

MIAR

crossref

Diadorim



Faculdade Santo Agostinho

revista fsa



WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung

latindex

Sumários.org

e-revist@s

www2.fsanet.com.br/revista

Revista FSA, Teresina, v. 11, n. 1, art. 17, p. 317-329, jan./mar. 2014

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2014.11.1.17>

O AUDIOVISUAL NA SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO COMUNICATIVO DE FILMES E VÍDEOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

AUDIOVISUAL RESOURCES IN THE CLASSROOM: CONSIDERATIONS ON THE COMMUNICATIVE USE OF FILMS AND VIDEOS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Francisco Wellington Borges Gomes

Doutor em Estudos Linguísticos/Universidade Federal de Minas Gerais

Professor da Universidade Federal do Piauí

E-mail: wellborges@hotmail.com

Teresina, Piauí, Brasil

*Endereço: Francisco Wellington Borges Gomes

Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Letras. Campus
Universitário Ministro Petrônio Portela, Ininga, CEP: 64049-550 - Teresina, PI - Brasil.

Editora-chefe: Dra. Marlene Araújo de Carvalho/Faculdade Santo Agostinho

Artigo recebido em 16/11/2013. Última versão recebida em 03/12/2013. Aprovado em 04/12/2013.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

RESUMO

O Ensino Comunicativo de Línguas caracteriza-se pela preocupação com a natureza social, cultural e pragmática da língua, ou seja, a exploração pedagógica da língua autêntica. O objetivo é tentar fazer com que os alunos desenvolvam fluência e não apenas o domínio de estruturas, que tanto desgastou a história do ensino de LE. Nessa perspectiva, os materiais didáticos e outros recursos de sala de aula devem proporcionar aos alunos atividades que explorem a interação, a troca de pensamentos, sentimentos e ideias entre alunos e professores de maneira que haja a negociação e colaboração entre eles no aprendizado de uma língua estrangeira. Por apresentarem uma grande variedade de elementos visuais em associação com elementos auditivos, o uso de filmes e vídeos na sala de aula de línguas estrangeiras pode promover o contato com situações reais de uso da língua e o aprendizado mais significativo. Neste trabalho, discutiremos sobre o uso de vídeos e filmes como instrumentos para a promoção de atividades comunicativas no ensino de línguas, buscando mostrar que filmes e vídeos são uma ferramenta importante para o ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Estrangeiras. Filmes e Vídeos. Ensino Comunicativo de Línguas.

ABSTRACT

Communicative Language Teaching is characterized by the concern with the social, cultural and pragmatic natures of language. In other words, it is concerned with the pedagogical exploration of authentic language. Its objective is to make that students develop fluency, not only the mastering of structures that has corroded foreign language teaching history. From that perspective, didactic material and other resources must provide students with activities that explore interaction, the exchange of thoughts, feelings and ideas among students and teachers in such a way to promote negotiation and collaboration between them in the foreign language learning process. Because videos and films bring to class a wide range of visual elements in association with auditory input, their use in language classrooms can promote contact with real situations of language use and promote meaningful learning as well. In this work, we are going to discuss about the use of films and videos as tools for the promotion of communicative activities in language teaching. We aim at showing that films and videos are important tools for foreign language teaching.

Keywords: Foreign Language Teaching. Films and Videos. Communicative Language Teaching

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (LE), ao longo do século XX, passou por constantes mudanças filosóficas e metodológicas. Durante a primeira metade do século, acreditava-se que saber uma língua era sinônimo de saber descrever os pormenores de sua estrutura morfológica, sintática e fonológica, frequentemente de forma individual e descontextualizada. As aulas, frequentemente, consistiam em exercícios de tradução literal de sentenças, fora de um contexto pragmático, e na memorização de listas de palavras. Havia pouca ou quase nenhuma interação na LE, uma vez que o objetivo era capacitar os aprendizes a descrever as unidades constitutivas da língua em questão.

Apesar de algumas características desta abordagem formal da linguagem ainda serem facilmente identificadas na prática profissional de professores de línguas estrangeiras, notadamente na Educação Básica, podemos dizer que, no que se refere aos arcabouços teóricos que têm guiado a pesquisa e o ensino de LE, ela foi substituída no final da década de 40 e durante as décadas de 50, 60 e 70 pelo ideal de que o aprendizado de uma LE era o resultado de estímulos inconscientes (linguísticos e psicológicos) que os aprendizes recebiam durante a instrução. De acordo com esta visão, baseada no paradigma behaviorista ou comportamental, os aprendizes poderiam ser condicionados, dados os devidos reforços, a interagirem na LE de modo automático e inconsciente.

Com esta “filosofia”, uma série de procedimentos, também presentes ainda hoje na atividade pedagógica de muitos professores, tornaram-se comuns nas aulas de línguas. Dentre eles, Brown (2006) cita a apresentação de novo conteúdo em forma de diálogos; a exigência de que a interação na sala de aula ocorresse somente por meio da LE, ou por mímicas e imagens quando os alunos não tivessem conhecimento suficiente da língua para compreender as explicações na língua alvo; a repetição e memorização de conjuntos de sentenças, muitas vezes sem que os alunos soubessem o significado literal delas; a apresentação gradual de estruturas gramaticais e vocabulário, ensinados indutivamente e fixados por meio de exercícios de repetição; a valorização de uma determinada variedade linguística com o objetivo de que o aluno adquirisse pronúncia igual à de um falante nativo; a intolerância a erros na produção dos alunos e a ênfase na necessidade de reforço positivo quando estes produzissem linguagem que estivesse de acordo com os padrões tidos como ideais, dentre outras características.

Largamente adotados na época, os métodos de ensino baseados nestes princípios posteriormente deram lugar a outras teorias e visões de ensino-aprendizagem de língua

estrangeira, principalmente pela constatação de que enquanto os aprendizes eram capazes de produzir as sentenças e estruturas com rapidez e pronúncia semelhante à de um nativo, eles frequentemente fracassavam em conduzir diálogos que fugissem do roteiro exercitado na sala de aula.

Com o desenvolvimento das concepções de que a comunicação deveria ser o maior objetivo de um falante de LE e de que a interação de duas ou mais pessoas geralmente não segue roteiros fixos, uma vez que a comunicação autêntica é de certa forma imprevisível no que diz respeito à tomada de turnos, uso do léxico, da sintaxe e dos atributos semânticos das palavras, a visão “behaviorista” de ensino foi gradualmente substituída a partir do final da década de 70 e início dos anos 80 por ideais baseados em princípios construtivistas¹, em voga a partir deste período. Comumente conhecidos como Abordagens Comunicativas (AC) ou Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), este conjunto de princípios marca o ensino de LE do final do século XX e início do século XXI.

Neste artigo, propomos uma discussão sobre o Ensino Comunicativo de Línguas e o uso de materiais audiovisuais na aula de língua estrangeira, notadamente filmes e vídeos. Inicialmente, discutiremos sobre o conceito de competência comunicativa, buscando estabelecer, por meio de uma revisão bibliográfica, as principais características do ECL. Em seguida, abordaremos o papel dos materiais didáticos no ensino comunicativo e a importância da autenticidade para a promoção da comunicação em sala de aula. Por fim, buscaremos estabelecer relações entre o uso de filmes e vídeos nas aulas de LE e os princípios do ECL, mostrando que aqueles são importantes recursos comunicativos que devem ser incorporados ao ensino de línguas.

2 A BUSCA PELA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Notadamente a partir dos anos 80, ficou claro que para interagir genuinamente em uma LE, os alunos precisavam dominar algo mais que as estruturas linguísticas. Surgiu, então, a noção de que eles precisavam saber realizar certas funções, tais como prometer, convidar, recusar, dentre outras, situadas em um contexto social e cultural (Larsen-Freeman, 2000, p. 121). Esta ideia tinha por base a Teoria dos Atos de Fala, surgida na Filosofia da Linguagem

¹ Corrente pedagógica baseada nas teorias de Piaget e Vygotsky, dentre outros, que integra paradigmas linguísticos, psicológicos e sociológicos. Em termos gerais, ela enfatiza a ideia do homem como sujeito ativo responsável pela construção do seu próprio conhecimento, que por sua vez é construído a partir de suas experiências, interações sociais e pelo conhecimento de si mesmo e do papel que ele exerce no meio em que está inserido.

e proposta por Austin (1965) e posteriormente enriquecida por Searle (1979). Segundo ela, a linguagem é uma forma de agir sobre as pessoas e sobre o meio em que estão inseridas, nos comunicamos para realizar ações, obter favores, convencer, comover, entreter, dentre outros. No ECL, esta perspectiva teórica fundamentou a noção de que o objetivo do ensino de LE deveria ser o de desenvolver nos alunos competência para reconhecer e usar a linguagem de acordo com o “quando, como, o quê e para quem dizer algo”, chamando a atenção para a natureza interacional e sociocultural da aula de línguas.

Com isto, professores, materiais instrucionais e atividades de sala de aula deixaram de ser vistos como o centro da aula de LE e passaram a ser encarados como motivadores da interação e da negociação por significados entre os alunos, os grandes responsáveis por seu próprio aprendizado. Na sala de aula, todos estes elementos passaram a contribuir juntos para que um novo objetivo fosse alcançado: desenvolver a competência comunicativa. Este, por sinal, tornou-se sinônimo de aprender línguas estrangeiras na atualidade. Para Hymes (1972), desenvolver a competência comunicativa significava ser capaz de produzir e interpretar mensagens e negociar significados em contextos específicos, dependendo da cooperação entre dois ou mais participantes envolvidos no ato comunicativo. Posteriormente, Canale e Swain (1980) definiram quatro sub-categorias que construíram a noção de competência comunicativa:

- a. **Competência gramatical:** conhecimento de itens lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e fonológicos de uma língua.
- b. **Competência discursiva:** habilidade para conectar sentenças e partes do discurso em um todo significativo, coeso e coerente;
- c. **Competência sociolinguística:** conhecimento das regras socioculturais do discurso, de variedades linguísticas e do papel social atribuído a seus falantes, da necessidade de adequação da linguagem de acordo com o contexto, e das regras de interação características a determinados grupos e situações;
- d. **Competência estratégica:** uso de estratégias necessárias para a manutenção do fluxo conversacional, tomada de turnos, esclarecimentos, reformulação e correção do discurso, habilidade de fazer paráfrases, demonstrar compreensão, adequar o discurso a mudanças de registro e estilo, usar estratégias de comunicação não verbais, dentre outras.

Ao reconhecer a dimensão comunicativa da linguagem como o resultado da interação entre essas quatro competências, Canale e Swain (1980) afastaram-se da visão mecanicista de comunicação, prevaente até a década de 70, ao mesmo tempo em que buscaram

aproximação com algumas outras ideias das correntes de ensino de LE anteriores. Enquanto reconhecem a importância da gramática, tal como faziam os estruturalistas, e o papel da memória, tal como os behavioristas, eles apontam que a complexidade da comunicação vai muito além destes dois elementos. Neste sentido, comunicar-se é uma atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade, já que os participantes do ato comunicativo são sujeitos históricos que se envolvem em um processo de negociação para alcançar a compreensão mútua (Almeida Filho, 2008). O objetivo da aula de LE, portanto, passou a ser o de tornar os alunos capazes de se comunicar na língua em questão, em situações reais, por meio de funções ou atos de linguagem específicos, sabendo que diferentes formas linguísticas podem ser combinadas para se transmitir significado, obedecendo ao contexto social e ao papel dos interlocutores nas diversas situações discursivas.

Como resultado desta nova visão de comunicação, os procedimentos de sala de aula passaram a ser influenciados, ao menos teoricamente, por uma série de novos princípios que, muitas vezes, se opõem àqueles adotados pela filosofia behaviorista.

Hoje, o ECL se apresenta com várias faces que vão desde metodologias “pseudocomunicativas” que adotam o nome comunicativo com propósitos predominantemente comerciais, mas enfatizam prioritariamente o ensino da forma ou a visão behaviorista, até as metodologias comunicativas progressistas, que incluem atividades de interação sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos (Almeida Filho, 2008). Em geral, são tidas como comunicativas as atividades de sala de aula que apresentam as seguintes características:

- a. Interação autêntica na LE;
- b. Liberdade para escolher o que dizer e como dizer;
- c. Uso de materiais, situações e linguagem reais; e
- d. Reconhecimento das necessidades e interesses dos alunos.

Segundo Larsen-Freeman (2000, p.129), a interação autêntica ocorre quando a mensagem enviada de uma pessoa para outra contém informações de interesse para as duas, ou quando há informações desconhecidas por uma das pessoas envolvidas. Neste tipo de interação, os participantes estão comprometidos não só na expressão de ideias, mas também na compreensão das ideias um do outro. Estas, por sua vez, são compreendidas em um contexto que pode ser físico ou experiencial. Assim, atividades de sala de aula em que professor ou alunos fazem perguntas para as quais eles já sabem as respostas podem servir para exercitar uma determinada estrutura ou função, mas não têm valor comunicativo.

Na abordagem comunicativa, o aluno deve ter a liberdade para escolher o que dizer e como dizê-lo. Para isso, ele deve ter acesso e ser estimulado a produzir diferentes formas de dizer o que pretende. Ele também deve ter o conhecimento de que em determinados contextos e com determinados interlocutores, alguns estilos e registros podem ser mais aceitos que outros. Da mesma forma, ele deve saber que o não cumprimento destas normas sociais pode implicar sanções por parte de seus interlocutores. Assim, atividades que exigem dos alunos apenas uma resposta possível ou o uso de uma única estrutura sintática ou semântica não são comunicativas.

3 MATERIAIS DIDÁTICOS E AUTENTICIDADE NO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rivers e Temperley (1978, p.46) afirmam que as atividades de sala de aula devem encorajar a autonomia dos aprendizes desde os estágios iniciais de aprendizagem e promover a comunicação autêntica e livre da “falsa segurança” oferecida por rígidos exercícios estruturados. Para as autoras, apesar de atividades que apresentem grande quantidade de linguagem controlada (como os diálogos usados nas aulas para apresentar estruturas sintáticas e semânticas) poderem, posteriormente, levar a atividades verdadeiramente comunicativas que facilitem e estimulem a interação autônoma, o controle excessivo da linguagem nesse tipo de atividade pode resultar no inverso e desestimular o uso da língua de modo criativo e independente.

Nesse sentido, é comum vermos alunos que, embora estudem com materiais ditos comunicativos, são incapazes de usar linguagem diferente daquela apresentada nos diálogos dos livros. De acordo com as autoras, para tornarem-se capazes de se comunicar com autonomia, os alunos devem ter contato com amostras de linguagem mais diversificadas, naturais e frequentemente desconhecidas. Em suas palavras:

Our students must learn early to express their personal intentions through all kinds of familiar and unfamiliar recombinations of language elements at their disposal. The more daring they are in the linguistic innovation, the more rapidly they progress. This means that priority must be given to the development of an adventurous spirit in trying to convey one's meaning to others in the foreign language.² (RIVERS; TEMPERLEY, 1978, P.46)

² Nossos alunos devem aprender a expressar suas intenções pessoais por meio de todos os tipos de combinações familiares e não familiares de elementos linguísticos disponíveis. Quanto mais audaciosos eles são, mais rápido eles progredem. Isso significa que deve ser dada prioridade ao desenvolvimento de um espírito aventureiro na tentativa de transmitir significados a outros em uma língua estrangeira. (Tradução nossa.)

Esta posição, entretanto, pode ser prontamente contestada por alguns professores de LE com fortes crenças na simplificação e controle do material apresentado aos alunos como forma de facilitar e estimular a aprendizagem. Para Day e Bamford (1998), uma das grandes discussões modernas sobre o ensino de LE é justamente a controvérsia existente entre aqueles partidários do “mito da simplificação” e aqueles que defendem o “culto da autenticidade”. Enquanto os primeiros acreditam que para desenvolver fluência e confiança os alunos devem ter acesso a textos e materiais que estão abaixo da sua habilidade linguística, uma vez que textos autênticos proporcionariam desmotivação nos alunos ao se depararem com conteúdos que seriam incapazes de compreender; os segundos, motivados pelo ECL, defendem a posição de que materiais simplificados e não-autênticos contêm linguagem não-natural e, portanto, não-comunicativa. De acordo com o segundo ponto de vista, a melhor maneira de preparar os alunos a lidar com linguagem real fora da sala de aula seria oferecer a eles contato com linguagem que contenha discurso autêntico e natural. Para os autores, embora esta segunda corrente tenha se tornado uma condição *sine que non* na sala de aula de LE, a possibilidade de conciliação entre as duas posturas reside na utilização de materiais que sejam ao mesmo tempo simples e autênticos, tais como materiais destinados a audiências específicas, como obras de literatura infantil e infanto-juvenil.

Ainda sobre o uso de materiais autênticos ou não-autênticos, Richards (2001, p.252) tenta estabelecer uma diferença entre os dois ao definir materiais criados como aqueles desenvolvidos para serem utilizados em situações pedagógicas, apresentando, mesmo que em baixo grau, uma manipulação da língua e dos contextos reais para facilitar a aprendizagem. Este tipo de material apresenta conteúdo programático sequenciado e apresentado gradualmente segundo aspectos de complexidade linguística. Por outro lado, ela define material autêntico como aquele não produzido com intenções pedagógicas, apresentando informações culturais e linguísticas reais, baixo custo de produção e conteúdo programático flexível, sem uma rígida gradação gramatical que possibilita, assim, o contato com conteúdo novo a cada apresentação. Ainda para a autora, o material autêntico acarreta uma valorização direta dos professores envolvidos na sua produção, já que eles são os encarregados de traçar os estágios e metas pelos quais os seus alunos irão passar para alcançar o domínio da LE.

Segundo Cunha (2007, p.28-29) Os materiais autênticos encontram no ECL o espaço ideal para o seu emprego. Estes materiais, por apresentarem diferentes visões de língua, podem dar acesso a questões sociolinguísticas que deixam os aprendizes mais confortáveis com a sua produção, permitindo ao professor e alunos trabalharem as competências comunicativas em sala de aula. Em dissertação defendida na Universidade Estadual do Ceará,

o autor acompanhou uma turma de 20 alunos de língua inglesa cujas aulas eram baseadas no ECL e cujo material didático consistia inteiramente de trechos de vídeos e filmes na língua estrangeira. Após comparar os resultados quantitativos e qualitativos de aquisição da língua entre esta turma e outras que tinham aulas com materiais tradicionais, o autor apresenta o seguinte relato:

Para haver uma sintonia entre o conteúdo das aulas dessa pesquisa e das turmas regulares, foram procurados trechos de filmes que expusessem o conteúdo comunicativo que havia sido listado. Após longas procuras, foram selecionados trechos de um só filme para que os alunos se familiarizassem com os personagens e as situações. No entanto, o conteúdo linguístico apresentado nos trechos do filme escolhido era muito mais complexo do que os apresentados no conteúdo programático previamente listado. O contato dos alunos com esse grau de complexidade gerou um comportamento diferente daquele normalmente apresentado pelos alunos regulares. Os alunos passaram a dominar estruturas gramaticais mais complexas antes das mais simples, por exemplo, sentenças do tempo perfeito e por consequência os verbos no passado foram os primeiros a serem aprendidos pelos alunos. Geralmente essas sentenças são aprendidas em semestres mais avançados, porque no início do curso os alunos têm dificuldades com verbos no passado. O conteúdo programático do primeiro semestre foi completamente exposto aos alunos, mas a quantidade de itens linguísticos vistos pelos alunos dessa pesquisa foi bem maior do que a quantidade dos semestres regulares.

Neste sentido, o uso da TV e de filmes e vídeos na sala de aula oferecem excelentes oportunidades para que o professor possa levar materiais mais autênticos que os textos e CDs que geralmente são usados nas aulas de LE. Por apresentarem uma grande variedade de elementos visuais em associação com elementos auditivos como a linguagem oral, os filmes na sala de aula de LE apresentam um grande potencial para promover a motivação dos alunos e a prática oral mais autêntica, outro pilar do ECL.

A seguir, discutiremos sobre o uso de filmes e vídeos como ferramentas que podem promover o ensino comunicativo de línguas estrangeiras.

4 O CARÁTER COMUNICATIVO DE VÍDEOS E FILMES

Ao criticar a artificialidade dos materiais didáticos convencionais, Grigoletto (2003) afirma que muitos livros didáticos de língua inglesa (LI) tendem a reduzir as culturas neles representadas a poucos traços. Segundo ela, a cultura estrangeira é geralmente representada de forma estereotipada, como se fosse uma cultura absolutamente homogênea, tal como na imagem de americanos comendo *hamburger* e pessoas de diferentes classes socioeconômicas

ou nacionalidades como detentoras dos mesmos hábitos, estilos de vida e valores, em convivência harmoniosa e sem conflitos de classe ou raça. Para a autora, esta representação foge da realidade que deveria fazer parte da sala de aula. Ainda segundo ela, outro problema é que em muitos livros a língua aparece como homogênea e una, pois todos falantes nativos geralmente empregam a mesma variedade linguística e os estrangeiros geralmente expressam-se quase que sem nenhuma marca de “estrangeiridade”.

No ensino comunicativo, o papel do material didático é motivar os alunos para que estes aprendam a lidar com a realidade. De acordo com Canale e Swain (1980), materiais comunicativos devem estimular os alunos a desenvolver não somente a competência linguística (uso de estruturas gramaticais e regras de pronúncia para a acuidade na expressão e compreensão), mas também a competência sociolinguística (o papel social dos falantes, do contexto e da escolha do registro e estilo), a competência discursiva (a coesão e a coerência do discurso em relação ao contexto) e a competência estratégica (uso de estratégias verbais e não verbais para se compensar as quebras de comunicação). Se, por um lado, muitas destas competências são negligenciadas por materiais didáticos convencionais; por outro, vídeos e filmes, associados à criatividade e disposição do professor, podem fornecer instrumentos ideais para estimular nos alunos o desenvolvimento de cada uma delas.

Como muitos filmes não se preocupam com a propagação de ideais politicamente corretos e documentários e reportagens extraídas de noticiários geralmente tentam mostrar fatos e problemas reais; temas que geralmente fazem parte do universo fora da sala de aula (tais como diferenças culturais e conflitos sociais) podem ser facilmente trazidos para a discussão nas aulas. Da mesma forma, as diversidades de falares representadas pelas variedades sociais e regionais da língua estudada podem ser mais bem exploradas com o uso de trechos de filmes e vídeos contendo amostras de discurso de grupos minoritários e excluídos, permitindo ao professor fugir dos estereótipos citados por Grigoletto (2003). Ao mesmo tempo, o contexto oferecido pelas imagens, sons e linguagens não-verbais podem auxiliar os alunos no desenvolvimento das competências discursiva e estratégica.

Neste aspecto, o uso de vídeos e filmes nas aulas seria uma ferramenta poderosa de libertação do controle excessivo da linguagem a que os alunos têm acesso. Apesar de geralmente encenadas, as interações contidas em trechos de filmes e vídeos são produzidas primariamente para exibição fora do ambiente de sala de aula e geralmente para um público nativo. Tal material conteria, então, amostras de linguagem mais autênticas e muito menos controladas que materiais produzidos diretamente com fins didáticos. Além disso, os alunos teriam acesso constante a novas estruturas linguísticas e a novos significados, sendo

incentivados a aprender mais e a reconhecer a língua que estão aprendendo como um sistema dinâmico, rico em significados e possibilidades de combinação. Isto os levaria, conseqüentemente, à elaboração e adoção de estratégias de comunicação na LE mais eficazes.

A grande diversidade de materiais disponíveis em vídeos e filmes é outra vantagem devido à quantidade de produções disponíveis, seja na internet, em DVD, canais de TV por assinatura, ou mesmo em comerciais da TV aberta. Ela permite ao professor levar temas reais para dentro da sala de aula. Entretanto, o uso deste recurso na aula de LE implica a seleção e planejamento cuidadoso do material e das atividades apresentadas aos alunos, mas sem que isto implique a perda de autenticidade deles.

Infelizmente, é comum vermos que muitos professores, quando utilizam vídeos ou filmes nas aulas, o fazem sem critérios ou propósitos pedagógicos claramente definidos. Alguns simplesmente exibem filmes com até duas horas de duração sem que esta exibição seja acompanhada de atividades destinadas a desenvolver habilidades específicas como compreensão oral, pronúncia, escrita, produção oral, dentre outras. Dessa forma, não é de se estranhar que muitos alunos, professores e autoridades escolares ainda os vejam como recursos não-pedagógicos.

De fato, ainda é comum o pensamento de que vídeos e filmes só servem para quebrar a monotonia da sala de aula, para o lazer ou como pretexto para “enrolar” aula. Para contornar este problema, é preciso esclarecer que o uso destes recursos pelo professor não se limita apenas à exibição, mas implica a seleção de trechos do material escolhido que melhor se adaptem ao conteúdo lexical, sintático, semântico, ao nível dos alunos e aos propósitos comunicativos definidos previamente para a aula.

A falta de planejamento do professor de línguas estrangeiras talvez seja motivada por uma crença comum: Segundo (Paiva, 1998, p.73) o professor de LE tende a confundir o método com o material, crendo que ao usar o material didático está adotando um método e que todas as atividades nele propostas devem ser seguidas à risca. Esta crença é geralmente reforçada pela exigência frequente de coordenadores e alunos de que o livro seja visto na íntegra, uma vez que o cronograma e conteúdo programático do currículo de LE (seja em escolas ou cursos livres de línguas) é tido como algo imutável e imprescindível. Ao contrário do que diz o ECL, a filosofia corrente na maioria das escolas é a de que o conteúdo linguístico deve ser dado a todo custo, mesmo que isso implique a falta de domínio de muitos dos itens vistos por parte dos alunos ao final do período letivo. Com isso, ao final do curso, não é difícil ver alunos que, apesar de terem visto todo o conteúdo programático, são incapazes de usá-lo em situações de interação real na LE.

Entretanto, ensinar comunicativamente implica a negociação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, não só em relação à transmissão de significado, mas também na seleção dos conteúdos e temas trazidos às aulas. Atitudes como a descrita no parágrafo anterior são heranças persistentes de metodologias e filosofias de ensino nas quais a postura autoritária e disciplinária do professor opunha-se à postura passiva e conivente do aluno, acostumado a ser guiado e esperar explicações em aulas expositivas limitadas ao livro didático.

Para Cunha (2007) essa situação gera insatisfação de ambos os lados. Se de um deles o professor deseja que o aluno seja um aprendiz mais responsável, participante e autônomo, do outro, raramente se esforça para promover condições para isso. Da mesma forma, o aluno não gosta da atitude autoritária do professor, mas se mostra acostumado a ser guiado e a esperar explicações feitas através de aulas expositivas, frequentemente sobre conteúdos gramaticais, sem atividades práticas que permitam seu envolvimento comunicativo.

Como já mencionamos, usar vídeo e filmes nas aulas implica em mais tempo gasto pelo professor na seleção de trechos adequados e no planejamento das atividades baseadas nos mesmos. Igualmente, o tempo que cada conteúdo leva para ser ministrado tende a aumentar já que o uso de vídeos implica em uma série de atividades que enriquecem a aula, mas que frequentemente não encontram lugar no programa apertado a ser seguido durante o período letivo. Neste sentido, o professor deve ter autonomia para julgar, inovar, criar, e selecionar atividades adequadas a seus alunos, já que ele é quem tem contato direto com eles, que conhece suas necessidades e anseios e expectativas em relação à língua. Infelizmente, esta postura ainda não é aceita por muitas escolas, especialmente cursos livres de idiomas que seguem métodos rígidos e que preferem professores capazes somente de seguir as instruções dadas pelo livro didático que adotam, em detrimento de “professores reflexivos”.

Com o ECL, além de refletir e constantemente reformular sua prática pedagógica, o professor, ao invés de autoridade, assume o papel de coenunciador e orientador, que estimula e auxilia o aluno para que este passe a ser responsável pelo seu próprio aprendizado, tornando-se ativo e criativo na atividade discursiva dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 5ª. Ed. Pontes Editora. Campinas. 2008.

AUSTIN, John L. *How to do Things with words*. New York: Oxford University Press, 1965.

BROWN, H. D. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. *Principles of language learning and teaching*. 5th Edition. Pearson Longman. 2006.

CANALE, M; SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* 1 (1), 1980. p.1-47.

CUNHA, T. M. *O uso de filmes legendados e do ensino comunicativo de línguas no desenvolvimento da proficiência oral em nível básico de língua estrangeira* 2007. 158f. Dissertação de mestrado (Curso de Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

DAY, Richard R. & BAMFORD, Julian. *The cult of authenticity and the myth of simplification*. In DAY, Richard R. & BAMFORD, Julian. *Extensive Reading in the second language classroom*. Cambridge Language Education. 1998. P. 53-62

GRIGOLETTO, M. *O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades*. In: Maria José Coracini. (Org.). *Identidade e discurso; (des)construindo subjetividades*. 1 ed. Campinas/Chapecó: Ed. da Unicamp e Argos, Editoria Universitária, 2003, v. , p. 351-362.

HYMES, Dell. *On communicative competence*. In. PRIDE, J. & HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Second edition. Oxford University Press. 2000.

PAIVA. Vera. L. M. O. *Ensino de língua inglesa - reflexões e experiências*. 2ª edição. Pontes, 1998. p. 73-85.

RICHARDS, J. C. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 2001.

RIDD, M. D. *Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages*. *Tópicos em Linguística Aplicada I*. Brasília: Editora Plano, 2000. p.121-148.

RIVERS, W. M; TEMPLY, M. S. *A practical guide to the teaching of English as a foreign language*. Oxford University Press. 1997.

SEARLE, J. R. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

TUDOR, I. Guidelines for the communicative use of translation. *System*, Vol. 15, No. 3, 365-371, 1987