p. 22), é o “domínio e amor por línguas e palavras, com o desejo de explorá-las” e manifesta-se, com mais frequência, em poetas, escritores e linguistas, como Noam Chomsky. Isto posto, esta inteligência dá-se através da sensibilidade para sons e ritmos e da percepção dos significados de vocábulos e de funções da linguagem, desenvolvendo habilidades de uso da língua para convencer ou transmitir ideias de forma clara e objetiva. No entanto, a inteligência linguística não refere-se somente à capacidade de comunicação oral, mas a outras maneiras de comunicação, como a forma escrita e gestual (SOUZA, 2015).

1.3.2 Inteligência lógico-matemática

Gardner (1993, p. 22) define a inteligência lógico-matemática como a capacidade de “confrontar e avaliar objetos e abstrações e discernir suas relações e princípios subjacentes”, mais potencializada em matemáticos e cientistas, como Albert Einstein e Marie Curie. Quem desenvolve esta inteligência apresenta maior sensibilidade para padrões, ordem e sistematização; ou seja, é a habilidade para reconhecer e solucionar problemas, visualizar projeções geométricas, explorar relações, categorias e padrões, lidar com séries de raciocínio e fazer experimentações. De acordo com a análise de Vital (2014), este tipo de inteligência é determinado pela habilidade de calcular, quantificar e considerar proposições e hipóteses, nos permitindo “perceber relações e conexões e utilizar pensamentos abstratos e simbólicos; habilidades de racionalidade sequencial; e padrões de pensamento indutivo e dedutivo”.

1.3.3 Inteligência visual-espacial

A inteligência visual-espacial é conceituada como “a habilidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa, transformar e modificar percepções e recriar experiências visuais até mesmo sem estímulos físicos” (GARDNER, 1998, p. 22). Este tipo de inteligência é geralmente atribuído a arquitetos, escultores, navegadores e artistas, como por exemplo, o artista italiano Michelangelo di Lodovico Buonarrotri Simoni. Os indivíduos que manifestam este tipo de inteligência têm a habilidade de manipulação de

formas ou objetos mentalmente e, a partir das suas percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, em representações visuais e/ou espaciais.

1.3.4 Inteligência musical

A inteligência musical é “a competência não apenas de compor e reproduzir peças musicais com tom, ritmo e timbre, mas também a competência de apreciar e discernir esses sons” (GARDNER, 1998, p. 22). O indivíduo que tem esse tipo de inteligência latente apresenta habilidades musicais, como a discriminação de sons e sensibilidade para ritmos. O compositor alemão Ludwig van Beethoven é um exemplo deste tipo de inteligência. De acordo com Souza (2015), a universalidade da arte musical possibilita que todas as culturas possuam alguma forma de música, independentemente do nível de complexidade, o que supõe que há inteligência musical latente em todos.

1.3.5 Inteligência cinestésica

De acordo com Gardner (1998, p. 22), a inteligência cinestésica – ou corporal – é “o controle e a orquestra dos movimentos do corpo e a manipulação de objetos de forma habilidosa”; ou seja, é a habilidade de coordenação motora no controle do corpo. Atores, dançarinos e atletas, como o jogador de basquete americano Stephen Curry, apresentam o desenvolvimento deste tipo de inteligência. Outro exemplo interessante de indivíduos que demonstram alto nível de inteligência cinestésica são os médicos cirurgiões, que necessitam executar movimentos precisos durante procedimentos hospitalares.

1.3.6 Inteligência interpessoal

A inteligência interpessoal é a extrema sensibilidade às necessidades e sentimentos dos outros e diz respeito a maneira como edificamos nossas relações. Conforme Gardner (1998, p. 22), essa inteligência é a habilidade para “determinar, precisamente, humores, sentimentos e outros estados mentais nos outros e utilizar essa informação como um guia comportamental”, respondendo adequadamente às motivações e desejos de outras pessoas. Entre psiquiatras, políticos, antropologistas e líderes

religiosos, destacamos o líder indiano Mahatma Gandhi como alguém que apresenta esse conjunto de habilidades.

1.3.7 Inteligência intrapessoal

Diferentemente da inteligência interpessoal, a inteligência intrapessoal é direcionada para si, ou seja, é a habilidade para acessar aos próprios sentimentos, resolver problemas pessoais, reconhecer as próprias necessidades e saber conviver com as próprias limitações e potencialidades. De acordo com Gama (1998, p. 3), “como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas”.

1.3.8 Inteligência naturalista

Reconhecer e categorizar objetos naturais (GARDNER, 1998) são habilidades apresentadas por quem desenvolve uma inteligência naturalista, como por exemplo, biólogos. Essa é a inteligência de pessoas que conseguem se sensibilizar e identificar como parte pertencente do mundo animal e vegetal; elas conseguem compreender os sistemas vivos e analisar a natureza. Segundo Vital (2014), esta habilidade foi de suma importância no nosso passado evolucionário como caçadores, coletores e fazendeiros e continua sendo uma habilidade essencial em papéis desenvolvidos por botânicos, por exemplo.

1.3.9 Inteligência existencialista

A sensibilidade e a capacidade para abordar questões profundas sobre a existência humana, tais como o sentido da vida e o como chegamos aqui podem ser consideradas habilidades de uma possível inteligência existencialista. Gardner (1998) afirma que captar e refletir sobre as questões básicas da existência são habilidades; no entanto, são necessárias mais evidências para determinar se é, ou não, um tipo de inteligência. Líderes espirituais e pensadores filosóficos, como o filósofo francês Jean-Paul Sartre, exemplificariam o desenvolvimento desta inteligência.

2 PROJETO

O projeto, denominado *Retelling a story – My short film project* e apresentado a seguir, foi aplicado em seis turmas de primeiro ano do ensino médio integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) campus Rio Grande no segundo bimestre do ano letivo de 2016 – de maio à julho. Com o objetivo de dinamizar este projeto, decidiu-se trabalhar interdisciplinarmente com a área de língua portuguesa. Visando sua aplicabilidade e replicação, encontra-se, em anexo, o Manual do Professor (Apêndice 1).

2.1 PÚBLICO ALVO

O público alvo, que participou deste projeto, são alunos do primeiro ano do ensino médio integrado, com idade média entre 14 e 16 anos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) do campus Rio Grande. Estes alunos participam da disciplina de língua inglesa, que é ministrada apenas nesse período escolar – primeiro ano do ensino médio – com um encontro de duas horas semanais. Os alunos são de níveis heterogêneos de proficiência na língua, desde os mais básicos – inclusive alunos que nunca tiveram contato com o inglês – até os mais avançados. As turmas possuem, em média, 25 alunos cada.

2.2 OBJETIVOS DE ENSINO

Este projeto visa, como **objetivo primário** de ensino, o desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas de compreensão e produção oral e de compreensão e produção textual em língua inglesa. Além disso, como **objetivos secundários**, pretende reforçar a prática escrita em língua portuguesa, enriquecer reflexões culturais que visem a compreensão de novos mundos, desenvolver o pensamento crítico e a criatividade, e incentivar a aprendizagem colaborativa e o trabalho em grupo.

2.3 CONTEÚDOS

Com a intenção de aplicar este projeto, o tema norteador escolhido para trabalhar no segundo bimestre do ano letivo de 2016 foi “Cinema”. Dessa forma, além dos objetivos e conteúdos desenvolvidos com a prática do projeto, todos os tópicos estudados em sala de aula foram relacionados com a temática central. Logo, evidenciamos a aprendizagem de vocabulário relacionado à filmes e seriados, como por exemplo gêneros cinematográficos, elementos de uma produção audiovisual, adjetivos para descrever filmes e caracterizar personagens; a compreensão e interpretação de textos relacionados à temática; a apresentação e discussão de filmes; e a manifestação de preferências pessoais sobre filmes e seriados.

2.5 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Como proposta deste projeto interdisciplinar, os alunos, em grupos de até 8 (oito) pessoas, devem escolher uma música em língua inglesa que conte uma narrativa e recontá-la em forma de curta-metragem. Desse modo, a elaboração do vídeo normalmente perpassa três fases: (a) planejamento, (b) produção e (c) lançamento (MORÁN, 1995; LEFFA; IRALA, 2012).

Durante a fase de planejamento, os alunos devem desenvolver o roteiro, reescrevendo a letra da música e adaptando-a para a gravação, organizando as ideias, personagens, cenas e falas. Os alunos podem fazer adaptações e modificações na história original da música escolhida, desde que mantenham a essência central da letra. Em seguida, após a correção e finalização do roteiro, a fase da produção envolve a gravação, edição e sonorização do vídeo, colocando em prática o que foi planejado e visualizado pelos alunos. Por fim, a fase de lançamento é a exibição do produto final.

2.5 CRONOGRAMA

O projeto pode ser aplicado durante um bimestre (aproximadamente nove semanas), intercalando atividades presenciais e à distância. No Quadro 1, apresento o cronograma realizado durante este trabalho.

Quadro 1: Cronograma de atividades

		PERÍODO	ATIVIDADE	MODALIDADE
APRESENTAÇÃO	1	Semana 1	Introdução e apresentação do projeto para os alunos.	Presencial
PLANEJAMENTO	2	Semana 2	Definição dos grupos e escolha da música.	À distância
	3	Semana 4	Entrega da primeira versão escrita do roteiro para avaliação.	Presencial
	4	Semana 5	Devolução dos roteiros corrigidos para finalização do projeto.	Presencial
	5	Semana 6	Entrega da versão final do roteiro, após ajustes.	Presencial
PRODUÇÃO	6	Semana 6	Gravação, edição e sonorização do projeto.	À distância ²
LANÇAMENTO	7	Semana 9	Apresentação da versão final do curta-metragem.	Presencial
	8	Semana 9	Avaliação dos projetos pelas professoras.	Presencial
	9	Semana 9	Autoavaliação preenchida em sala de aula.	Presencial

FONTE: Autora, 2016

2.5.1 Primeiro passo: apresentação do projeto

Na primeira semana de aula do segundo bimestre letivo de 2016 discutiu-se com os alunos o tema norteador – Cinema – e apresentou-se o projeto. Para introduzir o trabalho, trabalhamos com duas músicas contemporâneas que narram, de forma adaptada, a clássica história de *Romeo & Juliet*, do escritor inglês William Shakespeare: *Love Story*, da cantora Taylor Swift, e *Romeo and Juliet*, da banda The Killers.

A aula foi dividida em quatro partes. No primeiro momento, foi pedido que os alunos ouvissem a música *Love Story*, da cantora Taylor Swift, e procurassem anotar qualquer palavra que reconhecessem. Após discutirem sobre o vocabulário identificado, questionou-se sobre o tema central da música. Assim, concluíram que era sobre “Romeo e Julieta”, já que identificaram estas palavras na canção. Logo, foi distribuída a letra da música com algumas lacunas em branco (Apêndice 2), que deveriam ser preenchidas com

² A fase de produção é realizada à distância devido a organização de cada grupo, porém as professoras disponibilizam horários de atendimento para dar acompanhamento aos projetos.

os trechos faltantes da canção. Após discutirmos sobre a intertextualidade presente na música e analisarmos sua narrativa, repetiu-se a mesma sequência com a música *Romeo and Juliet*, da banda The Killers (Apêndice 3).

No segundo momento, após revelar que a temática da aula abordaria a história de Romeu e Julieta, mostraram-se três *trailers* de filmes que apresentam o clássico de Shakespeare com suas adaptações. O primeiro, *Romeo + Juliet* (1996), do diretor Baz Luhrmann, conta a história a partir de uma visão contemporânea – onde, ao invés de cavalos e espadas, temos carros e armas de fogo. O segundo, *Romeo and Juliet* (2013), do diretor Carlo Carlei, busca ser fiel a história original, mas com uma produção atual. Por fim, o terceiro, *Gnomeo and Juliet* (2011), da diretora Kelly Asbury, é uma animação que também traz a temática shakespeariana, de forma descontraída e moderna, alterando diversos detalhes da trama, como por exemplo, o trágico final.

Figura 2: Cartazes dos filmes *Romeo + Juliet* (1996), de Baz Luhrmann; *Romeo and Juliet* (2013), de Carlo Carlei; e *Gnomeo and Juliet* (2011), de Kelly Asbury

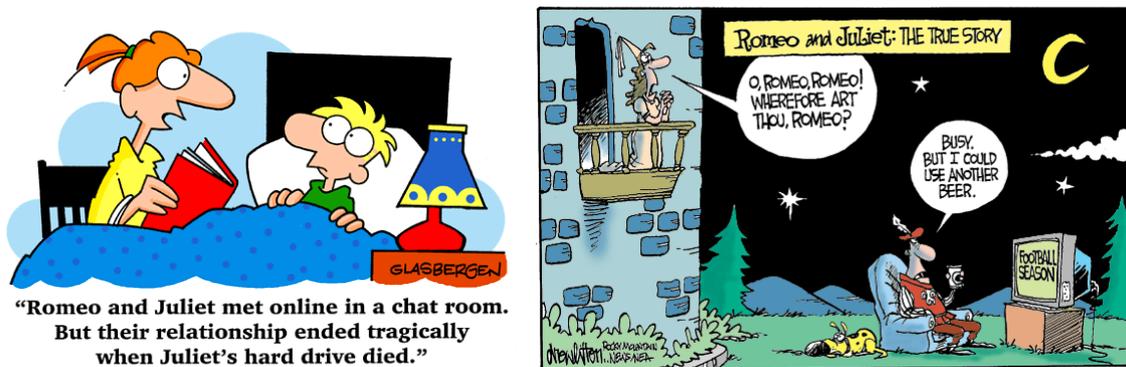


FONTE: Google Imagens, 2016

No terceiro momento, foram discutidas as questões da intertextualidade presentes tanto nas músicas quanto nos filmes, mostrando a influência de um texto sobre outro, tomando como modelo e/ou ponto de partida o clássico literário de Shakespeare e atualizando-o, adaptando-o ou recontando-o de outras maneiras. Dessa forma, são estabelecidas relações entre a narrativa de uma canção e uma possível transposição audiovisual. Para complementar, é apresentada uma outra maneira de (re)contar a história de Romeu e Julieta com adaptações contemporâneas, sem modificar sua base: charges

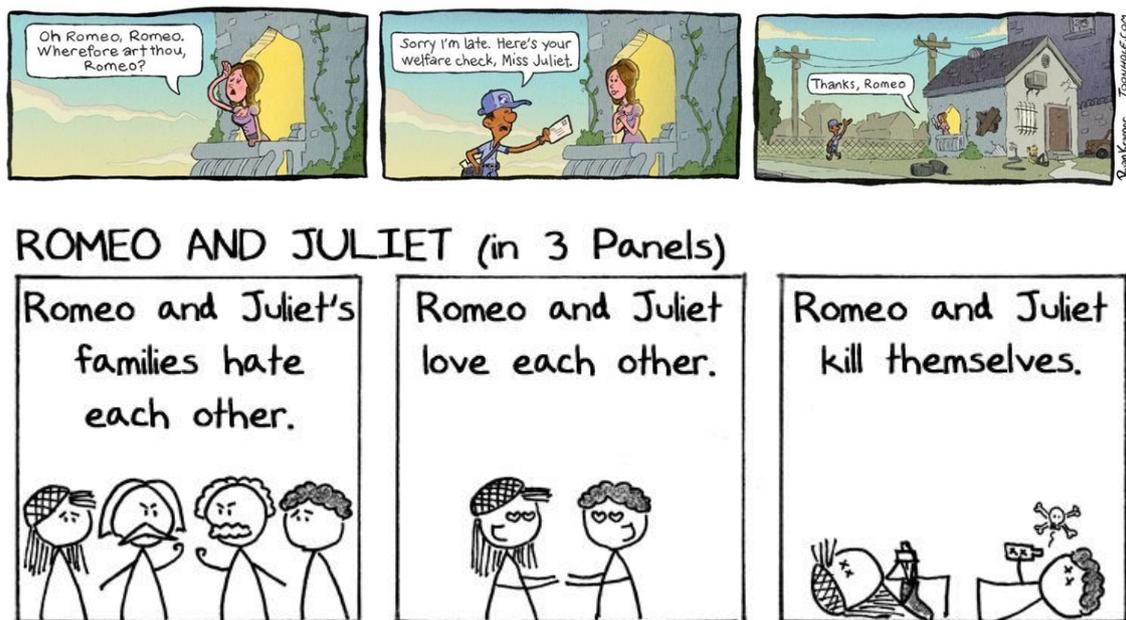
(Figura 3) e histórias em quadrinhos³ (Figura 4). Assim, é possível demonstrar, de forma prática, como os alunos podem escolher uma música que apresente uma narrativa e, a partir disso, escrever um projeto para ser desenvolvido.

Figura 3: A intertextualidade de *Romeu e Julieta* em charges



FONTE: Google Imagens, 2016

Figura 4: A intertextualidade de *Romeu e Julieta* em história em quadrinhos



FONTE: Google Imagens, 2016

Por fim, no quarto momento, propõe-se aos alunos que recontem a história de *Romeu e Julieta* no formato de história em quadrinhos (Apêndice 4), mantendo a sua

³ A charge apresenta a história em um quadro só e é geralmente crítica e humorística. Por outro lado, a história em quadrinhos apresenta uma história sequencial, onde há uma sucessão de quadros.

essência, mas atualizando-o e adicionando novos elementos. Este exercício visa a prática da intertextualidade, reescrevendo e contando de uma forma diferente a mesma história e facilitando a preparação para o desenvolvimento do projeto. Na Figura 5, apresento o resultado do trabalho de dois alunos da turma de Automação Industrial⁴ que recontaram a história de Romeu e Julieta, modificando alguns componentes – como trocar a personagem principal, Julieta, por Inês Brasil⁵ e alterar o final. Além da intertextualidade entre a sua história em quadrinhos e a narrativa de Shakespeare, os alunos também trabalharam com a intertextualidade da sua história e de *memes*⁶ populares da artista.

Figura 5: História em quadrinhos desenvolvida por alunos da disciplina de língua inglesa



FONTE: Autora, 2016

⁴ Para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), o nome dos alunos será suprimido.

⁵ Inês Brasil é uma web-celebridade brasileira que ganhou notoriedade após seu vídeo para a inscrição de um reality show popular, publicado em 2013, ter se espalhado de forma viral na rede.

⁶ O termo *meme* é usado para descrever um conceito de imagem ou vídeo humorístico que se espalha rapidamente na Internet. Este termo refere-se a uma teoria ampla de informações culturais criada por Richard Dawkins (1976), em seu livro *The Selfish Gene*.

2.5.2 Segundo passo: definição dos grupos de trabalho e escolha da música

Na segunda semana letiva, os alunos já devem ter definido os seus grupos, com no máximo 8 alunos, e a escolha da música com a qual irão trabalhar. Em aula, cada grupo deverá estabelecer a(s) função(ões) dos componentes – como por exemplo, quem será responsável pela direção, quem serão os atores, etc. No entanto, essa divisão de tarefas não implica que cada aluno precise desenvolver apenas uma parte do trabalho, mas oportuniza que cada um deles se encaixe na função com a qual sentem mais aptidão e conforto, indo ao encontro das ideias discutidas por Howard Gardner e Paulo Freire.

2.5.3 Terceiro passo: escrita do roteiro

O terceiro passo dá início a fase de planejamento, onde os alunos irão desenvolver o projeto, adaptando a narrativa da música escolhida para o formato de roteiro – com cenas e falas de cada personagem. Assim, é avaliada a primeira versão do roteiro, entregue em sala de aula. Na figura abaixo (Figura 6), apresento um extrato da primeira versão de um roteiro entregue por alunos do Instituto.

Figura 6: Primeira versão de roteiro realizado por alunos da disciplina de Língua inglesa

```

1 EXT. PORTA DA CASA DE MADISON – DIA

Emilly bate na porta. TOC TOC TOC. Madison atende.

2 INT. CASA DE MADISON (SALA) – DIA

Madison abre a porta sorrindo pela chegada da amiga.

MADISON

    Ei Emilly! Pode entrar, já vou fazer a
    pipoca.
    Hey Emilly! Came in, i'll make
    popcorn.
  
```

FONTE: Autora, 2016

2.5.4 Quarto passo: revisão e reescrita do roteiro

Após a correção e revisão das professoras, os roteiros são devolvidos aos grupos com as devidas observações para finalizar a fase de planejamento. Isto é feito de forma presencial para esclarecer dúvidas e qualquer desentendimento acerca do trabalho, além

de fornecer um melhor direcionamento. Abaixo, a Figura 7 apresenta uma amostra de um roteiro corrigido, com observações para orientação.

Figura 7: Amostra de roteiro corrigido e com observações para orientação

1 EXT. PORTA DA CASA DE MADISON – DIA
 Emilly bate na porta. TOC TOC TOC. Madison atende.

2 INT. CASA DE MADISON (SALA) – DIA
 Madison abre a porta sorrindo pela chegada da amiga.

MADISON

Ei Emilly! Pode entrar, já vou fazer a pipoca.
 Hey Emilly! **Came** in, **i'will** make popcorn.

Come in, no tempo presente. ←
 ↓ *am going to* pois a decisão já havia sido tomada.
 pronome "eu" sempre com letra maiúscula = !

FONTE: Autora, 2016

2.5.5 Quinto passo: entrega da versão final do roteiro

Espera-se que, após a devolução dos roteiros, os alunos façam as devidas alterações e finalizações no projeto para iniciar a fase de produção, conforme a figura abaixo (Figura 8).

Figura 8: Trecho de um roteiro finalizado com as devidas alterações

1 EXT. PORTA DA CASA DE MADISON – DIA
 Emilly bate na porta. TOC TOC TOC. Madison atende.

2 INT. CASA DE MADISON (SALA) – DIA
 Madison abre a porta sorrindo pela chegada da amiga.

MADISON

Ei Emilly! Pode entrar, já vou fazer a pipoca.
 Hey Emilly! Come in, I am going to make popcorn.

FONTE: Autora, 2016

2.5.6 Sexto passo: produção audiovisual

Na sexta semana do bimestre, os alunos iniciam a fase de produção, ou seja, a gravação, edição e sonorização do projeto. Isso é feito à distância, pois os alunos têm a liberdade para decidir os ambientes de gravação e os horários de trabalho em grupo e autonomia para definir o seu ritmo de produção. Nesta fase, as professoras oferecem um atendimento extraclasse para dar seguimento aos projetos, prestando possíveis esclarecimentos.

2.5.7 Sétimo passo: lançamento do curta-metragem

Nesta etapa, os alunos apresentam o produto final dos seus projetos, o curta-metragem. Foi reservada uma sala especial para a projeção dos trabalhos, o miniauditório, que conta com projetor, sonorização e ambientação propícia. Na imagem abaixo (Figura 9), apresento um *frame*⁷ de um dos curtas-metragens apresentados pelos alunos.

Figura 9: *Frame* de um curta-metragem apresentado pelos alunos



FONTE: Autora, 2016

⁷ Imagem fixa de um produto audiovisual.

2.5.8 Oitavo passo: avaliação do projeto

Juntamente com o passo anterior, as professoras avaliam o projeto durante a sua reprodução, reparando nos itens do Quadro 2, entregue aos alunos, para saber o que iria pontuar, como seria avaliado e qual seria a pontuação máxima de cada item. Ao fim da avaliação, 60% da nota é destinada à disciplina de língua inglesa (até 6,0 pontos) e 40% da nota é destinada à disciplina de língua portuguesa (até 4,0 pontos).

Quadro 2: Quadro com os itens avaliativos

O QUE?	COMO?	QUANTO?	
Organização e participação	Cumprimento dos prazos estabelecidos Organização e entrosamento do grupo Planejamento das atividades Realização das tarefas	Até 2,0 pontos	60% da nota para a disciplina de inglês
Roteiro	Formato em forma de roteiro Linguagem apropriada e clara Organização das ideias Encadeamento com a música original Tradução das falas em inglês	Até 3,0 pontos	
Curta-metragem	Desenvolvimento do vídeo Qualidade de áudio e vídeo Legendas apropriadas às falas Criatividade e acabamento Correspondência ao roteiro original	Até 4,0 pontos	
Autoavaliação	Entrega das tarefas nos prazos estabelecidos Bom relacionamento no grupo de trabalho Entrega final do roteiro com correções Participação e colaboração com o grupo Curta-metragem com qualidade	Até 1,0 ponto	40% da nota para a disciplina de português

FONTE: Autora, 2016

2.5.9 Nono passo: autoavaliação

Por fim, o nono e último passo do projeto é a autoavaliação (Apêndice 6) feita pelo aluno em sala de aula. O aluno deve responder questões gerais sobre o projeto e, ao fim do questionário, deverá se autoavaliar em até 1,0 ponto. O quadro de pontuação dos alunos foi desenhado para lembrar a avaliação que espectadores fazem dos filmes, classificando-os com estrelas – denominado, em inglês, *ratings*.

2.6 FERRAMENTAS NECESSÁRIAS

Para a implementação deste projeto, são necessários alguns recursos tecnológicos específicos. Primeiramente, os alunos devem ter acesso à internet, a fim de pesquisar músicas que possuam uma narrativa. Para este fim, existem inúmeras opções de sítios eletrônicos que disponibilizam a letra da música, a sua tradução, o videoclipe, entre outros itens relacionados. Os *links* mais utilizados pelos alunos foram o *Vagalume*⁸ e o *Letras*⁹.

Após a análise e escolha da música, os alunos devem escrever uma narrativa em formato de roteiro com o tema central da música como núcleo da história. Para isso, os alunos podem utilizar qualquer editor de texto disponível em um computador, como o *Word*, da Microsoft, ou o *Pages*, da Apple. Além disso, também estão disponíveis para o público editores específicos para a criação de roteiros, como por exemplo, o *Celtx* (Figura 10). Este programa é completo e simples de usar, indicado para escrever ou produzir material audiovisual em qualquer nível de proficiência. Um dos pontos mais relevantes deste editor de texto é a facilidade de formatação do texto em modelo “roteiro”, seguindo os padrões da indústria cinematográfica. Assim, esta ferramenta permite que o roteirista tenha mais praticidade ao escrever, pois elementos como cabeçalho, ação, personagem, diálogo, transição, plano e texto são gerados automaticamente pelo programa. Ainda, o próprio editor fornece exemplos de projetos cinematográficos prontos, os quais o aluno pode utilizar para embasar-se.

Figura 10: Página inicial do programa *Celtx*



FONTE: Autora, 2016

⁸ www.vagalume.com.br/

⁹ www.lettras.mus.br/

Após a finalização do roteiro, os alunos devem filmar o projeto; para isso, é necessário utilizar um recurso de gravação de vídeo. Além das máquinas fotográficas convencionais disponíveis no mercado, o avanço tecnológico dos aparelhos celulares disponibilizou que cada usuário possua em suas mãos uma potente ferramenta de cinematografia, já que os telefones móveis apresentam funcionalidades de câmera que já vem pré-instalada nos smartphones e diversos aplicativos relacionados à gravação de vídeos, como *Snapchat* e *Instagram*, constantemente utilizados pelos alunos nas suas vidas sociais.

Com o material da filmagem, o próximo passo necessário é a edição do vídeo. Segundo Espinosa (2012), entre os editores de vídeo disponíveis, os mais populares são: *Windows Live Movie Maker*, *Kdenlive*, *VídeoSpin*, *AVI ReComp*, *VideoPad*, *Corel VideoStudio*, *VirtualDub* e *Adobe Premiere*. Além destes, existe uma diversidade incrível de programas, facilitando moldar-se às preferências do usuário, como é o caso do editor *Sony Vegas*, escolhido pela grande parte dos alunos. Após a edição e finalização do curta-metragem, os grupos que sentirem-se confortáveis podem compartilhar suas produções em sites de armazenamento de vídeos, como o *YouTube*¹⁰ ou *Vimeo*¹¹.

2.7 AVALIAÇÃO

Considerando os conceitos de avaliação mediadora e formativa, cada etapa do processo de desenvolvimento do projeto é avaliada, desde a organização até o lançamento. De acordo com Perrenoud e Thurler (2002), a avaliação constante do aluno durante o processo de aprendizagem é importante para que o professor possa agir, auxiliando o aluno a desenvolver e melhorar sua produção; ou seja, avaliar deve diagnosticar a experiência da aprendizagem, visando reorientá-la para produzir o melhor resultado possível (LUCKESI, 2007). Dessa forma, conforme um cronograma estabelecido, disponível na sessão 2.5 deste trabalho, os alunos têm que cumprir etapas: a primeira é a definição dos participantes do grupo e da função de cada um no projeto e a escolha de uma música que apresente uma história; a segunda é a entrega do roteiro com

¹⁰ www.youtube.com/

¹¹ www.vimeo.com/

a narrativa do curta-metragem, com cenas e falas de cada personagem¹²; a terceira é a entrega do roteiro final com seus devidos ajustes e a apresentação da versão final do curta-metragem; por fim, os alunos realizam uma autoavaliação.

A avaliação por etapas vai ao encontro da noção de avaliação estabelecida por Hoffmann (1991, p.18), quando afirma que a “[...] avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento”. Portanto, entende-se que “cada indivíduo é único e possui sua própria habilidade que não deve ser descartada apenas por uma nota atribuída através de provas” (MARTINS, 2014); é necessário avaliar o contexto de cada aluno e o melhor desenvolvimento dentro das suas possibilidades.

Assim, o projeto interdisciplinar como um todo é avaliado em 10,0 (dez) pontos – 60% da nota para a disciplina de língua inglesa, com a qual é realizada a maior parte do projeto; e 40% da nota para a disciplina de língua portuguesa, coorientadora dos trabalhos. A organização e participação de cada participante, a divisão das tarefas e o trabalho em grupo, o cumprimento dos prazos estabelecidos e o planejamento das atividades é avaliado em 2,0 (dois) pontos. O roteiro, considerando o seu formato, a linguagem apropriada e clara, a organização das ideias, o encadeamento com a música original e tradução das falas em inglês, é avaliado em 3,0 (três) pontos. O produto final do curta-metragem, analisando o desenvolvimento do vídeo, a qualidade audiovisual, as legendas apropriadas às falas, a criatividade e acabamento e a correspondência ao roteiro original, é avaliado em 4,0 pontos. Além disso, o aluno também avalia sua própria atuação na tarefa, através de um questionário de auto avaliação (Apêndice 6), fazendo uma reflexão sobre o próprio desempenho, avaliado em 1,0 ponto. Conforme a temática do bimestre, o aluno poderá pontuar-se em estrelas, da mesma forma como filmes são avaliados em *sites* de base de dados de informações sobre cinema e filmes, como por exemplo, o IMDb.com. O Quadro 3 indica que o aluno deve pintar as estrelas referentes ao cumprimento das assertivas. Para evitar que os alunos se avaliem de forma justa – evitando que alunos inseguros coloquem uma pontuação inferior ao seu desempenho, a professora também preenche as estrelas, cada uma com valor de 0,2 pontos. No fim, as estrelas são somadas

¹² Os roteiros são entregues em língua portuguesa, com as falas em português e inglês. Dessa forma, os professores conseguem avaliar a reescrita da história como um todo, a organização de ideias e, além disso, instruir os alunos da melhor forma para melhorar a organização das frases e a pronúncia em língua inglesa.

e multiplicadas por esse valor, dividindo o resultado por dois para obter a pontuação média.

Quadro 3: Quadro de autoavaliação baseado em *ratings*

	ENTREGUEI AS TAREFAS NOS PRAZOS ESTABELECIDOS	NÃO TIVE PROBLEMAS PARA TRABALHAR EM GRUPO	ENTREGUEI A VERSÃO FINAL DO ROTEIRO COM AS CORREÇÕES	FUI PARTICIPATIVO E COLABOREI COM DIVERSAS IDEIAS	APRESENTEI UM CURTA-METRAGEM COM QUALIDADE
Eu					
Prof. Lucía					
TOTAL					

FONTE: Autora, 2016

Estas práticas de ensino abertas, ativas, que possibilitam a descoberta, a pesquisa e o desenvolvimento de projetos (PERRENOUD, 1999), permitem que a aprendizagem atinja objetivos como a criação, a imaginação e a comunicação. Como resultado final desta avaliação, espera-se que os alunos tornem-se mais ativos e autônomos no processo de aprendizagem da língua, desenvolvendo a curiosidade por descobrir um novo mundo, utilizando ferramentas tecnológicas para abrir os seus caminhos e tendo autoestima para seguir seus próprios passos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula de língua estrangeira sempre procurou utilizar a tecnologia em proveito da aprendizagem. Desde o giz e a lousa, cartazes e imagens até a lousa digital e vídeos, as tecnologias são de suma importância para que a aprendizagem possa tornar-se mais compreensível e significativa. Dessa forma, esta proposta surgiu da necessidade de contextualizar as práticas educativas, unir a aula de língua estrangeira com o uso de tecnologias e mostrar para o aluno que é possível aprender de uma forma diferente, divertida e motivadora. Com isso, o aluno pode desenvolver suas habilidades comunicativas básicas de compreensão e produção oral e compreensão e produção textual de forma colaborativa.

A partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, foi possível visualizar as diversas aptidões apresentadas pelos alunos: muitos que, durante a aula, mostravam-se inibidos, manifestaram diversos talentos durante o projeto. Além disso, ao trabalhar em grupo de forma colaborativa, cada um contribuiu de forma positiva e voluntária com a proposta, fortalecendo a auto-estima, sentindo-se mais seguro para expressar suas ideias e testar o uso da língua.

Ainda, repara-se que, a partir deste trabalho, o rendimento no segundo bimestre foi superior ao primeiro bimestre. O uso da tecnologia como principal ferramenta de trabalho facilitou os processos de ensino-aprendizagem, satisfazendo os interesses dos

alunos e contextualizando as práticas didático-metodológicas condizentes com as suas necessidades e habilidades. No entanto, o uso das tecnologias em sala de aula ainda é um fator dificultoso, com diversos problemas de infraestrutura tecnológica na escola. Conclui-se que é necessário repensar o ensino e investir em tecnologias no ambiente escolar, a fim de propiciar uma experiência contemporânea, prática, atrativa e significativa.

REFERÊNCIAS

DIAS, P. O impacto do telemóvel na sociedade contemporânea: Panorama de investigação em Ciências Sociais. In **Comunicação & Cultura**, n. 2, 2007, p. 77-96.

ESPINOSA, A. **Produção de vídeo em sala de aula**: conhecendo os editores. 2012. Disponível em: <<http://comtextodigitalpet.blogspot.com.br/2012/06/producao-de-video-em-sala-de-aula.html>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

GARDNER, H. A Multiplicity of Intelligences. In **Scientific American presents: Exploring Intelligence**, 1998. Disponível em: <http://www2.sunysuffolk.edu/benham/ed%20psych/Web%20Articles/Multiplicity_of_Intelligence.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

GAMA, M. C. S. S. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação**. 1998. Disponível em: <<http://lct.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/A%20Teoria%20das%20Intelig%EAncias%20M%FAItpilas%20e%20suas%20implicac%20es%20para%20Educa%20E3o.doc>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio** – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p.83-108.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, T. C. A. de C. **Avaliação formativa e mediadora**. 2014. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1718>. Acesso em: 01 jul. 2016.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. In **Comunicação e Educação**, São Paulo, jan./abr. 1995, p. 27-35.

NICODEMOS, R. de B. **Mudanças Sociais Ocasionadas pelas Novas Tecnologias da Informação**. 2010. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/informatica/artigos/9678/mudancas-sociais-ocasionadas-pelas-novas-tecnologias-da-informacao>> Acesso em: 14 ago. 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** – Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, N. A. A de; CAMPOS, F. M. Tecnologia na Educação: a aprendizagem da Língua Inglesa por meio da rede social LiveMocha. In **ECCOM**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013.

PERRENUOD, P. **Avaliação** - Da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENUOD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: formação dos professores e o desafio da avaliação. 10ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: Currículo Integrado. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

SCHLIMM, K. **The effects of cell phones in modern society**. Nov. 11, 2010. Disponível em: <<http://www.elhstalon.net/features/2010/11/11/the-effects-of-cell-phones-in-modern-society/>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

SOUZA, T. de. **A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner**. Mai. 2015. Disponível em: <<http://www.psiconline.com/2015/05/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner.html>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

TERANTINO, Joseph M. Emerging Technologies: YouTube for foreign languages. In **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 1, p.10-16, 2011.

VITAL, M. **9 types of intelligence**. 17 mar. 2014. Disponível em: <<http://fundersandfounders.com/9-types-of-intelligence/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

VYGOTSKY, L. A. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILSON, R. **MP3 Files Will Revolutionize Your Language Learning**. 2000. Disponível em: <http://www.languageimpact.com/articles/rw/mp3_revolution.htm>. Acesso em: 23 set. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Manual do Professor

UF *m* G

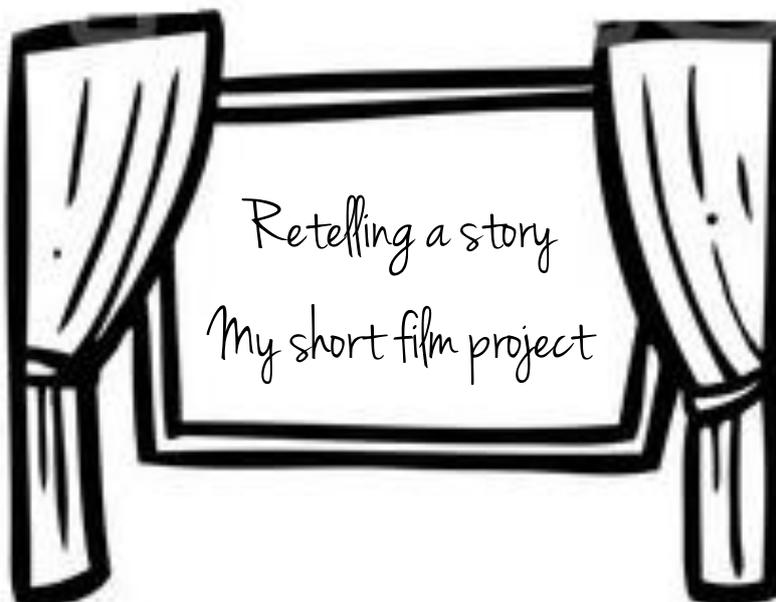
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO PELO COMPUTADOR

LUCÍA SILVEIRA ALDA

MANUAL DO PROFESSOR



Belo Horizonte

2016



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Contexto significativo

O uso do vídeo como recurso auxiliar da aprendizagem
Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner



PÚBLICO ALVO

Alunos da disciplina de língua inglesa no Ensino Médio



OBJETIVOS DE ENSINO

Objetivo primário

Desenvolver habilidades comunicativas básicas de compreensão e produção oral e de compreensão e produção textual em língua inglesa

Objetivos secundários

Reforçar a prática escrita em língua portuguesa

Desenvolvimento reflexões culturais que visem a compreensão de novos mundos

Desenvolvimento o pensamento crítico e a criatividade

Incentivar a aprendizagem colaborativa e o trabalho em grupo



CRONOGRAMA

		PERÍODO	ATIVIDADE	MODALIDADE
APRESENTAÇÃO	1	Semana 1	Introdução e apresentação do projeto para os alunos.	Presencial
PLANEJAMENTO	2	Semana 2	Definição dos grupos e escolha da música.	À distância
	3	Semana 4	Entrega da primeira versão escrita do roteiro para avaliação.	Presencial
	4	Semana 5	Devolução dos roteiros corrigidos para finalização do projeto.	Presencial
	5	Semana 6	Entrega da versão final do roteiro, após ajustes.	Presencial

PRODUÇÃO	6	Semana 6	Gravação, edição e sonorização do projeto.	À distância ¹³
LANÇAMENTO	7	Semana 9	Apresentação da versão final do curta-metragem.	Presencial
	8	Semana 9	Avaliação dos projetos pelas professoras.	Presencial
	9	Semana 9	Autoavaliação preenchida em sala de aula.	Presencial



FERRAMENTAS NECESSÁRIAS

Dispositivo com acesso à internet

Sítios eletrônicos de música – *Vagalume* ou *Letras*

Editor de texto – *Word*, *Pages* ou *Celtix*

Recurso de gravação de vídeo – *Máquinas fotográficas* ou *Celulares*

Editor de vídeo – *Windows Live Movie Maker* ou *Sony Vegas*

Site de armazenamento de vídeos – *YouTube* ou *Vimeo*

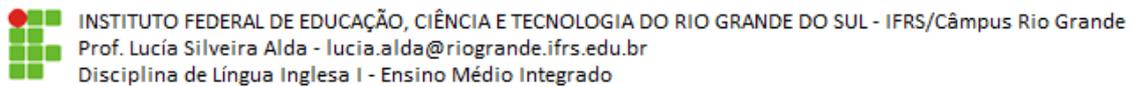


AValiação

O QUE?	COMO?	QUANTO?	
Organização e participação	Cumprimento dos prazos estabelecidos Organização e entrosamento do grupo Planejamento das atividades Realização das tarefas	Até 2,0 pontos	60% da nota para a disciplina de inglês
Roteiro	Formato em forma de roteiro Linguagem apropriada e clara Organização das ideias Encadeamento com a música original Tradução das falas em inglês	Até 3,0 pontos	
Curta-metragem	Desenvolvimento do vídeo Qualidade de áudio e vídeo Legendas apropriadas às falas Criatividade e acabamento Correspondência ao roteiro original	Até 4,0 pontos	
Autoavaliação	Entrega das tarefas nos prazos estabelecidos Bom relacionamento no grupo de trabalho Entrega final do roteiro com correções Participação e colaboração com o grupo Curta-metragem com qualidade	Até 1,0 ponto	40% da nota para a disciplina de português

¹³ A fase de produção é realizada à distância devido a organização de cada grupo, porém as professoras disponibilizam horários de atendimento para dar acompanhamento aos projetos.

APÊNDICE 2 – Atividade com a música *Love Story*, da cantora Taylor Swift



Love Story

Taylor Swift

Yes! (3x) ♡ Stay away from Juliet! (2x) ♡ Don't be afraid! ♡ Marry me Juliet! ♡ Hello! ♡ Please don't go! (2x)

We were both young
 When I first saw you
 I close my eyes
 And the flashback starts
 I'm standing there
 On a balcony in summer air

I see the lights
 See the party the ball gowns
 I see you make your way
 Through the crowd
 And say "_____"
 Little did I know

That you were Romeo
 You were throwing pebbles
 'Till my daddy said
 "_____"
 And I was crying on the staircase
 Beggin' you "_____"

[Chorus]

And I said
Romeo take me
Somewhere we can be alone
I'll be waiting
All that is left to do is run
You'll be the prince
And I'll be the princess
It's a love story
Baby just say "_____"

So I sneak out
 To the garden to see you
 We keep quiet
 Cause we're dead if they knew
 So close your eyes
 Escape this town for a little while

Cause you were Romeo
 I was a Scarlett Letter

And my daddy said "_____"
 But you were everything to me
 And I was begging you "_____"

[Repeat chorus]

Romeo save me
 They're trying to tell me how to feel
 This love is difficult, but it's real
 "_____"
 We'll make it out of this mess"
 It's a love story
 Baby just say "_____"

I got tired of waiting
 Wondering if you were ever coming around
 My faith in you was fading
 When I met you on the outskirts of town

And I said
 Romeo save me
 I've been feeling so alone
 I keep waiting for you
 But you never come
 Is this in my head?
 I don't know what to think
 He knelt to the ground
 And pulled out a ring

And said "_____"
 You never have to be alone
 I love you
 And that's all I really know
 I talked to your dad
 Go pick out a white dress
 It's a love story
 Baby just say "_____"

Oh oh... Oh oh oh
 Cause we were both young
 When I first saw you

APÊNDICE 3 - – Atividade com a música *Romeo and Juliet*, da banda The Killers

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
 Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
 Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

Romeo and Juliet

The Killers

**You shouldn't come around here! ♡ I love you like the stars above!
 You and me babe, how about it? ♡ I used to have a scene with him.**

A love struck Romeo sings the streets a
 serenade
 Laying everybody low with a love song that he
 made
 Finds a street light, steps out of the shade
 Says something like
 “ _____ ”

Juliet says “Hey it's Romeo!
 you nearly gave me a heart attack!”
 He's underneath the window, she's singing
 “Hey now, my boyfriend's back

_____”
 singing up to people like that”
 Anyway, what you gonna do about it?

Juliet, the dice was loaded from the start
 And I bet, then you exploded into my heart
 And I forget, I forget, the movie song
 When you gonna realize
 It was just that the time was wrong, Juliet?

Come up on different streets
 they both were streets of shame
 Both dirty, both mean, yes!
 And the dream was just the same
 And I dreamed your dream for you
 and now your dream is real
 How can you look at me
 as if I was just another one of your deals?

When you can fall for chains of silver
 you can fall for chains of gold
 You can fall for pretty strangers
 and the promises they hold
 You promised me everything
 you promised me thick and thin, yeah
 Now you just say

“Oh Romeo, yeah, you know
 _____”
 Juliet, when we made love you used to cry
 You said “I love you like the stars above
 I'll love you till I die”
 There's a place for us, you know the movie song
 When you gonna realize
 it was just that the time was wrong, Juliet?

I can't do the talks, like they talk on the TV
 And I can't do a love song,
 like the way it's meant to be
 I can't do everything, but I'll do anything for you
 I can't do anything except be in love with you

And all I do is miss you and the way we used to
 be
 All I do is keep the beat, and bad company
 And all I do is kiss you, through the bars of a
 rhyme
 Juliet I'd do the stars with you, anytime

Ah Juliet, when we made love you used to cry
 You said
 “ _____”
 I'll love you till I die”
 There's a place for us, you know the movie song
 When you gonna realize
 it was just that the time was wrong, Juliet?

And a love struck Romeo, sings the streets a
 serenade
 Laying everybody low, with a love song that he
 made
 Finds a convenient street light, steps out of the
 shade
 Says something like
 “You and me babe, how about it?”
 “You and me babe, how about it?”

APÊNDICE 4 – *Layout* para o desenvolvimento da história em quadrinhos

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

Nomes: _____ Turma: 1 ____ Data: ____/____/____

APÊNDICE 5 – Cronograma de atividades e critérios de avaliação

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
 Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
 Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

"Retelling a story – My short film project" 

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DATA	ATIVIDADE	PRAZO DE ENTREGA
02/05	* Definição dos grupos * Escolha da música	1 semana Até 09/05
09/05	* Orientações para a entrega da primeira versão escrita do roteiro para avaliação	2 semanas Até 23/05
30/05	* Devolução dos roteiros corrigidos para finalização do projeto para a entrega da versão final do roteiro para avaliação	1 semana Até 06/06
06/06	* Início da gravação, edição e sonorização do projeto * Orientação dos trabalhos em horário de atendimento	3 semanas Até 27/06
27/06	* Apresentação da versão final do curta-metragem * Avaliação dos projetos pelas professoras * Autoavaliação preenchida em sala de aula	Fim! ☺

AValiação

O QUE?	COMO?	QUANTO?	
Organização e participação	Cumprimento dos prazos estabelecidos Organização e entrosamento do grupo Planejamento das atividades Realização das tarefas	Até 2,0 pontos	} 60% da nota para a disciplina de inglês
Roteiro	Formato em forma de roteiro Linguagem apropriada e clara Organização das ideias Encadeamento com a música original Tradução das falas em inglês	Até 3,0 pontos	
Curta-metragem	Desenvolvimento do vídeo Qualidade de áudio e vídeo Legendas apropriadas às falas Criatividade e acabamento Correspondência ao roteiro original	Até 4,0 pontos	
Autoavaliação	Entrega das tarefas nos prazos estabelecidos Bom relacionamento no grupo de trabalho Entrega final do roteiro com correções Participação e colaboração com o grupo Curta-metragem com qualidade	Até 1,0 ponto	} 40% da nota para a disciplina de português

APÊNDICE 6 – Ficha de autoavaliação



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

Nome: _____ Turma: 1 _____

Queridx alunx,

Esta ficha de avaliação servirá para sabermos o que você achou deste projeto e como você avalia a sua participação. Nesta etapa, serão observados o seu empenho na construção das respostas (todas devem ser explicadas/justificadas) e a correspondência com o que foi observado pelas professoras no bimestre.

1 O que você achou deste projeto? O que você aprendeu com ele? Expresse suas ideias.

2 Como você avalia a sua participação neste bimestre? Você considera que neste bimestre você foi mais ativo ou passivo nas aulas, em relação ao bimestre anterior?

3 De que maneira(s) você participou do projeto?

4 Em relação ao projeto, que tecnologias você utilizou para a sua execução? De que maneira elas contribuíram para a sua aprendizagem e/ou a do grupo?

5 Como você acha que este projeto pode ser melhorado? Dê sugestões, opiniões e ideias!

6 Avalie a sua participação no projeto. Classifique sua pontuação em estrelas, sabendo que cada uma vale até 0,2 pontos por item.

	ENTREGUEI AS TAREFAS NOS PRAZOS ESTABELECIDOS	NÃO TIVE PROBLEMAS PARA TRABALHAR EM GRUPO	ENTREGUEI A VERSÃO FINAL DO ROTEIRO COM AS CORREÇÕES	FUI PARTICIPATIVO E COLABOREI COM DIVERSAS IDEIAS	APRESENTEI UM CURTA-METRAGEM COM QUALIDADE
Eu	☆	☆	☆	☆	☆
Prof. Lucía	☆	☆	☆	☆	☆
TOTAL	☆	☆	☆	☆	☆