

Rita Maria Fonseca Matos Chagas

**CINEMA EM SALA: os filmes
como recursos didáticos para a aula
de leitura em LE**



**Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
2005**

Rita Maria Fonseca Matos Chagas

CINEMA EM SALA: os filmes como recursos didáticos para a aula de leitura em LE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG, no ano de 2005, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada.

Linha de pesquisa: Estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

**Instituto de Letras e Lingüística
Uberlândia 2005**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de
Catalogação e Classificação

C433c Chagas, Rita Maria Fonseca Matos.
Cinema em sala : os filmes como recursos didáticos para a aula de leitura em
LE / Rita Maria Fonseca Matos Chagas. - Uberlândia, 2005.
240f.: il.
Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Letras e Linguística.
Inclui bibliografia.
1. Línguas - Estudo e ensino - Teses. 2. Leitura - Estudo e ensino -
- Teses. I. Moraes Filho, Waldenor Barros. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. III. Título.

CDU: 800:37(043.3)

Rita Maria Fonseca Matos Chagas

CINEMA EM SALA: os filmes como recursos didáticos para a aula de leitura em LE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG, no ano de 2005, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Dissertação apresentada em 28 de março de 2005 à Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – Orientador - (UFU)

Profª Drª Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – (UFMG)

Profª. Drª. Célia Assunção Figueiredo – (UFU)

UBERLÂNDIA – MINAS GERAIS

*Dedico esta obra ao Altíssimo Deus, que
tem dirigido todas as cenas de minha vida.*

*Ao Edgar, meu esposo, imagem serena
gravada em meu coração.*

*À Aline e Liza, minhas filhas, por colorirem
os meus cenários com inocente sabedoria.*

AGRADECIMENTOS

À **Deus Pai, Filho e Espírito Santo**, razão do meu viver, o meu agradecimento por habitarem em meu coração, pelo sustento e amparo nas horas difíceis na trajetória desse trabalho.

Ao **Edgar, Liza, Aline**, que dos bastidores me apoiaram, suportando com paciência o meu distanciamento do lar devido às viagens, pesquisas e outras atividades exigidas no mestrado.

Ao Professor Dr. **Waldenor Barros Moraes Filho**, meu orientador, que a despeito do acúmulo de suas funções, aceitou o desafio de me conduzir em busca das imagens necessárias à composição do *roteiro* dessa obra, me auxiliando a ajustar as lentes em direção ao foco pretendido, com ações que revelaram sabedoria, objetividade; pelo sentimento fraterno com que partilhou obras de seu acervo pessoal tornando possível a concretização daquilo que há dois anos era apenas miragem de um *script*.

Aos professores Dra. **Alice Cunha de Freitas**, Dra. **Célia Assunção Figueiredo**, Dr. **Ernesto Sérgio Bertoldo**, Dr. **Luís Carlos Costa** e Dr. **João Bôsco Cabral dos Santos**, por ministrarem as disciplinas que cursei e por meio de suas contribuições que ajudaram a viabilizar esse trabalho. Especialmente agradeço à Dra. **Célia** e ao Dr. **Ernesto** que me deram a honra de ler o meu trabalho, apresentando sugestões para o seu enriquecimento por ocasião do exame de qualificação.

Aos meus **pais, tia Boiô e irmãos**, que mesmo a distância e sem entenderem muito o significado dessa nova etapa de meus estudos, têm me incentivado.

À dona **Cândida**, minha sogra, por ter me acolhido em sua casa durante o período em que cursei as disciplinas; e aos meus cunhados Ms. **Rondino**, Prof^a **Neide** e Rev. **Calvino** por me apoiarem enviando os materiais do mestrado para mim.

À dona **Cleusa Boaventura**, por me apoiar com suas orações e me confortar com palavras sábias.

À **Florisa**, colega do mestrado, pelos inúmeros favores que me concedeu como minha procuradora, bem como pelas interlocuções realizadas.

À **Solene e Eneida**, secretárias do mestrado, pela eficiência, atenção e o carinho que sempre me dispensaram.

Aos **funcionários** da biblioteca UFU, que sempre atenderam às minhas solicitações referentes à busca de obras em outros Estados.

Ao Dr. **Dirceu Pacheco**, pelo apoio nunca negado a mim.

À professora Ms. **Sidney Cursino**, minha amiga, que valorizou meus humildes começos.

A todos os colegas do mestrado, especialmente, **Marli Fróes, Rosângela Borges, Therezinha, Juliane, Isabel, Robson, Iza, Adriana, Arlete, Viviane, Edmara, Jaqueline Brasil e Sílvia Chagas**, pelas contribuições que me concederam durante as apresentações de seus trabalhos nas disciplinas que juntos cursamos.

À **Iracema**, pelo auxílio com um texto em Espanhol e ao **Diego**, pela ajuda na informática.

À Dra. **Neuza Batista**, à **Elaine Castilho, Vânia Gonçalves, Aldina e Daniela Dayrell**, minhas amigas, com as quais compartilho as coisas de Deus.

À **Marilene Matos**, por me ajudar na aquisição de algumas obras que utilizei neste trabalho.

Aos funcionários da biblioteca da **UNIPAM**, por me atenderem com eficiência e dedicação.

Aos funcionários da **28ª Superintendência de Ensino**, especialmente, **Arminda, Rita e Florinda**, por me apoiarem no início do mestrado, fornecendo-me materiais, pela agilização de minhas documentações visando à minha mudança de lotação.

À **Lúcia**, diretora da Escola onde realizei a pesquisa.

Aos **alunos**, participantes da pesquisa, que tornaram possível a realização deste sonho de muitos anos.

Àqueles que no **anonimato** me apoiaram, também agradeço de coração.

Se em um primeiro estágio, a tecnologia emergente permitia e estimulava a disseminação da informação, sua evolução aponta para novas possibilidades criadoras, em ambientes cada vez mais colaborativos. Da simples transferência e distribuição de informações, caminha-se para uma mudança de modelo cultural e mental, com reflexos no processo de construção do conhecimento (Waldenor Barros Moraes Filho).

RESUMO

Investigamos, nesse trabalho, o uso dos filmes legendados de entretenimento em sala de aula de Língua Estrangeira (LE) como recurso didático no auxílio das aulas de leitura em três quintas séries de uma escola pública do interior do Estado de Minas Gerais. Foram selecionados os filmes *Tarzan*, *Toy Story II* e *The Last of the Mohicans*, apresentados aos alunos em sua versão original em inglês, com legendas em português, tendo em vista as preferências indicadas pelos alunos em um questionário diagnóstico aplicado. Adotamos a hipótese de que os filmes legendados de entretenimento exibidos em sala de aula de (LE) por meio do videocassete oferecem ambiente propício ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, pois além de expor os alunos aos conteúdos lingüístico-culturais que podem ativar-lhes e ampliar-lhes o conhecimento de mundo, poderão funcionar como ativadores de esquemas e desse modo, fornecer *input* para aula de leitura. Para nortear nossa investigação utilizamos três perguntas de pesquisa: 1ª) Quais as reações dos alunos durante a exibição dos filmes? 2ª) Que associações lingüístico-culturais os alunos efetuam em decorrência dessa exibição? 3ª) Que possíveis contribuições as reações e associações lingüístico-culturais poderão oferecer às aulas de leitura em LE? Adotamos o paradigma qualitativo interpretativista conforme Erickson (1984), Moita Lopes (1996). As análises foram feitas tomando como base a teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c) para fundamentar o uso dos filmes como instrumentos mediadores. Fizemos aproximação entre os recursos da linguagem audiovisual e a teoria do insumo + 1 de Krashen (1983). A noção de hipertexto foi trabalhada ao lado da linguagem fílmica enquanto possibilidade de leituras múltiplas e ancorada na visão de um leitor/espectador ativo, conforme Bianchini (2003), Wandelli (2003), Coscarelli (2003) dentre outros. Adotamos a concepção de leitura sociointeracionista enfatizando o papel dos esquemas e inferências no processo de compreensão segundo Rumelhart (1980), Carrell e Eisterhold (1988), Grabe (2003) e Dell'Isolla (2001). Os resultados das análises demonstraram que os recursos da linguagem fílmica estimularam os alunos a interagir, participando das aulas, os levaram a realizar associações lingüístico-culturais, especialmente relacionadas ao léxico, e forneceram temas ligados às músicas e assunto dos filmes como elementos para aula de leitura que foi trabalhada em sala de aula. Foram aplicadas sete atividades. Analisamos o questionário, dois textos e os fragmentos anotados nas aulas de leitura e de vídeo, cujos resultados sugerem que as habilidades relacionadas à leitura como ampliação do vocabulário, interpretação de textos e utilização do dicionário foram considerados como itens desenvolvidos nos alunos mediante a exibição dos filmes legendados de entretenimento como mediadores.

PALAVRAS-CHAVE: Filmes, esquemas, hipertexto, leitura, ZDP.

ABSTRACT

We investigated the use of entertainment movies in English classes as auxiliary didactic resources in reading classes in three fifth-grade groups of a public school in a medium-sized city in the State of Minas Gerais State. The movies selected (Tarzan, Toy Story II and The Last of the Mohicans) were shown in English with subtitles in Portuguese, according to the students' preferences indicated in a preliminary questionnaire we applied before designing our research. We based our study on the assumption that entertainment movies shown in foreign language classes, by means of the videocassette players, provide adequate environment to foreign language teaching/learning, for they provide pupils exposure to cultural and linguistic contents, which can booster and enlarge their knowledge of the world and function as *schemata* activator and, by doing so, supply directions for the reading class. The research was carried out from the following perspective: 1. what reactions do pupils show in the course of the movie exhibitions? 2. which cultural and linguistic associations do pupils make as a result of such exhibitions? 3. which possible contributions can the reactions and cultural and linguistic associations offer to foreign language reading classes? Our analyses follow the qualitative interpretative paradigm, according to Erickson (1984) and Moita Lopes (1996) and were based on the Development and Learning Theory by Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c) which provides arguments for the use of movies as mediator instruments. We then associate Vygotsky's theory (*op. cit.*) to Krashen's "input + 1" theory (1983). The hypertext notion was worked in the filmic language as a possibility of multiple readings and anchored in the vision of an active reader/spectator, according to Bianchini (2003), Wandelli (2003), Coscarelli (2003), among others. We assumed a sociointeractionist reading conception emphasizing the role of schemes and inferences in the process of comprehension according to Rumelhart (1980), Carrell and Eisterhold (1988), Grabe (2003) and Dell'Isolla (2001). Results showed that filmic language resources stimulated pupil's interaction, class participation, performance of cultural-linguistic associations, specially those related to the lexicon. The movies also supplied discussion topics and themes derived from the soundtracks and plots as elements for reading classes. Were applied seven activities. We analyse one questionnaire, two texts and the fragments observed in reading and video classes, which results suggest that the abilities related to reading, such as vocabulary improvement, text interpretation and dictionary usage were developed through the use of movies as mediators.

KEYWORDS: movie, schemata, hypertext, reading, ZPD

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: BASTIDORES TEÓRICOS.....	30
1.1 Tecnologias: um breve histórico	30
1.1.1 Linguagem audiovisual e suas especificidades.....	32
1.1.2 As possibilidades didáticas do vídeo	36
1.1.3 Linguagem audiovisual e ambientes de aprendizagem	39
1.1.3.1 Linguagem audiovisual e a teoria de insumo de Krashen	40
1.1.3.2 Linguagem audiovisual e hipertexto.....	43
1.1.3.3 A linguagem audiovisual e Vygotsky	52
1.2 Concepções de leitura	64
1.2.1 O percurso histórico em torno da leitura.....	64
1.2.2 Leitura e decodificação	70
1.2.3 Leitura e interação	76
1.2.4 Concepção discursiva de leitura	79
1.2.5 Concepção de leitura sociointeracionista.....	83
1.2.6 Teoria dos esquemas (RUMELHART) e noção de consciência (VYGOTSKY)....	87
CAPÍTULO 2: ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO.....	114
2.1 Natureza da investigação.....	114
2.2 Cenário de pesquisa	116
2.3 Procedimentos metodológicos	117
2.3.1 Instrumentos de pesquisa	117
2.3.2 Coleta de registros	126

2.3.3 Perfil dos participantes.....	127
2.3.3.1 Descrição da turma “U”.....	134
2.3.3.2 Descrição da Turma “V”.....	136
2.3.3.3 Descrição da Turma “X”.....	137
2.3.4 Perfil da pesquisadora	138
CAPÍTULO 3: CINEMA EM SALA: descrevendo e analisando a exibição.....	139
3.1 O cinema em sala: a reação dos espectadores durante a exibição	140
3.1.2 O afetivo/emocional dos espectadores ativados pela linguagem fílmica.....	140
3.1.3 A fala egocêntrica e social ativada pela linguagem fílmica.....	146
3.2 Cinema em sala: as associações dos espectadores durante a exibição.....	167
3.3 O cinema em sala: a atuação dos espectadores após a exibição	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
ANEXOS.....	216
ANEXO A – Correspondência de uma autoridade da TV Escola em Minas Gerais.....	217
ANEXO B – Letra da música <i>Two Worlds</i>	218
APÊNDICES.....	219
APÊNDICE A – Questionário inicial aplicado aos alunos.....	220
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores.....	223
APÊNDICE C – Transcrição dos fragmentos das aulas de vídeo.....	225
APÊNDICE D – Produção de Texto.....	238
APÊNDICE E – Atividade relacionada à exibição do filme “O Último dos Moicanos”.....	239
APÊNDICE F – Questionário final aplicado aos alunos.....	240

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de cartela de bingo.....	122
Figura 2: Lista de palavras	123
Figura 3: Resultado do exercício de leitura atividade 3 – filme Tarzan.....	184
Figura 4: Resultado do exercício de leitura atividade 4 – filme Tarzan.....	186

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Recursos didáticos utilizados pelos professores.....	17
Gráfico 2: Freqüência de utilização do videocassete pelos professores em suas aulas.....	18
Gráfico 3: Tipos de filmes utilizadas pelos professores.....	18
Gráfico 4: Principais atividades de lazer dos alunos.....	128
Gráfico 5: Programas de TV prediletos dos alunos.....	129
Gráfico 6: Tipos de livros que os alunos dizem ler.....	130
Gráfico 7: Disciplinas prediletas dos alunos.....	130
Gráfico 8: Disciplinas não apreciadas pelos alunos.....	132
Gráfico 9: Tipos de filmes preferidos dos alunos	133
Gráfico 10: Critério idade/ano escolar 5ª “U”.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais marcos na história e desenvolvimento de hipertextos.....	45
Quadro 2: Conhecimentos do leitor de acordo com Moita Lopes (1996).....	86
Quadro 3 Aproximação teórica entre a noção de consciência (VYGOTSKY) e Esquemas (RUMELHART).....	98
Quadro 4: Características dos filmes utilizados.....	119
Quadro 5: Relação dos filmes, datas e turmas onde foram exibidos.....	119
Quadro 6: Atividades de leitura baseadas no filme <i>Tarzan</i>	121
Quadro 7: Instrumentos de pesquisa.....	125
Quadro 8: Faixa etária turma “U”	135
Quadro 9: Faixa etária turma “V”	136
Quadro 10: Faixa etária turma “X”	137
Quadro 11: Funções da fala egocêntrica e socializada na ZDP – filme <i>Tarzan</i>	150
Quadro 12: Funções da fala egocêntrica e socializada na ZDP – filme <i>Toy Story II</i>	151
Quadro 13: Funções da fala egocêntrica e socializada na ZDP – filme “O Último dos Moicanos”.....	152
Quadro 14: Funções da fala egocêntrica e socializada na ZDP apresentada nos três filmes	152
Quadro 15: Lista de palavras utilizadas na produção de texto dos alunos/ocorrência.....	187
Quadro 16: Resultado do questionário final	193
Quadro 17: Justificativa da questão “a”: questionário final.....	193
Quadro 18: Justificativa da questão “b”: questionário final.....	194
Quadro 19: Respostas dos alunos referentes à questão “e”: questionário final.....	195

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é fruto de inquietações e desejos nutridos durante os oito anos de atuação no Sistema Público de Ensino no contexto de ensino/aprendizagem de inglês.

Por um lado, apesar de termos utilizado em nossa prática docente várias abordagens de ensino e novos recursos didáticos como ferramentas úteis no processo de ensino/aprendizagem, sentíamos que, em sala de aula, esses procedimentos pareciam não atingir os alunos.

Por outro lado, no ambiente escolar, percebíamos alunos desinteressados, desmotivados em relação às tarefas relacionadas ao ler e ao escrever, porém ativos quanto a outros aspectos, como, por exemplo, relacionados à habilidade de lidar com a tecnologia da televisão, do vídeo, *videogame*; e para alguns, do computador.

Nelson Pretto, conforme entrevista concedida à Paloma Varón (2003), parece corroborar com o aspecto relacionado à atividade dos alunos ao afirmar que: “as crianças de hoje pensam em multitarefas, fazem mil coisas ao mesmo tempo, têm um jeito Alt+Tab de ser”. Sabemos que esse comando, na informática, serve para mudar de tela, e Pretto referia-se ao modo como as crianças mudam de “tela” quando o professor se aproxima, ou talvez, realizam outras atividades quando o que está sendo visto em sala de aula não lhes interessa, não os motiva, não os envolve.

Os alunos, participantes dessa investigação, revelaram, por meio de um questionário (Cf. Apêndice A), essa indisposição quando afirmaram não gostar de disciplinas cujos professores aplicam tarefas centradas somente na habilidade da escrita, do raciocínio; mas

revelaram apreciar as disciplinas cujos professores aplicam atividades diversificadas em sala de aula. Temos percebido que, em muitas situações, há um descompasso entre as vivências culturais e lingüísticas dos alunos e o ambiente formal na escola. Por isso, acreditamos que o desinteresse relacionado às atividades escritas, que, geralmente, envolvem o raciocínio, talvez se justifique pela presença de uma dicotomia existente entre os dois ambientes.

Em alguns momentos, observamos, na prática docente, um certo embate entre as duas realidades, por meio dos relacionamentos truncados entre alunos, professores e direção escolar. Alunos e escola transitando por dois extremos conflitantes. Dessa forma, em nossa atuação docente, sempre procuramos meios de apresentar os assuntos aos alunos de maneira que possamos aproximar os pólos da realidade dos alunos com a função da escola e, assim, circunscrevê-los durante as aulas.

Como afirmamos, tentamos adotar recursos didáticos diversificados, porém a forma como os utilizamos não atenderam às nossas expectativas. Uma de nossas tentativas relacionou-se à utilização do videocassete, pois todas as escolas onde trabalhamos possuem salas de vídeo. Contudo, nossa tentativa se frustrava porque não tínhamos formação para o uso da tecnologia com vistas a utilizá-la de maneira adequada, de modo que pudesse atenuar a dicotomia ambiente do aluno/ambiente escolar. Percebíamos que a utilização do videocassete, sem uma fundamentação que norteasse o seu uso, dava às aulas uma direção de entretenimento e logo, o pêndulo se desequilibrava, pois não encontrávamos meios para apresentar aos alunos o saber formal, que a nosso ver, é ainda a função principal da escola e com a qual concordamos num ambiente de entretenimento, do lúdico.

Talvez essas afirmações justifiquem os resultados de uma sondagem preliminar que fizemos junto aos professores da rede pública de ensino Estadual e Municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais na qual situamos nossa investigação. Esta sondagem foi feita por meio de um questionário que aplicamos a esses professores e objetivávamos obter informações dos

mesmos a respeito da utilização de recursos didáticos em suas aulas, e especialmente do videocassete (Cf. Apêndice B).

Nesse questionário, todos os professores responderam que utilizam algum tipo de recurso didático, como cartazes, mapas, CDs, vídeo, livros didáticos. Observemos, no gráfico abaixo, o tipo de recurso didático em relação ao número de professores que os utilizam:

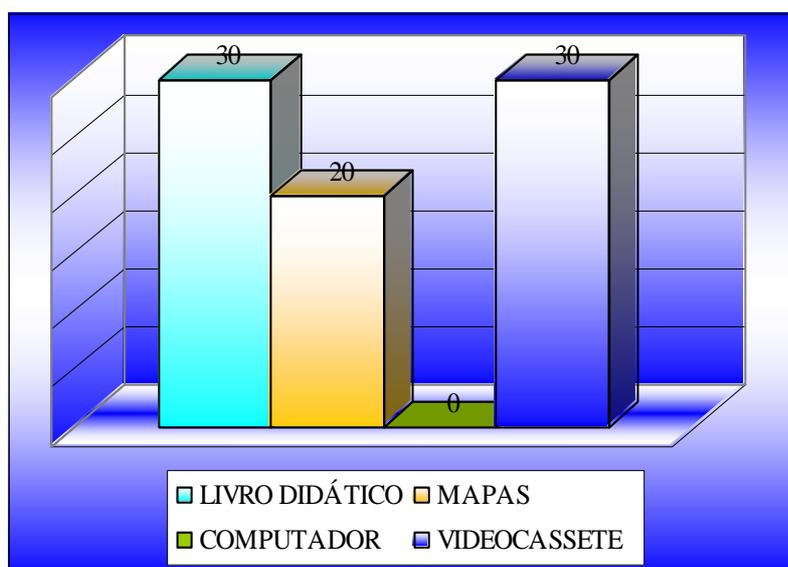


GRÁFICO 1: recursos didáticos utilizados pelos professores

Todos os 30 professores respondentes utilizam o vídeo em suas aulas, porém a frequência na utilização desse recurso varia conforme podemos perceber nos resultados demonstrados no Gráfico 2.

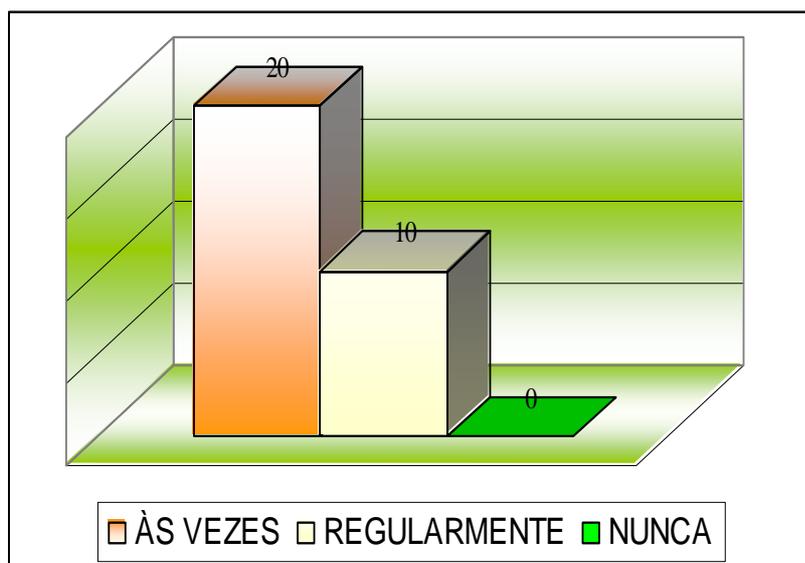


GRÁFICO 2: frequência de utilização do videocassete pelos professores em suas aulas

Outra informação que os professores nos forneceram por meio do questionário concerne ao tipo de fita utilizada pelos mesmos em suas aulas conforme o gráfico que se segue:

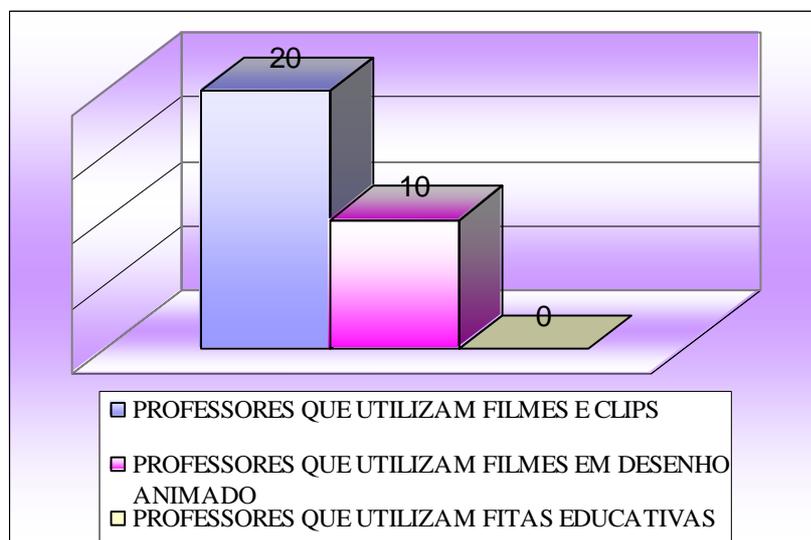


GRÁFICO 3: tipos de filmes utilizados pelos professores

Muito embora os professores não utilizem o vídeo com freqüência, quando o fazem, usam filmes e *clips* musicais ao invés de fitas educativas¹. Como afirmamos, talvez essa não utilização freqüente se relacione à falta de uma fundamentação teórica consciente² que norteie o seu uso ou à falta de material adequado, ou até mesmo a uma certa resistência à incorporação de recursos tecnológicos em suas práticas docentes diárias, dentre outros.

Com relação à falta de material, sabemos que o programa TV Escola, responsável pela disseminação do videocassete e televisão nas escolas públicas brasileiras, embora tenha implementado esforços no sentido de oferecer aos professores e alunos programação diversificada, não contempla, em suas programações, o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental. Esse registro foi colhido por nós quando analisamos todas as revistas da TV Escola do ano de 1995 até 2003, e que também foi ratificado por meio de uma carta/resposta de uma autoridade da TV Escola no Estado de M.G. (Cf. Anexo A).

A Secretaria de Ensino a Distância, SEED/MEC, por meio de uma parceria entre a Universidade Virtual Pública do Brasil UNIREDE, e Secretarias Estaduais de Educação, representadas pelas Coordenações Estaduais da TV Escola, preparou um curso de formação a distância que, segundo informações do Guia de Curso (2002, p. 13), “foi fruto do desejo de professores de capacitarem-se para melhor utilizarem a TV Escola”.

Esse curso funciona da seguinte maneira: cabe às Superintendências Regionais de cada Estado ministrá-lo aos professores que atuam em suas respectivas jurisdições. Os professores admitidos nos cursos recebem das Superintendências o material didático que consta de três livros, denominados módulo 1, 2, 3, e três fitas de videocassete. Há também um serviço de

¹ Os filmes mencionados pelos professores referem-se aos que não foram produzidos com fins pedagógicos; os cliques utilizados são de músicas em inglês e as fitas educativas referem-se aos documentários e àquelas que são produzidas com fins pedagógicos.

² Utilizamos a expressão fundamentação teórica consciente de acordo com os postulados de Almeida Filho (1998 p. 21) que sustenta a necessidade de o professor adotar uma abordagem consciente para poder “dar conta de explicar porque ensina e porque obtém os resultados que obtém”.

tutoria que é feito por profissionais das Superintendências Regionais capacitados para exercer a função, sendo eles a ponte entre os professores e a Coordenação Estadual do curso. Conforme informações concedidas por funcionárias da Superintendência, o curso foi ministrado em nossa região em 2002 com um número de 53 professores matriculados, mas apenas 14 concluíram-no.

Mantivemos contato informal com nove desses professores por telefone e todos afirmaram que o curso foi muito bom e proveitoso, porém quanto à aplicação em sala de aula as respostas não foram unânimes. Uma questão apontada pelos professores da área de exatas centra-se na dificuldade em encontrar, em programas de televisão, assuntos adequados às suas aulas. Segundo alguns desses professores, é preciso muita criatividade e tempo para preparar as aulas nessas condições.

O material do curso possui um acabamento de primeira qualidade, inclusive, quanto a esse aspecto, concordaram conosco todos os professores com os quais mantivemos contato informal. No que concerne ao material impresso, especialmente nos módulos 1 e 2 do referido curso, há temas ricos e interessantes que nos conduzem a inúmeras reflexões. No entanto, no que concerne ao material audiovisual (fitas de vídeo) e ao material impresso no módulo 3 verificamos que há uma preocupação exagerada com a tecnologia, com o manuseio em si e produção de materiais audiovisuais por professores e alunos, passando-nos a sensação de que qualquer professor poderia, ao se apropriar das tecnologias e das técnicas que cada uma requer, exercer a função de um produtor qualificado de programas e de materiais audiovisuais.

Essa postura merece uma reflexão, pois entendemos que a visão de um educador não é necessariamente a mesma de um produtor de programas, de um cineasta, por exemplo, e vice-versa. Daí encontrarmos dificuldades em acreditar na fusão de funções tão especializadas e distintas apenas com a capacitação em uma das áreas requeridas, embora não descartemos essa possibilidade.

Em uma entrevista concedida à Revista Escola & Vídeo (1994, p. 5), Paul Ashton, dirigente de uma renomada TV educativa da Inglaterra e ex-professor, parece compartilhar dessa visão no que concerne à produção de programas educativos. Segundo esse dirigente, “o produtor de programas educativos deve escutar um especialista em educação e, após haver entendido muito bem, esquecer a educação e fazer um bom programa”.

Por outro lado, Gadotti (*apud* GERALDI, 1994, p. 29), há 11 anos afirmou que as tecnologias não podem ser dissociadas da formação profissional: “de nada adianta o desenvolvimento da tecnologia se não se trabalha a formação do professor. Dissociar a produção do material didático da capacitação do professor é meio caminho para o fracasso”. Concordamos com o referido autor e reiteramos que a formação do professor advém de contínuas reflexões sobre o processo de ensinar e aprender.

Mas, pelos fragmentos que extraímos da Revista da TV Escola (2000, 2002), parecemos que a formação do professor se baseia na adoção e utilização dos seus programas e não é fruto de contínuas reflexões sobre o processo de ensinar e de aprender. Observemos os excertos:

Professor, aumente o IBOPE das suas aulas. Professor que usa a TV Escola não para mais. As aulas ficam ricas, interessantes e a garotada presta a maior atenção. São 16 horas diárias dos melhores programas educativos do Brasil e do mundo. A TV Escola também contribui para a atualização e o aperfeiçoamento do educador. Com o apoio da Tv Escola, as aulas viram verdadeiras campeãs de audiência, vamos nessa, professor [grifo nosso] (REVISTA TV ESCOLA, 2000).

Graças a ele, cerca de 115 mil professores de todo o Brasil estão trabalhando cada vez melhor [grifo nosso] *com os programas de vídeo da TV Escola, tanto em sua própria formação quanto no trabalho com seus alunos e comunidade* (REVISTA TV ESCOLA, 2002).

Como podemos verificar nos dois trechos, o texto informativo visa convencer o professor a adotar as programações da TV Escola como fundamentos à sua formação e à sua prática docente. Observemos os trechos grifados: “aulas ficam ricas, interessantes”, “a garotada

presta a maior atenção”, “16 horas de melhores programas”, “atualização e aperfeiçoamento do educador”, “aulas viram verdadeiras campeãs de audiência”. Diante de ofertas que vêm ao encontro das aspirações de muitos professores, fica saliente a intenção de convencer o professor pelas palavras. No ambiente de ensino/aprendizagem, no ambiente educacional, o “engajamento” a tais propostas, conforme observamos, fundamenta-se no nível do discurso propagandístico, no qual o professor figura como um consumidor, um mero usuário.

Além disso, podemos perceber que a questão do sucesso/fracasso escolar repousa sobre os ombros do professor, pois se ele aceita o chamamento (“vamos nessa, professor”), o sucesso é garantido, caso contrário, se ele não aceitar a proposta revelada no chamamento, se ele não tiver adotado as programações da TV Escola, então, ele não estará entre os “115 mil professores de todo o Brasil”, que estão “trabalhando cada vez melhor”. Assim, o fracasso se instaura, via mecanismo da exclusão. Fica saliente, no texto da Revista, que o sucesso/fracasso consiste em aceitar ou não o produto ofertado.

A presença dos recursos tecnológicos na escola, nesse contexto, parece nos mostrar que a prática pedagógica continua sendo objeto de reflexão, pois o paradigma comunicativo sustentado pela TV Escola, conforme Fausto Neto (2001, p. 8), “reduz a questão dos efeitos a uma performance puramente administrada pelos pressupostos do campo da produção da estratégia”, portanto unilateral sem levar em conta os enfoques sócio-lingüísticos-antropológicos e identitários do contexto escolar.

Questões ligadas à prática do vídeo, sem uma fundamentação teórica que forneça direcionamentos ao professor na adoção desse recurso, também têm nos incomodado, pois acreditamos que não basta apenas inserir um recurso tecnológico na educação se não houver uma inter-relação entre a teoria e a prática e, para isso, é necessário que o professor seja consciente do seu fazer pedagógico.

Outro fator que nos incomoda relaciona-se à forma como lidamos com os recursos tecnológicos em geral. Presenciamos, todos os dias, novos lançamentos ligados ao desenvolvimento tecnológico, desde uma simples caneta a sofisticados computadores, aparelhos celulares, dentre outros. Essas mudanças parecem se tornar tão naturais que as recebemos sem maiores problematizações.

Segundo Moraes Filho (2004), “essas mudanças são tão rápidas que, quando começamos a explorar os recursos de uma dada tecnologia, o mercado se antecipa e lança outras com recursos superiores, em fluxo contínuo”. Dessa forma, acrescenta, precisamos possuir “senso crítico e equilibrado no sentido de não desprezarmos o novo, preparando-nos para a sua utilização, tirando proveito daquilo que a nova tecnologia nos oferece e nem rotularmos um recurso como ultrapassado, baseando-nos apenas no critério da evolução tecnológica”.³

Relacionamos essas afirmações ao recurso do videocassete que, para alguns, é um recurso ultrapassado pela tecnologia do DVD, ao passo que, para outros, é ainda distante de suas realidades sociais, especialmente na área da Educação. A nosso ver, no entanto, parece-nos que, nas práticas pedagógicas, o videocassete é um recurso pouco explorado.

Com base no exposto, esta pesquisa é uma tentativa de explorar uma das possibilidades do uso do vídeo, a partir da exibição de filmes de entretenimento exibidos em sala de aula, como um meio para estimular o ensino/aprendizagem de leitura em LE .

A despeito de pesquisadores como Moran (1996), Ferrés (1996), Babin e Kouloumoudjian (1989), Rocco (1989), Carneiro (2002), Morin (2002), Moran *et al.* (2000), Messa (2002), entre outros, terem mencionado as formas potencializadoras dos recursos audiovisuais e suas possíveis aplicações na educação e no ensino, não encontramos, em seus trabalhos, o uso desses recursos aplicados ao ensino de leitura em língua inglesa.

³Trecho da palestra proferida pelo Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho no mini-curso “Bases de dados, bibliotecas virtuais e digitais: a produção na área de letras e lingüística” ministrada por ocasião do 10º Simpósio de Letras e Lingüística promovido pela Universidade Federal de Uberlândia em outubro de 2004.

A adoção dos filmes de entretenimento⁴ justificou-se, dentre outros aspectos: a) pela falta de fitas de videocassete apropriadas para o ensino de inglês nessa área de leitura; b) pelos recursos que a linguagem fílmica possui em atrair o espectador por meio do lado emocional, conforme afirmou Moran *et al.* (2000, p. 33), o que nos dá margem para tentarmos aproximar a realidade do aluno ao ensino formal da escola; c) a experiência dos alunos enquanto espectadores ativos na produção de significados; d) o alto índice de receptividade a essa tecnologia por parte dos alunos, conforme explicitado na metodologia desta investigação.

O ajuste do foco na leitura baseou-se nas condições observadas no contexto onde a pesquisa foi realizada, segundo os princípios norteadores dos PCN-LE (1998 p. 19-21)⁵ de língua estrangeira, os quais, embora não descartem a possibilidade do professor ensinar as quatro habilidades da língua estrangeira **orientam ao ensino da habilidade de leitura** [grifo nosso], pelas seguintes razões:

1) O professor, ao observar o critério de relevância social, decidirá qual ou quais habilidades priorizar no ensino de uma língua estrangeira. Conforme os PCN-LE, *op. cit.*, o ensino de língua estrangeira voltado para as habilidades orais é **socialmente justificável** [grifo nosso], em locais turísticos e “comunidades plurilíngües”, cujas condições oferecidas apontam fortes razões para adoção do ensino com o foco nas habilidades orais.

2) O uso da leitura atende “às necessidades da educação formal”, ou seja, essa habilidade será indispensável ao aluno para que o mesmo tenha condições de prestar exames de vestibular; concursos outros, como aqueles voltados para o exercício de alguma profissão; exames de mestrado e doutorado.

⁴ Com filmes de entretenimento queremos mencionar aqueles que não foram produzidos com fins didáticos, foram produzidos para serem exibidos nos cinemas e posteriormente comercializados em fitas de videocassete. Dessa forma, enquadram-se os filmes com personagens humanos e em desenho animado.

⁵BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino de 5ª a 8ª séries, língua estrangeira: Brasília, 1998. 120 p.

Em todos esses casos, são exigidas as questões de leitura. Além disso, os PCN-LE, *op. cit.*, também atentam para o fato de que o aluno poderá utilizar “a habilidade da leitura em seu contexto social imediato”, qual seja: leitura de livros, revistas, artigos, letras de músicas, e, acrescentamos, conteúdos de *sites* da *Internet*, *videogame*, dentre outros.

3) A aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode auxiliar no desempenho do aluno como leitor em língua materna.

4) Condições adversas em sala de aula da maioria das escolas públicas brasileiras “(carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático)”.

De acordo com as orientações acima referidas, descreveremos as condições observadas no contexto da sala de aula, foco desta investigação.

Com relação ao item nº 1, a cidade onde se localiza a escola em que a pesquisa foi realizada não é considerada turística, pois sua atividade econômica principal está voltada para o setor primário, ligado às atividades agropecuárias. Nesse sentido, o critério de relevância social para utilização das habilidades orais parece não se justificar.

Por abarcar possibilidades diversas do uso da leitura, os itens 2 e 3 leva-nos a crer que a adoção do foco na leitura é justificável.

Das questões abordadas no item nº 4, acreditamos que “a carga horária reduzida, salas de aula superlotadas, pouco domínio dos professores com referência às habilidades” orais podem inviabilizar o ensino com o foco nessas habilidades e por isso, justifica-se o ensino com o foco na leitura. Porém, é preciso ressaltar que o argumento “**material didático reduzido a giz e livro**” [grifo nosso] fornece-nos margem para interpretarmos que, embora não sejam suficientes para o ensino das habilidades orais, esses materiais os sejam na habilidade da leitura. Nesses termos, discordamos por dois aspectos:

1º) A realidade das escolas públicas brasileiras vem sendo sensivelmente modificada do ponto de vista do instrumento, da tecnologia, enquanto possibilidade didática, pois algumas escolas públicas brasileiras receberam o *kit* da TV Escola⁶. Esse *kit* é um pacote tecnológico que consta de antena parabólica digital, televisor em cores de 20 polegadas, suporte de parede para televisor, videocassete, receptor, estabilizador de voltagem e fitas VHS de 120 minutos. No Brasil, foram distribuídos 57.395 *kits* no período de 1995 ao ano 2000⁷.

Todas as escolas públicas estaduais, pertencentes à Superintendência de Ensino, região de localização da escola onde fizemos a pesquisa, possuem videocassete, televisor em cores funcionando e aparelho para reproduzir som de CD e fita cassete, conforme levantamento feito por nós junto às Escolas.

2º) Acreditamos que o material didático reduzido a giz e livro também não é suficiente para o ensino de leitura. Daí a relevância de investigarmos o uso de filmes de entretenimento em sala de aula de língua estrangeira, conforme mencionamos neste trabalho.

Em virtude dessas considerações, objetivamos, neste trabalho, investigar as possibilidades do uso de filmes de entretenimento exibidos por meio do videocassete em sala de aula, com vistas a buscar elementos que possam auxiliar o ensino/aprendizagem língua inglesa no que concerne à habilidade de leitura, em três turmas de 5ª série do ensino fundamental, de uma escola pública de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Em termos específicos, investigamos os filmes de entretenimento exibidos em vídeo, nos seguintes aspectos:

a) considerando a possibilidade de acessos variados a informações, oferecida pelos recursos da linguagem fílmica, de modo semelhante à propiciada pelo hipertexto (impresso,

⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino a Distância. **TV ESCOLA**: o Canal da Educação. Brasília, nº 29 outubro/novembro 2002, p. 48.

⁷ Dados colhidos do site da TV Escola disponível em <<http://www.educacao.gov.br/seed/tvescola/tabgraf.shtm>>. Acesso em 21 jun. 2003.

digital e cognitivo), investigamos pelas reações dos alunos às associações lingüístico-culturais que estes efetuaram durante a exposição.

b) investigamos as contribuições para a aula de leitura fornecidas pelas reações e associações que os alunos realizaram durante a exibição.

Adotamos a hipótese de que os filmes de entretenimento, exibidos em sala de aula de LE, por meio do videocassete, oferecem ambiente propício ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, pois além de expor os alunos aos conteúdos lingüístico-culturais que podem ativá-los e ampliar-lhes o conhecimento de mundo, poderão funcionar como acionadores de esquemas e, desse modo, fornecer *input* para aula de leitura.

Para nortear a investigação utilizamos três perguntas de pesquisa:

1^a) Quais as reações dos alunos durante a exibição dos filmes?

2^a) Que associações lingüístico-culturais os alunos efetuam em decorrência dessa exibição?

3^a) Que possíveis contribuições as reações e associações lingüístico-culturais poderão oferecer às aulas de leitura em LE?

Dessa forma, no primeiro capítulo, “**Nos bastidores teóricos**”, procuramos desenvolver a linha de sustentação teórica para responder às perguntas acima mencionadas. Nesse percurso, discorreremos sobre um pano de fundo histórico a respeito das tecnologias e seu uso na Educação, descrevendo sobre a linguagem audiovisual e suas especificidades bem como as possibilidades didáticas de uso do vídeo.

Além disso, fizemos uma aproximação entre os recursos da linguagem audiovisual como meios de *input* significativo no ensino/aprendizagem de línguas nos termos discutidos por Krashen (1983), sem contudo adentrarmos nas discussões sobre aquisição/aprendizagem, pois

não se configuram como foco desta investigação. Considerando o potencial da linguagem audiovisual em atrair a atenção do telespectador de várias maneiras, aproximamos esses aspectos da linguagem fílmica à noção de hipertexto enquanto possibilidade de construção de sentido ao viabilizar as informações por caminhos diferentes.

Buscamos embasamento teórico na teoria de Vygotsky (1998a, b e c), valorizando o desenvolvimento por meio da aprendizagem. Trabalhamos o conceito de mediação por meio de instrumentos e signos, destacando o papel da linguagem mencionada pelo autor como egocêntrica e social na formação de conceitos, organização do pensamento, visando solucionar problemas e como um meio de controlar o ambiente pela solicitação de ajuda aos pares sociais na Zona do Desenvolvimento Proximal.

Enfatizamos o pensamento do autor no que concerne à impossibilidade de dissociar desenvolvimento e aprendizagem e, nesta direção, mencionamos o conceito da Zona do Desenvolvimento Real e Zona do Desenvolvimento Proximal, ressaltando o papel da instrução.

Discorremos sobre algumas concepções de leitura, traçando um percurso histórico até os nossos dias, sem obedecer ao rigor cronológico, mas pontuando que as tecnologias ligadas ao livro, às formas de ler, dentre outros, influenciaram os modos de leitura do passado e refletem-se em nossos dias, na sociedade e, especialmente, na educação.

Questões relacionadas aos esquemas e aos conceitos de consciência também foram discutidos nesse capítulo, com o intuito de mostrar a possibilidade do surgimento de novos esquemas a partir da criação de ambientes que favoreçam a instrução via relações interpessoais.

No capítulo 2, “**Roteiro da investigação**”, descrevemos a metodologia que orientou a formatação dessa pesquisa, na perspectiva do paradigma qualitativo interpretativista de cunho etnográfico, conforme os postulados de Erickson (1984) e Moita Lopes (1996). O cenário da investigação desenhado pelo roteiro foi a sala de aula de vídeo e sala de aula de três turmas de 5ª série de uma escola pública, de uma cidade do interior de Minas Gerais. Os registros foram

coletados por meio de anotações em salas de aula e questionários. Os participantes são alunos de 5ª série de uma escola pública, aprendizes iniciantes sem experiência formal com a língua, uma vez que nunca estudaram inglês em outros locais.

No terceiro capítulo: “**Cinema em sala**: descrevendo e analisando a exibição”, apresentamos as análises dos excertos referentes às aulas de vídeo e das atividades de leitura e, por fim, em “**Considerações finais**”, apresentamos, com base nos dados coletados e nas análises realizadas, algumas reflexões e possíveis encaminhamentos.

CAPÍTULO 1

BASTIDORES TEÓRICOS

Tendo em vista os objetivos e hipótese adotados nessa pesquisa, os quais relacionam-se ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira com o foco voltado para a leitura e ao uso de um recurso tecnológico, como um meio de estímulos de ativação e formação de esquemas, utilizamos teorias que envolvem essas questões.

Dessa forma, fizemos um breve histórico sobre tecnologias e sua evolução na Educação. Além disso, discorremos sobre a linguagem audiovisual e suas especificidades, as possibilidades didáticas do vídeo, ambientes de aprendizagem, teorias de aprendizagem relacionadas aos recursos da linguagem fílmica e teorias de leitura.

1.1 Tecnologias: um breve histórico

A questão do uso das tecnologias na educação vem sendo, há muito, objeto de estudos. A literatura referente a esse tema é farta e diversificada. Conforme argumenta Kenski (2000), a tecnologia é o conjunto de ferramentas que utilizamos em nossa vida diária, em relação ao uso que destinamos a ela, para realizarmos determinadas ações. A tecnologia está relacionada à técnica do como fazer.

Segundo essa autora, desde os tempos remotos, o homem utiliza as mais variadas ferramentas para empreender as mais variadas ações. Essas ferramentas estão presentes em

formas diferenciadas, no cotidiano de cada um de nós. São ferramentas tecnológicas, desde os utensílios e objetos mais simples ao computador, dentre outros.

Mas, a tecnologia não está ligada somente às questões técnicas, ao “como fazer”, ou ao seu uso para facilitar o trabalho. Conforme Kenski (*op. cit.*, p. 11), “as tecnologias são mais do que simples suportes, pois criam novas formas de pensar, uma nova cultura, novas lógicas”. McLuhann (1974), Thompson (1999), Bourdieu (1982, 2002), Eco (2001) e Lèvy (1998), dentre outros, cada um com o seu recorte, já alertavam também para esses fatos.

No que concerne ao uso das tecnologias relacionado à educação, no processo de ensino/aprendizagem, autores como Saraiva (1996), Ferrés (1996), Rocco (1989), Nunes (2001), Carneiro (2002), Moran (1995, 2000), Valente (1999), Morin (2002), Moran *et al.* (2000) e Salaberry (2001) concordam que os recursos tecnológicos podem ser utilizados tanto na educação presencial quanto na educação a distância.

O uso da tecnologia na educação não é proposta nova. Desde o século XVII, Jan Amos Comenius (1997), tido como o precursor da pedagogia moderna, apresenta propostas pedagógicas relevantes, uma vez que, se sentia insatisfeito com o sistema educacional, o qual, do ponto de vista pedagógico adotava a técnica de memorização e salas de línguas descontextualizadas sem considerar o aprendiz. Em seu documento, a *Didática Magna*, Comenius (1997), propõe a formação integral do aluno, a formação da pessoa como um todo, enfatizando a instrução moral e espiritual.

Esse autor afirmou que a aprendizagem é facilitada quando utilizamos o maior número de sentidos, e para isso, as ilustrações (pinturas, gravuras e gráficos) deveriam figurar como auxílios didáticos. Dessa forma, em 1658, Comenius publicou a obra *Orbis Pictus*, considerada como o primeiro exemplo de livro ilustrado impresso.

No ensino a distância, no Brasil, vários recursos tecnológicos têm sido utilizados tais como, material impresso, rádio, televisão, fax, computador entre outros. Esses recursos (exceto a

televisão, telefone, fax e computador) eram voltados para habilitar o cidadão a exercer uma atividade, quase sempre profissional⁸.

A legislação brasileira, por meio do decreto 2.494, de fevereiro de 1998, em seu artigo primeiro, prevê o uso de recursos didáticos em diferentes meios tecnológicos de informação, no ensino a distância.

Sabemos, porém, que a incorporação dos recursos tecnológicos nas escolas se faz de maneira lenta. Nunes (2003, p. 19) afirma que a prática pedagógica e os recursos para aprendizagem estão presentes na escola “desde pelo menos seiscentos anos com características muito semelhantes”. Esses relatos apontam para o descompasso que há entre a velocidade da evolução tecnológica e sua aplicação no contexto pedagógico.

1.1.1 Linguagem audiovisual e suas especificidades⁹

Como nosso objetivo é investigar os filmes de entretenimento exibidos por meio do vídeo faz-se necessário recorrermos aos trabalhos que apontam para as especificidades das linguagens audiovisuais. Autores como Van der Meeren e Neide (1989), Moran *et al.* (2000), Babin e Kouloumoudjian (1989) e Ferrés (1996), dentre outros, apontam para o fato de que a linguagem audiovisual possui suas lógicas próprias. Segundo os referidos autores, essa linguagem se caracteriza por valorizar mais imagens, o som e gestos, em detrimento dos conceitos, raciocínios e construções bem ordenadas. gestos

Conforme McLuhann (1974, p. 376-377), as tecnologias propiciam a criação de novos ambientes. O autor parece sugerir que o meio televisivo tem modificado as atitudes dos jovens com relação ao envolvimento deles com a sociedade. Segundo esse autor (*op. cit.*) “a criança-TV

⁸ Dados colhidos da Revista Galileu, Rio de Janeiro Editora Globo n. 142, maio 2003.

⁹ O termo linguagens audiovisuais por nós adotado está de acordo com Franco (1996, *apud* TOSCHI, p. 269) e se refere “ao cinema, televisão e vídeo, que usam a mesma linguagem com meios diferentes, com suportes tecnológicos diversos”.

aspira por um envolvimento e não por um *trabalho* especializado no futuro. Ela quer um papel e um profundo compromisso com a sociedade” [itálico original].

Ainda nesse sentido, Mcluhann (1974) parece afirmar que as causas desse distanciamento dos jovens, em relação ao futuro, não decorrem dos tipos de programações ofertadas pela televisão, mas pelas especificidades que a linguagem, em forma de mosaico e fragmentada, desse meio possui em operar tais transformações em suas mentes.

Orozco *apud* Toschi (2002, p. 269), compartilhando com visão de Mcluhann, *op. cit.*, sustenta que cada tecnologia, por apresentar linguagens específicas ao seu próprio meio, “influencia o processo de percepção e interação com a mensagem”, ou seja, a mesma mensagem veiculada por meios tecnológicos diferentes como o rádio, televisão, cinema, jornal, dentre outros parece requerer do usuário a ativação de processos cognitivos distintos.

De modo semelhante, Babin e Kouloumoudjian (1989, p. 11-12) afirmam que as tecnologias midiáticas e aparelhos eletrônicos “modelam um outro comportamento intelectual e afetivo” e ainda: “a inteligência conceitual, apoiada no discurso na linguagem formal, é insuficiente para dar conta da complexidade transformada pelas novas tecnologias, uma vez que elementos como a intuição e afetividade não são plenamente considerados”. Conforme a postura dos autores mencionados, *op. cit.*, a consideração desses fatores não é suficiente se não vier acompanhada de reflexão e análise crítica dos mesmos.

Discorrendo especificamente sobre a linguagem audiovisual, Moran *et al.* (2000), sustenta que essa linguagem prioriza o sentir, e, de acordo com esse autor, “a TV fala primeiro do “sentimento” (aspas originais) o que você “sentiu” (aspas originais) não o que você conheceu; as idéias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva, afetiva.” E ainda:

Televisão e vídeo combinam a multiplicidade de imagens e ritmos, com uma variedade fascinante de falas, de música, de sons, de textos escritos. A riqueza fantástica de combinações de linguagens sacode nosso cérebro, nosso eu, através de todos os caminhos possíveis, atingindo-nos sensorial, afetiva e racionalmente. Somos "tocados" pela imagem através dos movimentos de câmera, pela música que nos comove, pela

narração emocionada de uma vítima ou apresentador. [...] Normalmente a imagem mostra, a palavra explica, a música sensibiliza, o ritmo entretém. Mas as funções mudam, se intercambiam, se superpõem. Todos os sentidos são acionados, o nosso ser como um todo é atingido. Todo o nosso ser é atingido, não só o a inteligência. Daí a sua força (MORAN *et.al.*, 2000, p. 33).

Podemos inferir, de acordo com a visão dos autores mencionados, que, do ponto de vista didático, o conhecimento da linguagem audiovisual é de suma importância para que o professor não incorra no equívoco, a nosso ver, de **transportar** [grifo nosso] a aula expositiva oral para a aula do vídeo, ou também ministrar aulas de vídeo com os mesmos procedimentos didáticos que utiliza com os livros. É preciso considerar que a leitura da linguagem audiovisual possui suas especificidades e requer procedimentos didáticos diferentes daquelas feitas na leitura de textos escritos.

Além disso, os autores nos sugerem que as informações provenientes de meios tecnológicos diferentes parecem se processar nos usuários de modos também diferentes.

Moran (1995) sugere que o conhecimento da linguagem audiovisual fornece “pistas” para que o professor trabalhe o assunto iniciando-o pelo sensorial, afetivo, pelo que toca o aluno, antes de processar as idéias, os conceitos. Compartilhamos com os postulados desse autor, e além disso, acreditamos que os recursos da linguagem fílmica, por apresentar caráter múltiplo, de modo análogo ao hipertexto, apresentam opções variadas de acesso às informações que poderão ser agregadas aos conhecimentos prévios do usuário e, dessa forma, estimulá-los a ativar esquemas diversos.

Nossa proposta, neste trabalho, é expor os alunos aos filmes de entretenimento de modo que a multiplicidade dos conteúdos advindos da linguagem fílmica ofereça-lhes ambiente de estímulos como um recurso a mais para levar ao processamento das informações, de modo análogo ao hipertexto, para aula de leitura.

Conforme Metz (1980, p. 141), “o tema das leituras múltiplas aplica-se ao texto fílmico como a outros tipos de textos”. Segundo esse autor, isso ocorre pelo fato de que os vários

códigos existentes nos filmes “correspondem a um igual número de *sistemas textuais*”. [itálico original]. Nesse aspecto, mesmo os filmes considerados mais simples possibilitam as leituras múltiplas.

Encontramos, ainda, em Deleuze (1990), postura semelhante, com relação ao aspecto de o texto fílmico possibilitar leituras múltiplas. Esse autor afirma que cortes e enquadramentos de censura não podem ser aplicados a um filme tendo como base à questão temática principal desse, pois “dentro dos temas dos filmes desenvolvem-se outros temas”. Dessa forma, as ações empregadas pelos censores não impedem que outros aspectos embutidos no tema desenvolvido pelo filme, por meio da linguagem audiovisual, sejam percebidos pelos espectadores.

O texto fílmico e o texto impresso são provenientes de linguagens diferentes. Como vimos, a linguagem fílmica, por trabalhar a imagem em movimento, o som musical, as falas, o ruído e as palavras escritas, evoca do espectador as diversas combinações sensoriais, apela para o afetivo, emocional, o atrai, o motiva, o que parece não acontecer com a linguagem dos textos impressos, pelo menos com a mesma intensidade, apesar de o leitor de textos impressos poder fazer suas próprias construções e vãos imaginários.

Assim, os postulados acima mencionados, nos levam a acreditar que os recursos da linguagem de textos impressos, embora possam estimular os leitores, parecem ser mais restritos enquanto possibilidade sensorial de estímulos que desencadeiam.

Não obstante a linguagem audiovisual e a linguagem escrita serem diferentes, conforme atesta Ferrés (1996), essas duas linguagens não se excluem; pelo contrário, são complementares e, por serem diferentes, estimulam processos mentais diversos desenvolvendo capacidades e atitudes diversas.

Essa afirmação parece reforçar nossa postura quanto às várias possibilidades de acesso às informações advindas da exposição dos alunos aos filmes, com vistas a ampliar-lhes o conhecimento de mundo por outros meios que não somente o texto impresso. Parece, também,

reforçar a nossa posição quanto ao aspecto da linguagem fílmica servir como ponte para minimizar a dicotomia entre a realidade do aluno e o modo como o ensino formal é apresentado escola.

Dessa forma, discorreremos sobre as possibilidades didáticas do vídeo, a linguagem audiovisual e ambientes de aprendizagem; a linguagem audiovisual e a teoria de *input* de Krashen; a linguagem audiovisual e o hipertexto; a linguagem audiovisual e a teoria de Vygotsky.

1.1.2 As possibilidades didáticas do vídeo

Encontramos em Ferrés (1996) e Moran *et al.* (2000) algumas sugestões pedagógicas para o uso do vídeo. Em Ferrés, por exemplo, verificamos que a formação do professor para o uso do vídeo é fundamental, pois, segundo o autor, o uso do vídeo não pode ser visto como um improvisado, mas como fruto de um plano racional. O autor prossegue caracterizando os tipos de vídeos existentes e assim os classifica: vídeo lição, programa motivador e vídeo apoio.

O vídeo lição se refere aos tipos de vídeos que foram desenhados para fins educativos e trabalham com a pedagogia do durante, ou seja, são aplicados de acordo com o tema a ser desenvolvido e trabalhado pelo professor em sala de aula. O vídeo, como programa motivador, como o próprio nome sugere, destina-se à motivação do aluno. O professor utiliza o vídeo como pano de fundo para trabalhar outras atividades e, por isso, esse tipo de vídeo se refere à pedagogia do depois. O vídeo apoio é composto somente de imagens que servem para apoiar o discurso do professor.

De acordo com a postura assumida por nós nesta investigação, usaremos os filmes como programa motivador, como pano de fundo, ou seja, investigar os filmes de entretenimento com vistas à pedagogia do depois.

Nesse sentido, a pedagogia do depois se refere à criação de oportunidades de acesso às informações pelos estímulos que a linguagem fílmica poderá proporcionar aos alunos. Dessa forma, esses aspectos vêm ao encontro de nossas expectativas no que concerne à utilização do vídeo como pano de fundo para o que virá depois.

Ainda na ótica de Ferrés (1996), uma boa programação de vídeo deve levar à motivação e se inserir numa pedagogia ativa, pois a sua utilização funcional precisa conduzir a uma postura crítica e para isso é necessária uma constante análise de suas imagens.

Nossa postura condiz com a visão desse autor, e acrescentamos que um dos aspectos embutidos em uma “pedagogia ativa” se refere ao preparo e à formação do professor para a utilização desse recurso. Acreditamos que, nesse preparo, poderão incluir os conhecimentos específicos da linguagem fílmica, conhecimentos relacionados às teorias de aprendizagem com as diversas áreas do conhecimento.

Convém ressaltarmos que a eficácia de utilização do vídeo em sala de aula não reside apenas em perceber se o material é de boa qualidade ou não. Também acreditamos que essa eficácia não depende apenas do preparo do professor, mesmo que, em sua utilização, estejam presentes os fins didáticos como mencionados acima, pois nem todo material que foi desenhado para o ensino/aprendizagem se presta a esse fim. Além disso, muitas vezes por trás do rótulo pedagógico, podem existir intenções apenas mercadológicas, daí encontrarmos no mercado materiais frágeis do ponto de vista da instrução, dentre outros aspectos, como também reporta Brito (2004).

Acreditamos que, além do preparo do professor para utilização do vídeo, é necessário que essa utilização seja feita de forma sistemática, acompanhada de problematizações entre o material ofertado e os objetivos pedagógicos, entre teoria e prática, pois, de acordo com Dib (2004, p.14) “dentro da sala de aula educadores enfrentam problemas que transcendem teorias e técnicas existentes”.

Feitas essas ressalvas, passaremos a outras propostas pedagógicas relacionadas ao uso indevido do vídeo conforme aponta Moran (1995, p. 3).

Vídeo-tapa buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Vídeo-enrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. Vídeodeslumbramento: O professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passa vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. Vídeoperfeição: Existem professores que questionam todos os vídeos possíveis porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes (MORAN, 1995, p. 3).

De acordo com a visão desse autor, entendemos que o mau uso do vídeo parece estar associado ao despreparo do professor na utilização desse recurso, à falta de planejamento da equipe administrativa e pedagógica da escola, que poderia não somente suprir a falta inesperada de professores com ações planejadas, mas também oferecer condições para que o professor possa se preparar para utilizar esse meio tecnológico.

Ainda em Moran, *op. cit.*, observamos sugestões pedagógicas relacionadas ao bom uso do vídeo:

Vídeo como SENSIBILIZAÇÃO. (...) Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Vídeocomo ILUSTRAÇÃO. O vídeo muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos. Vídeocomo SIMULAÇÃO. É uma ilustração mais sofisticada. Vídeocomo CONTEÚDO DE ENSINO. Vídeoque mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta (MORAN, *op. cit.*, p. 4-5).

Segundo esse autor, de acordo com os objetivos acima mencionados, a utilização do vídeo parece se constituir em uma oportunidade para que as informações, os assuntos da aula sejam apresentados de uma forma mais aproximada da realidade dos alunos.

Esse autor, usando os conceitos de Gardner (1994), no que se refere à teoria das múltiplas inteligências, faz um interessante estudo sobre as inteligências múltiplas e a linguagem audiovisual ao afirmar que:

Os meios de comunicação pesquisam há muito tempo e vêm aperfeiçoando a fórmula de comunicar-se com a maioria das pessoas, tanto crianças como adultas, aplicando intuitivamente o paradigma de Gardner, a teoria das múltiplas inteligências, no acesso ao conhecimento (MORAN, 1994, p. 2).

Esse estudo centra-se nas possibilidades holísticas que a linguagem audiovisual possui de trabalhar e estimular as múltiplas inteligências¹⁰.

Em nosso trabalho utilizaremos o potencial da linguagem audiovisual como um meio de estimular os alunos a ativar e desenvolver esquemas novos para a leitura em língua estrangeira. Este trabalho parte da perspectiva da instrução à luz da teoria de Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c) em que a cognição e metacognição se inter-relacionam.

1.1.3 Linguagem audiovisual e ambientes de aprendizagem

A linguagem audiovisual presente nos filmes de entretenimento parece oferecer aos alunos opções dinâmicas de aprendizagem. Nesses termos, podemos afirmar que a linguagem fílmica é uma ferramenta de ensino/aprendizagem de inglês, por apresentar opções variadas, tanto ao professor, quanto aos alunos, e, mais que isso, proporciona ambientes de aprendizagem, por envolver os alunos de modo a atingir o sensorial, o afetivo, o lingüístico-cultural, dentre outros aspectos.

Em virtude disso, trabalharemos a noção de linguagem audiovisual relacionada a ambientes de aprendizagem à luz da teoria de insumo de *Krashen*, à luz da teoria do hipertexto

¹⁰ Não utilizamos essa teoria em nosso trabalho. Citamos-na para mencionar que Moran (1994) fundamentou seu trabalho com o audiovisual utilizando-se dessa teoria.

como possibilidade de acesso a informações de natureza diversificadas e, por fim, trabalharemos a noção de linguagem audiovisual como instrumento de mediação na teoria de Vygotsky.

1.1.3.1 A linguagem audiovisual e a teoria de insumo de “Krashen”

Encontramos em Krashen (1983) a teoria conhecida como hipótese do insumo. Essa teoria sustenta que a aquisição de uma língua estrangeira ocorre quando o insumo compreensível é oferecido ao aprendiz um pouco além do seu nível atual. Conforme sustenta esse autor, o nível atual do aluno é denominado “i” e o nível atual de insumo é denominado $i + 1$.

Para que o aluno compreenda o insumo, no nível $i + 1$, é preciso que haja duas condições:

1ª - O material deve ser disponibilizado ao aluno no contexto em que se encontra. Os alunos poderão usá-lo, não somente para obter o conhecimento, mas também, a partir disso, ir para outro nível, além do $i + 1$.

2ª - O material para outro estágio, além do $i + 1$, deve ser compreensível para o aluno e em virtude disso há necessidade de que o aluno seja devidamente instruído.

O contexto dessa hipótese baseia-se na dicotomia aquisição/aprendizagem¹¹ a qual tem sido alvo de discussões no meio científico. Nosso objetivo não é adentrarmos nessas discussões, pois visamos tão somente explorar as possibilidades dos filmes de entretenimento como forma de insumo aos ambientes de aprendizagem com vistas à construção de aulas de leitura em inglês.

À luz dessa teoria, podemos afirmar que os filmes são materiais que oferecem insumo aos alunos para aula de língua estrangeira. Conforme já mencionamos, resultados de uma

¹¹ Esse termo relaciona-se à 1ª hipótese de Krashen (1983), e conforme esse autor, há uma distinção entre o conhecimento adquirido e conhecimento aprendido. A aquisição é um processo subconsciente e leva a utilização da língua para comunicação. O conhecimento adquirido está ligado à intenção de aprender as regras de uma língua em ambiente formal.

pesquisa realizada por Hawley *et al. apud* Salaberry (2001) apontaram que a riqueza do contexto é importante na compreensão de uma língua estrangeira. Além disso, Swaffar e Vlatten (*apud* SALABERRY, *op. cit.*, p. 41) afirmaram que “o vídeo expõe os alunos a materiais autênticos como vozes, dialetos e registros outros além daquele que o professor dispõe e provê ainda, contextos culturais”.

Vale ressaltarmos que a questão em torno da expressão “materiais autênticos”, tem sido muito discutida e debatida no meio científico. Embora não seja nosso propósito discutirmos essa questão, pontuaremos algumas noções relacionadas ao tema.

Conforme Taylor (1994), a questão da autenticidade no ensino de língua estrangeira refere-se “à língua, tarefa e situação” e, dessa forma, o autor resume:

1. Autenticidade de textos que podemos usar como input de dados para nossos alunos.
2. Autenticidade da interpretação que os aprendizes dão em relação ao texto.
3. Autenticidade de tarefas que conduzam à aprendizagem da língua.
4. Autenticidade da situação atual da sala de aula de língua (TAYLOR, 1994, p. 1).

As discussões referentes à autenticidade e à expressão “materiais autênticos” parecem combater o ensino artificial com objetivos metalingüísticos, em sala de aula, o qual não privilegia objetivos funcionais.

Nessa direção, Widdowson (1991, p. 32-33) sustenta que o ensino de língua estrangeira precisa ser pautado nos aspectos de uso que levem em conta a realidade dos alunos.

Dessa forma, o autor (*op. cit.*) sugere que o professor de língua estrangeira poderia utilizar, em suas aulas, os assuntos provenientes de outras matérias do currículo escolar, pois fazem parte da experiência escolar do aluno e, por sua vez, se relacionam indiretamente com o seu mundo exterior.

Assim, o autor (*op. cit.*, p. 36) sustenta que tarefas como a tradução de textos de outras matérias do currículo escolar propiciaria aos alunos lidar com a língua estrangeira, não no

“nível da forma, mas no nível do uso”, pois, ao expressar conteúdos de uma maneira, em língua estrangeira, e de outra maneira, em língua materna, esses textos dariam condições para que os alunos “reconheçam atos de comunicação como identificação, descrição, instrução”, dentre outros.

Materiais autênticos conforme Nunan, (1984, p. 54) “são aqueles que não foram produzidos especificamente para o propósito do ensino de língua”. A afirmação do autor acima mencionado, a nosso ver, parece semelhante às idéias de Widdowson (1991), de modo que, se o professor utiliza textos do livro didático de História na aula de língua estrangeira, por exemplo, estaria adotando um material autêntico.

Nossa postura, nesta investigação, é a utilização de filmes que inicialmente foram desenhados com fins comerciais, de entretenimento, para serem utilizados em sala de aula como recursos que propiciam ambientes de aprendizagem, apresentam *input* significativo e instrumentos mediadores à luz da teoria de Vygotsky, relacionada à teoria dos Esquemas. Em outras palavras, é uma forma de tratamento didático.

Dessa forma, acreditamos que esses aspectos acima mencionados são argumentos favoráveis aos objetivos desta investigação, pois, ainda que o conteúdo fílmico represente um recorte da realidade, permite-nos, de uma maneira dinâmica, conforme mencionado, apresentar *input* significativo aos alunos pela diversidade de conteúdos, pelo uso da imagem em movimento, cor, músicas, pronúncia da língua por nativos e não nativos, língua materna escrita (legendas), dentre outros. Dessa forma, tais aspectos, podem, por isso, estimular os alunos, uma vez que, apresentam potencial de hipertexto, no que concerne à possibilidade de acessos por caminhos diversos como veremos no próximo item.

1.1.3.2 Linguagem audiovisual e hipertexto

Aproximamos de modo análogo a potencialidade dos recursos da linguagem fílmica à noção de hipertexto enquanto espaço de construção de sentido na leitura, tendo em vista o pressuposto de que o usuário é um telespectador ativo.

A posição recente dos teóricos da comunicação, do ponto de vista do receptor, embora com algumas variações, tem nos demonstrado que os usuários participam de modo ativo durante transmissões radiofônicas e exibições televisivas e fílmicas. Esta participação, segundo Tardy (1976, p. 99), é “seletiva” e criativa, de cunho psicológico. Assim o autor afirma:

O espectador é, aliás, sempre ativo; a psicologia do espectador e do telespectador mostra que seu olhar é eminentemente seletivo. Eles valorizam o que lhes agrada e depreciam o que lhes desagradar; eliminam os elementos que lhes parecem incompreensíveis e integram outros aparentemente aberrantes; estabelecem entre as imagens relações lógicas ou pseudológicas e reconstróem a história em função de suas obsessões pessoais e de seu estatuto sociocultural. (...) o espetáculo desperta nele faculdades que, até então, não tinham oportunidade de se exercerem. A afetividade é desencadeada de modo vulcânico e as imagens são associadas desvairadamente, de acordo com as linhas de força das subjetividades particulares (TARDY, 1976, p. 99).

Essa postura contraria a idéia de um usuário passivo que se deixa moldar pelas mensagens midiáticas e, a respeito delas, pouco ou nada tem a dizer como se fosse uma massa de modelar. Conforme Thompson (1999, p. 34-35), os usuários, muito embora não possam interagir com os produtores de modo semelhante ao que ocorre em uma interação face-a-face, não são considerados “espectadores passivos”, pois exercem alguma forma de controle.

Em virtude dessas considerações, partimos do princípio de que os usuários podem ser estimulados, por esta linguagem, a buscar informações por acessos variados, via ativação e ampliação dos seus esquemas. Dessa forma, esses usuários podem realizar as associações para construir sentidos com vistas às aulas de leitura no contexto de ensino/aprendizagem de inglês.

No computador, as informações são disponibilizadas aos usuários por meio dos *links* que aparecem na forma visual, divididas por assuntos, temas não estruturados, cabendo ao usuário construir o significado. Já nos filmes, a presença dos *links* é representada, segundo nossa postura, pelas possibilidades de recursos que a linguagem fílmica possui no que concerne aos estímulos que esta desencadeia nos alunos, levando-os à realização de associações.

A questão do hipertexto, nesse aspecto, a despeito do enredo dos filmes parecer, em muitos casos, como um todo ordenado (começo, meio e fim), reside na possibilidade da fragmentação desse “todo”, na possibilidade de construção do novo, a partir desse processo de fragmentação, quer do ponto de vista do usuário, quer do ponto de vista do tema, pois, como já afirmamos, um filme, por mais simples que possa ser, apresenta o potencial das leituras múltiplas conforme (METZ, 1980, p. 141). Dessa forma, a questão física dos *links* não está presente e nem, necessariamente, a questão do hipertexto enquanto construção idealizada por alguém.

Discorreremos sobre o termo hipertexto de acordo com o posicionamento de alguns teóricos. A posição dos teóricos com relação ao hipertexto, nas literaturas por nós investigadas, está longe de ser consensual e não pouco divergente.

Observamos, por um lado, uma certa euforia e entusiasmo por parte de alguns que vêem no hipertexto uma inovação sustentada pelo suporte tecnológico do computador, via *Internet* de acesso revolucionário de escrita e leitura.

Por outro lado, observamos posicionamentos mais abrangentes e não restritos a uma determinada tecnologia, focando o hipertexto na perspectiva do leitor, do usuário, do texto.

Em decorrência dessas leituras, observamos, por exemplo, que conforme o foco, a definição de hipertexto não somente muda, mas também as implicações relacionadas a esse foco. Em Bianchini (2003), o foco centra-se na busca de resumir os conceitos mais propagados pela literatura. Assim, procura apresentá-los ao leitor uma visão histórica em relação ao termo hipertexto enquanto palavra e idéia, bem como em relação à sua utilização.

A concepção de hipertexto, embutida nas informações da autora mencionada, parte do princípio da origem, tendo um início, um momento histórico de nascimento, um criador e o aparato tecnológico, representado pelo computador.

A partir dessa criação, como uma forma embrionária, o hipertexto evolui à medida dos refinamentos técnicos empreendidos e pelo uso a que se destina. Dessa forma, a autora os resume, conforme indicado no quadro abaixo:

Ano	Sistema	Autor	Marco
1945	MEMEX	Vannevar Bush	Dispositivo baseado em microfichas
1965	XANADU	Ted Nelson	Primeiro a nomear o termo "hypertext"
1967	Hypertext Editing System	Andy van Dam (Brown University)	Primeiro sistema hipertexto em funcionamento
1968	oN Line System NLS	Doug Engelbart (Stanford University)	Sistema hipertexto com manipulação direta com utilização de mouse
1978	Aspen Movie Map	Andrew Lippman (MIT)	Primeiro sistema hipermídia em funcionamento
1985	Intermedia	Yankelovich et al (Brown University)	Utiliza o conceito de âncora e rede
1986	GUIDE	OWL	Primeiro produto para autoria de hiperdocumentos
1987	HyperCard	Apple Computer, Inc.	Produto integrado com cada Macintosh
1987	Hypertext '87	University of North Carolina	Primeira conferência patrocinada pela ACM para o tratamento da tecnologia hipertexto
1991	World Wide Web	Tim Berners-Lee, CERN	Projeto para levar a tecnologia hipermídia na Internet

1993	Mosaic	NCSA	Navegador gráfico para o WWW
------	--------	------	------------------------------

QUADRO1: principais marcos na história e desenvolvimento de hipertextos.

De modo semelhante, Xavier (2003a, p. 285) focaliza o termo hipertexto em relação ao computador e a Internet como “dispositivos digitais multimodais e semiolingüísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) on-line, isto é, páginas eletrônicas que estão indexadas à Internet, interligadas e que possuem um domínio URL ou endereço eletrônico”.

Como podemos observar, para esse autor, o conceito de hipertexto relaciona-se ao aparato tecnológico enquanto possibilidade de “acessar e absorver informações”. Assim, o autor vê, no hipertexto, uma nova criação e, segundo afirma, *op. cit.*, “o hipertexto é o “espaço virtual inédito no qual tem lugar um modo digital de enunciar e constituir sentido”.

Dessa forma, a postura de Xavier, *op. cit.*, centra-se na novidade do espaço virtual poder combinar os recursos de multimídia, denominado como “pluritextualidade” e que, por esses motivos, “o ato de ler e compreender se viabiliza com muito mais totalidade e amplitude” (XAVIER, 2003b, p. 175).

Conforme nossas leituras, em Lèvy (1998), o termo hipertexto agrega-se à noção do computador como aparato tecnológico de suporte privilegiado e à noção de possibilidade de construção de sentido.

Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, imagens, gráficos, ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1998 p. 33).

De acordo com a citação acima, a definição de hipertexto se fundamenta na técnica, ligada ao computador. Mas Lèvy (*op. cit.*, p. 25) estende o conceito para além da técnica e afirma que “o hipertexto é a construção e remodelação de universos de sentido pelos atores da comunicação e ou elementos de uma mensagem”. Segundo esse autor, o hipertexto seja “talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que significações do autor estejam em jogo”.

Parece-nos que, com essas afirmações, Lèvy abre espaço para associarmos a idéia do hipertexto à leitura do texto impresso, bem como à leitura fílmica, muito embora esse autor prime o recurso tecnológico do computador. Na tentativa de caracterizar o hipertexto o referido autor fornece-nos seis princípios relacionados ao hipertexto:

Princípio de metamorfose. A rede hipertextual está em constante construção e renegociação. Princípio de heterogeneidade. Os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos. Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas. O hipertexto se organiza em um modo “fractal”, qualquer nó ou conexão; quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente, ao longo da escala dos graus de precisão. Princípio de exterioridade. A rede não possui unidade orgânica, nem motor inteiro. Princípio de topologia nos hipertextos tudo funciona por proximidade. Princípio de mobilidade dos centros. A rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros (LÉVY, 1998, p. 25–26).

Pelo exposto, a noção de hipertexto circunscreve-se ao uso tecnológico que pressupõe rapidez na busca de informações e possibilidades diversas na construção de sentido. Essa noção tem sido alvo de reflexão no meio científico, especialmente entre aqueles que identificam o hipertexto não a uma determinada tecnologia e nem a alguma ligação cronológica. Koch (2003, p. 61) e Marcuschi (2002, p. 94), baseados nas concepções da lingüística textual em que todo texto propõe vários sentidos e não um único, que todo texto é plurilinear na sua construção, parece afirmar que do ponto de vista do usuário, “todo texto é um hipertexto”. A diferença entre esse e o

texto eletrônico, acrescentam os referidos autores, consiste somente no “suporte tecnológico”, que permite, além de maior rapidez no acesso, “uma nova forma de Textualidade”.

Coscarelli (2003, p. 2-3) também sustenta que o termo hipertexto não é exclusivo do meio tecnológico digital, e, segundo afirma, há hipertexto no texto impresso e há hipertexto enquanto processo cognitivo. Essa autora fundamenta suas afirmações ao traçar a diferença entre a noção de texto como um “produto físico” e a noção de texto enquanto “produto cognitivo”. Como espaço físico, essa pesquisadora afirma que o texto é o resultado das escolhas que o autor realiza quando na produção do texto. Como espaço cognitivo, o texto é o resultado que o leitor faz quando no momento da leitura.

Na noção de hipertexto enquanto processo cognitivo, a autora argumenta que:

Na compreensão ligamos dados e informações de várias naturezas e de várias fontes e isso é ma operação cognitiva comum. Quando ouvimos uma música, por exemplo, ligamos a letra à melodia, à harmonia, aos instrumentos usados, à dinâmica, ao ritmo, ligamos tudo isso a outras experiências musicais que tivemos, a situações que elas nos fazem lembrar e assim por diante. Na compreensão de textos escritos acontece o mesmo. Ligamos uma palavra ou expressão a outras, relacionamos com nossos conhecimentos e experiências anteriores, conectamos com outras idéias e sensações, avaliamos, julgamos, reanalisamos sob outros prismas, consideramos elementos não verbais, situacionais ou extra-lingüísticos e assim por diante, estabelecendo uma rede pludimensional de relações, a que podemos chamar também de hipertexto (lembrando da diferença que aponteí acima de texto - e por conseguinte, hipertexto - como produto físico e como processo cognitivo (COSCARELLI, 2003, p. 3).

Podemos verificar que, no processo de compreensão, como no trecho acima mencionado, a atuação do usuário nos parece determinante, da mesma maneira que o é no hipertexto digital, impresso e no hipertexto fílmico, sobre o qual discorreremos adiante.

Wandelli (2003, p. 24–25) também rompe com muitas características de hipertexto tidas como exclusivas do meio eletrônico ao examinar as obras impressas e os recursos utilizados por autores como Cervantes, Machado de Assis, Laurence Sterne, dentre outros e constata a presença da quebra da linearidade, descentramento, recursos não verbais, quebra de páginas

bidimensionais ao mencionar os acrósticos, haikais; capas de revistas, sumários que permitem “várias entradas e saídas” de modo similar às páginas de entrada da *Internet*; pontuando que os escritores procuraram “formas mais elásticas para expor suas narrativas fora do jugo da seqüencialidade”.

Conforme a autora, “a sua forma de ver o texto e de ver a literatura passou por “diversas rupturas epistemológicas” e assim sintetiza sua visão:

1) a teoria da intertextualidade, dando conta da tessitura de significações em um texto e a co-presença de uma obra em outra; 2) a descentralização do sujeito escritor ou a fragmentação do autor-criador em diversas vozes e funções; 3) a idéia do texto como produtividade, que se desprende da disposição estática nas páginas; e 4) as teorias da recepção, mostrando que o sentido de uma obra não pode ser estabelecido fora da interação com o leitor. Os Estudos Culturais, um campo interdisciplinar que articula diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Literatura, Antropologia e Comunicação, pendem de forma ainda mais radical para o lado do receptor e defendem a idéia de que não interessa tanto o que um autor quer dizer, mas o que se produz com o que ele diz (WANDELLI, 2003, p. 30).

Há, ainda, na literatura, aproximações teóricas entre o hipertexto e a noção de comentário e autoria problematizados em Foucault (1995, 1996). Nesse sentido, o olhar se desloca não para a tecnologia em si, mas para o texto enquanto discurso.

Não obstante os diferentes olhares quanto à questão do hipertexto, pelo menos, podemos estabelecer, como ponto em comum, a atuação dos indivíduos como imprescindível para construir significados, a despeito do modo com qual o significado possa ser construído ou não, permaneça divergente, assim como os meios por onde circulam esses hipertextos serem também diferentes.

Conforme mencionamos, aproximamos, por modo análogo, os recursos da linguagem audiovisual presentes nos filmes de entretenimento à noção de hipertexto enquanto espaço potencial de acesso a informações diversas na busca da construção de sentidos. Diante do exposto, com relação ao hipertexto, acreditamos que a linguagem fílmica apresenta esse

potencial, a partir da atuação do aluno/espectador. Acreditamos, inclusive, que a participação do usuário, leitor, é fundamental na construção de sentidos independentemente da tecnologia, seja no acesso aos *links*, seja no acesso e na interação com os recursos do texto impresso, seja durante a exibição dos filmes.

Assim, acreditamos que, ainda que um hipertexto seja construído e disponibilizado, quer seja no meio digital, quer no impresso, será hipertexto enquanto possibilidade de construção de sentidos apenas com a atuação do usuário, caso contrário é apenas uma virtualização material, entretenimento, fruição.

O mesmo podemos aplicar em relação aos recursos da linguagem fílmica, que se diferencia dos dois meios por nós citados no sentido de que não se constituem como uma forma construída intencionalmente para funcionar como hipertexto, mas que pode funcionar como tal, partindo da noção de que o usuário será estimulado pela linguagem fílmica a realizar associações advindas desses estímulos. Os espectadores (alunos), poderão acionar, dessa forma, os insumos explícitos e implícitos proporcionados pelos recursos da linguagem fílmica.

Partindo do pressuposto de que os alunos são ativos enquanto receptores porque possuem alguma forma de conhecimento de mundo, conforme Vygotsky (1998a, p. 10) “a aprendizagem não se inicia na escola”, e que o conhecimento de mundo apontado por Clark (1985, p. 108, *apud* DELL’ISOLLA, 2003, p. 99) como freqüentemente responsável na produção de inferências, acreditamos que essas noções também corroboram para afirmarmos que os filmes, do ponto de vista do tema das leituras múltiplas, dos recursos da própria linguagem fílmica são meios capazes de estimular os alunos a acessarem informações de modo análogos aos *links* de hipertexto e, por esse motivo, apresentam potencialidades na construção de significados.

Nesse sentido, reiteramos que o usuário é o elemento chave na operacionalização desse recurso, tanto no meio eletrônico ou impresso, quanto no meio fílmico. A construção de

significados dependerá do tratamento que o usuário dará às informações acessadas, ou apreendidas implícita e explicitamente, no caso dos filmes.

Vale ressaltarmos que a presença do hipertexto, tanto no meio eletrônico quanto no meio impresso e no meio fílmico, não é garantia de que o acesso aos *links* ou, que as associações, implícita e explicitamente, feitas pelos alunos, pelos estímulos provenientes da exibição dos filmes, resultem em conhecimento produtivo.

Conforme Marcuschi (*op. cit.*, p. 90), as informações enquanto produto de escolhas aleatórias ou “inconseqüentes” produzem no “leitor de hipertexto *stress cognitivo*” [itálico original]. Para que haja uma leitura proveitosa é necessário, acrescenta o autor (*op. cit.*) “grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado”.

Além disso, a questão do potencial do hipertexto enquanto possibilidade de acesso ilimitado, tanto no meio eletrônico quanto no meio impresso e fílmico, tem sido alvo de discussões. Melo (2003, p. 138) afirma que o discurso do acesso ilimitado fica comprometido diante da visão de que “as trocas no ciberespaço funcionam como quaisquer outras” e que “estão vinculadas às condições de produção e circulação do discurso”.

Essa autora (*op. cit.*, p.143) aponta, dentre outros aspectos, que sob o ponto de vista das restrições de caráter discursivo, “os leitores do hipertexto Internetiano podem considerar que têm algumas poucas escolhas a mais de navegação do que teriam numa versão linear do texto”, dessa forma, o acesso não é tão ilimitado quanto veiculado nos discursos. A autora conclui afirmando que “essa acessibilidade ilimitada seria não mais do que uma possibilidade técnica e poucas vezes uma prática real”.

Nossa concepção de hipertexto, análoga à linguagem fílmica resume-se, pois nos seguintes aspectos:

- Os recursos da linguagem fílmica apresentam potencial de hipertexto por possibilitar leituras múltiplas e estimular os alunos a realizar conexões.
- A noção de hipertexto (fílmico) não se baseia em uma “forma” construída para funcionar como tal, mas uma metáfora, no sentido de possibilitar o acesso às informações por caminhos diferentes.
- Valorização do usuário enquanto leitor, espectador ativo.

Finalizando o exposto, atuaremos na investigação buscando fazer a ponte entre as associações realizadas pelos alunos e a construção da aula de leitura no que concerne às atividades preparadas de acordo com essas conexões. Assim, para fundamentar esses aspectos, recorreremos aos estudos de Vygotsky no que se refere aos conceitos de mediação, atividade, instrumentos e interiorização dentro da Zona do Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP, conforme descreveremos no próximo item.

1.1.3.3 A Linguagem audiovisual e Vygotsky

Nesta seção, abordaremos os postulados teóricos de Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c), com vistas a fundamentar o uso dos filmes de entretenimento como recurso didático nas aulas de leitura em LE e, portanto, em um ambiente de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com aprendizes iniciantes.

Sabemos que os estudos desse teórico, por um lado, têm sido largamente utilizados como base de inúmeros trabalhos tanto no Brasil como em outros países, e, por outro lado, percebemos que há, também, diferentes leituras desse autor.

Nesse aspecto, Rojo (2001, p. 90), identifica três vertentes interpretativistas das teorias vygotskiana:

a) Uma vertente cognitivista. (aspecto intrapessoal – incremento do conhecimento e em suas possibilidades de medição; b) interacionista – aspecto interpessoal – centra-se na interação presentes no desenvolvimento potencial e tida, como responsáveis pela internalização; c) vertente discursiva (ou enunciativa) que tende a não dissociar interação, discurso e conhecimento cuja base de análise é essencialmente a linguagem – e não a inter(ação) ou os conceitos (ROJO, 2001, p. 90).

Nesta investigação, adotamos os aspectos da vertente interacionista, por ser a que mais se aproxima de nossos objetivos, sem contudo, perdermos de vista as noções holística e interfuncional presentes nos aspectos da teoria vygotskiana. Wertsch (1990, p. 63 *apud* OLIVEIRA, 1992, p. 76), afirma que “central para a concepção de Vygotsky sobre as funções mentais, especialmente as funções mentais superiores, é o fato de que não há maneira simples de compreender nenhuma delas isoladamente”.

Assim, consideraremos a teoria da Zona do Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP, mas não objetivamos usá-la de forma isolada apenas para justificar o uso do instrumento (filmes de entretenimento) como meio para instrução. Por isso, discorreremos outros aspectos da teoria de Vygotsky tendo em vista a atuação na ZDP. Ressaltamos que, nos apropriaremos de suas contribuições relacionando-as ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira mesmo sabendo que o foco desse autor não se pautou no ensino de uma língua específica, mas na questão da aprendizagem em geral.

Vygotsky (1896-1934), professor, pesquisador russo, a despeito de ter falecido aos 37 anos, desenvolveu a teoria histórico-social tendo como base a dimensão social do desenvolvimento humano. Esse autor parte do princípio de que as funções psicológicas superiores (memória, linguagem) são construídas ao longo da trajetória histórico-social dos seres humanos, e não apenas geneticamente herdada (VYGOTSKY, 1998a, 1998b e 1998c).

Segundo esse autor, o funcionamento do cérebro humano, de base biológica, possui características que definem seus limites e condições para o desenvolvimento. As funções

psicológicas superiores dependem não apenas da base biológica, mas da interação com o meio social. Para que haja o desenvolvimento dessas funções é preciso haver a interação do sujeito com o meio social, **mediada por instrumentos** [grifo nosso]. Em sua teoria, Vygotsky (*op. cit.*) prioriza a linguagem como o instrumento de mediação semiótica.

Por sua vez, confere à aprendizagem um requisito sem o qual não há desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A criança desenvolve porque aprende.

Assim, esse autor descreve a relação entre as funções psicológicas superiores e o desenvolvimento:

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma [itálico original], do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e fala (VYGOTSKY, 1998a, p. 63).

Trabalharemos nossa investigação ajustando o foco no aspecto interacionista também presente na obra desse autor. Nessa perspectiva, o autor trabalha o processo de formação de conceitos, mediação, internalização, relacionando-os ao desenvolvimento via aprendizagem, num ambiente interpessoal.

Alvarez e Del Río (2000 p. 83) sintetizam os conceitos da psicologia de Vygotsky, especialmente no que concerne à ZDP: **Atividade, Mediação e Interiorização** [grifo nosso].

Com relação ao conceito da Atividade, Vygotsky (*op. cit.*), baseado nas concepções Marxistas, afirma que é por meio das ações no ambiente sócio-histórico-cultural que os seres humanos se diferenciam dos animais e uns dos outros do ponto de vista das culturas de cada povo. Essas ações são conscientes, voluntárias, intencionais e quase sempre visam a uma solução de problemas.

O conceito de mediação está ligado ao da atividade, pois esta, na teoria vygotskyana é sempre mediada por instrumentos psicológicos tais como: agenda, nó no lenço, a linguagem, entre outros.

Conforme sustentam Van Der Veer e Valsiner (2001, p. 241), “a diferença essencial entre atos psicológicos instrumentais e operações de trabalho é que os signos visam a controlar a psique e o comportamento de outros e do próprio indivíduo, enquanto os instrumentos são empregados para dominar a natureza ou objetos materiais.” Para Vygotsky (1998a, p. 71), “do ponto de vista psicológico a analogia entre signo e instrumento repousa na função mediadora”. Assim, para dirigirmos nossas operações mentais que conduzam à resolução de problemas, é necessário o uso dos signos. O uso de instrumentos psicológicos possibilita-nos mediar um estímulo, representá-lo em outros contextos, dirigir nossas operações mentais na resolução de problemas, pois a operação com signos facilita primeiro não somente a compreensão do problema, mas também o tratamento, primeiro externo e depois internamente.

Conforme Alvarez e Del Río (2000, p. 83), dos instrumentos psicológicos utilizados pelos seres humanos, Vygotsky privilegiou a linguagem. Segundo os referidos autores, esta lhe possibilitou “desenvolver mais rapidamente o conceito de mediação”.

A linguagem é um sistema simbólico dos grupos humanos e por meio dela as funções mentais superiores são formadas. É por meio dela que transmitimos nossa cultura. Vygotsky (1998c, p. 70)¹² afirma:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra* [itálico original], que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (VYGOTSKY, *op. cit.*, p. 70).

¹² A questão da linguagem nesse contexto se refere a um idioma falado ou gesticulado (no caso da linguagem de sinais utilizada por surdos-mudos), por um grupo de pessoas de determinada nação.

Vygotsky (1998a, p. 117) parece afirmar que a aquisição da linguagem abre caminho para a ZDP, pois segundo o referido autor:

(...) a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna (VYGOTSKY, 1998a, p.117).

Segundo o autor (*op. cit.*) no que concerne à questão da fala, esta serve para estabelecer os relacionamentos interpessoais, subordinados ao ambiente sócio-histórico e cultural da criança. É por meio da fala que a criança não apenas percebe o meio ambiente, ao utilizá-la para comunicação, mas interage com ele na resolução de problemas.

Nesse sentido, Vygotsky (*op. cit.*, p. 34–36) afirma que a criança utiliza dois tipos de fala na resolução de problemas: a fala egocêntrica e a fala socializada. O uso da fala egocêntrica na criança exerce a função de instrumento de orientação e planejamento de suas ações. Quando as crianças estão diante de uma situação em que por si só não podem resolver um problema, elas utilizam a fala socializada e conforme Vygotsky (1998a, p. 37) “dirigem-se então a um adulto e, verbalmente, descrevem o método que, sozinhas, não foram capazes de colocar em ação”.

Vale ressaltarmos que, conforme o referido autor (*op. cit.*) há uma inter-relação entre as duas funções da linguagem acima referidas. À medida que a criança se desenvolve, a fala socializada “é internalizada”, pois “ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir *uma função intrapessoal* [itálico original] além do seu *uso interpessoal*” [itálico original]. Vygotsky (*op. cit.*) afirma que a função da fala egocêntrica consiste em não somente reorganizar a percepção do objeto e relacioná-lo a uma atividade prática na resolução de problemas, como também “cria novas relações entre as funções psicológicas” (VYGOTSKY, 1998a p. 50).

Em outras palavras, segundo o autor (1998c, p. 166), a fala egocêntrica exerce papel na orientação mental, compreensão consciente e desse modo, auxilia a superar as dificuldades diante da resolução de problemas.

Assim, o autor resume o papel da linguagem em sua teoria:

(...) a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1998a, p. 38)

Nesse sentido, o autor (*op. cit.*, p.166), sustenta que as funções da fala egocêntrica são semelhantes à fala interior visto que são direcionadas para a própria criança. À medida que a criança se desenvolve, a fala egocêntrica, ao invés de desaparecer, “perde a vocalização”. Segundo Vygotsky (*op. cit.* p.168) “a decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de “pensar palavras” [aspas originais], ao invés de pronunciá-las [...] o desenvolvimento está se voltando para a fala interior”.

De acordo com essas afirmações, parece- nos que o estudo da fala egocêntrica não se limita à infância, mas se estende ao longo do desenvolvimento, diferenciando-se apenas no modo da realização, ou seja, do modo vocalizado para o interiorizado, porém as funções permanecem semelhantes.

Como vimos, a relação entre pensamento e linguagem é constitutiva não somente na formação de conceitos, mas, sobretudo, no desenvolvimento cognitivo, pois “o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo sistema de atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento” (VYGOTSKY 1998b, p. 76).

Assim, acreditamos que podemos aproximar esses conceitos ao potencial que a linguagem fílmica¹³ apresenta no sentido de possibilitar a mediação de estímulos nos alunos e, a partir desses estímulos, mediados via linguagem fílmica, permitir aos alunos realizarem conexões e “representá-las em outros contextos”, conforme o pensamento de Vygotsky por nós mencionado com referência ao papel da linguagem como instrumento de mediação semiótica.

O desenvolvimento cognitivo é alcançado pelo processo de interiorização da interação social com os elementos fornecidos pela cultura. Dito de outro modo, o desenvolvimento só é possível na teoria vygotskyana com a aprendizagem, a qual ocorre de fora para dentro, ou seja, a partir das interações interpessoais no ambiente sócio-histórico-cultural.

Segundo Vygotsky (1998a, p. 10) a aprendizagem não inicia na escola e sim, “desde os primeiros dias de vida” e a partir daí, aprendizagem e desenvolvimento se “inter-relacionam”. De acordo com o referido autor (*op. cit.*), a criança, ao entrar na escola, já adquiriu experiências que demonstram possuir habilidades culturais embora não elaboradas como o saber sistemático apresentado na escola.

Conforme afirma Luria (1998, p. 101), “psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura, ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia”. Interpretamos essa afirmação como sendo o conhecimento de mundo da criança.

Mas, no ambiente escolar, os conceitos científicos diferem daqueles conhecimentos que a criança possui e, por isso, o pesquisador, conforme Vygotsky (1998c, p. 73), além de compreender as relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento deve proporcionar um ambiente propício para que estimule o raciocínio do aprendiz. Assim o autor afirma:

¹³ Conforme mencionado no capítulo 2 deste trabalho, a linguagem fílmica, segundo argumenta Moran *et. al* (2000) se refere às imagens, combinação de ritmos, falas, música, textos escritos, legendas, movimentos das câmeras, dentre outros.

Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso (VYGOTSKY, 1998a, p. 73).

De acordo com o trecho acima mencionado, esperamos que ao introduzirmos os filmes no ambiente escolar, os alunos possam ser estimulados pela linguagem fílmica durante a exibição e realizem associações lingüístico/culturais, que a nosso ver, por serem importantes na formação dos esquemas auxiliem os alunos a desenvolver a habilidade da leitura em LE.

Como apontamos anteriormente, Vygotsky (1998b, p.76) considera o desenvolvimento do pensamento como central para “toda estrutura da consciência” e para “toda estrutura de atividade das funções psíquicas”. Dessa forma, o autor acima citado preocupou-se em estudar o desenvolvimento da memória partindo do princípio da aprendizagem, conforme mencionamos. De acordo com Vygotsky (1998b, p. 339 e 1998a, p. 66–68) a memória está presente nas pessoas desde o nascimento e difere dos adultos quanto à organização.

O autor acredita que a memória infantil se desenvolve não somente impulsionada por fatores biológicos, mas especialmente durante as relações com os adultos determinadas pela influência do meio ambiente sócio-histórico-cultural onde a criança vive.

Na teoria de Vygotsky, as funções psíquicas na criança, dependem da memória e durante essa fase, o seu desenvolvimento está relacionado à aprendizagem que é fruto da atividade externa e interna mediada por instrumentos e signos. Vygotsky (1998b, p. 44) afirma que o pensamento, uma das funções psíquicas no desenvolvimento infantil, depende da memória. Segundo o autor (*op. cit.*), para uma criança “o ato de pensar significa lembrar”. Ou seja, a percepção visual, generalização, são frutos do pensamento concreto e não de uma estrutura lógica, como nos adultos.

Os desdobramentos desse conceito, segundo aponta o autor (*op. cit.*, p. 44-46), mostram-nos que as conexões que as crianças realizam para encontrar “o significado das

palavras” divergem das conexões dos adultos. De acordo com o autor (*op. cit.*), enquanto que os adolescentes e adultos pensam por conceitos, estabelecem relações lógicas em suas generalizações no sentido de acessar as informações, as crianças realizam generalizações na forma de pensamento por complexos.

Dessa forma, tomando como base esse argumento entendemos que, por um lado, o pensamento infantil baseia-se nas informações concretas armazenadas na memória, e, por outro, o pensamento dos adultos se baseia nas conexões lógicas de como as informações foram combinadas e armazenadas na memória e não apenas em recordações concretas.

Um aspecto significativo na teoria de Vygotsky (1998a, p. 68) com referência à memória tanto de crianças como de adultos reside na capacidade que ambos possuem de “lembrar ativamente com ajuda de signos”, independente das relações concretas e lógicas utilizadas nas respectivas idades.

Conforme Vygotsky (1998c, p. 74-95), o pensamento infantil passa por três fases que se subdividem em estágios. Resumiremos, abaixo, as fases do desenvolvimento do pensamento infantil, conforme mencionado pelo referido autor.

A primeira fase é conhecida como a fase do “pensamento sincrético”. Nessa fase as relações que a criança estabelece com os elementos, objetos e as palavras são de natureza difusa, desarticulada, vaga.

A segunda fase é conhecida como “pensamento por complexos”. Nessa fase, as relações com os objetos, elementos e palavras passam da forma difusa, vaga e desarticulada para uma forma um pouco mais objetiva. Nessa fase há cinco estágios em que a criança associa os elementos objetos e palavras por meio de “associação por semelhança”, “associação por contraste que orienta a criança na montagem de uma coleção”, “associação em cadeias”, “associação por complexos difusos” e por fim, “os pseudoconceitos”.

Segundo o autor (*op. cit.*, p. 95), a principal função dos complexos está ligada à “unificação, organização e estabelecimento de elos relacionáveis”, e desse modo, “cria uma base para generalizações posteriores”.

O pensamento por complexos, embora possua características de objetividade, baseia-se ainda nas experiências factuais e, por isso, conforme sustenta Luria (1991, p. 47) nesse estágio do desenvolvimento infantil, pelo fato da criança não dispor de princípios lógicos, “as palavras não são um fator de organização na maneira pela qual a criança classifica sua experiência”.

De acordo com Luria (*op. cit.*) na fase do desenvolvimento infantil, “o fator determinante na classificação dos objetos é a percepção gráfica funcional ou recordação das relações da vida real entre os objetos”, na fase da adolescência, segundo o referido autor, as generalizações são feitas “com base nas impressões imediatas”.

Vygotsky (1998c, p. 91) afirma que “o pensamento por complexos, com todas as suas peculiaridades, é o fundamento real do desenvolvimento lingüístico. Isso porque, segundo o autor (*op. cit.*, p. 93) “o processo de criação da linguagem, é análogo ao processo dos complexos no desenvolvimento intelectual da criança”.

Esses estudos nos sugerem que no ambiente de ensino/aprendizagem os recursos didáticos precisam ser preparados e apresentados de acordo com as experiências factuais e impressões imediatas dos alunos.

Nesse sentido, os filmes de entretenimento, devido às especificidades de sua linguagem, parecem ser um recurso que proporciona aos alunos as experiências factuais e imediatas, visto que, conforme vimos, a linguagem audiovisual se caracteriza pela combinação de diversos elementos que podem atingir o emocional, o afetivo e o intelecto dos usuários.

A terceira fase é conhecida como “formação de conceitos”. O pensamento por conceitos, além de trabalhar com a questão da unificação, separa os elementos abstratos da experiência factual. Conforme Vygotsky (*op. cit.*, p. 95) “na verdadeira formação de conceitos, é

igualmente necessário abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos da totalidade da experiência concreta de que fazem parte”.

Segundo Luria (*op. cit.*, p. 48) a fase do desenvolvimento do pensamento por conceitos é caracterizada pelos “esquemas de operações semânticas e lógicas” em que “as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização” e não mais experiência com objetos isolados da fase “gráfico-funcional”.

Desde a fase sincrética à formação de conceitos, o desenvolvimento infantil na teoria de Vygotsky, passa pelo caminho da aprendizagem. De acordo com essa visão, Vygotsky (1998a, p. 113-117) afirma que há dois níveis de desenvolvimento.

1º - Nível – Zona do Desenvolvimento Real, doravante (ZDR). Esse nível compreende as funções psicológicas amadurecidas da criança de acordo com sua idade e, por ser assim, a criança consegue resolver problemas, realizar tarefas, sem assistência, sem auxílio.

2º - Nível - (ZDP). Esse nível indica que, embora as funções psicológicas não tenham amadurecido, é possível a uma criança nesse estágio realizar tarefas, resolver problemas, desde que auxiliada por um adulto ou par competente. A ZDP é a distância entre o nível Real e o Potencial, pois a criança que se encontra nesse nível possui em estágio “embrionário” as funções psicológicas que amadurecerão (VYGOTSKY,1998a).

Conforme fora mencionado, o conceito de Atividade, Mediação e Interiorização estão presentes na ZDP, pois a resolução de problemas, realização de tarefas com vistas ao desenvolvimento, requerem mediação por instrumentos, signos ou pela interação com outros (professores, pares competentes, materiais fornecidos pela cultura). Dito de outro modo é a partir das relações denominadas interpessoais que a criança internaliza o conhecimento.

Nessas relações interpessoais, tanto a fala como imitação são meios que regulam os processos psicológicos na ZDR e na ZDP. Com referência ao papel da imitação na aprendizagem

Vygotsky (1998b, p. 277) afirma que a imitação nesse contexto só pode ser entendida nos níveis da ZDR e ZDP.

Dessa forma, o papel da imitação não é apenas a reprodução como um fim em si, sem sentido. A imitação é “o caminho para adquirir aquelas atividades que estão muito longe de suas próprias possibilidades, o meio para adquirir funções como a linguagem e as funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1998b, p. 277).

Assim, a criança imita dentro do Nível da ZDR, para a partir daí conseguir realizar tarefas além desse desenvolvimento.

A internalização do conhecimento segundo Vygotsky (1998a, p. 75) é um processo que passa por várias transformações. Segundo o autor, o processo de internalização consiste em:

- a) uma operação mental que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;
- b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal;
- c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998a, p. 75).

Segundo o referido autor (*op. cit.*, p. 53), a reconstrução da atividade externa é realizada por meios de signos. A atividade mediada por signos permite que os estímulos externos atuem internamente sobre o indivíduo processando alterações internas no sentido de direcionar o seu próprio comportamento na tomada de decisões frente à resolução de problemas.

Dessa forma, a operação com signos permite que a resposta aos estímulos não seja decorrente de uma reação imediata proveniente do estímulo ambiental como as propostas behavioristas, que levam, dentre outros aspectos, o indivíduo a reproduzir o esperado. Conforme Oliveira, (1992, p. 80) “a passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual”.

Nossa posição se coaduna com a da autora, pois entendemos, de acordo com os pressupostos de Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c) que as relações interpessoais na ZDP, permitem, por um lado a atuação do aprendiz, a reestruturação e o tratamento criativo diante da solução de um problema. Por outro lado, entendemos que o papel de quem vai auxiliar o aprendiz precisa ser de um facilitador, provocador e não um transmissor de informações.

Balizaremos nossa investigação na ZDP no que concerne a oferecer ambientes de aprendizagem proporcionados pela interatividade durante a exibição dos filmes de entretenimento e pela interação entre os participantes, como instrumentos por meio dos quais os esquemas dos alunos possam ser ativados e ampliados.

Os aspectos da teoria de Vygotsky serão interligados na próxima seção, quando trataremos das teorias de leitura, e especificamente na teoria dos esquemas.

1.2 Concepções de leitura

Nesta seção, traçaremos um breve percurso histórico a respeito dos variados conceitos de leitura e modos de ler desde a Antigüidade até os nossos dias, pontuando os aspectos relevantes para essa investigação sem, contudo, nos preocuparmos com o rigor cronológico. A leitura nesse sentido pressupõe a existência da escrita, de textos e leitores.

1.2.1 O percurso histórico em torno da leitura

Os povos antigos como os Mesopotâmios (Sumérios e Acádios), Chineses, Indianos, Fenícios, Maias, Árabes e Hebreus, possuíram algum tipo de escrita. De acordo com Kristeva (1970), o uso da escrita por esses povos estava ligado à religião, exceto aos chineses que, muito embora, segundo a autora (*op. cit.*, p.117), a escrita estivesse relacionada à magia, não trazia para

si um valor sagrado, mas traduzia-se em um “sinônimo de poder político e governamental”. Dessa forma, podemos inferir que as visões de leituras nesse contexto, subordinava-se à visão de cada religião, cabendo aos sacerdotes, escribas, não somente realizarem a tarefa da cópia e da escrita, mas também a responsabilidade de decifração e transmissão desses escritos sagrados.

Os ensinamentos, então, eram transmitidos oralmente ao povo pela mediação das leituras dos líderes religiosos. Dito de outro modo o povo já recebia a leitura do outro embora não sabemos que impacto e que sentidos essas leituras produziam em suas vidas individuais. Manguel (2002, p. 61), com referência ao prestígio da leitura oral, afirma que:

as palavras escritas desde às primeiras tabuletas sumérias, destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, uma vez que os signos traziam implícito, como se fosse sua alma, um som particular. A frase clássica *scripta manent, verba volant* – que veio a significar, em nossa época “a escrita fica, as palavras voam” – costumava expressar exatamente o contrário: foi cunhada como elogios em comparação a palavra silenciosa na página que está parada, morta (MANGUEL, 2002, p. 16).

A valorização da leitura oral, a propagação dos textos pelos sacerdotes ou algum letrado, por um lado, revelava o ambiente social da época em que poucas pessoas sabiam ler e, portanto, esse tipo de leitura dentre outros aspectos, era uma forma de compartilhar socialmente o texto.

Por outro lado, a prática da leitura oral, além de outros motivos, era necessária, pois esteticamente não havia espaços entre as palavras, pontuação e letras maiúsculas. O texto era composto numa forma conhecida como *scriptio continuum*, conforme afirma Oliva (2004, p.1).

Durante o período da Idade Média, os textos eram quase sempre de cunho religioso. Cabia aos sacerdotes facilitar o trabalho da leitura para aqueles que não possuíam habilidade nessa área. Nesse caso, a leitura era sinônimo de oralidade que era a base para a compreensão, “ler era uma forma de pensar e falar”(MANGUEL, 2002, p. 63).

No século III d.C santo Agostinho, que era um professor de retórica e valorizava a leitura oral, conforme Manguel (*op. cit.*, p. 58-59), surpreende-se ao encontrar o bispo Ambrósio lendo silenciosamente na Biblioteca do monastério de Milão. Nessa época, como afirmamos, a prática usual de leitura era a oralidade, mas a despeito disso, Ambrósio “jamais lia em voz alta” (MANGUEL, *op. cit.*, p. 58).

Embora essa forma subversiva de leitura de Ambrósio tenha causado estranhamento em Agostinho, registros do século V e IV a.C apontam para a existência da prática de leitura silenciosa na Grécia e no primeiro século em Roma, porém segundo Manguel (*op. cit.*, p. 59), são registros incertos, apontando como o primeiro registro indiscutível de leitura silenciosa no Ocidente a história narrada por Agostinho, conforme acima mencionado.

Além das formas de leitura oral e silenciosa, foram desenvolvidas técnicas para a facilitação do trabalho de leitura e dentre elas, citamos conforme atesta Manguel (*op. cit.*, p. 65), o método desenvolvido pelos monges do *scriptorium* dos conventos, conhecido como *per cola et commata* que consistia na divisão do texto em linhas de significado por meio de uma forma de pontuação elementar. Essa pontuação possuía dois objetivos que era auxiliar o leitor a baixar ou elevar a voz no final de cada bloco de pensamento e funcionava como uma espécie de índice que ajudava “os estudiosos a encontrarem algum trecho que estivessem buscando”. Segundo Manguel (*op. cit.*, p. 66) essa técnica “auxiliou no progresso da leitura silenciosa”.

Mas, além das técnicas relacionadas à pontuação, o formato do livro, conforme atesta McLuhan (1977, p. 280–282), contribuiu “para o novo culto do individualismo” e “crescente rapidez da leitura”, alcançando não somente o clero, mas um público diversificado composto de “mulheres e pessoas da classe média, entre as quais muitas não estavam familiarizadas com o latim”.

Nessa mesma direção, Zilberman (2001) acrescenta que a tecnologia do “códice em lugar do rolo além de garantir a supremacia do pergaminho, afirma que essa invenção por ser mais facilmente manipulável, facultou a difusão da leitura silenciosa”.

Dessa forma a leitura silenciosa e individual foi se estendendo e firmando-se. Em decorrência disso, ocorreram novas descobertas concernentes à pontuação e estética.

Enquanto prática usual, a leitura silenciosa firmou-se por volta do século X¹⁴, e muito antes disso, os seus desdobramentos começaram a ocorrer a partir do novo relacionamento do leitor com o texto e os diferentes olhares culminando em diferentes leituras.

A concepção da autoridade auto-estabelecida de um texto passou a ser objeto de reflexão e questionamentos. A idéia de um leitor observador, como se fosse um destinatário passivo que recebe a informação, já não era aceita por alguns que concebiam a visão de um leitor ativo.

Manguel (*op. cit.*, p. 82) comenta a posição de Petrarca século XIV quanto à leitura e visão do leitor:

O que Agostinho (na imaginação de Petrarca) sugere é uma nova maneira de ler: nem usando o livro como um apoio para o pensamento, nem confiando nele como se confiaria na autoridade de um sábio, mas tomando dele uma idéia, uma frase, uma imagem, ligando-a a outra selecionada de um texto preservado na memória, amarrando o conjunto com reflexões próprias – produzindo, na verdade, um texto novo de autoria do leitor (MANGUEL, 2000, p. 82).

Essa proposta de leitura rompeu com os conceitos da época, que, conforme mencionamos, não vislumbrava o leitor ativo e nem a possibilidade de leituras outras que não fossem aquela autorizada.

¹⁴ Isso não significa o fim da leitura oral. Muito embora a prática da leitura em público tenha cessado no século VI, há registros da revitalização dessa prática nos séculos XIV e XV se estendendo pelo século XIX em que os autores apresentavam suas obras em público. Essas apresentações era uma forma de entretenimento e um meio de divulgação do autor e suas obras, conforme (MANGUEL, *op. cit.*, p. 283-288).

Manguel (*op. cit.*, p. 68) afirma que a leitura silenciosa não apenas significava na opinião do clero uma forma de “sonhar acordado”, uma ameaça ao trabalho; mas na visão do referido autor “um perigo que os padres cristãos não tinham previsto” que era uma forma de passar ao leitor o direito de construir sua própria leitura.

Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor e o singular “refrescamento da mente”, na feliz expressão de Agostinho (MANGUEL, 2000, p. 68).

Assim, os leitores independentes tornaram-se perigosos, pois suas leituras conduziram a um comprometimento com o mundo da época denunciando as práticas religiosas e sociais, requerendo mudanças nas respectivas instituições. Ler com outros olhos que não das instituições significou para muitos a retratação, expulsão, o degredo e a própria vida.

Manguel (*op. cit.*, p.71), viu no assombro de Agostinho ao testemunhar a leitura silenciosa de Ambrósio não uma forma de afugentar intrusos e de poupar a voz para o ensino, mas sim, a visão de “uma multidão de leitores silenciosos que ao longo dos séculos seguintes iria incluir Lutero, Calvino, Emerson e nós, que o lemos hoje”.

A nosso ver, a construção do sentido na leitura e a valorização do leitor ativo parecem estar presentes nos argumentos do filósofo grego Sócrates que viveu por volta de 470 a 399 a.C. Embora esse filósofo não desse valor à escrita por entender que, dentre outras razões, a leitura prejudicava a memória e o diálogo, conforme o método da *maiêutica*¹⁵; entendia que a “interpretação, exegese, glosa, comentário, associação, refutação, sentido alegórico e simbólico, tudo advinha não do próprio texto, mas do leitor” (MANGUEL, *op. cit.*, p. 77).

¹⁵ Esse método, criado pelo filósofo, significa “parto das idéias” e objetiva interrogar o interlocutor obedecendo aos seguintes passos: a) ignorar sua ignorância; b) conhecer sua ignorância; c) ignorar seu saber; d) conhecer seu saber.

Assim, o percurso histórico nos sugere que as concepções de leitura foram atreladas às visões de língua, texto e leitor e que, por sua vez, influenciaram os modos de ler, ensinar e de aprender, **propiciados pela tecnologia**, quer no material e forma de escrita (manuscrito, impresso, e, digital como está sendo em alguns casos em nossos dias), quer na forma de leitura (oral e silenciosa) ou na disposição estética (disposição do texto, pontuação, dentre outros).

Segundo Kenski (2000, p. 16), conforme mencionamos, dentre outros, as tecnologias inseridas no meio social assumem não apenas o papel de suporte para facilitar o trabalho, a vida, mas, meios que interferem os modos de “pensar, sentir, agir, relacionar-se socialmente e adquirir conhecimentos”.

As implicações dessas leituras, decorrentes das visões de língua, texto e leitor, propiciadas dentre outros aspectos pela tecnologia, se fizeram sentir no meio social, de maneiras diferentes, em épocas diferentes, e parecem exercer influência em nossos dias em nosso modo de ver a língua, o texto e o leitor quer seja para in(formar), que, na acepção da palavra significa colocar alguém ou algo dentro de um molde; formar significando fazer o molde e trans(formar) que significa ir além dos moldes.

Acreditamos que podemos aproximar essas noções ao conceito de “abordagem de ensino, que nos dizeres de Almeida Filho (1998, p. 17), é ”um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana” (ALMEIDA FILHO, 1998, p.17).

Embora o autor estivesse se referindo à postura dos professores em sala de aula, o termo “abordagem de ensino” a nosso ver, pode se aplicar à noção de concepções de leitura, pois ambas são reflexos de como somos e fomos, afetados pelo outro, conforme atesta Vygotsky (1998a, 1998b e 1998c), dentre outros, pois de algum modo, as implicações das leituras do passado parecem se refletir no presente, inclusive, em várias áreas do conhecimento.

Conforme afirmam Samuels e Kamil (1988, p. 22), as pesquisas sobre leitura datam um pouco mais de cem anos. Segundo os referidos autores, em 1879 que Emile Javal, que era um oftalmologista, publicou seu primeiro artigo sobre o movimento dos olhos, e, sete anos mais tarde, James McKeen Cattell o citou ao publicar seu artigo intitulado ver e nomear letras versus palavras.

Porém as concepções teóricas a respeito do processo de leitura surgiram recentemente, ou seja, por volta dos anos 50 e 60 e estendem-se até os dias de hoje.

Baseando-nos em Leffa (1988, p. 213-216), podemos afirmar que essas concepções em torno do processo da leitura sofreram influências dos métodos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, dentre outros aspectos.

1.2.2 Leitura e decodificação

Influenciada, dentre outros motivos, pelos estudos estruturalistas, segundo afirmações de Carrel e Eisterhold (1988, p. 1), esta visão se baseia na concepção de língua como um sistema fechado e na visão de imanência do sentido das palavras, cabendo ao leitor apreender o significado que se encontra no texto.

Nesse caso, a decodificação é um aspecto importante na compreensão. Decodificar significa afirmar que, o significado de um texto é obtido por meio do significado isolado das palavras.

Ler, nesse contexto, equivale também a uma dependência do apoio fonológico em que uma pronúncia correta das palavras auxilia no significado. A informação contida no texto é processada pela visão, daí a necessidade de percorrer o texto com cautela para nada escapar.

Conforme aponta Leffa (1996, p. 12) essa concepção de leitura vê o texto como se fosse uma “mina e reduz o leitor a um minerador que tem a função de extrair o significado que se encontra em algum lugar no interior da mina”.

Por valorizar a busca do sentido isolado das palavras, o significado absoluto das palavras do dicionário e abordagem linear do texto a partir das unidades menores para as maiores; Kato (1999, p. 50) afirma que a “lingüística estruturalista privilegiou o processamento ascendente ou *bottom up*¹⁶.

Kleiman (1998, p. 16-23) parece afirmar que as práticas em sala de aula decorrentes dessa visão de leitura é responsável não somente pelo desinteresse e motivação do aluno, mas também pelo seu fracasso enquanto leitor ativo.

Essas inferências advêm dos seguintes aspectos que lemos da referida autora:

- Uso do livro didático que apresenta textos como pretexto para fins metalingüísticos;
- A crença no texto como um depósito de informações e o papel do leitor passivo, extrator dessas informações, leva o professor a encorajar os alunos a ler palavra por palavra para depois seguir a interpretação;
- Visão da interpretação única de um texto, pois há um só modo de abordá-lo.

Quanto ao último aspecto acima mencionado, percebemos que, Coracini (1995, p. 18-19) e Kleiman (*op. cit.* p. 18), embora não apresentem a mesma visão em suas investigações, parecem compartilhar com a postura de que as práticas de leitura em sala de aula decorrentes dessa abordagem revelam a visão de que a leitura correta é aquela validada pelo professor e livro didático.

Esses aspectos sugerem à forma de leitura praticada no passado e especificamente no período Pós-Reforma Protestante. Nessa época as autoridades religiosas não somente detinham o

¹⁶ Segundo a referida autora (*op. cit.*, p. 50), o processamento *bottom up* “faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”.

poder da interpretação, mas também lhes cabia o dever de determinar quais obras os leitores deveriam obtê-las ou não.

Essa prática também foi seguida por alguns reis e, conforme Zilberman (2001, p. 4), em 1547, o Governo português aprova uma relação de livros proibidos, antes da emissão do “*Index Librorum Prohibitorum*”¹⁷ que ocorreu em 1564. Segundo a referida autora *op. cit.*, o Rei D. Sebastião intensificou ainda mais a censura ao determinar que os livros, mesmo após serem examinados e aprovados pela Inquisição, só deveriam ser impressos sob licença do “Desembargo do Paço”.

No Brasil, por ocasião da ditadura militar, houve uma forma de controle sobre textos e atividades culturais, conforme argumenta Paes (1992, p. 96) “o regime militar não só reprimiu, mas também interveio na produção cultural”.

Por meio da censura, o regime impedia uma determinada produção cultural, ou melhor, os produtos culturais contrários à sua ideologia e aos seus interesses, mas não “a atividade cultural”.

Durante essa época, por um lado, os textos e as produções culturais foram intensamente fiscalizados com vistas a impedir que não fossem utilizados, e não se tornassem uma forma de resistência e enfraquecimento do regime instituído.

Por outro lado, à luz dos argumentos de Paes (*op. cit.*), o regime militar utilizou os meios de comunicação de massa (rádio e televisão) e outras produções culturais como uma forma de propagação de suas idéias, com objetivos de não somente produzir apagamentos das vozes contrárias, mas também persuadir o povo e as gerações futuras a se amoldar, aceitar às idéias do regime Militar.

¹⁷ O *index librorum prohibitorum* era uma lista de livros que a Inquisição da Igreja Católica Romana considerava perigosos e, portanto os fiéis não deveriam lê-lo sob pena de julgamento do tribunal da Inquisição.

Ações foram empreendidas para alcançar esses objetivos, e dentre elas, destacamos o controle sobre o currículo, sobre o saber nas escolas e universidades.

Podemos citar alguns exemplos das práticas dessa época como a introdução de disciplinas dentre elas a “Educação Moral e Cívica” e “OSPB (Organização Social e Política do Brasil)”. Além disso, houve, também, outras intervenções relacionadas a *slogans* e músicas difundidos nas escolas, tais como: “Brasil, ame ou deixe-o”, “ninguém segura esse País”, “este é um País que vai pra frente”, dentre outros.

De modo semelhante ao ocorrido durante a Idade Média, àqueles que não se enquadraram às lentes da censura tiveram suas obras embargadas. Alguns foram desligados de suas atividades trabalhistas por meio de aposentadorias forjadas, outros deportados e muitos submetidos à tortura e não poucos, assassinados.

Assim, o controle sobre o texto e o leitor parece garantir que os sentidos estejam vinculados à instituição (religiosa, política, acadêmica) que por serem representantes do “bem”, “da ordem e do progresso” e da “ciência” proíbem ou permitem uma determinada forma de leitura e determinados tipos de textos.

É uma forma de não dar a voz ao leitor ou silenciar a sua voz. Dito de outro modo, é apresentar o molde para que o leitor se encaixe, se acomode dentro dos parâmetros da instituição, caso contrário, a exclusão é tida como certa.

Retomando os argumentos de Coracini (1995, p. 18-19) e Kleiman (1998, p. 18), conforme aproximação feita por nós, as práticas de leitura em sala de aula decorrentes do conceito de leitura enquanto decodificação demonstram que a resposta correta passa pela palavra final do professor e do livro didático. Nesse caso, a exclusão se mostra na forma de uma nota baixa e até mesmo, na repetência, dentre outros aspectos.

Os desdobramentos dessa visão se refletem na atitude dos alunos que passam a depender da resposta do livro ou do professor e a o nosso ver, parece justificar-se em parte, pelo medo da exclusão.

Pedimos a uma professora para aplicar aos alunos de uma das 5^{as} séries onde fizemos nossa pesquisa, um teste simples de leitura retirado do próprio livro didático de língua portuguesa utilizados pelos alunos. Por meio desse instrumento objetivávamos descobrir a maneira como os alunos lidavam com textos e exercícios de interpretação. De acordo com as respostas dos alunos, levantamos as seguintes informações:

De um total de 20 alunos que fizeram o teste, 19 respostas foram iguais. Acreditamos que, talvez isso ocorreu pela concepção de leitura voltada para a decodificação e aspectos gramaticais do livro didático.

Em outros trechos, 11 alunos escreveram os sinônimos das palavras sem observar a concordância. Pareceu-nos, dentre outros motivos, que os alunos se preocuparam em transcrevê-los diretamente do dicionário sem observar o contexto para realizarem as possíveis mudanças na concordância. A nosso ver, também, a crença de que a verdade do livro não pode ser mudada, deva ter influenciado: “se está no dicionário, não pode ser mudado”. Observamos também que 13 alunos copiaram palavras do texto de forma errada.

Além disso, há uma forte preocupação dos alunos pela resposta “correta do professor”. A professora que aplicou o exercício de leitura informou-nos que os alunos constantemente pediam-na para ditar a resposta certa, mesmo a despeito de ela dizer que as respostas eram livres.

Ocorrência comum também que revela a dependência do aluno na resposta do professor pode ser observada, usualmente, quando aplicamos exercícios abertos no quadro. Vários alunos pedem-nos para ditar quantos espaços podem deixar no caderno antes de passarem para o próximo item.

Assim, as implicações da concepção de leitura enquanto decodificação como um fim em si nos mostra que, por um lado a segurança do aluno depende do livro e, por outro, da palavra final do professor.

Nesse caso, professor e livro foram legitimados como os detentores do saber e nas palavras de Coracini (1995, p. 19) o livro é legitimado pelo professor como palavra final do conhecimento devido à visão que o professor lhe confere como “portador da verdade e representante fiel da ciência”. Tal visão, a nosso ver, são reflexos das concepções históricas de texto, leitor e práticas de leitura numa relação produtiva entre poder/saber conforme Foucault (2000, p. 8).

Segundo o referido autor, o poder “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” e por isso não poder ser visto como “uma instância negativa”, pois “deve ser considerado como uma rede produtora que atravessa todo o corpo social”.

Dessa forma não é de se estranhar a postura dos alunos quando reivindicam a decifração, cópia de letras e sílabas, conforme Kleiman (1998, p. 16), em lugar de trabalhar os textos, tendo como ponto de partida essas questões lingüísticas, para trabalhar a leitura do ponto de vista do leitor e texto, e não apenas como um fim em si.

Parece-nos que, nesse sentido os alunos pensam que a decifração, a cópia de letras e sílabas parece estar ligadas ao “científico”, à “precisão”.

Por outro lado, a concepção de leitura enquanto apenas decodificação implica que o sucesso da leitura advém também das habilidades perceptivas e motoras do leitor em encontrar o significado velado, seja por meio das formas de abordagem do texto (uso de dicionários, processamento *bottom up*), seja pela aceitação da palavra final do professor e do livro didático. Ler equivale a uma transferência de informação do texto para o leitor.

1.2.3 Leitura e interação

Em decorrência dos estudos psicológicos desenvolvimentistas ocorridos entre a década de 70 e 80, conforme afirma Smolka (*apud* AZAMBUJA, 2000 p. 11-12)¹⁸, a visão de leitura passa dos aspectos perceptivos e motores para se centralizar no leitor.

A leitura não é vista como uma transferência de informações do texto para o leitor, mas sim, como o produto da interação entre o pensamento e linguagem. Os conhecimentos prévios do leitor são valorizados nessa visão de leitura.

Assim, a concepção de leitura no processo interativo parte do princípio de que o leitor possui diversos tipos de conhecimento que podem ser utilizados a fim de dar sentido ao texto.

Há um ênfase na abordagem descendente ou *top down* que, segundo Kato (1999, p. 50), é “uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”.

Conforme sustenta Leffa (1996, p.14) por depender “da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura”, essa concepção pode oferecer diferentes “visões da realidade em cada leitor e em cada leitura”.

Os representantes mais conhecidos dessa concepção de leitura são Goodman (1988) e Smith (1991). Cada um, à sua forma, enfatizou o papel do leitor e da memória na construção dos significados do texto.

Smith (*op. cit.*, p. 114-115) propõe um modelo de leitura em que o papel da “memória a curto e a longo prazo” é fundamental na recepção, armazenagem e saída das informações e como esses itens se relacionam durante a compreensão da leitura.

¹⁸ Embora Smolka afirme que a visão de leitura centralizada no leitor tenha ocorrido na década de 70 e 80, CARREL (1988, p. 2) salienta que estudos antecedentes já apontavam para a necessidade de se reconhecer a importância do conhecimento prévio e em particular o conhecimento sócio-cultural para a compreensão de leitura em segunda língua.

Esse autor ressalta a importância da memória de curto prazo na leitura, pois é responsável para “prender a atenção”, porém não pode conter “demasiada informação de uma só vez e não retém os conteúdos por muito tempo”. Daí a necessidade de promover condições para que as informações sejam estocadas na memória de longo prazo.

A memória de longo prazo é responsável pela retenção dos dados filtrados, não quaisquer dados, conhecidos como a “informação não-visual”. Segundo o referido autor (*op. cit.*, p. 87-118) a leitura é facilitada quanto mais informação não-visual for empregada pelo leitor. O acesso a essas informações depende “do sentido que damos ao material quando originalmente colocamos na memória”.

Mas o que seria a informação não-visual? Assim o autor a descreve:

(...) a informação não-visual é o conhecimento que já temos em nosso cérebro, relevante para a linguagem e para o tema do que estamos lendo, juntamente com algum conhecimento adicional de aspectos específicos da linguagem escrita, tais como o modo como os padrões orográficos são formados. A informação não-visual é qualquer coisa que possa reduzir o número de alternativas que o cérebro deve considerar, à medida que lemos (SMITH, 1991, p. 107).

Embora o autor não tenha explicitado o tipo de conhecimento relevante para a linguagem, alguns estudiosos como Kleiman (2002), Freitas de Jesus (2003), dentre outros, parecem afirmar que esse conhecimento é da ordem tanto sobre o texto, como do autor e também do gênero.

Ambos e outros autores enfatizam a necessidade de prover um material textual amplo e diversificado para oferecer condições ao leitor de armazenar na memória de longo prazo, a informação não visual (o conhecimento prévio), incluindo os esquemas¹⁹ que são necessários, dentre outros aspectos, na realização de inferências, pois, nos dizeres de Kleiman (*op. cit.*, p. 56) “quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições”.

¹⁹ Trabalharemos em separado a noção de esquemas no tópico relacionado à posição de leitura adotada por nós nesse trabalho.

Goodman (1988, p. 11-12) criou um modelo psicolinguístico de leitura conhecido como “jogo linguístico de adivinhação”.

Nesse modelo, o leitor como usuário da língua, utiliza as pistas textuais e reconstrói o significado por meio de predições, usando o sistema grafofônico e sintático da língua, de acordo com suas experiências e conhecimento prévio.

A concepção de leitura como processo interativo foi aceita no meio científico com algumas restrições, dentre elas, a questão da soberania do leitor na atribuição do significado. Conforme aponta Leffa (1999, p. 28) nesse modelo “não há significado certo ou errado, apenas o significado que apraz o leitor”.

De acordo com Kleiman (2002, p. 52), Leffa (1996, p. 16) e Freitas de Jesus (2003, p. 3) dentre outros, a concepção de que o leitor é soberano e pode produzir diversas interpretações de um texto fica comprometida diante de alguns textos que, pela sua própria constituição, não somente determina a forma de leitura como impõe limites às possíveis interpretações.

Nos tópicos anteriores, foram tratadas, de modo sucinto, as concepções de leitura como decodificação; e leitura e interação. A primeira privilegiou o processamento *bottom up* ou ascendente. A segunda privilegiou o processamento *top down* ou descendente. Ambos os processos são tidos como estratégias na abordagem dos textos.

Conforme afirma Kato (1996, p. 66) essas concepções são “radicalmente opostas” e em virtude disso, a autora propõe uma abordagem conciliatória em que as duas concepções se complementam.

Dessa forma, a autora (*op. cit.*, p. 67-70) descreve a função do leitor como “construtor-analisador” quando este utiliza as abordagens ascendentes e descendentes; “leitor cooperativo” quando este interage com o autor como “seu interlocutor”; e, por fim; “leitor reconstrutor” quando este considera o texto não apenas como uma “unidade formal mas

funcional”. Com referência a este último aspecto, o leitor se posiciona sobre como se dão os processos de produção dos textos.

Há também outra concepção de leitura baseada na concepção discursiva²⁰, conforme descreveremos no próximo tópico.

1.2.4 Concepção discursiva de leitura

A concepção discursiva de leitura que adota os pressupostos teóricos da Análise do Discurso vertente francesa, se funde em uma noção de historicidade e não transparência da língua e, dessa forma, o objeto de estudo não é a língua como um sistema em si no sentido saussurreano, mas o discurso.

A palavra discurso, nesse contexto, significa, nos dizeres de Pêcheux (*apud* ORLANDI, 1997, p. 20), como sendo “efeito de sentidos” que é o resultado das relações entre os sujeitos e sentidos, ao constituírem-se mutuamente pela “inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas”.

Conforme Pêcheux (1995, p. 160), a formação discursiva “é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

Esse conceito é considerado importante pelos analistas do discurso, pois os sentidos dependem do lugar, da posição do sujeito das palavras em relação às formações discursivas em que palavras e sujeitos se inscrevem.

Dessa forma, Orlandi (2001, p. 42) afirma que de acordo com a posição dos sujeitos, as palavras mudam de sentido e essas são consideradas “sempre discursos em relação aos

²⁰ A questão discursiva se restringe à concepção da Análise do Discurso vertente francesa.

sentidos” os quais “são sempre determinados ideologicamente”. Nesse sentido, a autora conclui “toda palavra é atestação do interdiscurso” (ORLANDI, 1997, p. 181).

Assim, a concepção de leitura, na perspectiva discursiva, significa que os sentidos são atribuídos, ressignificados pelo e para o sujeito, pois este “é afetado pelo real da língua e pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2001, p. 20). Esses argumentos estão inseridos na noção de sujeito discursivo afetado pela ideologia e pelo inconsciente.

Acrescentamos, ainda, que, segundo Orlandi (*op. cit.*, p. 26), de acordo com os pressupostos teóricos da Análise do discurso, a interpretação enquanto busca de sentido por meio de uma “chave de interpretação”; inteligibilidade enquanto sentido relacionado à uma língua específica cedem lugar “à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”.

Essa compreensão, por sua vez, implica “explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura” (ORLANDI, *op. cit.*).

Como afirmamos no início desse tópico, a análise do discurso distancia-se da lingüística estrutural, pois adota uma visão aberta de língua, contrária à posição saussureana dentre outros aspectos.

Além disso, se distingue da concepção funcionalista de língua na visão de Halliday (1974) e das outras áreas do discurso que levam em conta o contexto, pois a análise do Discurso em relação às outras áreas considera a “ideologia como constitutiva” (ORLANDI, 2001, p. 18) nos processos de significação, visão de sujeito descentrado, atravessado pela psicanálise, e noção de texto como “unidade de significação cuja relação com as condições de produção é constitutiva” (ORLANDI, *op. cit.*, p. 95).

A visão de leitura ancorada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso também tem sido questionada, dentre outros motivos, no que concerne à questão do assujeitamento do sujeito e a questão da multiplicidade de leituras.

Com referência ao assujeitamento do sujeito, Possenti (1993, p. 16) põe em questionamento a posição passiva do sujeito que “apenas sofre efeitos” e a questão da não consideração psicológica do sujeito pela Análise do Discurso.

Segundo o referido autor, a Análise do Discurso deveria levar em conta a visão de sujeitos psicológicos e não, a visão de sujeito como um “lugar por onde o discurso passa”.

Esses dizeres se encaixam em uma visão de que, para compreender textos, é necessário, segundo o referido autor, “fazer a hipótese mínima” de que o sujeito age no sentido cognitivo, ou seja, ativa os conhecimentos prévios, experiências “que são classicamente analisados relativamente a sujeitos psicológicos e não a posição e vetores”.

Vale ressaltarmos de que o referido autor, embora questione a posição da Análise do Discurso com referência a não aceitação do sujeito psicológico, não descarta a visão de que os sujeitos sofrem efeitos, pois “certamente, há domínios em que os sujeitos só sofrem efeitos, mas há outros em que sua atuação é demandada e verificável” (POSSENTI, 1993, p. 16).

Ainda nessa direção, Amaral (2001) ao questionar a não atividade do sujeito da Análise do Discurso no que concerne à sua intencionalidade, parece comprovar, ao examinar algumas piadas e alguns provérbios com tons humorísticos, a ação do sujeito nas brechas deixadas pelo equívoco, eclipse e falta da língua. Observemos o posicionamento da referida autora:

Com a finalidade de postular um lugar de destaque para o sujeito do discurso, sem, entretanto, deixar de considerar as condições de produção a que está submetido, seja por questões ideológicas ou sócio-históricas, é que tento encontrar em textos humorísticos vestígios que demonstrem, principalmente através da linguagem, um trabalho do sujeito estrategista, resgatando-o da passividade e do assujeitamento imposto pela ideologia. Como a minha intenção é evidenciar o papel do sujeito no discurso e demonstrar que ele, estrategicamente, deixa vestígios nos textos que produz, espero, com o auxílio dos textos

humorísticos, deixar claras essas marcas de subjetividade, ou do não assujeitamento, onde se torna evidente o trabalho do sujeito (AMARAL, 2001 p. 2).

Embora a referida autora não tenha mencionado explicitamente, acreditamos que, de modo similar à posição de Possenti (*op. cit.*, p.16), a posição da Análise do Discurso em não considerar a questão do sujeito psicológico é passível de discussão.

Com relação ao pressuposto da multiplicidade de leituras e de que o leitor não fará leituras idênticas de um mesmo texto, conforme a teoria da Análise do Discurso e as teorias que enfatizam a construção do sentido apenas no leitor também têm levantado alguns questionamentos, que estão relacionados ao perfil do leitor, objetivos de leitura e também ao tipo de texto. Observemos o que afirma Leffa (1996) no trecho abaixo:

Ainda que toda a experiência com o texto que remete o leitor de algum modo a um determinado segmento da realidade seja em princípio um ato de leitura, há necessidade, pelo menos em alguns casos, de se limitar as possíveis interpretações de um determinado texto. Se alguém interpreta um poema satírico ao pé da letra, não deixa essencialmente de realizar um ato de leitura, de atribuir significado ao texto, mas deixou de perceber que o que estava sendo refletido pelo texto não era a realidade, mas um reflexo do reflexo da realidade (LEFFA, 1996, p. 16).

Essa visão de que a leitura pode ser limitada e de que é possível ao mesmo leitor fazer leituras idênticas de um mesmo texto de acordo com algumas situações, também é partilhada, como já afirmamos no tópico anterior, por Kleiman (2002, p. 52), Freitas de Jesus (2003, p. 238), dentre outros.

Segundo os referidos autores, o tipo de texto e a intenção do leitor restringe a leitura no que concerne à atribuição ilimitada de sentidos pelo leitor.

Nesse sentido, Kleiman (1989, p. 34) afirma que a “leitura de uma bula de remédios se presta a pouquíssimos objetivos” em relação à leitura de um romance que “pode atender um conjunto infinito de propósitos”.

Visto que o foco de nossa investigação relaciona-se às questões sócio-cognitivas que pressupõem a adoção do sujeito psicológico, não utilizaremos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, embora reconheça as relevantes contribuições que esta área do conhecimento tem prestado ao meio científico.

1.2.5 Concepção de leitura sociointeracionista²¹

Devido a essa pesquisa se inserir em uma visão de ensino/aprendizagem de língua inglesa com o foco voltado para a leitura em que os filmes de entretenimento entram como meios de estímulos para ativação e desenvolvimento dos esquemas; faz-se necessário adotarmos uma concepção de leitura que coadune com o escopo desta investigação.

Dessa forma, adotamos a concepção de leitura conforme Kleiman (1998), Moita Lopes (1996), Figueiredo (2000), Koch (2003) nos aspectos em que esses autores possuem em comum. A concepção sociointeracionista funde-se em uma concepção cognitivista de leitura, pois considera os aspectos psicológicos do leitor, os quais se relacionam aos seus diversos níveis de conhecimento lingüístico, textual, conhecimento de mundo, mais conhecido como conhecimentos prévios. Nesse sentido ler é um processo interativo²², visto que há uma interação entre os níveis de conhecimento do leitor e dados fornecidos pelo texto na busca do significado.

²¹ Leffa (1999, p. 13, 28 e 29) considera as palavras interacional e interacionista como sinônimo em seu trabalho. Concordando com o esse autor também consideramos nessa investigação os termos interacional e interacionista como sendo sinônimos.

²² Kleiman (1989, p. 38-39), afirma que o termo interativo é empregado pelos psicólogos da educação como sendo apenas o processo que se dá na memória do leitor via “percepção dos diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si” com vistas ao “desvendamento do texto”. Nesse sentido o termo interativo não leva em conta a interlocução entre escritor e leitor inseridos num contexto social e comunicativo.

Além disso, a concepção sociointeracionista considera a leitura como “um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 1989, p. 10).

Partilham dessa concepção Moita Lopes (1996), Figueiredo (2000), dentre outros.

Devido a esses autores ajustarem suas investigações a focos determinados e particulares, cada um confere diferentes visões à concepção sociointeracionista.

Assim, Figueiredo (2000), embora considere os diversos conhecimentos do leitor na interação com o texto e também reconheça a importância dos conhecimentos formais, ajusta o foco da discussão em torno da leitura crítica.

Nesse sentido, a referida autora (*op. cit.*, p. 20) parte do princípio de que o leitor se engaja nas práticas sociais sendo um “bom perguntador” [aspas originais] e não um “bom respondedor” [aspas originais]. Na leitura crítica, o “leitor aborda o texto dinamicamente, levantando perguntas e questionamentos antes, durante e após a leitura” (FIGUEIREDO, 2000, p.19).

Em Leffa (1996, 1999), embora em sua concepção de leitura não apareça o termo sociointeracionista, acreditamos que sua postura se aproxima dessa visão, pois além de levar em conta as contribuições decorrentes do texto e do leitor, estão presentes, em sua concepção de leitura, a interação entre texto, leitor, e contexto de ambos enfatizando a relação do leitor com o outro.

Conforme a visão do referido autor (*op. cit.*, p. 17), “não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram”.

Dessa forma, é valorizado o processo durante a leitura para se chegar à compreensão o que a nosso ver coaduna-se com a postura por nós adotada nessa investigação.

Kleiman (2002, p.10) além de considerar os aspectos cognitivos no processamento das informações, postula que questões relacionadas ao contexto social do leitor também são abordadas.

Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Dessa forma, a questão social, na visão da referida autora, influencia o leitor no que concerne à sua compreensão e ao mesmo tempo a restringe, pois “tanto o texto oral quanto o texto escrito são produtos de uma intencionalidade, isto é, escritos por alguém com alguma intenção de chegar aos outros” (KLEIMAN, 2002, p. 23).

Koch (2003, p.19) adota uma visão de leitura levando em conta as questões relativas ao sujeito, texto, à produção textual e ao contexto no sentido amplo²³ em que o leitor mobiliza estratégias de ordem “sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido”. Dessa forma a autora sintetiza:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos; 2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis; 3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra lingüisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos (KOCH, 2003, p. 19)

²³ O contexto no sentido amplo conforme a autora (*op. cit.*, p. 24) “abrange, portanto não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade subsume os demais”.

A leitura, nessa perspectiva, está ligada aos objetivos tanto do leitor como do escritor. Quem escreve está imbuído de intenções e por isso se mostra ao leitor deixando sinais de suas intenções nas linhas e entrelinhas. Quem lê busca satisfazer às suas necessidades e expectativas com relação ao texto num dado momento, em dada situação de acordo com sua experiência, conhecimento e visão de mundo.

Moita Lopes (1996) propõe um modelo de leitura embasando-se não somente nas questões relacionadas à interação entre os conhecimentos prévios do leitor e as pistas lingüísticas deixadas no texto pelo escritor, mas também “a questões em nível de uso da linguagem na sociedade, isto é, como leitores e escritores projetam seus valores, crenças e projetos políticos na constituição do significado” (MOITA LOPES, 1996, p. 142).

Em decorrência desses aspectos, o referido autor propõe que um ensino de leitura desenvolva a “consciência crítica dos leitores”.

Em resumo, o autor (*op. cit.*, p. 140-143) afirma que no modelo interacional é necessário que o leitor acione, conforme o quadro a seguir, os seguintes conhecimentos em relação ao fluxo de informações:

TIPO DE CONHECIMENTO	DETALHAMENTO DO CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AO LEITOR
CONHECIMENTO SISTÊMICO DA LÍNGUA	> conhecimento do leitor relacionado aos níveis sintático, lexical e semântico
CONHECIMENTO ESQUEMÁTICO	> Engloba os conhecimentos prévios do leitor, suas experiências e objetivos com relação ao texto e leitura nos aspectos proposicionais e retóricos.

QUADRO 2: Conhecimentos do leitor de acordo com Moita Lopes (1996)

Pudemos perceber, nas visões de leitura dos autores mencionados nesse tópico, alguns itens que consideramos comuns relacionados às concepções de leitura, especialmente no que concerne aos aspectos pedagógicos.

Dessa forma, há, em comum, a questão do processamento das informações pautado na teoria dos esquemas por meio da adoção das estratégias descendentes e ascendentes de modo não polarizado, ou seja, de modo simultâneo sem valorizar uma em detrimento da outra, mas, sim, de acordo com as necessidades do leitor e dificuldades encontradas no texto.

Em nossa investigação priorizaremos os aspectos cognitivos relacionados à teoria dos esquemas, sem contudo abandonarmos os aspectos de “uso da linguagem na sociedade, isto é, como leitores e escritores projetam seus valores, crenças e projetos políticos na construção do significado” (MOITA LOPES, 1996, p. 142), mesmo porque, conforme Carrell e Eisterhold (1988, p. 80), os esquemas são culturalmente específicos. Dessa forma, à luz do contexto sócio-histórico, no tópico que se segue, descreveremos os esquemas.

1.2.6 Teoria dos esquemas (Rumelhart) e noção de consciência (Vygotsky)

O conceito de esquemas,²⁴ como conhecemos no meio educacional especificamente relacionado ao ensino de leitura foi introduzido por Bartlett, conforme apontam Anderson e Pearson (1998) e Leffa (1996). De acordo com Bartlett (1931 *apud* LEFFA, 1996, p. 34), o termo “esquema”, embora não fosse adequado para definir suas descobertas relativas às suas experiências sobre o funcionamento da memória, “sugere uma organização ativa de reações ou experiências do passado, que devem estar sempre operando em qualquer resposta orgânica bem adaptada”.

²⁴ Conforme Sierra e Carretero (2000, p. 126-127), os *scripts* e *frames* são considerados como classes de esquemas, embora essa postura não seja consensual entre os estudiosos da área. Em nosso trabalho nos ateremos à noção de esquema no sentido geral, sem especificar as classes de esquemas ou subtipos dessas classes.

Segundo Anderson e Pearson (*op. cit.*, p. 40) a lembrança ou recordação das experiências passadas possui “um caráter construtivo” na teoria de Bartlett, muito embora não tenha sido claro no que concerne à questão do modo como o esquema opera.

Os autores acima citados afirmam que a noção de esquema em Bartlett pode ter sofrido influência advinda das contribuições da psicologia Gestalt cujas idéias foram aplicadas à percepção visual. Os Gestaltistas sustentavam que a “organização mental é dinâmica” e se constitui de um processo espontâneo e, por isso, não depende de auxílio externo.

É possível que essas inferências tenham sido realizadas em virtude das pesquisas realizadas por Bartlett que utilizou em seus experimentos o uso de gravuras e outros objetos nos moldes semelhantes dos Gestaltistas visando descobrir, por meio da percepção, atribuição dos significados e evocação à reação dos sujeitos com relação às suas experiências subjetivas.

Essas investigações se situaram num contexto em que Bartlett questionava, segundo Leffa (1996, p. 32), o trabalho realizado por Ebbinghaus, cujo método de pesquisa se pautava “em colocar os sujeitos no mesmo nível de competência no início da experiência”.

Outra aproximação é feita em Leffa (*op. cit.*, p. 26) com relação às contribuições de Platão e a teoria inatista de Chomsky. Assim o referido autor afirma:

(...) o conhecimento é antes o conhecimento antigo que, interagindo com o meio, evolui para o conhecimento novo. Na mente humana, segundo a teoria de esquemas na sua acepção mais geral, nada surge do nada, tudo se transforma do que já existe dentro do indivíduo. (...) O pressuposto teórico de que para aprender algo o indivíduo precisa contribuir com algo, ou seja, de que a aprendizagem não vem apenas de fora, de quem sabe mais ou tem mais autoridade, mas vem também de dentro, é a base subjacente à teoria de esquemas. (...) A teoria de esquemas acrescenta sobre essa base teórica geral a premissa específica de que a aprendizagem, e ainda mais especificamente a compreensão, são produtos da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade (LEFFA, 1996, p. 26).

Com essas afirmações, o autor acima mencionado aproxima a noção de esquemas às contribuições teóricas de Piaget no que concerne à representação que os indivíduos fazem da

realidade a partir dos conhecimentos que já possui, o que parece se distanciar da questão interpessoal, conforme apresentada pelo ponto de vista sócio-cultural.

Freitas de Jesus (2003) diferencia a noção de esquemas com relação à teoria da leitura por ele adotada da noção piagetiana. Segundo o referido autor, de acordo com a noção piagetiana, o esquema “é uma estrutura cognitiva que engloba uma seqüência de ações”.

Independentemente dessas aproximações teóricas e noções diferentes de esquema, a teoria de esquemas que nos interessa é aquela que explica, dentre outros aspectos, a questão do processamento das informações realizadas **não por um leitor pronto, autônomo, mas um leitor iniciante, em busca da autonomia** [grifo nosso] que está inserido num contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Dessa forma, propomos a utilização da teoria dos esquemas relacionada ao ensino de leitura de língua inglesa, inserida em uma visão pedagógica segundo a visão de Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c) no inter-relacionamento entre os níveis de aprendizagem conforme a ZDR e a ZDP, e portanto, do ponto de vista da metacognição.

Largamente difundida no meio científico, a teoria dos esquemas tem também sido alvo de indagações. Alguns estudiosos, dentre eles Grabe (2003, p. 280), denominam a teoria dos esquemas como uma metáfora visto que não existem, segundo afirmam, dados empíricos que comprovem a existência e funcionamento dos esquemas no cérebro humano.

Segundo Spiro (*apud* GRABE 2003, p. 282) a despeito da teoria dos esquemas ter sido largamente aceito no meio científico, embora acriticamente, sabe-se “muito pouco sobre a organização do conhecimento de pano de fundo e o método dessa aplicação para o conhecimento de situações novas”.

Há, pelo menos, três objeções em relação à teoria dos esquemas, conforme argumenta Grabe (*op. cit*) as quais resumidamente citamos:

1º) - Embora os professores aceitem a idéia de se propor atividades prévias para abordagem de um texto com vistas a auxiliar os alunos a ativarem os esquemas, Gardner *apud* Grabe (*op. cit.*) afirma que os alunos ativam a informação errada ou a utilizam parcialmente.

2º) - A questão da evidência teórica na orientação de pesquisas relacionadas ao conhecimento prévio e recuperação da memória de uma pessoa tem sido também alvo de críticas, conforme (SPIRO *et al.*, 1987; ALEXANDER, SCHALLERT e HARE, 1991 *apud* GRABE, *op. cit.*).

3º) - Existem outras interpretações alternativas viáveis do conhecimento prévio que “precisam ser exploradas e suas implicações consideradas como instrução” conforme (KINTSCH, 1988; MARGOLIN, 1987; *apud* GRABE *op. cit.*).

Com relação a esses questionamentos, propomos as seguintes reflexões:

Sendo ou não metáfora, a teoria dos esquemas tem servido como fonte orientadora para muitos pesquisadores, dentre eles Carrell (1998), Alderson e Urquhart (1988), Moita Lopes (1996), Kleiman (2002), Leffa (1996,1999), dentre outros. Entendemos que não há teorias e nem metodologias perfeitas que possam dar conta de toda a realidade, visto que conforme afirmação de Kuhn (1989, p. 110) “nenhum paradigma aceito como base para a pesquisa científica resolve todos os seus problemas”.

Além disso, com relação ao contexto de ensino/aprendizagem não acreditamos que a adoção de metodologias, teorias a respeito desse ou daquele conhecimento resolvam por si sós os problemas relacionados à prática, pois, conforme (CORACINI e BERTOLDO, 2003, p.14), “não há prática que não carregue em seu bojo concepções teóricas nem teoria que não passe por um processo de transformação no contato com a prática”. Nesse sentido, Deleuze (*apud* FOUCAULT (2000, p. 69-70) afirma que “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra”.

Dessa forma acreditamos que não é somente a teoria que vai dar conta de todas as particularidades no contexto em sala de aula, mas um conjunto de ações que problematizem tanto a teoria e a prática. Seria ingênuo acreditar que um pesquisador ou professor pudesse obter a solução dos problemas de sua investigação ou sala de aula apenas aplicando a teoria na prática como se, nesse contexto, não existissem variáveis complicadoras e não pouco conflitantes.

Assim, entendemos que de acordo com o problema desta investigação e o olhar que a ela direcionamos, a teoria dos esquemas pode nos ajudar a responder nossas indagações quanto às questões relacionadas à leitura no ensino/aprendizagem de LE. Feitas essas considerações, discorreremos a respeito dos esquemas.

Autores como Rumelhart (1980), Carrel e Eisterhold (1988), Moita Lopes (1996), Leffa (1996, 1999), Kleiman (2000), Freitas de Jesus (2003) dentre outros, utilizaram a teoria dos esquemas em suas investigações, relacionando-a as questões de leitura, conforme diferentes perspectivas adotados por cada um desses pesquisadores mencionados.

Os esquemas são, nos dizeres de Rumelhart (1980), estruturas abstratas, presentes na memória de longo prazo, dentro da qual, todo o conhecimento é estocado, empacotado em unidades. Nessas unidades, há também informações dispostas em uma rede de inter-relações para dar conta de como o conhecimento será utilizado. Assim, o referido autor afirma:

Os esquemas são empregados no processamento da interpretação dos dados sensoriais (lingüísticos ou não lingüísticos), recuperando a informação da memória, organizando as ações, determinando metas e submetas localizando recursos, e, geralmente guiando o fluxo do pensamento no sistema (RUMELHART, 1980 p. 34).²⁵

Nesse sentido, a teoria dos esquemas explica como as novas informações que recebemos do texto, do mundo à nossa volta, são transformadas em conhecimento desde que

²⁵ Tradução de nossa responsabilidade.

essas informações encontrem, em nosso cérebro, o esquema relevante, específico para processar as informações. Assim, a função dos esquemas, segundo Rumelhart (*op. cit.*, p. 37), é “construir a interpretação de um evento, objeto, ou situação”. Em outras palavras, a função do esquema é tornar compreensíveis os eventos, objetos ou situações com os quais nos deparamos.

No que concerne à teoria de leitura,²⁶ Freitas de Jesus (2003) afirma que, por questões de “economia cognitiva”, o cérebro “constrói sínteses do mundo”. Dessa forma, continua o autor, os esquemas “sintetizam traços comuns de uma classe de fragmentos generalizados da realidade, na forma de eventos, situações e circunstâncias”.

Ao que nos parece, conforme as afirmações desse autor, os esquemas por “sintetizarem traços comuns de uma classe de fragmentos generalizados da realidade”, organizam e selecionam as informações e, com isso, facilitam aos indivíduos o rastreamento dos seus conhecimentos prévios no inter-relacionamento dessas informações.

Dessa forma, acreditamos que podemos aplicar essa função de esquemas no que concerne à triagem de informações no hipertexto digital, pois segundo Marcushi (2003), devido às inúmeras possibilidades de acesso às informações disponibilizadas no hipertexto digital, o usuário pode se dispersar, desviando-se dos seus objetivos e, até mesmo, pode desistir da busca por se encontrar perdido em meio a tantas informações.

A esse tipo de situação, o autor (*op. cit.*, p. 90) denominou *stress cognitivo* [itálico original] e acrescenta que o leitor deveria possuir um “grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado” como meios de se evitar o *stress cognitivo* e, conseqüentemente aumentar as possibilidades de que as informações acessadas resultem em um “conhecimento produtivo”.

²⁶ A teoria de leitura adotada por Freitas de Jesus (2003, p. 234) baseia-se na “concepção cognitiva, onde a neurobiologia, a psicologia e a lingüística buscam um novo terreno comum para a ancoragem de novos conhecimentos interdisciplinares”.

Vale acrescentarmos, como já afirmamos, que nem sempre as buscas aleatórias das informações resultem em *stress cognitivo*, pois há casos em que o leitor/usuário por questões de curiosidade, distração, entretenimento, dentre outros aspectos, empregam o tempo para folhear revistas e livros, assistir a filmes e nesses aspectos ao que nos parece não há uma intenção de aprender.

Em Marcuschi (*op. cit.*) há um pressuposto de um leitor que busca um determinado tipo de conhecimento, mas que se perde e desiste da busca por não conseguir processar as informações em conhecimento produtivo.

A nosso ver, à luz da teoria dos esquemas, “o grau de conhecimentos prévios” apontados por Marcuschi (*op. cit.*) permite que o leitor ou usuário realize associações entre os conhecimentos adquiridos em relação às informações que considere relevantes para serem acessadas e, com isso, chegar à compreensão tendo em vista seus objetivos.

Dito de outro modo, o leitor ou usuário só poderá selecionar, em meio a um universo de possibilidades, as informações relevantes em relação aos seus objetivos se possuir os esquemas específicos armazenados em sua memória a fim de processar o novo com o que já conhece e, assim, produzir novos conhecimentos.

A triagem das informações provenientes tanto do hipertexto impresso, digital e fílmico, conforme discorremos na seção linguagem audiovisual e hipertexto nesse trabalho, dependerá dos objetivos do leitor/usuário, dos seus conhecimentos prévios de acordo com a noção dos esquemas que resultem na compreensão.

De acordo com Kleiman (1997, p. 13) “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”.

Resta-nos compreender o que seriam os conhecimentos prévios. No primeiro momento podemos afirmar que, em linhas gerais os conhecimentos prévios se referem aos diferentes conhecimentos adquiridos desde o nascimento.

Dependendo da linha teórica que se adota as formas de aquisição desse conhecimento variará. Em nossa investigação, conforme já afirmamos adotamos a perspectiva teórica da linha sócio-cultural de Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c), sobre a qual discorreremos nas seções anteriores.

De acordo com esse autor, as funções psicológicas superiores são formadas a partir da relação com um outro. Essa relação denominada em sua obra como intersíquica ou interpessoal é constitutiva do desenvolvimento, o qual ocorre mediante a aprendizagem.

Além das relações interpessoais, os processos históricos e culturais também são constitutivos do desenvolvimento psicológico.

Assim, todo o conhecimento que uma pessoa adquire, segundo o pensamento do referido autor, não pode ser dissociado das relações sociais, culturais e históricas e se processa por meio de instrumentos.

Os instrumentos exercem um papel importante na teoria vygotskiana e, dentre eles, destaca-se a linguagem, que é o instrumento por meio do qual o homem recebe, e partilha os conhecimentos, e modela, e intervém em sua própria cultura. Conforme Luria (1991) podemos observar que:

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento (LURIA, 1991, p. 26).

Notamos que, no caso específico acima mencionado, os suportes tecnológicos culturais (“linguagem, escrita, aritmética”) exercem papel transformador nas funções cognitivas humanas.

Em um dos experimentos realizados por Luria (*op. cit.*, p. 31), que objetivava estudar os “efeitos culturais no desenvolvimento humano”, foram observados que a organização do funcionamento cognitivo de pessoas que viviam em comunidades não letradas não somente era diferente em relação ao das comunidades letradas mas, modificavam à medida que as atividades e situações contextuais eram modificadas.

Em todos os casos, descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a Revolução de 1917 (LURIA, 1991, p. 58).

Os resultados desses experimentos reforçaram os fundamentos teóricos de Vygotsky, especialmente com relação ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, desenvolvidos ao longo da história sócio-cultural dos homens, com base intersíquica, em que, especialmente, a aprendizagem escolar figura como aspecto fundador no desenvolvimento dessas funções cognitivas, conforme já mencionamos.

Acreditamos que podemos aproximar a noção de Vygotsky de como as funções cognitivas são desenvolvidas ao conceito de esquemas. Dentre essas funções, destacamos a noção de “consciência”.

Embora nos trabalhos de Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c) o conceito de esquemas não tenha aparecido da mesma maneira como nos trabalhos de Rumelhart (1980), por exemplo, a forma como o desenvolvimento cognitivo é trabalhado na teoria vygotskiana nos leva a essa aproximação Vygotsky afirma que:

(...) os pensamentos se movem segundo leis distintas das representações, e sua memorização se realiza de acordo com leis de correlação semântica de uma lei com

outra. (...) outro fato indica o mesmo fenômeno: memorizamos o significado independentemente das palavras (VYGOTSKY, 1998, p. 38).

Segundo o referido autor, é mais fácil recordar o significado do conteúdo de “livros, relatórios”, do que o significado das palavras. Interpretamos, à luz desses dizeres, que o autor parece sinalizar a existência de esquemas na memória, no sentido sustentado por Rumelhart (1980, p. 37) em que os esquemas interpretam “eventos, objetos e situações”.

De modo semelhante ocorre em relação à percepção humana em que Vygotsky (*op. cit.*, p. 44) sugere que os seres humanos têm uma percepção categorizada, ou seja, percebem o mundo não apenas em relação à forma, cor, mas “com sentido e significado”.

Enquanto Vygotsky se preocupou, dentre outros aspectos, em estudar a forma como a cognição²⁷ humana é constituída, inclusive dentro dos dois níveis “Real e o Proximal”, já mencionados neste trabalho; Rumelhart (1980) trabalhou a teoria dos esquemas com a preocupação primordial de explicar o processamento das informações na perspectiva da leitura.

A noção de consciência segundo Luria (1991, p. 196) é “a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas e com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro”. Complementando seu pensamento, o referido autor assim continua: “a hipótese de Vygotsky, segundo a qual a consciência é um sistema estrutural com função semântica, e a idéia do desenvolvimento gradual, contínuo desse sistema intimamente relacionado com ele são contribuições da ciência psicológica soviética para a teoria da consciência²⁸”.

²⁷ De acordo com Oliveira (1992, p. 75), embora as expressões cognição e metacognição não tenham sido utilizadas por Vygotsky, não significa que em sua teoria essas noções não tenham sido trabalhadas, e, aponta que tais expressões são contemporâneas. Em nosso trabalho, utilizamos essas expressões para nos referir à ZDR e ZDP, respectivamente, conforme definições de Brown (*apud* KATO, 1999, p. 104).

²⁸ Conforme Wertsch (1992, p. 64 *apud* OLIVEIRA, 1992, p.78), a noção de consciência utilizada na teoria vygotskiana “não estava ligada à teoria psicanalítica e, portanto, não está posta em contraste com inconsciente, pré-consciente” [...] e, embora influenciado pelo marxismo, “não focalizou temas do marxismo como consciência de classe ou falsa consciência”.

Conforme a citação mencionada acima, a definição e função da consciência se aproximam da noção de esquema em Rumelhart (1980).

Uma das diferenças que podemos notar é que, em Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c) os processos psicológicos superiores são vistos a partir dos dois níveis e que pressupõem funções amadurecidas (ZDR) e funções não amadurecidas (ZDP), mas que amadurecem mediante a aprendizagem assistida. Os dois níveis não se encontram sobrepostos, mas inter-relacionados e, por isso, não podem ser estudados separadamente.

Entendemos que, em Rumelhart (1980) não há essa distinção, pois a teoria dos esquemas pressupõe amadurecimento das funções psicológicas do usuário, visto que, conforme Rumelhart (1983 *apud* SIERRA e CARRETERO, 2000, p.126), esses esquemas são “estruturas e processos mentais inconscientes” e, parece não haver sugestões ou estudos que levem a ativação e desenvolvimento de esquemas novos em pessoas que apresentem falhas na compreensão durante a leitura.

Em virtude disso, acreditamos que obtermos conhecimento de que a falha na compreensão é decorrente da ausência de um determinado esquema específico é importante, mas não resolve o impasse, pois o problema persiste e, diante desta situação, podemos questionar sobre o que fazer quando há falhas na compreensão.

Acreditamos que há usuários maduros e não maduros; leitores experientes e não experientes e que o conceito de autonomia perpassa pela incursão do outro, conforme Bohn *et al.*, (2000), e por isso, fizemos a aproximação entre o termo consciência na teoria de Vygotsky e esquemas, na teoria de Rumelhart.

Observemos no quadro seguinte os aspectos comuns que encontramos nas teorias dos referidos autores:

AUTORES E CONCEITOS	VYGOTSKY CONSCIÊNCIA	RUMELHART ESQUEMAS
DEFINIÇÕES	Sistema estrutural, Desenvolve-se de modo gradual e contínuo a partir das interações que provêm de fora para dentro.	Estrutura de representação mental, blocos de construção da cognição; Modificam-se à medida que novas informações relevantes são processadas
FUNÇÕES	Função semântica; Avalia as informações, para responder com pensamentos e ações críticas; Retém traços de memória e ações passadas para serem utilizados posteriormente;	Processa os dados sensoriais lingüísticos e não lingüísticos; Retém as informações relevantes em unidades da memória e intervêm na recuperação dos conteúdos armazenados na mesma.

QUADRO 3: Aproximação entre a noção de consciência (Vygotsky) e Esquemas (Rumelhart)

Do ponto de vista da metacognição em Vygotsky, conforme aproximação feita por nós, há possibilidade de que não somente **os esquemas sejam desenvolvidos**, mas **ativados por meio de instrumentos psicológicos** [grifo nosso].

Nesse sentido, ativação e desenvolvimento dos esquemas depende também do suporte cognitivo da pessoa que “pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” e por serem complexos não dependem “apenas através da aprendizagem inicial” (VYGOTSKY, 1998c, p.104), ou seja, não depende apenas da ZDR.

As afirmações do referido autor se inserem num contexto em que os conceitos científicos ensinados na escola eram vistos como prontos e bastava ao professor oferecê-los aos alunos de forma direta para que os absorvessem e os assimilassem.

(...) um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental: é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário (VYGOTSKY, 1998c, p. 104).

Segundo Vygotsky (*op. cit.*), por desconsiderar “o processo de desenvolvimento”, os resultados dessa forma de ensino, dentre outros aspectos, desembocam em uma simulação de conceitos, uma repetição.

A aprendizagem, segundo esse princípio não é significativa, visto que não parte de uma “atividade social, da experiência externa compartilhada, na ação como algo inseparável da representação e vice-versa” (ALVAREZ e DEL RÍO, 2000, p. 87).

Dessa forma, ao trabalharmos o desenvolvimento e ativação dos esquemas sob o ponto de vista da metacognição em Vygotsky, pressupõe-se a existência do desenvolvimento cognitivo processual dentro da visão dos dois níveis de desenvolvimento como uma tentativa de oferecer meios para que os alunos sejam estimulados pela linguagem fílmica a ativar e a desenvolver esquemas novos.

Retomando esses conceitos em Vygotsky (1998, p. 113), a ZDR é determinado pela capacidade que a criança possui em solucionar um problema sem auxílio, de forma independente. Esse nível também define as **funções que já amadureceram** [grifo nosso].

A ZDP determina as funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas estão presentes e que, por isso, a criança é capaz realizar uma tarefa que está além do seu nível de desenvolvimento com auxílio de um adulto, instrumentos ou colegas maiores.

Conforme Alvarez e Del Ríó (*op. cit.*, p. 98) no que concerne à questão da representação em Vygotsky, é necessário conceber “ a ZDP como uma área que é; ao mesmo tempo, interna e externa, física e mental”. Isso significa que não há sobreposição e sim uma simultaneidade nas ações dentro da ZDP.

Como vimos, no primeiro momento, em linhas gerais, afirmamos que os conhecimentos prévios são adquiridos e desenvolvidos num plano histórico, sócio e cultural, mediados por instrumentos.

Dentro dessa linha, fizemos uma aproximação entre o termo “consciência” de Vygotsky e o termo “Esquema” de Rumelhart a partir das noções comuns que há entre os dois conceitos.

Afirmamos também que é possível ativar e desenvolver esquemas novos sob o ponto de vista da metacognição ZDP e que esta engloba, na teoria de Vygotsky a cognição ZDR²⁹. Os dois processos não podem ser visto separadamente e, muito embora sejam diferentes, não se excluem, conforme Vygotsky (1991, p. 116-117), “aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo” [...] Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem”. Ainda dentro dessa linha de pensamento, retomamos as noções da ZDR da ZDP.

Em virtude dessas considerações, passaremos ao segundo momento que engloba as ações na (ZDP) e visam dar sustento à questão da possibilidade de estimular os alunos a ativarem e desenvolver esquemas novos para a compreensão de textos.

Antes, porém consideramos necessária a reafirmação de alguns pontos em relação à (ZDP) que pressupõe:

1. Existência de conhecimento prévio e funções psicológicas amadurecidas para a idade, no nível Real, porém não suficientes para a resolução de problemas que vão além desse nível.

²⁹ Como já afirmamos, a aproximação entre ZDP (metacognição) e ZDR (cognição) foi feita por Brown (*apud* KATO, 1999, p. 104).

2. Utilização de instrumentos mediadores; (linguagem fílmica, língua-mãe).
3. Auxílio de outras pessoas - interpsicológico via interação por meio do uso da língua-mãe. Nesse ponto os usos da fala social e egocêntrica serão considerados.
4. Processo individual – intrapsicológico. (o próprio aluno), mediante a utilização das falas acima mencionadas.

Assim, sob a ótica da ZDP e a concepção sociointeracionista de leitura, precisamos conhecer o papel da cognição e da metacognição que envolve o processo de ler.

Conforme Vygotsky (1998a, p. 118-119) é durante o aprendizado que ocorre em um ambiente de interação social, que o nível interpsicológico se transforma no nível intrapsicológico. Segundo o referido autor:

(...) **o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento** [grifo nosso], que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. **Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança** [grifo nosso] (VYGOTSKY, 1998a, p. 118-119).

Assim, podemos inferir, à luz das afirmações desse autor, que, para a realização de tarefas, no caso específico, a realização da leitura de uma forma independente, depende da aprendizagem.

Em outras palavras, para que o leitor se torne proficiente, é necessário que suas habilidades cognitivas estejam desenvolvidas e esse desenvolvimento ocorre, primeiramente, mediante uma situação de aprendizagem.

Vale ressaltarmos que, para Vygotsky (*op. cit.*, p. 110), a aprendizagem não começa no momento em que a criança entra na escola, mas “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o 1º dia da criança”.

As habilidades cognitivas conforme Kleiman (2000, p. 13) são os conhecimentos que o leitor possui “ao longo da vida” e se relacionam ao “conhecimento lingüístico, textual e conhecimento de mundo”. Todos esses conhecimentos, segundo a autora (*op. cit.*) são importantes no “processamento do texto”.

Embora esses aspectos sejam importantes para a compreensão de um texto, a referida autora (*op. cit.*, p. 7) afirma que não há como ensinar “a compreensão e nem o processo cognitivo”, visto que se constituem de ações involuntárias e não depende do controle deliberado da pessoa.

Em consonância com a teoria de Vygotsky, essa afirmação se justifica porque a interiorização dos conceitos, responsável pelo desenvolvimento cognitivo, é **individual** [grifo nosso], muito embora tenha sua raiz a partir do nível social, interpsicológico, como já afirmamos nesse trabalho.

Além disso, no que concerne ao que ocorre durante a interação social mediada por instrumentos, o indivíduo, conforme Luria (1991, p. 26), responde aos estímulos de maneira individual, ou seja, “o adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento”.

Já que não podemos ensinar o processo cognitivo e nem a compreensão a alguém, podemos à luz da teoria de Vygotsky, a partir do nível do desenvolvimento Real, fornecer meios dentro da ZDP, que permitam o desenvolvimento cognitivo e a compreensão, conforme Kleiman (2002), Kato (1999), dentre outros.

Dessa forma, Vygotsky argumenta:

Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso (VYGOTSKY, 1998c, p. 73).

Brown *apud* Kato (1999, p. 104) afirma que a metacognição é “o controle deliberado e consciente de nossas ações cognitivas” e, portanto, consciente e essas ações são empregadas, continua a referida autora, “quando se lê com propósito de memorização ou de aprendizagem”.

Ainda em Leffa (1996, p. 63), há quatro conclusões a respeito das pesquisas sobre metacognição, dentre elas, o autor cita que “a eficácia de uma estratégia depende do objetivo de leitura”.

Essas afirmações também coadunam com a posição de Leontiev (1991, p. 59, 66-68) que não somente estabelece a necessidade de objetivos e metas para a atividade a ser realizada, mas também alerta-nos para o fato de que à medida em que a criança cresce, os motivos e objetivos modificam, como também “o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”.

Os desdobramentos dessa postura, a nosso ver, nos levam a entender que não somente devemos estabelecer objetivos para a leitura, mas também que as estratégias metacognitivas sejam aplicadas por meios que atinjam os interesses de acordo com a idade.

Nesse sentido, nossa proposta em utilizar os filmes de entretenimento como instrumentos que poderão atuar como elementos que auxiliem no desenvolvimento das habilidades metacognitivas parecem se confirmar.

Nosso propósito é a aprendizagem da língua inglesa com o foco voltado para a leitura em LE, guiada pela concepção de leitura sociointeracionista, dando destaque à noção de esquemas. Conforme vimos, os esquemas são responsáveis pelo processamento das informações com vistas à compreensão. Quando um leitor não dispõe de um esquema específico, a compreensão fica comprometida. Assim, à luz das habilidades metacognitivas, precisamos conhecer os tipos de esquemas que o leitor precisa possuir para processar as informações contidas no texto.

De acordo com Rumelhart (1980, p. 34), por serem empregados para “interpretar os dados sensoriais lingüísticos e não lingüísticos”, subentendemos que o leitor precisa possuir conhecimentos armazenados na memória relativos aos aspectos “lingüísticos e não lingüísticos”.

Conforme Carrel e Eisterhold sustentam (1988, p. 79) os esquemas podem ser formais, os quais, se referem ao conhecimento sobre a estrutura da organização retórica de diferentes tipos de textos, ou seja, relacionam-se aos gêneros; e esquemas de conteúdo que se referem à área de conteúdo de um texto.

Nos esquemas de conteúdo, nós podemos encontrar conhecimentos relativos às festividades e comemorações, história de povos, textos específicos a uma determinada área do conhecimento, dentre outros.

Conforme os referidos autores, um dos fatores que favorecem o processamento das informações quando os leitores se deparam com um determinado texto, é se o leitor possui o esquema apropriado para ser ativado. Caso contrário, se não dispor do esquema específico para ser ativado, a compreensão torna-se falha.

Uma das causas pelas quais a compreensão torna-se falha é que, segundo os autores (*op. cit.*, p. 80), o esquema de conteúdo é especificamente cultural e muitas vezes não coincide com os conhecimentos culturais do leitor.

Pesquisadores como Joag-dev e Anderson (1979), Johnson (1981) e Carrell (1981), *apud* Carrel e Eisterhold (1988), demonstraram que, quando os conteúdos culturais de um texto são semelhantes aos conhecimentos culturais do leitor, a leitura e compreensão desse texto tornam-se muito mais fácil do que a leitura e compreensão de textos com estruturas retóricas e sintáticas semelhantes, mas cujos conteúdos são menos familiares por serem de uma cultura mais distante.

Além disso, Johnson (1982 *apud* CARREL e EISTERHOLD 1988), demonstraram que os leitores em segunda língua se lembraram mais de textos escritos em um tópico familiar do que textos escritos em tópicos desconhecidos.

Com relação aos esquemas retóricos, pesquisas também demonstraram que “quando o conteúdo é mantido constante, mas a estrutura retórica é mudada a compreensão na leitura em segunda língua é afetada” (CARREL e EISTERHOLD, 1988, p. 81).

Esses autores também sustentam que, na abordagem do texto, embora os conhecimentos relacionados às pistas do texto, à disposição gráfica sejam importantes, no que se refere à leitura em segunda língua é necessário, além do conhecimento do código lingüístico, conhecer os conteúdos culturais implícitos pressupostos em um texto para evitar falhas na compreensão.

Concordamos com esses autores e acreditamos que os conhecimentos dos conteúdos culturais implícitos são importantes não somente em língua estrangeira, mas também em língua materna, especialmente para crianças que estão adquirindo a língua-mãe e também nas aplicações de leitura de textos traduzidos de outra língua.

A título de ilustração, descreveremos um episódio que aconteceu entre mãe e filha³⁰ em que a falha na compreensão parece ter sido decorrente do desconhecimento do funcionamento da própria língua.

A mãe de uma garota de cinco anos pediu-lhe para ir ao quarto e pegar o tênis azul. Essa tarefa duraria no máximo dois minutos, pois a criança estava próxima do local onde se encontrava o objeto requerido.

Porém a criança estava demorando muito. Com certeza, pensou aquela severa mãe, a menina estava lhe desobedecendo, ou estava, “passando o tempo” para não ir à Escola.

³⁰ Informação verídica transmitida verbalmente.

Então, disposta a dar-lhe um castigo, a mãe, um tanto sem paciência, vai verificar o que estava acontecendo e pergunta- lhe:

- Por que você está demorando tanto? Desse jeito você vai chegar atrasada à Escola.

A, garota meio confusa e assustada, responde-lhe:

- Já revirei a sapateira, mas não encontrei nenhum tênis azul. Mamãe, eu não tenho nenhum tênis azul!

- Mas é claro que você tem! Respondeu-lhe a mãe.

-Não, eu não tenho. Retrucou a criança.

-Não tem? E esse tênis aqui? (mostrando para a menina e com vontade de dar-lhe uns beliscões por tanta teimosia).

- Ah, mãe! Por que a senhora falou “zazul”. Esse tênis é só a-zul. Bem que eu vi, eu só tenho dois tênis: um branco e um azul, mas “zazul”, não.

Apesar de possuir um vocabulário desenvolvido para se comunicar, a criança não pôde compreender que na língua portuguesa, palavras que terminam com a letra “s” seguida por outra palavra que começam com vogal “a”, são pronunciadas como se fosse uma só palavra como em “teniszazul”.

Talvez, na cabeça da criança, a confusão tenha surgido pela dúvida de que zazul fosse uma nova cor que ela ainda não conhecia.

No relato acima mencionado, tanto mãe e filha não se compreenderam. O que teria acontecido se situações semelhantes a essa ocorressem no contexto escolar, na leitura de textos?

Há também situações em que as pessoas conhecem o código da língua, a estrutura do texto, mas a compreensão fica comprometida ou às vezes sem sentido, por desconhecimento de questões culturais. Vejamos um exemplo:

Comumente entre adultos, mas especialmente entre jovens, adolescentes e crianças trechos bíblicos, como este, nos Salmos 133, versículos 1 e 2 causam-lhes uma sensação estranha.

“Oh! Como é **bom e agradável** viverem unidos os irmãos! **É como o óleo precioso sobre a cabeça, o qual desce para a barba, a barba de Arão, e desce para a gola de suas vestes**”. [grifo nosso]

Adultos e muitos jovens, adolescentes e crianças não conseguem entender a comparação feita entre a palavras “**bom e agradável**” e a questão **do óleo ser derramado sobre a cabeça e descer sobre a barba de Arão até à gola de suas vestes**.

Na concepção dessas pessoas, o óleo sendo derramado sobre a cabeça escorrendo pela barba até às vestes, causa-lhes uma sensação de desconforto, uma sensação ruim e não uma sensação boa e agradável como na comparação feita no Salmo citado.

Nesse sentido, a compreensão fica falha, pois o efeito de sentido é uma contradição e não uma comparação. Isso se deve ao não entendimento das questões culturais do povo judeu na época em que o Salmo 133 foi escrito.

Conforme Keil e Delightzsch (1980, p. 317), o óleo descrito no Salmo era utilizado para ungir apenas o sumo sacerdote. Esta unção era feita em ocasiões muito especiais, acompanhadas de grandes festas e por isso era utilizado um óleo especial misturado com ervas aromáticas.

A unção sacerdotal era uma cerimônia solene que os judeus acompanhavam com um tom respeitoso, mas, ao mesmo tempo, com júbilo. Daí a significância da comparação “bom e agradável” relacionada ao “óleo”.

Também no meio religioso muitas pessoas afirmam não conseguir ler a Bíblia porque a compreensão de determinados trechos é difícil. Abaixo, mencionaremos um exemplo em que a falha de compreensão parece relacionar-se aos esquemas de conteúdo.

Uma senhora nos contou³¹ que sempre desistia de ler a Bíblia quando se deparava com textos de compreensão difícil.

Depois de algum tempo, em conversa com essa senhora, descobrimos que a falha na compreensão devia-se à falta de esquemas de conteúdo e não a questões lingüísticas, pois se tratava de uma pessoa que concluiu o ensino médio.

Uma de suas dúvidas relacionou-se ao primeiro capítulo do Evangelho de Mateus. Nesse capítulo, há uma narração a respeito da genealogia de Jesus. Ao verificar com cuidado essa genealogia, aquela senhora manifestou a seguinte dúvida: - “se Jesus é Deus, como pôde ter uma genealogia? Ou então Jesus não é Deus”.

Os esquemas a respeito de Jesus Cristo para aquela senhora relacionavam-se à Sua natureza divina. Porém esse esquema estava incompleto à luz da visão teológica cristã, que também afirma a natureza humana de Jesus.

Seu esquema também estava incompleto no que concerne ao conhecimento do gênero biografias que são feitas a partir de um foco que o escritor utiliza para direcionar suas investigações.

Sendo o evangelho de Mateus uma biografia a respeito da vida e obra de Jesus Cristo, conforme os estudiosos da área, o escritor sacro direcionou suas investigações com o objetivo de retratar o lado humano de Jesus, mostrando que Ele é o Messias prometido. Conforme Tasker (1985, p. 14) “o versículo de abertura da genealogia peculiar indica que a importância de Jesus é o fato dele não ser apenas o Messias, mas o filho de Davi”.

Davi, na cultura judaica, foi considerado o maior rei de Israel. Somente pessoas importantes possuíam genealogia. Assim, conforme a visão de Mateus, a história de Jesus Cristo deveria ser contada no estilo dos reis, ou seja, incluindo a Sua genealogia.

³¹ Informação obtida a partir de uma conversa informal em nossa residência.

Há também situações em que a ativação de esquemas diferentes por parte dos interlocutores, provoca não somente falhas na compreensão, mas sentidos diferentes,³² e, acreditamos que se relacionem às vivências sócio-culturais dos mesmos, como exemplificado abaixo:

Um senhor que era conhecido na cidade por ser estudioso nos contou a seguinte história: “eu estava muito cansado, pois escrevi muitos artigos, preparei palestras e resolvi mudar de atividade. Vesti um macacão, peguei a enxada e fui capinar o quintal de casa. Estava quase terminando o serviço quando um lavrador humilde me interrompeu cumprimentando-me”:

- Trabalhando, hein doutor?

- Imediatamente sem pensar, respondi-lhe:

- Não! Estou descansando!

Esse senhor nos contou que sua resposta produziu um tom irônico e trouxe-lhe alguns embaraços, demonstrando uma falta de cortesia para com aquele lavrador, embora, segundo nos afirmou, a sua intenção não fosse esta.

Ele queria apenas demonstrar que capinar o quintal não era um trabalho, mas um descanso.

Nesse caso, os esquemas de ambos, devido ao ambiente cultural de cada um, não foram os mesmos.

Para o doutor, a pesquisa, a leitura, a produção literária significava **trabalho**. Em contrapartida capinar o quintal com a enxada significava **descanso**.

Para o agricultor, a colheita de café e o cuidado com a plantação, significavam **trabalho** e, a pesquisa e leitura significavam **descanso**.

³² A história a ser narrada é verídica e foi colhida durante uma conversa informal.

Como vimos, o significado de trabalho e descanso para ambos não são coincidentes, não obstante residirem na mesma cidade, terem nascido no mesmo Estado e partilharem da mesma língua, daí o efeito irônico na resposta do doutor.

Dell’Isolla (2001, p. 43-99) afirma que na realização das inferências o leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura o qual se relaciona ao contexto psicológico, social, cultural, situacional, emocional, dentre outros.

Nessa mesma direção, há algum tempo Vygotsky (1998c, p. 73) já afirmava que a formação de conceitos deve ser considerada pelo pesquisador como “uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio”.

Assim, pelo fato dos esquemas serem construtos mentais formados a partir de mediações sociais histórica e culturalmente determinadas e, por isso, em constante mudança, acreditamos como Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c), Figueiredo (2000), Kleiman (2002), dentre outros, que em **relação à leitura a instrução exerce papel importante** [grifo nosso].

Como vimos, embora os esquemas sejam individuais, do ponto de vista pedagógico é possível intervir no sentido de provocar a sua ativação oferecendo aos alunos um ambiente propício, rico em estímulos.

Kleiman (*op. cit.*, p. 66-73) sugere, do ponto de vista instrucional, o ensino de habilidades pertinentes à leitura e essas habilidades se relacionam ao conhecimento lingüístico, textual e conhecimento de mundo. Nos dizeres dessa autora, o ensino dessas habilidades está subordinado aos propósitos da leitura.³³

De acordo com os objetivos dessa investigação e concepção de leitura adotada, acreditamos que a exibição dos filmes de entretenimento no ensino/aprendizagem de leitura em

³³ Segundo Kleiman (2002, p. 65) as habilidades lingüísticas “vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções”.

língua estrangeira é um recurso que poderá levar os alunos a ativar e acionar os esquemas lingüísticos e culturais.

Uma das habilidades lingüísticas que consideramos importantes a ser desenvolvida no ensino/aprendizagem de leitura em língua estrangeira a alunos iniciantes relaciona-se à aquisição do vocabulário.

Conforme discute Leffa (2000, p. 19 e 20) “a língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras [...] constata-se com facilidade que na aprendizagem de língua estrangeira, a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes do processo”.

De modo semelhante à posição desse autor, também acreditamos que com relação à aprendizagem de língua estrangeira, especialmente para iniciantes, a aquisição do léxico é um dos fatores que auxiliarão os alunos não somente na formação dos conceitos, dos esquemas, mas também na realização das inferências lexicais.

Sabemos conforme Kleiman (2002, p. 69-73), que, com relação às inferências lexicais, o reconhecimento instantâneo das palavras, o ensino do vocabulário representa uma opção para que os aprendizes iniciantes possam melhorar a habilidade da leitura.

Como nosso objetivo não é o ensino do léxico, não aprofundaremos nesse tema, porém pincelaremos algumas noções a respeito do assunto.

Alguns autores conforme Vilela (1994, p. 10) e Barbosa (1995, p. 21) (*apud* LEFFA (2000, p. 21) entendem que léxico e vocabulário são palavras sinônimas, outros já acreditam que o vocabulário faz parte do léxico. Preferimos não entrar no mérito da questão, pois o que nos interessa com relação ao léxico ou ao vocabulário é pontuarmos a importância que exercem na formação de conceitos e de esquemas, como já afirmamos anteriormente.

Conforme Vygotsky (1998, p. 150) “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra” [aspas originais], seu componente indispensável”.

O ensino do significado das palavras em língua estrangeira, de acordo com a abordagem que se adote, varia em muitos aspectos. Conforme Leffa (1988) resumiremos as visões de ensino de palavras de acordo com as principais Abordagens de Ensino.

Na “Abordagem Gramática Tradução”, o ensino das palavras baseava-se em três aspectos: memorização, conhecimento de regras da língua para poder utilizar as palavras memorizadas em frases e exercícios de tradução.

Na Abordagem Direta, o ensino das palavras era feito por meio de ilustrações e gestos, pois essa abordagem enfatiza a oralidade, embora não desprezasse a leitura, audição e escrita.

Na Abordagem para a Leitura, como o próprio nome indica, a ênfase repousava na leitura, e, por isso, valorizou-se o ensino do vocabulário e aprendizagem de palavras novas de acordo com a estatística de frequência.

A Abordagem Audiolingual, por enfatizar primeiramente o ouvir e o falar, privilegiou o ensino de palavras por meio de diálogos de nativos. Esses diálogos são repetidos pelos aprendizes até se tornarem automáticos.

A Abordagem Comunicativa enfatizava o ensino baseado em eventos comunicativos. Não hierarquiza as quatro habilidades, mas pode-se ensinar apenas uma, dependendo dos objetivos, e não rejeita o uso da língua materna. O ensino de palavras visa à comunicação e não a um fim em si mesmo.

Assim, conforme o viés da Abordagem Comunicativa e em consonância com os objetivos dessa investigação, o ensino do vocabulário visa ao conhecimento das palavras para o auxílio na formação de conceitos e na ativação de esquemas.

Dessa forma, esperamos que a exibição dos filmes de entretenimento, como recurso didático, pela possibilidade de acessos variados a informações atue como acionadores de esquemas culturais e lingüísticos que possibilitarão a construção das aulas de leitura.

Para finalizar estas reflexões retomaremos a citação de Vygotsky (1998c p. 62) que afirma: “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”.

CAPÍTULO 2

ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo descrevemos a natureza da investigação, o cenário de pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados.

2.1 Natureza da investigação

Adotamos o paradigma qualitativo interpretativista também conhecido como paradigma de cunho etnográfico, ou etnografia. Segundo Erickson (1984, p. 52), embora o significado etimológico para *ethnos* esteja relacionado à nação, tribo, ou região, pode ser redefinido ou aplicado a “qualquer rede social formando uma entidade associada na qual as relações são reguladas pelo costume”. Nesses termos, a etnografia em nossa sociedade atual descreve, acrescenta o autor (*op. cit.*), “uma família, uma sala de aula, uma escola, um grupo em uma fábrica a partir dos pontos de vista dos atores envolvidos nesses eventos”.

Essa noção diferencia-se da etnologia, que, de modo semelhante à etnografia, também se ocupa em descrever os significados de grupos humanos, mas em suas análises, a etnologia não leva em conta “o comportamento de uma cultura particular”, apenas identifica “os princípios da ordem do comportamento social como um todo”. Em contrapartida, a etnografia preocupa-se em investigar os ambientes a partir das posturas dos participantes.

Conforme argumenta Moita Lopes (1996, p. 88), os pesquisadores que estão envolvidos no ensino/aprendizagem buscam, em suas investigações etnográficas, a valorização

do processo e, segundo o autor, “a etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida dos participantes sociais (professor e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas”.

A valorização do “processo” é decorrente, segundo Moita Lopes, *op. cit.*, da visão de que as pesquisas não devem ser realizadas por “idealização”. Ou seja, nas pesquisas “por idealização”, o pesquisador produz a teoria sem contudo, conhecer os acontecimentos ocorridos dentro da sala de aula, nem o que significam para os participantes desse cenário.

No ambiente de sala de aula, como em qualquer outra organização, os diversos elementos que o constituem, além das questões voltadas para o ensino/aprendizagem em si, também devem ser considerados, inclusive, os eventos rotineiros, e, conforme Erickson (1984, p. 62), uma das características da pesquisa interpretativista está relacionada ao “estranhamento do óbvio”, ou seja, em não considerar como naturais ou normais determinadas ações ou acontecimentos no ambiente onde a pesquisa está sendo realizada.

Além disso, o ambiente escolar, embora apresente uma estrutura organizada no que concerne à distribuição de turmas, conforme a série, idade dos alunos, dentre outros aspectos, abriga uma heterogeneidade, pois segundo Erickson (*op. cit.*, p. 59-60), a escola está “ligada a um processo político o qual é ativado” por grupos econômicos, étnicos e religiosos. Segundo esse autor, a escola é um todo composto de pessoas de acordo com as diferentes classes sociais.

Compartilhamos com a visão desse autor no sentido de que as diferenças existentes no contexto escolar precisam ser levadas em conta por parte do investigador e, em virtude disso, nossa pesquisa voltou-se para a sala de aula, ambiente rico que proporciona observar, de acordo com Erickson (*apud* MOITA LOPES, *op. cit.*, p. 88): “o que está acontecendo no contexto em questão, como esses acontecimentos estão organizados, o que significam para os alunos, como comparar esses acontecimentos a outros contextos de aprendizagem”.

Participamos como professora/investigadora observando os acontecimentos e anotando-os com vistas a responder às perguntas norteadoras desta pesquisa. Os registros foram coletados e analisados qualitativamente durante o processo.

A seguir, apresentamos o cenário de pesquisa.

2.2 Cenário de pesquisa

Realizamos nossa investigação em dois ambientes: a sala de vídeo e as salas de aula. Esses dois ambientes fazem parte do espaço escolar de uma Escola Pública de ensino Fundamental e Médio em uma cidade do interior de Minas Gerais.

Quanto ao aspecto físico, as salas de aula, onde fizemos nossa investigação, são bem conservadas. Possuem carteiras novas, quadro, mesa e cadeira para o professor, um pequeno quadro de feltro para avisos, dois ventiladores de teto, cortinas nas janelas. Como a escola possui dois pavimentos, as salas de aula localizam-se no andar de cima.

A Escola possui apenas uma sala de vídeo que funciona no pavimento inferior. Este aspecto, aliado às dificuldades na marcação de horário para utilização dessa sala, tornaram-se fatores complicadores, pois comprometeram cerca de 5 minutos do horário das aulas com a locomoção dos alunos da sala de aula para a sala de vídeo e vice-versa, diminuindo assim, o tempo para a exibição dos filmes.

2.3 Procedimentos metodológicos adotados

Descrevemos, nesta seção, os procedimentos metodológicos, os quais foram delineados segundo os pressupostos do paradigma qualitativo interpretativista de cunho etnográfico, adotado por nós neste trabalho. Dessa forma, apresentaremos os instrumentos de pesquisa, coleta dos registros e perfil dos participantes.

2.3.1 Instrumentos de pesquisa

Antes de dar início ao processo de coleta dos registros em sala de aula, realizamos os seguintes procedimentos de sondagem preliminar:

a) Elaboramos e aplicamos um questionário aos professores de língua Inglesa que atuam no sistema Público de Ensino da região (Cf. Apêndice B), com vistas a investigar, dentre outros aspectos, o uso de algum recurso didático em suas aulas, a utilização do videocassete como recurso didático e a frequência de utilização deste recurso, bem como os tipos de fitas de vídeo utilizadas.

b) Com vistas a verificar a existência de fitas de videocassete adequadas para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental, empreendemos as seguintes ações: pesquisamos todos os números publicados da revista TV Escola no período que compreende o ano de 1996 a 2003; enviamos uma correspondência endereçada à instituição responsável pela TV Escola no Estado de Minas Gerais (Cf. Anexo A); e, por fim, pesquisamos o acervo da TV Escola junto à Superintendência de Ensino da região onde fizemos esta pesquisa.

e) Realizamos entrevistas informais junto às Escolas da região para verificarmos se essas instituições dispunham de materiais didáticos como videocassete, aparelhos de CD e fitas de videocassete para aulas de inglês no Ensino Fundamental.

f) Com o propósito de verificarmos o tipo de fitas de vídeo utilizadas em aula entrevistamos, informalmente, por telefone, nove professores da região que realizaram o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”.³⁴

g) Aplicamos um questionário aos 96 alunos (Cf. Apêndice A) com o objetivo de sondarmos os aspectos relacionados às suas experiências nos contextos extra-escolar e escolar, enquanto telespectadores, leitores, dentre outros. Os resultados deste questionário encontram-se no item “Perfil dos participantes”.

Os resultados provenientes dos procedimentos da sondagem preliminar acima elencados nos forneceram diretrizes para a tomada de decisões quanto à escolha do tipo de fita de vídeo, quanto ao tipo de filme a ser alugado e exibido em sala de aula, dentre outros aspectos.

O critério para a escolha dos filmes surgiu em decorrência das respostas ao questionário de sondagem preliminar aplicado aos alunos (Cf. Apêndice A), cujos resultados desse questionário demonstraram que os entrevistados manifestaram predileção por filmes desenhos animados e filmes de ação legendados.

Após o levantamento preliminar, selecionamos três filmes: *Tarzan* e *Toy Story II* (ambos em desenho animado) e “O Último dos Moicanos”, conforme resumo no Quadro 4.

³⁴ O curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” destina-se à capacitação dos docentes para o uso dos recursos audiovisuais nas escolas públicas, ministrado a distância.

TÍTULO DO FILME	PRODUÇÃO	TEMPO	MODO DE EXIBIÇÃO
<i>Tarzan</i> – filme em desenho animado	Walt Disney	90min.	Legendado em cores
O Último dos Moicanos	Warner Bros	113min.	Legendado em cores
Toy Story II – filme em desenho animado	Walt Disney	92min.	Legendado em cores

QUADRO 4: características dos filmes utilizados

Como podemos observar, pelo fato de o tempo de exibição de cada filme exceder os 50 min., que se referem ao tempo limite das aulas, foi preciso apresentar os filmes em até três sessões, conforme descrição apresentada no quadro abaixo:

TÍTULO DO FILME	DATA DA EXIBIÇÃO	TURMAS ³⁵
<i>TARZAN</i>	05.03.2004	5ª U e 5ª X
	10.03.2004	5ª V
	12.03.2004	5ª X e 5ª U
<i>TOY STORY II</i>	14.04.2004	5ª U, 5ª V e 5ª X
	16.04.2004	5ª V e 5ª U
	26.04.2004	5ª V, 5ª X e 5ª U
“ÚLTIMO DOS MOICANOS”	26.05.2004	5ª U, 5ª V e 5ª X
	28.05.2004	5ª V, 5ª U e 5ª X

QUADRO 5: relação dos filmes, datas e turmas onde foram exibidos

Tivemos, nesse período, problemas de ordem técnica com o videocassete e outras interferências relacionadas à utilização dos horários de nossas aulas pela comunidade escolar, especialmente nos meses de março, abril e maio, razões pelas quais no dia 05.03.2004 não foi possível exibir o filme *Tarzan* para a TURMA V e no dia 16.04.2004 o filme *Toy Story II* foi exibido parcialmente nas TURMAS V e U.

³⁵ Designamos uma letra fictícia para cada turma a fim de facilitar nossas anotações e posteriores análises e preservar a identidade das turmas. Dessa forma utilizamos: Turma U, Turma V e Turma X.

Para resolvermos o impasse, cobrimos a ausência de um colega utilizando sua aula para exibirmos o filme *Tarzan*, no dia 10.03.04 para a TURMA V e exibimos a segunda parte do filme *Toy Story II* no dia 26.04.2004 para as TURMAS V e U.

Antes da exibição dos filmes, adotamos os seguintes procedimentos didáticos: orientamos os alunos para que não levassem objetos de anotações nas aulas de vídeo, pois essa atividade poderia levá-los a se preocupar com a escrita o que poderia prejudicar a concentração deles durante a exibição dos filmes.

Também informamos aos alunos que estávamos realizando uma pesquisa, e por isso, anotaríamos os acontecimentos das aulas, para depois, a partir dessas anotações, prepararmos o material das aulas de leitura, mas não lhes fornecemos maiores detalhes.

Além disso, antes da exibição de cada filme fizemos um comentário geral a respeito dos mesmos, especialmente, na primeira parte da exibição do filme o “Último dos Moicanos,” em que fornecemos um pano de fundo histórico a respeito do modo como ocorreram as colonizações nas Américas. Após a exibição da primeira parte do filme que acabamos de mencionar, observamos, pelo registro dos eventos daquele dia, que a informação a respeito do pano de fundo histórico não foi suficiente e, por isso, antes da exibição da última parte, contamos a história do filme aos alunos como se estivesse contando para crianças menores, deixando lacunas para que eles pudessem preenchê-las no momento da exibição.

Além dos filmes, utilizamos como instrumentos de pesquisa sete atividades que foram aplicadas no ambiente de sala de aula. As atividades foram preparadas de acordo com os resultados das anotações das aulas de vídeo e foram aplicadas após a exibição total de cada filme sobre os quais essas atividades se relacionaram.

Dessa forma, iniciamos as atividades relacionadas ao filme *Tarzan* no dia 17.03.2004 e terminamos no dia 02.04.2004. No quadro abaixo, apresentamos a relação das atividades relacionadas ao filme *Tarzan*, das turmas e datas em que essas atividades foram aplicadas.

ATIVIDADES	TURMAS	DATA
Texto música <i>two worlds</i> e jogo de bingo	5ª U, 5ª V e 5ª X	17.03.2004
Jogo de Bingo e tradução do texto <i>two worlds</i>	5ª V, 5ª U e 5ª X	19.03.2004
Atividade nº 2: <i>Abstract about the movie</i>	5ª U, 5ª V e 5ª X	24.03.2004
Atividade nº 3: <i>Tarzan</i>	5ª V, 5ª U e 5ª X	26.04.2004
Atividade nº 4: Produção de texto	5ª V, 5ª U e 5ª X	02.04.2004

QUADRO 6: atividades de leitura baseadas na exibição do filme *Tarzan*

Conforme podemos observar no quadro acima, foram aplicadas cinco atividades referentes ao filme *Tarzan*, a respeito das quais descreveremos os procedimentos didáticos adotados na execução de cada uma delas.

Antes de aplicarmos o texto *two worlds* (aulas do dia 17 e 19.03.2004), preparamos, com antecedência, os seguintes materiais: fita de videocassete do filme *Tarzan* no ponto em que inicia o *clip* musical da música *two worlds*; letra da música impressa em uma transparência, bem como cópias dessa letra para cada aluno; aparelho de reprodução de CD, um CD avulso contendo a música, um retroprojetor, que foram transportados para a sala de vídeo e instalados nos seus devidos lugares. Também utilizamos o quadro e giz.

Tomadas essas providências, conduzimos os alunos para a sala de vídeo com o objetivo de reproduzir pelo videocassete o *clip* da música *two worlds* e trabalharmos a letra dessa música seguindo as orientações de Moran *et al.* (2000) e Ferrés (1996), os quais sugerem que os conceitos, atividades que requeiram raciocínio, sejam trabalhados a partir da introdução de recursos audiovisuais, conforme mencionamos no capítulo teórico deste trabalho.

Assim, em primeiro lugar, utilizamos o videocassete para reproduzirmos o trecho do filme em que exhibe a música em forma de *clip* e alertamos os alunos para prestarem atenção nas imagens, no som e na legenda.

Em segundo lugar, após a reprodução das imagens, desligamos o videocassete, ligamos o retroprojektor, e em uma lâmina previamente preparada, projetamos a letra da música de modo concomitante à reprodução do som em um aparelho de CD. À medida que as palavras eram cantadas, mostrávamos a letra pelo retroprojektor. Antes, porém, instruímos os alunos para ouvirem e ao mesmo tempo acompanharem a exposição da letra na tela.

Em terceiro lugar, desligamos o aparelho de CD e falamos frase por frase, obedecendo ao ritmo da música, mas sem entoar a melodia, para após, os alunos repetirem-nas como um eco.

Por último, depois que falamos as frases no ritmo da música, voltamos ao seu início e pedimos para os alunos cantarem ao mesmo tempo conosco. A primeira vez, sem a reprodução do CD e a segunda vez, com a reprodução do CD e, por último, ligamos o vídeo para cantarmos junto com a reprodução das imagens.

Somente após esses procedimentos, distribuímos a letra da música com cada aluno e, em seguida, fizemos o jogo de bingo, que consistiu de cartelas contendo nove palavras e expressões em português referentes à tradução da música e uma lista de palavras contendo as expressões da música em inglês. Observemos, na figura que se segue, um modelo de uma das cartelas utilizadas no jogo de bingo, e o modelo da lista de palavras.

ELES VIVEM	PELO HOMEM	UMA FAMÍLIA
VIDA NOVA	DEIXE	ABENÇOADO
SEUS PÉS	NÓS VEMOS	NAQUILO

FIGURA 1: modelo de cartela de bingo.

your feet (1)	most believe (35)
now, (2)	Two (36)
Beneath (3)	worlds (37)
the shelter (4)	one family (38)
of the trees (5)	Trust (38)
Only (6)	your heart, (39)
love can (7)	let (40)
enter (8)	fate (41)
here. (9)	decide (42)
Raise (10)	To guide (43)
your head up, (11)	these lives (43)
lift high (12)	we see.(44)
the load, (13)	A paradise (45)
Take (14)	untouched (46)
strenght (15)	by man, (47)
from those (16)	within (48)
that (17)	this world (49)
need you.(18)	blessed (50)
Build (19)	with (51)
high (20)	love (52)
the walls, (21)	A simple life. (52)
build (22)	they live (53)
strong (23)	in peace.(54)
the beams.(24)	Softly tread (55)
A new life (25)	the sand (56)
is waiting, (26)	below (57)
but (27)	
danger's no (28)	
stranger (29)	
here. (30)	
Put (31)	
your faith (32)	
in what (33)	
you (34)	

FIGURA 2: lista de palavras utilizadas no jogo de bingo.

Explicamos as regras do jogo para os alunos, que poderiam, por ordem de chamada, citar qualquer número que estivesse na lista de palavras. Cada vez que um número era citado, procurávamos na lista a palavra correspondente e a escrevíamos no quadro, para que todos os alunos pudessem encontrá-la no dicionário, verificar o significado da mesma em suas cartelas e aplicá-lo ao texto, adaptando-o de acordo com o contexto da letra da música. Dessa forma, o jogo de bingo configurou-se como uma atividade preliminar na abordagem do texto.

No dia 24.03.2004, aplicamos a atividade 2 com o objetivo de verificar se os alunos poderiam relacionar, pelo sentido das frases, trechos das músicas³⁶ com trechos de um pequeno texto em inglês. Demos-lhes instruções relacionadas à estrutura do texto a partir do título; instruções referentes aos aspectos formais do texto, e sugerimos aos alunos para que explorassem as palavras cognatas como auxílio para a compreensão. Dessa forma, nossa instrução foi uma tentativa de auxiliar as habilidades textuais dos alunos, conforme Kleiman (2002, p. 66-73).

Com relação à atividade nº 3 aplicada no dia 24.03.2004, de modo semelhante à atividade nº 2, também demos algumas instruções aos alunos relacionadas aos aspectos formais do texto. Além disso, instruímo-los para não utilizarem o dicionário, pois a atividade proposta estava em português, o que facilitaria, a nosso ver, a compreensão do texto em inglês. Com esse procedimento, acreditamos que os alunos utilizariam os seus conhecimentos prévios para compreender o texto e resolver o exercício referente a esse texto.

As instruções relacionadas à atividade nº 4 (Cf. Apêndice D) encontram-se no enunciado do mesmo. Por ser uma atividade de característica livre, não demos outro tipo de instrução aos alunos e, assim, concluímos as atividades com textos relacionados à exibição do filme *Tarzan*.

Após a aula do dia 26.04.04, quando exibimos a última parte do filme *Toy Story II*, um grupo de alunos, em uma conversa informal, pediu-nos para que fizéssemos umas maquetes sobre brinquedos. Acolhemos a sugestão dos alunos e na aula seguinte fornecemos-lhes instruções sobre como iriam proceder para confeccionar as maquetes. Dividimos, em cada turma, cinco grupos cujos componentes iriam pesquisar e fazer maquetes sobre brinquedos que representem meios de transporte, jogos, profissões, cidade e zona rural. Estabelecemos o dia 21.05.04 como a data para apresentação dessas maquetes pelos componentes de cada grupo. O

³⁶ As músicas utilizadas foram: “*Two worlds e Strangers like me*”, sendo que com relação à última música utilizamos apenas uma pequena frase da mesma e não o texto integral.

objetivo dessa atividade foi dar oportunidade aos alunos de não somente ampliar o vocabulário, mas perceberem questões culturais relacionadas aos itens pesquisados.

A atividade relacionada à exibição do filme “O Último dos Moicanos” (Cf. Apêndice E) foi aplicada no dia 02.06.04. Essa atividade foi preparada da seguinte forma: fizemos uma cópia da capa da fita de videocassete referente ao filme “O Último dos Moicanos”. A capa é ilustrada e apresenta informações em português sobre o resumo da história do filme, a apresentação dos personagens principais e respectivos atores. Há, também, informações a respeito das premiações recebidas pelo filme e pelos atores, dentre outras. Anexamos, à cópia da capa, algumas perguntas em inglês para serem respondidas também em inglês.

Como em outros momentos, fornecemos aos alunos algumas orientações prévias para facilitar a execução da atividade proposta, pedindo-lhes para lerem as perguntas em inglês e procurarem a resposta no texto em português. Orientamos os alunos como poderiam escrever as respostas em inglês utilizando o final da pergunta para iniciar a resposta. Também lhes dissemos que, na própria pergunta, poderia haver pistas lingüísticas como, por exemplo, palavras cognatas.

Os alunos não poderiam utilizar o dicionário, pois o nosso objetivo era levá-los a explorar o texto acima mencionado que, por ser escrito em português, poderia auxiliá-los nas respostas das questões elaboradas em inglês.

Além da exibição dos três filmes e das atividades relacionadas às exibições, preparamos e aplicamos um questionário final aos alunos (Cf. Apêndice F).

A seguir, apresentamos um resumo dos instrumentos de pesquisa utilizados por nós:

FILMES	ATIVIDADES RELACIONADAS AOS FILMES	QUESTIONÁRIO FINAL
3	7	1

QUADRO 7: instrumentos de pesquisa

As análises foram feitas qualitativamente. Nos excertos não mencionamos os nomes dos participantes e distinguimos a participação por meio de códigos alfanuméricos, como: **A1**, **A2** e sucessivamente. Usamos **CEP** (Comentário sobre o Evento pela Pesquisadora) para indicar algum comentário feito por nós sobre o evento mencionado (**CEP1**, **CEP2** e sucessivamente). A citação dos trechos contendo a participação dos alunos pronunciando corretamente palavras ou orações em inglês foi destacada entre []. A repetição de fragmentos sucessivos no decorrer do texto foi destacada por { }. Mantivemos os desvios lingüísticos dos alunos na transcrição de suas falas.

2.3.2 Coleta de registros

De acordo com Erickson (1984), para coletar as entrevistas e também registrar os acontecimentos em sala de aula, o pesquisador poderá utilizar instrumentos como, gravador de áudio, câmeras de vídeo e registro em diários. Optamos, pelas anotações no caderno, em sala de aula, como instrumento para coletar os registros, tendo em vista as dificuldades encontradas com os instrumentos de gravação em áudio e vídeo. Por um lado, as dificuldades com o instrumento de gravação em áudio relacionaram-se ao ruído proveniente da exibição dos filmes que causou interferência na qualidade das gravações³⁷. Por outro lado, as dificuldades com o instrumento de gravação em vídeo relacionaram-se a questões financeiras e de acesso.

Os registros dos acontecimentos das aulas de vídeo foram feitos entre os dias 05 e 12 de março durante a exibição do filme *Tarzan*; nos dias 14, 16 e 26 de abril foram feitos os registros referentes à exibição do filme *Toy Story II* e, no dia 26 e 28.05. 2004 anotamos os registros referentes à exibição do filme “O Último dos Moicanos”.

³⁷ Conduzimos um pré-teste gravando em um instrumento de áudio uma aula na sala de vídeo utilizando um filme em desenho animado não adotado nesta investigação.

Não registramos as participações dos alunos nas atividades relacionadas à leitura, pois para análises dessas aulas, utilizamos os resultados dos exercícios feitos pelos mesmos. Anotamos, porém, dois eventos, um ocorrido na aula do dia 05.05.2004 e outro ocorrido na aula do dia 02.06.2004. Além disso, anotamos uma informação verbal de outra aluna por considerá-la pertinente aos objetivos desta investigação.

2.3.3 Perfil dos participantes

Nesta seção, apresentamos alguns dados referentes às respostas dos alunos a um questionário diagnóstico preliminar, conforme mencionado. Os dados provenientes das respostas dos alunos são demonstrados por meio de alguns gráficos. Além disso, teceremos alguns comentários com vistas a proporcionar uma melhor compreensão dos participantes desta investigação. Também, descreveremos o perfil dos participantes de acordo com as turmas a que pertencem.

Com relação às questões de 5 a 10 (Cf. Apêndice A), observamos que os 96 alunos pesquisados costumam assistir à televisão, sendo que, durante as manhãs, gastam uma média de 1h40min; à tarde o tempo reduz para 1h e, no período da noite, os alunos permanecem 2h30min diante da TV, no total de 5h10 min, conforme o Gráfico 4, a seguir.

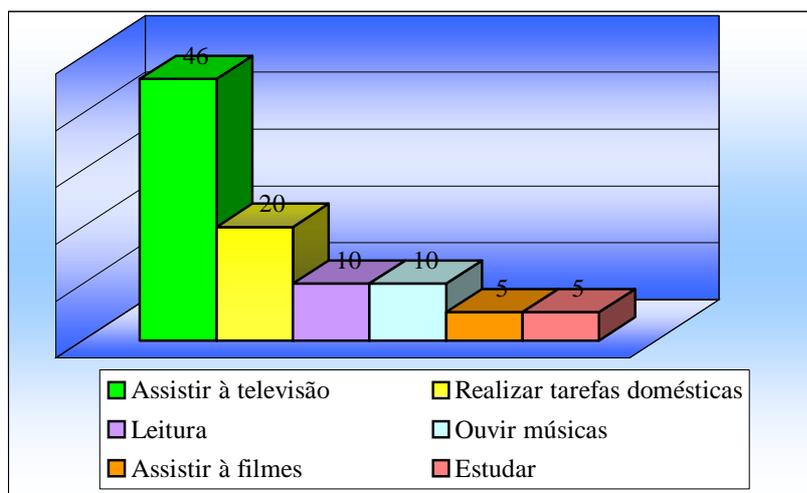


GRÁFICO 4: principais atividades de lazer dos alunos

Essas respostas condizem com as nossas expectativas, pois já esperávamos que os alunos utilizassem muito tempo assistindo à televisão. Esse aspecto nos mostra que os alunos parecem ter experiência enquanto espectadores.

Além disso, ao considerarmos as outras atividades que os alunos realizam durante o dia tais como, leitura, ouvir músicas e outros tipos de entretenimento, podemos inferir que a televisão se constitui como um principal meio de informações culturais em situação informal, posto que o tempo restante reservado às atividades acima referidas é reduzido.

Quanto ao tipo de programação preferida pelos alunos, observamos que, no turno da manhã, os desenhos animados fazem parte da preferência de 95 alunos, restando apenas um aluno que prefere assistir ao “Sítio do Pica-Pau Amarelo”. No período da tarde, 87 alunos preferem assistir a filmes e apenas nove alunos preferem programas seriados e programas de jogos do tipo *videogame* como os das apresentadoras Angélica e Eliana.

Os resultados referentes aos desenhos animados e filmes foram pertinentes à nossa investigação e forneceram-nos pistas para a escolha do material com que trabalhamos.

O gráfico, a seguir, representa melhor esse perfil de preferência dos alunos:

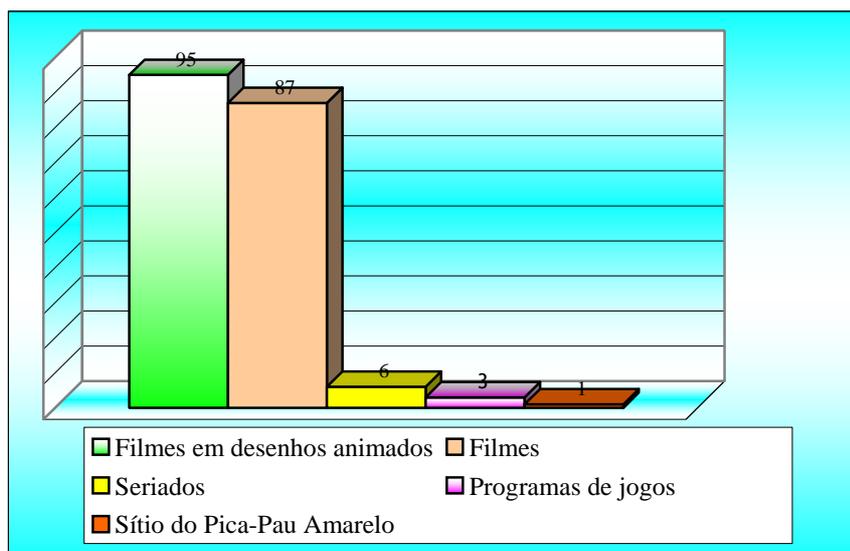


GRÁFICO 5: programas de TV prediletos dos alunos

No que concerne à experiência dos alunos enquanto leitores conforme perguntas nº 11 e 12 (Cf. Apêndice A), observamos que todos os 96 alunos, participantes dessa investigação, afirmaram que costumam ler.

Desse total, 48 declararam ler livros diversos, 22 afirmaram ler gibis e 15 declararam ler a Bíblia. Esse dado também foi bastante revelador e contrariou às nossas expectativas, pois considerávamos que os alunos não apreciavam esse tipo de atividade no ambiente doméstico. Observemos os números no Gráfico 6:

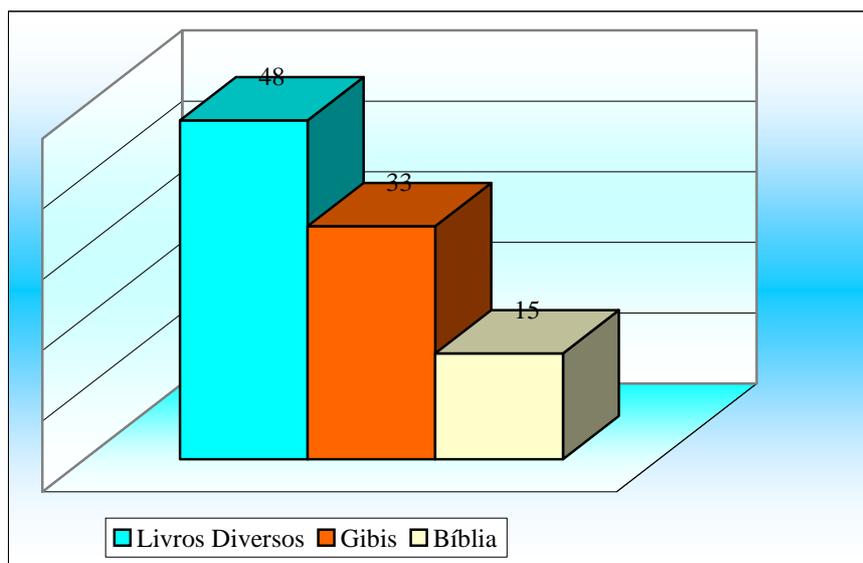


GRÁFICO 6: tipos de livros que os alunos dizem ler.

O próximo gráfico apresenta os resultados referentes às informações do aluno no contexto escolar. Essas informações foram retiradas das respostas dos alunos às questões de 15 a 18.

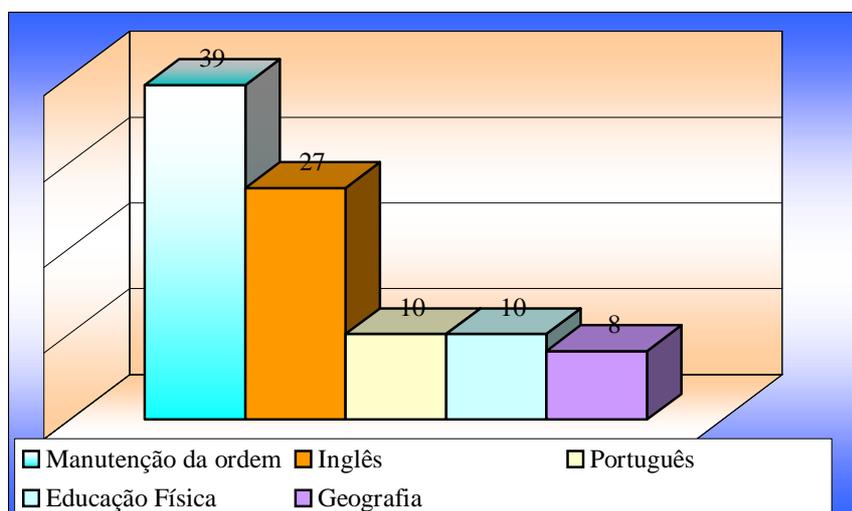


GRÁFICO 7: disciplinas prediletas dos alunos

No que concerne à disciplina predileta dos alunos participantes dessa investigação, 39 alunos responderam à questão entendendo “disciplina” como manutenção da ordem, e não como

matéria escolar. O Inglês foi indicado como a disciplina predileta de 27 alunos, Língua Portuguesa e Educação Física foram eleitas em 2º lugar com a indicação de 10 alunos para cada uma; oito alunos responderam que a Geografia é a disciplina predileta e, por último, 5 alunos declararam preferir Matemática.

Chamou-nos atenção o número de respostas diferentes das que esperávamos, pois os alunos não compreenderam “disciplina” como sinônimo de “matéria escolar”, e sim, como “manutenção da ordem”.

Antes de os alunos levarem os questionários para suas casas, fizemos uma leitura prévia com os mesmos, para esclarecimentos de eventuais dúvidas de compreensão. Houve algumas perguntas com relação às observações feitas sobre as questões 2 e 3, 11 e 12 nas quais os alunos não entendiam o significado das palavras “afirmativa”, “negativa” e “anterior”. De modo similar, ocorreu com a questão 14, dessa vez, relacionada à frase toda. Não verificamos nenhuma demonstração de dúvida, nem houve perguntas sobre a questão a respeito da qual ocorreu a interpretação de “disciplina” como “manutenção da ordem”. Nesse item, apareceram inúmeras sugestões sobre como manter a disciplina em sala de aula, exceto o nome das “disciplinas” enquanto matérias escolares, como esperávamos que assim o fosse.

Ficamos a perguntar o porquê desse deslocamento e por que a maioria dos alunos não compreendeu nosso enunciado e entendemos que esse acontecimento, dentre outros aspectos, se relacionou às vivências dos alunos. Como afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, os esquemas, que são os conhecimentos prévios do aluno, são também construtos culturais e, neste caso, a palavra disciplina, entendida como “manutenção da ordem,” parece estar ligada às experiências do cotidiano dos alunos no ambiente escolar, pois eles têm horário a cumprir, deveres a realizar, não podem conversar, não podem se deslocar de seus lugares, assentam-se em fileiras dispostas uma atrás da outra.

Assim, de acordo com contexto acima descrito, parece esclarecedor que “disciplina” tenha sido entendida como manutenção da ordem e, por esse motivo, **ninguém** questionou conosco a respeito do sentido dessa palavra durante a leitura prévia do questionário.

Com referência à disciplina da qual os alunos menos gostam, houve, também, a exemplo da questão anterior, a mesma interpretação quanto ao sentido da palavra disciplina e, por isso, 39 alunos responderam como sendo manutenção da ordem, sendo que alguns alunos manifestaram-se contrariados com a forma da disciplina exercida na escola pelos professores, funcionários e os próprios colegas.

As respostas dos demais alunos que compreenderam disciplina como matéria escolar, ficaram assim distribuídas: 27 alunos responderam que não gostam de Matemática, 20 alunos não gostam de Português, cinco alunos não gostam de Geografia e cinco alunos não gostam de Ciências, conforme abaixo especificado no Gráfico 8.

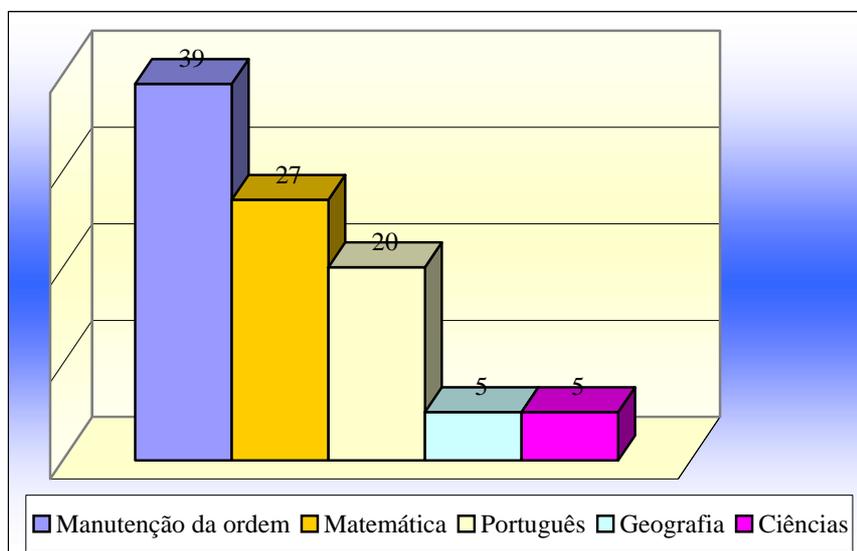


GRÁFICO 8: disciplinas não apreciadas pelos alunos

Os alunos afirmaram preferir o inglês porque consideram uma matéria diferente e acham importante conhecerem outro idioma. Todos os alunos afirmaram também apreciar as

aulas de vídeo e, segundo os mesmos, as aulas de vídeo os auxiliaram na aprendizagem, além de serem divertidas.

A matemática foi indicada pelos os alunos como a matéria menos apreciada, pois consideram-na chata, cansativa e difícil de estudar. O Português vem, em seguida, como matéria de que não gostam. As justificativas que os alunos deram às respostas relacionaram-se às atividades dessas matérias, centradas na escrita e cópia, principalmente advindas do quadro negro e do livro didático.

Observemos, no gráfico, a seguir, os dados relacionados ao tipo de filme predileto dos alunos conforme as perguntas nº 18 e 19 do questionário (Cf. Apêndice A).

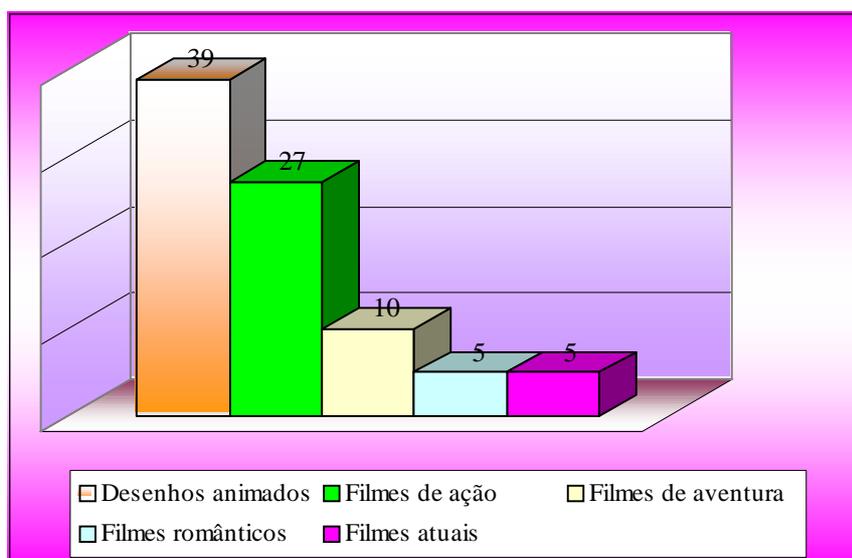


GRÁFICO 9: tipos de filmes preferidos dos alunos

Quanto ao tipo de filme de preferência dos alunos, pudemos observar que os filmes de ação e os desenhos animados receberam 27 votos cada um; 10 alunos preferem filmes

românticos, cinco alunos preferem filmes de aventura e outros 5 alunos responderam que preferem filmes atuais.

Mais uma vez, pudemos verificar a presença dos desenhos animados como item predileto dos alunos, tanto pela TV como pelo videocassete. Esses dados fornecem-nos direções mais seguras, pois parecem confirmar ser um indicador que devemos considerar no momento da escolha do material fílmico a ser usado em sala de aula durante nossa pesquisa.

Quanto ao modo de exibição, 94 alunos foram favoráveis aos filmes legendados contra duas respostas para os filmes dublados. Essa resposta também nos surpreendeu visto imaginarmos que os alunos se entediariam ao ler as legendas.

Porém, ao verificarmos as respostas referentes às justificativas para a questão nº 19 (Cf. Apêndice A), entendemos que os alunos mencionaram preferir os filmes legendados por considerarem mais emocionantes, por ser uma atividade a mais para a aprendizagem da língua e, por fim, porque desejam descobrir palavras novas. Essa informação revelou-nos que os alunos não temem ser expostos à língua estrangeira.

Feitas essas observações, sobre as vivências dos alunos nos contextos escolar e extra-escolar, no próximo tópico, descrevemos o perfil dos participantes conforme as turmas a que pertencem.

2.3.3.1 Descrição da turma “U”

Há, nessa turma, 30 alunos matriculados, sendo que 22 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A faixa etária dos alunos, conforme dados retirados do diário escolar, ficou assim distribuída conforme demonstrada no quadro a seguir:

ALUNOS	12	7	6	4	1
IDADE	11	12	13	14	16

QUADRO 8: faixa etária turma "U"

De acordo com o quadro acima, há uma variação bastante acentuada com relação à idade cronológica dos alunos dessa turma. Levando-se em consideração que a faixa etária regular para um aluno freqüentar a 5ª série é de 11 anos, verificamos que, para esse item apenas 12 alunos se encaixam, o que representa menos da metade da turma. Conforme dados obtidos junto à secretaria da escola, os demais alunos dessa sala são repetentes.

Para os alunos desta sala que estão fora da faixa etária, segundo o critério idade/ano escolar, teríamos a seguinte distribuição: sete alunos freqüentariam a 6ª série, seis alunos freqüentariam a 7ª série, quatro alunos freqüentariam a 8ª série e um aluno freqüentaria o 2º ano do ensino médio. De acordo com essas informações, 18 alunos dessa sala encontram-se fora do critério idade/ano escolar. Vejamos esses dados especificados no Gráfico 10:

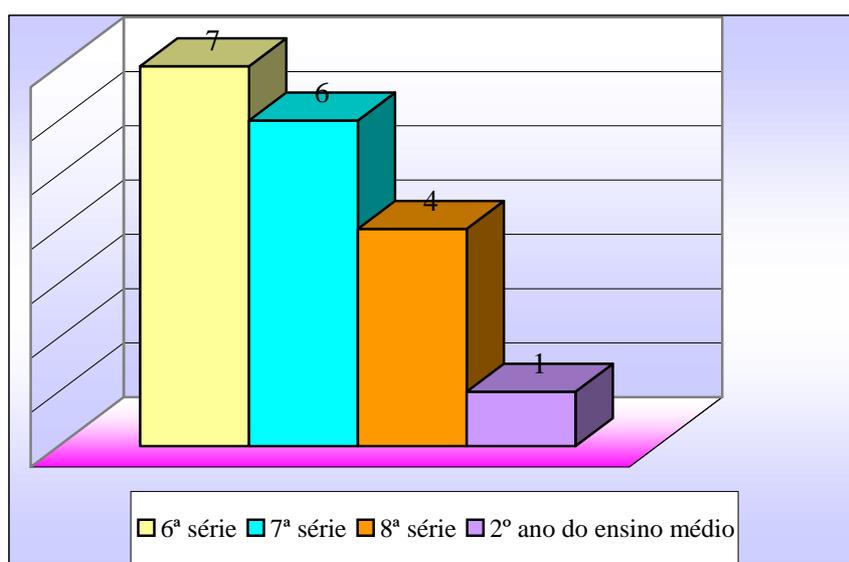


GRÁFICO 10: critério idade/ano escolar da 5ª série U

Dessa forma, percebemos que, do ponto de vista da diferença de idade e do número expressivo de repetentes, a sala é heterogênea. Além disso, os alunos possuem dificuldades com relação à leitura e escrita na língua materna e em matemática, conforme relatos informais dos professores das respectivas disciplinas.

O critério de enturmação relacionou-se ao baixo rendimento dos alunos nessas matérias, não somente em relação aos alunos repetentes que não conseguiram o mínimo para aprovação, mas também em relação aos 12 alunos que vieram do ano anterior com dificuldades nessas disciplinas.

Do ponto de vista da sociabilidade, a maioria dos alunos apresenta um desempenho insatisfatório pelos constantes desentendimentos ocorridos entre os mesmos. Acreditamos que uma das causas desse fator pode estar relacionada ao desnível na faixa etária.

2.3.3.2 Descrição da Turma V³⁸

Nessa turma há 34 alunos matriculados sendo que 17 são do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Quanto à faixa etária podemos observar os números no quadro abaixo:

ALUNOS	24	4	4	1	1
IDADE	11	12	13	14	15

QUADRO 9: faixa etária turma “V”

Conforme os números indicam, a maioria dos alunos está na faixa etária considerada normal para frequência à 5ª série. Os demais alunos retornaram aos estudos após alguns anos sem estudar, mas não são repetentes.

³⁸ A partir do mês de abril foram admitidos por meio de transferência dois alunos nesta turma. Em decorrência disso, esses alunos não responderam ao questionário inicial e nem assistiram ao filme *Tarzan*.

Do ponto de vista pedagógico, os alunos dessa turma apresentam um rendimento bom conforme informações orais que colhemos durante a reunião dos professores, denominada conselho de classe, realizada no dia 29.03.2004. A referida reunião é feita bimestralmente na comunidade escolar e tem como objetivo avaliar o desempenho individual dos alunos e de cada turma de modo global.

Com relação à sociabilidade, os alunos apresentam boa disciplina e se relacionam satisfatoriamente uns com os outros.

2.3.3.3 Descrição da Turma X

O número de alunos matriculados nessa sala é 34 sendo que 22 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Conforme especificado no Quadro 10, podemos assim observar a faixa etária dos alunos dessa turma:

ALUNOS	33	1
IDADE	11	12

QUADRO 10: faixa etária turma "X"

Conforme consta, a maioria dos alunos se encaixa na faixa etária considerada normal para a 5ª série. Nos aspectos referentes às questões de aprendizagem, esses alunos não apresentam problemas sérios de disciplina e no que concerne à sociabilidade, esses alunos interagem de forma satisfatória e, não obstante serem irrequietos e conversarem muito, não apresentam dificuldades na realização das atividades propostas.

2.3.4 Perfil da pesquisadora

Além de pesquisadora, atuamos também lecionando a língua inglesa nessas turmas. Nosso papel enquanto pesquisadora consistiu em anotar os eventos na sala de aula para análises. Enquanto professora, atuamos como mediadora no sentido de responder às perguntas dos alunos com relação ao material que foi disponibilizado e preparamos os materiais das aulas de acordo com os elementos fornecidos pelas conexões realizadas pelos alunos.

CAPÍTULO 3

CINEMA EM SALA: descrevendo e analisando a exibição

Neste capítulo, objetivamos, no primeiro momento, analisar os registros colhidos durante a exibição dos filmes, na sala de vídeo, no período de 05.03.2004 a 28.05.2004. No segundo momento, analisaremos as respostas dos alunos relacionadas às atividades propostas, bem como as respostas ao questionário final que aplicamos aos mesmos.

Para isso, retomaremos alguns fragmentos dos registros colhidos e analisaremos à luz dos pressupostos teóricos adotados por nós, nessa pesquisa, os quais contemplam: os recursos tecnológicos na educação, o uso do vídeo como recurso didático em sala de aula, a linguagem audiovisual como meio que favorece ambientes de aprendizagem em LE pelo insumo que apresenta, pela oportunidade de acesso a informações de modo análogo ao hipertexto e por favorecer ambiente para atuação na ZDP; teorias de leitura e esquemas.

As análises serão feitas com vistas a responder às seguintes perguntas norteadoras da investigação tendo em vista a hipótese por nós adotada.

1ª) Quais as reações dos alunos durante a exibição dos filmes?

2ª) Que associações lingüístico-culturais os alunos efetuam em decorrência dessa exibição?

3ª) Que possíveis contribuições essas reações e associações lingüístico-culturais poderão oferecer às aulas de leitura em LE?

3.1 O cinema em sala: a reação dos espectadores durante a exibição

Nos excertos que se seguem, buscamos responder à 1ª pergunta que, à primeira vista, parece-nos óbvia numa situação normal que não nessa investigação, pois é de se esperar que de alguma forma, as pessoas reajam com aprovação, indiferença ou desaprovação.

Mas, nossa posição diante do assunto vai um pouco além do que se pode esperar em uma exibição normal. Partimos da noção de que nem todos percebem a exibição dos filmes do ponto de vista do som, imagem, músicas da mesma forma, muito embora todos compartilhem da mesma exibição dos filmes.

3.1.2 O afetivo/emocional dos espectadores sendo ativado pela linguagem fílmica

Assim, no primeiro excerto, escolhemos, algumas reações dos alunos durante a exibição, e as analisaremos de acordo com os pressupostos da linguagem fílmica e ambientes de aprendizagem.

Excerto 1

A1: Ah não! A fala dele tem que ser em inglês.

CEP1: (Talvez o aluno pensou que seria em português porque aparece um aviso para os usuários não violarem a lei quanto ao uso do filme).

A2: Vai ter. Calma!

A1: Tem uma música.

A3: É a mesma do começo.

(Fragmentos das aulas de vídeo, do dia 05.03.04)

No excerto anterior, **A1** logo no início da exibição do filme, diz: (Ah não!). Podemos perceber a reação que manifesta contrariedade e irritação porque o aluno entendia que o filme não iria ser legendado como gostaria que fosse: (“A fala dele tem que ser em inglês”).

Também podemos notar que essa postura de **A1** parece precipitada, visto que a imagem contendo a advertência quanto à observância da lei dos direitos autorais, conforme **CEPI**, não fazia parte do filme, ou seja, o filme ainda não havia iniciado. Talvez o seu colega, **A2**, tendo percebido a sua irritação, bem como o motivo da mesma, tenta acalmá-lo ao dizer-lhe (“Vai ter. Calma!”).

Possivelmente, a atitude precipitada de **A1** esteja relacionada ao desconhecimento de que aquele aviso, cuja função é alertar os espectadores para não utilizarem o filme de forma ilegal, aparece antes da exibição de todos os filmes, normalmente depois do *trailer*.

Essa postura de **A1** pode ser interpretada à luz do que McLuhann (1974) afirmou com referência à atitude dos jovens acostumados à linguagem audiovisual. Segundo esse autor, a linguagem audiovisual, por ser fragmentária e apresentar o todo em forma de mosaico, leva os jovens a uma mudança no que concerne ao seu envolvimento com o presente, com o agora e não com o futuro.

Dessa forma, é provável que a atitude de **A1**, ao não conseguir esperar o término do aviso, o que ocorreu segundos depois, tenha sido reflexo de suas vivências com a linguagem audiovisual, aspectos por nós observados no questionário que aplicamos junto aos alunos (Cf. Apêndice A) e descrito no capítulo 2 deste trabalho, que aponta como um dos resultados o tempo de 5h10min que os participantes desta investigação utilizam assistindo à televisão.

Ao discorrerem sobre a linguagem audiovisual, autores como Moran *et al.* (2000), Babin e Kouloumoudjian (1989), Ferrés (1996) dentre outros, afirmam que esta linguagem prioriza o sentir, valoriza mais o som em detrimento dos conceitos, ou seja, atinge os aspectos sensoriais.

No início do filme, é feita uma breve introdução do filme com uma música tocada em *off* e, em seguida, o filme é apresentado por meio de um *clip* utilizando a mesma música do início, só que cantada e encenada com imagens de cores vibrantes. Dessa forma, notamos que a atenção de **A1** voltou-se para a música do filme ao afirmar: (“tem uma música”) e **A3** completa a afirmação do colega quando diz: (é a mesma do começo).

Essas atitudes nos sugerem que a mesma música, apresentada em dois momentos distintos, parece ter chamado a atenção de **A3** que pôde percebê-la, embora apresentada de forma diferente em outro contexto.

O que nos chamou atenção nesses relatos é que a utilização da mesma linguagem, a música, do modo como acabamos de mencionar, atraiu a atenção dos alunos de maneira também diferente. Por exemplo, **A1** somente percebeu que havia uma música no filme na segunda vez, ou seja, no momento em que houve a combinação da música com a voz, tradução por meio da legenda e as imagens de acordo com a letra dessa música.

Esses aspectos nos remetem à forma como cada pessoa, diante da mesma informação propiciada pela exibição do filme realiza o processamento em tempo e modo diferentes e parece nos remeter à idéia de hipertexto enquanto possibilidade de acesso a informações por caminhos variados. Um aluno percebeu a música logo no início, o outro somente depois que houve as várias combinações com a mesma linguagem. Se não houvesse essa forma variada de apresentar a mesma informação no filme, possivelmente **A1** não teria percebido a música, visto que a percebeu somente no segundo momento.

Assim, acreditamos que a forma como os recursos da linguagem fílmica foram combinados e apresentados possibilitou à **A1** esquecer a contrariedade inicial e à **A3** estabelecer relações de igualdade, muito embora a música tivesse sido apresentada com outras roupagens.

Ainda nesse aspecto, observemos outro excerto:

Excerto 2

A3: Olha que trem mais louco!!

CEP5: (Referindo-se às imagens que mostram a forma como o personagem *Tarzan* cresce rapidamente. Nessas cenas não há diálogos. Há um *clip* musical).

(Fragmentos do dia 05.03.04 na 5ª série U).

CEP3: (filme começa com um *clip*. Os alunos procuram cantar junto com o cantor em “off”).

A1: “Esse toque é dos mais bom!”

A2: Essa música é linda! É mais viva do que na T.V!

(Fragmentos do dia 10.03.04 na 5ª série V)

Como podemos observar nos fragmentos acima, os alunos tecem comentários a respeito do que vêem, como **A3** (olha que trem mais louco) e a respeito do que ouvem e vêem como **A1** e **A2** (Esse toque é dos mais bom!), (Essa música é linda! É mais viva do que na T.V!).

As reações de surpresa em **A3**, e de entusiasmo em **A1**, e deleite em **A2**, foram desencadeadas pela presença da música tocada e cantada, combinada com a imagem em movimento do *clip* musical. É interessante notar que, nesse momento, não houve diálogos, conforme **CEP5** (Referindo-se às imagens que mostram a forma como o personagem *Tarzan* cresce rapidamente. Nessas cenas não há diálogos. Há um *clip* musical). Como podemos observar **A3** e **A2**, cada um, a seu modo, percebeu a música de forma diferente: **A3**, por exemplo, ao afirmar “esse toque...”, parece se referir ao ritmo e **A2** parece se referir à música como um todo e não apenas ao seu ritmo.

Passemos para o próximo excerto:

Excerto 3

CEP6: (As imagens prendem os alunos. Tudo está muito calmo. Os alunos manifestam várias atitudes: riem, surpreendem-se, assustam-se. Comentam as sensações que sentem. Soltam interjeições do tipo: Oh! Coitadinho... vai! vai!.. que pena!...).

(Fragmento da aula do dia 05.03.04 - 5ª série U)

CEP1: (Há movimentos rápidos e mudanças de cenas igualmente rápidas. Há cenas tristes, de humor, perigo, suspense. Os alunos se envolvem com as mesmas manifestando sentimentos: diversos: aprovação, risos, desaprovações).

Fragmento da aula do dia 10.03.04 - 5ª série X)

CEP1: (O filme começa com um *clip*. Os alunos procuram cantar junto com o cantor em “*off*”).

(Fragmento da aula do dia 10.03.2004 – 5ª série V)

Conforme apontado nos fragmentos do excerto 3, podemos notar diversas reações relacionadas a momentos diferentes nos filmes. Por exemplo, em **CEP1**, referente à aula do dia 10.03.2004 na 5ª série V, observamos que os alunos começaram a cantar junto com o cantor em *off*, a despeito de não conhecerem a letra da música e nem a pronúncia das palavras.

Além disso, observamos reações que demonstraram comiseração, dó, como nas expressões registradas em **CEP6:** (Oh! coitadinho... que pena!).

Essas reações nos sugerem o envolvimento dos alunos com a exibição do filme como em **CEP1:** (As imagens prendem os alunos. Tudo está muito calmo). À primeira vista, poderíamos concluir que as atitudes dos alunos revelam fruição, entretenimento diante da exibição do filme. Contudo, embora haja esses aspectos de fruição e entretenimento, essas reações parecem nos indicar uma forma de participação ativa, um engajamento com o que está sendo exibido.

Ao argumentar que o espectador é ativo durante a exibição das programações Tardy (1976) afirma que:

O espectador é, aliás, sempre ativo; a psicologia do espectador e do telespectador mostra que seu olhar é eminentemente seletivo. Eles valorizam o que lhes agrada e depreciam o que lhes desagradar; eliminam os elementos que lhes parecem incompreensíveis e integram outros aparentemente aberrantes; estabelecem entre as imagens relações lógicas ou pseudológicas e reconstróem a história em função de suas obsessões pessoais e de seu estatuto sociocultural. (...) o espetáculo desperta nele faculdades que, até então, não tinham oportunidade de se exercerem. A afetividade é desencadeada de modo vulcânico e as imagens são associadas desvairadamente, de acordo com as linhas de força das subjetividades particulares (TARDY, 1976, p. 99).

Concordamos com o autor, pois de acordo com os fragmentos citados, percebemos que a linguagem fílmica representada pelo ritmo da música, pelos enquadramentos velozes das cenas associadas à tradução nas legendas, bem como características dos personagens e ações dos mesmos, próximas a dos alunos, parecem tê-los estimulado e os levado a reagirem de modo afetivo, emocional.

Observamos, também, que a linguagem fílmica, do modo como foi apresentado neste filme, parece ter promovido uma interatividade entre os alunos e a exibição e entre os próprios alunos.

Discorrendo a respeito do modo como as funções e a combinação da linguagem fílmica exerce sobre o espectador/telespectador, Moran *et al.* (2000) afirma:

Televisão e vídeo combinam a multiplicidade de imagens e ritmos, com uma variedade fascinante de falas, de música, de sons, de textos escritos. A riqueza fantástica de combinações de linguagens sacode nosso cérebro, nosso eu, através de todos os caminhos possíveis, atingindo-nos sensorial, afetiva e racionalmente. Somos "tocados" pela imagem através dos movimentos de câmera, pela música que nos comove, pela narração emocionada de uma vítima ou apresentador. Enquanto a imagem e a música nos sensibilizam, a palavra e a escrita (textos, legendas) orientam a decodificação, racionalizam o processo. Normalmente a imagem mostra, a palavra explica, a música sensibiliza, o ritmo entretém. Mas as funções mudam, se intercambiam, se superpõem. Todos os sentidos são acionados, o nosso ser como um todo é atingido. Todo o nosso ser é atingido, não só o a inteligência. Daí a sua força (MORAN *et al.*, 2000, p. 33).

Conforme as afirmações acima mencionadas, a linguagem fílmica, com suas características próprias, trabalha o emocional, o sensitivo do espectador/telespectador. Sendo assim, que influência esses aspectos poderiam exercer num ambiente de ensino/aprendizagem, visto que, conforme afirmamos, à primeira vista o ambiente de exibição do filme parece levar a uma atitude de entretenimento e fruição e não um compromisso com o saber formal?

Babin e Kouloumodjian (1989), dentre outros, afirmaram que, a inserção dos jovens no mundo tecnológico provocou-lhes um “outro comportamento intelectual e afetivo” e parecem

sinalizar que o discurso formal, por não ser constituído pela intuição e afetividade, precisa ser trabalhado de maneira que esses aspectos sejam considerados.

Moran (1995), compartilhando com a visão dos autores acima mencionados, sugere que, devido à linguagem audiovisual trabalhar a emoção, os sentimentos, o professor inicie o assunto por este caminho, ou seja, trabalhe o afetivo e o emocional utilizando o vídeo, para depois trabalhar os conceitos.

Dessa forma, o autor (*op. cit.*), fornece em seus estudos, algumas sugestões pedagógicas relacionadas ao uso do vídeo. Dentre elas, o autor afirma que o “vídeo sensibilização” é uma maneira do professor trabalhar o assunto com vistas a motivar o aluno e levá-lo à curiosidade.

Nessa mesma direção, Ferrés (1996) afirma que o vídeo utilizado como “programa motivador” exerce a função de pano de fundo para o que virá depois. Conforme o referido autor, a linguagem fílmica e a linguagem formal, embora diferentes, não se excluem, pois estimulam processos mentais diversos desenvolvendo capacidades e atitudes diversas.

Pelo exposto, os autores acima referidos acreditam que, no ambiente de ensino/aprendizagem, há que se considerar o lado afetivo, emocional da mesma maneira como o lado intelectual e racional do aluno.

Assim, acreditamos que a linguagem audiovisual, presente nos filmes de entretenimento, não somente parece abrir caminho para trabalhar o afetivo, o emocional, mas também parece atuar na ZDP, pelos estímulos que desencadeia e provoca nos alunos.

3.1.3 A fala egocêntrica e social ativada pela linguagem fílmica

Na subseção anterior, foi considerada a participação dos alunos, enquanto espectadores ativos, cujas mentes, de modo análogo ao hipertexto cognitivo, processam as

informações de acordo com suas vivências pessoais. Observamos, também, que recursos da linguagem fílmica não somente ativam o lado afetivo e emocional, mas circunscrevem os alunos para prestarem atenção no que está sendo exibido.

Nesta subseção, observaremos, por meio da atividade mediada, o papel da imitação e da fala egocêntrica dos alunos como meio para atingir outras habilidades em um ambiente de estímulos proporcionados pela linguagem fílmica (imagem em movimento, som, fala dos personagens, enquadramentos das câmeras, entre outros).

Como vimos, a ZDP pressupõe determinado grau de amadurecimento das funções psicológicas superiores, atividade mediada por instrumentos, signos, num ambiente de interação entre pessoas e interiorização individual. Partimos do princípio de que a exibição dos filmes favorece ambientes de aprendizagem. Assim, analisaremos esse ambiente à luz da ZDP, focalizando o papel da fala social e egocêntrica, pois conforme mencionamos, a ZDP é trabalhada na teoria vygotskiana incluindo a mediação por instrumentos e signos, interiorização e atividade, pressupostos teóricos vistos em Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c).

Ao analisar a questão relacionada ao papel da mediação por meio de instrumentos e signos, Vygotsky (*op. cit.*) afirma que a imitação e a fala exercem importante papel na ZDP. Com referência ao papel da imitação na aprendizagem, Vygotsky (1998b, p. 277) afirma que a imitação, nesse contexto, só pode ser entendida nos níveis de desenvolvimento Real e Proximal. Nesse sentido o papel da imitação não é apenas a reprodução como um fim em si, sem sentido. A imitação é “o caminho para adquirir aquelas atividades que estão muito longe de suas próprias possibilidades, o meio para adquirir funções como a linguagem e as funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1998b, p. 277).

Dito por outras palavras, a criança imita, dentro do Nível do Desenvolvimento Real, para, a partir daí, conseguir realizar tarefas além desse desenvolvimento. Nos estudos de

Vygotsky (*op. cit.*), questões relacionadas à imitação e à fala egocêntrica são tratadas à luz do desenvolvimento do ser humano. Tanto a fala quanto a imitação são meios que regulam os processos psicológicos cognitivos e metacognitivos.

Com relação à fala egocêntrica, por exemplo, Vygotsky (*op. cit.*) afirma que exerce a função de não somente reorganizar a percepção do objeto e relacioná-lo a uma atividade prática na resolução de problemas, como também “cria novas relações entre as funções psicológicas” (VYGOTSKY, 1998a p. 50). Assim, segundo o autor, (*op. cit.*, p. 166) a fala egocêntrica exerce papel na orientação mental, compreensão consciente e, desse modo, auxilia a superar as dificuldades diante da resolução de problemas.

Dessa forma, o autor resume o papel da fala egocêntrica em sua teoria:

Nossas descobertas indicam que a fala egocêntrica não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento de atividade da criança. Além de ser um meio de expressão e libertação de tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo à busca e o planejamento da solução de um problema (VYGOTSKY, 1998c, p. 20).

Nesse sentido, o referido autor (*op. cit.*, p.166) sustenta que as funções da fala egocêntrica são semelhantes à fala interior visto que são direcionadas para a própria criança. À medida que a criança se desenvolve, a fala egocêntrica, ao invés de desaparecer, “perde a vocalização”. Segundo Vygotsky (*op. cit.* p.168) “a decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de “pensar palavras” [aspas originais], ao invés de pronunciá-las (...) o desenvolvimento está se voltando para a fala interior”.

À luz desses dizeres, nos parece que o estudo da fala egocêntrica não se limita à infância, mas se estende ao longo do desenvolvimento, diferenciando-se apenas no modo da

realização, ou seja, do modo vocalizado para o interiorizado, porém as funções permanecem semelhantes.

Reiteramos que, conforme os pressupostos de Vygotsky (1998a, 1998b e 1998c) a ZDP não é um construto isolado, ou seja, o seu funcionamento depende de outros fatores que se relacionam. Esses fatores estão ligados à mediação por meio de instrumentos e signos, em um ambiente social, entre pessoas com níveis de amadurecimento diferentes que interagem visando ao aprendizado, à resolução de algum problema.

Dessa forma, elaboramos três quadros referentes aos filmes exibidos em sala de aula com algumas participações que demonstram as funções da fala egocêntrica e a fala social de acordo com os fragmentos extraídos das participações dos envolvidos (Cf. Apêndice C), segundo a ordem cronológica da exibição dos filmes e das turmas onde foram exibidos.

DATA/TURMA	EXCERTO	FUNÇÃO DA FALA SOCIAL E EGOCÊNTRICA NA ZDP
05.03.04 – 5ª SÉRIE V	A1: Ah não! A fala dele tem que ser em inglês. A2: Vai ter. Calma! A1: Tem uma música. A3: É a mesma do começo. A3: Olha que trem mais louco! A4: [<i>my mom</i>]. Essa palavra nós já vimos na aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar o ambiente. - Ajudar o colega. - Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente. - Imitar.
05.03.04 – 5ª série X	A1: [<i>by night</i>] é boa noite? A2: [<i>what</i>]. A3: Olha o [<i>Tiger</i>], dona.	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir ajuda. - imitar. - Controlar o ambiente.
10.03.04 – 5ª série V	A1: Esse toque é dos mais bom! A2: Essa música é linda! É mais viva do que na T.V. A3: Dona, por que [<i>professor</i>] e não [<i>teacher</i>]? A4: [<i>He's alive</i>] é ele está vivo? A3: Como é eu estou viva? CEP5: (... Nesse ínterim alguns alunos, demonstrando irritação, pedem-na para calar).	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente. - Pedir ajuda. - Pedir ajuda. - Pedir ajuda. - Controlar o ambiente.
12.03.04 – 5ª série X	A1: Dona, aumenta o som. A2: Dona Rita, eu não estou ouvindo nada! A3: [<i>yes, I no</i>]. A3: [<i>Gorilla</i>] em inglês é parecido com português. A4: Essa música é bonita. Dona, ensina essa música pra nós! A5: [<i>happy</i>] é feliz! A2: ah, nem gente! Cala a boca	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente. - Imitar. - Controlar o ambiente. - Imitar. - Controlar o ambiente.
12.03.04 – 5ª série U	A1: D. Rita, o que significa [<i>Good</i>]? A2: D. Rita, o que significa [<i>Tchorki</i>]? A3: D. Rita, [<i>You</i>], não é você/ Mas porque o filme traduziu como Seu?	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir ajuda. - Pedir ajuda. - Pedir ajuda.

QUADRO 11: funções da fala egocêntrica e socializada na ZDP – filme *Tarzan*

Contabilizamos um número de treze participações relacionadas à fala social egocêntrica com a função de controlar o ambiente; oito participações com a função de pedir ou prestar alguma ajuda; e duas ocorrências que demonstraram a função da imitação. No quadro a seguir, apresentamos a relação dos fragmentos que demonstram a função da fala social e egocêntrica na ZDP, durante a exibição do filme *Toy Story II*.

DATA/TURMA	FRAGMENTOS	FUNÇÃO DA FALA SOCIAL E EGOCÊNTRICA NA ZDP
14.04.04 – 5ª U	A3: Cala a boca! A4: Dona Rita, falta quanto tempo para a aula acabar? É porque eu estou com medo de não passar o filme todo.	- Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente.
14.04.04 – 5ª V	A1: Esse desenho é ruim. Passa na televisão. A4: Dona, [<i>beyond</i>] quer dizer adeus? A5: Cala a boca, gente. A2: [<i>Say that</i>]. A6: O que é [<i>Let's go</i>]?	- controlar o ambiente. - Pedir ajuda. - Controlar o ambiente. - Imitar. - Pedir ajuda.
14.04.04 – 5ª X	A1: D. Rita, <i>Toy</i> é brinquedo?	- Pedir ajuda.
16.04.04 – 5ª V	A1: [<i>Someone</i>]. A2: [<i>two</i>]. A3: [<i>Maybe</i>] é talvez? A4: [<i>four, five, six, seven, eight, nine, ten</i>]. A3: Dona, o que significa [<i>you've got a friend</i>]?	- Imitar. - Imitar. - Pedir ajuda. - Imitar. - Pedir ajuda.
16.04.04 – 5ª U	A1: D. Rita, [<i>crazy</i>] é quanto tempo?	- Pedir ajuda.
26.04.04 – 5ª V	A1: Ali! Gente, têm dois passarinho ali!	- Controlar o ambiente.
26.04.04 – 5ª X	A1: Dona Rita, amigos não é [<i>friends</i>]? Então, porque o <i>Woody</i> falou [<i>fellow</i>] e o <i>Buzz</i> falou [<i>troops</i>]?	- Pedir ajuda.

QUADRO 12: funções da fala egocêntrica e socializada na ZDP – Filme *Toy Story II*

Conforme observamos, de um total de dezesseis participações, cinco relacionaram-se à questão do controle do ambiente, sete participações relacionadas ao pedido de ajuda, quatro imitações realizadas pelos participantes.

O quadro, a seguir, apresenta a função da fala social e egocêntrica na ZDP durante a exibição do filme “O Último dos Moicanos”.

DATA/TURMA	FRAGMENTOS	FUNÇÃO DA FALA SOCIAL E EGOCÊNTRICA NA ZDP
26.05.04 – 5ª V	A1: Ah, não! Eu gosto é de desenho. A1: Tem desse filme em português? A1: Por que não tem desse filme em português?	- Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente.
26.05.04 – 5ª X	A1: Por que eles falam [<i>New York</i>] e nós falamos Nova Iorque?	- Pedir ajuda.
28.05.04 – 5ª série V	A1: Ó, ó, ó olha lá os índio!	- Controlar o ambiente.

	A2: D. Rita, o que significa fogo? A3: D. Rita, até os índio naquela época tinha arma? A4: [Wet] é molhada? A4: Eu vi ele falando [Wet]. É está toda molhada?	- Pedir ajuda. - Pedir ajuda. - Pedir ajuda.
28.05.04 – 5ª U	A2: Dona, se não der tempo de ver o filme hoje a senhora passa depois? CEP5: (Alguns alunos respondem dizendo que eu poderia trazer o filme). A5: Dona, eu não gostei. A7: Quem é esse véinho? A5: D. Rita, da próxima vez a senhora traz um filme menos triste.	- Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente. - Pedir ajuda - Controlar o ambiente.
28.05.04 – 5ª série X	A1: Qué vê chegar outro? A2: [Teacher] Rita, quando a gente viu a fita pela primeira vez era das mais ruim. Agora ta bom demais.	- Controlar o ambiente. - Controlar o ambiente.

QUARO 13: funções da fala egocêntrica e socializada na ZDP – Filme O Último dos Moicanos.

Durante a exibição desse filme, observamos que, de dezesseis ocorrências das falas, onze relacionaram-se ao controle do ambiente e cinco demonstraram algum pedido de ajuda.

De modo geral, contabilizamos as funções das falas social e egocêntrica dos três filmes que ficaram assim distribuídos.

NOME DOS FILMES	FUNÇÕES DAS FALAS EGOCÊNTRICA E SOCIAL NA ZDP		
	Controlar o ambiente	Ajudar	Imitar
TARZAN	13	05	04
TOY STORY II	08	07	04
O ÚLTIMO DOS MOICANOS	11	05	--

QUADRO 14: funções das falas egocêntrica e social na ZDP apresentada nos três filmes

Dessa forma, retomaremos alguns excertos e analisaremos as reações dos alunos, conforme as funções das falas egocêntrica e social na ZDP.

Excerto 4

A2: [*What*]? **CEP3:** (repete, após ouvir do personagem).

A4: [*my mom*]! Essa palavra nós já vimos na aula!

(Fragmentos da aula do dia 04.03.04 – 5ª série X)

CEP2: (Ao ouvir gorila, repete em inglês e afirma)

A3: [*Gorilla*] em inglês é parecido com português.

CEP3: (Ouve a palavra *happy* e repete):

A5: [*happy*] é feliz!

(Fragmentos da aula do dia 12.03.04 - 5ª série X)

CEP1: (repetindo em voz alta imitando a entonação da fala do personagem)

A2: [*say that*]!

(Fragmentos da aula do dia 14.03.04 – 5ª série V)

CEP4: : (repete ao ouvir *someone*)

A1: [*some-one*].

CEP5: (repete *two* ao ouvir):

A2: [*two*].

CEP5: (o personagem começa a contar até três para avisar aos seus amigos o momento em que eles deveriam atravessar a avenida, mas a aluna continua até dez juntamente com outros alunos)

A4 [*four, five, six, seven, eight, nine, ten*].

(Fragmentos das aulas do dia 16.04.04 – 5ª série V)

Do excerto 4, temos os seguintes fragmentos: **A2:** [*What*]? **CEP3:** (repete, após ouvir do personagem), **CEP1:** (repetindo em voz alta imitando a entonação da fala do personagem), **A2:** [*say that*] **CEP5:** (repete *two* ao ouvir): **A2:** [*two*].

Podemos observar que a os alunos reagem diante da exibição dos filmes por meio da repetição, imitando os personagens como se estivessem interagindo com eles. Para essa imitação os alunos utilizaram a fala egocêntrica que sugere um objetivo implícito em relação à aprendizagem da língua, no tocante à expressão oral. Parece-nos que os alunos quiseram, com a repetição, aprender a pronúncia dessas palavras. A fala dos personagens parece ter estimulado os alunos a perceberem a pronúncia, e o meio para adquirir essa habilidade constituiu-se na repetição.

Podemos perceber esses aspectos nos fragmentos de **A4** {[*my mom*]. Essa palavra nós já vimos na aula!}, **A3** {[*Gorilla*]. Em inglês é parecido com português}, **A5** {[*happy*] é feliz.} e

A4 {[*four, five, six, seven, eight, nine, ten*]}, há, também, reações que demonstram a fala egocêntrica dos alunos, porém, dessa vez, parece ser mais elaborada.

A utilização da repetição nos sugere objetivos diferentes por parte dos alunos. Em **A4** {[*my mom*]. Essa palavra nós já vimos na aula”!} a repetição parece funcionar como um meio para ativar a memória. Conforme vimos, tanto nas teorias dos esquemas, como na teoria da consciência, há o aspecto de que o conhecimento é armazenado na memória para ser utilizado posteriormente. Ao repetir *my mom*, nos parece que a aluna relaciona o que acaba de ouvir na exibição do filme com o que ele já ouviu em outro contexto.

Dessa forma, a repetição parece funcionar, conforme argumenta Vygotsky (1998c, p. 20), “como um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo **à busca e o planejamento da solução de um problema**” [grifo nosso]. Nesse caso, a repetição parece ter sido um instrumento que a aluna utilizou para acessar, na memória o local, ou em que situação ele havia aprendido a palavra (*my mom*), ou seja, em sala de aula.

Em outro fragmento, parece não somente ter havido a ativação da memória, mas também a repetição, a imitação das palavras parece indicar que a aluna **A4** ativou os esquemas de numerais e por isso continua, [*four, five, six, seven, eight, nine, ten*].

Inferimos esses aspectos, conforme o contexto do filme, de acordo com as anotações em **CEP5**. O personagem utilizou a contagem dos numerais até três para avisar aos amigos o momento que eles deveriam se locomover pela avenida. Nesse sentido, o contexto “travessia de uma avenida” motivou a contagem dos números. A aluna, ao continuar [*four, five, six, seven, eight, nine, ten*] associou a informação do personagem a outro contexto relacionado à aprendizagem dos numerais que, a nosso ver, possui aplicações diferentes em ambas as situações.

No fragmento de **A3** {[*Gorilla*]. Essa palavra é parecida com português}, também podemos perceber que a repetição parece direcionar não somente à pronúncia, mas ao

significado. O aluno fez a inferência por aproximação entre o som e o significado das duas línguas.

De modo semelhante o fragmento **A5** {[*happy*] é feliz} parece demonstrar que a repetição do aluno objetiva à pronúncia e à reafirmação do significado {é feliz}.

À luz da teoria, os excertos parecem confirmar a importância da fala egocêntrica e da imitação na ZDP. Podemos inferir que o papel da fala e da imitação atua também na organização e desenvolvimento dos esquemas, conforme aproximação feita por nós no capítulo teórico desse trabalho, visto que, na fala egocêntrica, há o aspecto da recuperação das informações armazenadas na memória, por meio de estímulos exteriores. Os exemplos supramencionados parecem ilustrar nossa postura.

Além da repetição e imitação, durante a exibição dos filmes, os alunos utilizaram a fala social se expondo, fazendo perguntas à professora, se dirigindo aos colegas, com vistas a solicitar ajuda e a controlar o ambiente. A função dos instrumentos consiste em “servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente” (VYGOTSKY, *op. cit.* p. 72).

Segundo o referido autor, os instrumentos tendem a levar mudanças nos materiais, nos objetos e, tanto os instrumentos quanto os signos, se inter-relacionam, se combinam no que concerne à atividade psicológica.

Nos fragmentos seguintes, nos parece que os alunos utilizam a fala social, como instrumento na tentativa de controlar o ambiente.

Excerto 5

A1: Dona, aumenta o som.

CEP7: (alguns alunos estão conversando)

A2: Dona Rita , eu não estou ouvindo nada!

A3: [*Yes, I no*].

CEP8: (Pareceu-nos que o aluno quis dizer: “Sim, eu também não estou escutando”).

A2: Ah nem, gente! Cala a boca, eu quero escutar e vocês tão me atrapalhando!
(Fragmentos da aula do dia 12.03.04 – 5ª X)

CEP1: (irritado com os comentários diz):

A3 “Cala a boca”!!

A5: Cala a boca , gente!

(Fragmentos da aula do dia 14.04.04 – 5ªU)

Observemos, por exemplo, as reações dos alunos **A1**, **A2**, **A3** e **A5** que demonstram, pelos veementes pedidos, controlar o ambiente da sala de aula. Essas reações nos sugerem que os alunos, requerem uma mudança na postura de seus colegas, que os estavam atrapalhando com as conversas durante a exibição do filme.

Observamos, também, que os alunos fizeram comentários, relacionando o que assistiam ao cotidiano deles, como por exemplo, no excerto abaixo:

Excerto 6

A1: Dona Rita, esse filme passa no SBT

A2: É o *Zuric*!

(Fragmentos da aula do dia 14.04.04 – 5ª U)

A2: Eu já joguei vídeo game disso aí.

A3: É *Nintendo*.

A1: Parece um campo minado de bomba.

CEP16: (comentando sobre o modo como os personagens se desviavam dos salgadinhos que estavam no chão, para não pisarem sobre os mesmos e assim acordar o vilão da história).

(Fragmentos da aula do dia 14.04.04 – 5ª V)

A3 Parece o [*Jim Carey*]!

CEP17: (o aluno fez uma analogia ao modo como o personagem *Woody* desfilava, lembrando o ator de filmes humorísticos bem conhecido deles).

A4 : Não, parece o Zé Bonitinho!

CEP18: (A analogia, dessa vez é feita em relação ao personagem de um programa humorístico da emissora SBT, também conhecido deles).

(Os alunos estão comentando a respeito dos personagens que conhecem, pois assistem ao seriado na televisão).

(Fragmentos da aula do dia 16.06.04 – 5ª X)

Podemos verificar, nos excertos mencionados, que os alunos manifestaram reações diversas em relação à exibição do filme, demonstrando envolvimento, atenção, participando, interagindo.

Como já afirmamos, acreditamos que as reações dos alunos, durante a exposição dos filmes, pareceram relacionar-se à forma com que o emocional, o afetivo e o racional dos alunos foram trabalhados por meio das músicas, imagens, enfim, pelo modo que linguagem fílmica foi montada.

Os alunos foram circunscritos durante a exibição do filme tanto pelas vozes, movimentos e enquadramentos dos personagens, músicas dos *clips*, quanto pela introdução de cenas e personagens próximos à realidade dos alunos, conforme os fragmentos **A1** {(Dona Rita, esse filme passa no SBT)}, **A2** {(É o *Zuric!*)}, {(Eu já joguei *vídeo game* disso aí.)}, **A3** {(Parece o [*Jim Carey!*])}, dentre outros do excerto 6.

Vimos, também, em Moran *et al.* (2000, p. 33) que a “combinação de múltiplas imagens e ritmos, com uma variedade fascinante de falas, de música, de sons, de textos escritos” faz com que os espectadores sejam atraídos e tocados. Segundo esse autor afirma (*op. cit.*) “as funções mudam, se intercambiam, se superpõem”, ou seja, parece-nos que essa combinação de imagens, sons, falas e músicas formam um conjunto, como os instrumentos musicais emitem notas e ritmos diferentes em uma orquestra sinfônica.

Assim, o modo como esses recursos foram combinados nos filmes parece ter estimulado os alunos, por não apresentar as músicas, vozes cenários e personagens isoladamente. Acreditamos que, se assim o fosse, seria equivalente a reproduzir o som das músicas e das vozes em aparelhos de CD, passar as imagens em recursos fixos como *diafilmes*, projetores de *slides* ou reproduzirmos as imagens em movimento sem o recurso sonoro.

A força dos estímulos reside exatamente na combinação de diversos elementos que estimularam os alunos a utilizarem suas falas.

Podemos verificar essas informações acima nos fragmentos já mencionados neste trabalho, onde aparecem pedidos dos alunos para aumentar o volume, como nos fragmentos **A1**, **CEP7**, **A2**, **CEP14**, **A3**, **A5** e **A2** do excerto 5, respectivamente: {Dona, aumenta o som.}, {(alguns alunos estão conversando)}, {Dona Rita , eu não estou ouvindo nada!}, {(irritado com os comentários diz)} {"cala a boca"!!}, {Cala a boca , gente!}, {Ah nem, gente! Cala a boca, eu quero escutar e vocês tão me atrapalhando!}.

Esses comentários não teriam sentido nesse contexto, pois embora as falas, os diálogos e músicas fossem em inglês, a tradução dessas falas apareceu na legenda. Assim, podemos inferir, dentre outros aspectos, que não obstante as imagens e legenda estarem presentes, o som parece fazer falta.

Outra observação que fazemos a respeito dos excertos refere-se à forma com que os alunos não gostavam quando a reprodução contínua da fita era ameaçada. Por exemplo, um aluno nos perguntou sobre o significado de uma palavra que soava como *tchorki*, como achamos estranho e não entendemos a pronúncia, dissemos-lhe que iríamos retroceder a fita para ouvir a palavra. No entanto, os outros colegas reclamaram e não permitiram, conforme os fragmentos **A2** e **CEP9** do excerto 5 respectivamente: {Dona Rita o que significa "Tchorqi"?}, {(Não havíamos prestado atenção na palavra e como não conseguimos compreender a pronúncia do aluno dissemos-lhe: Vamos voltar a fita para podermos escutar melhor?) (A maioria dos alunos reclamou dizendo: "não, não precisa")}

Esses registros parecem-nos demonstrar que, dentre outros fatores, os alunos não queriam perder a seqüência das imagens para não quebrar o ritmo, o que geralmente acontece com a utilização de vídeos como instrumentos didáticos tradicionais. Inclusive, a esse respeito os alunos demonstraram não apreciar fitas de vídeo com fins didáticos, conforme mencionamos no item "perfil dos participantes", no capítulo 2, deste trabalho.

Mas os alunos também manifestaram atitudes de desaprovação, rejeição e não envolvimento durante a exibição dos filmes. Notamos que essas atitudes foram menos frequentes nos filmes *Tarzan e Toy Story*, mas acentuada no filme o “O último dos Moicanos”. Observemos o excerto relacionado à exibição do filme “O último dos Moicanos:”

Excerto 7

CEP1: (Uma aluna percebeu que não era desenho e disse):

A1: “Ah, não! Eu gosto é de desenho!”

CEP1: (Os alunos reclamaram o fato de o filme não ser em desenho animado).

CEP2: (O filme é lento. As imagens passam quase sem modificar nada. Os alunos impacientes pedem para avançar a fita).

A1: Tem desse filme em português?

CEP3: (Um grupo de alunos pede para o outro colega calar a boca).

CEP4: (Os alunos estão desinteressados. Há alunos bocejando. Alguns se debruçam sobre as carteiras e parecem cochilar. Outras duas alunas estão desenhando). (Após uns 20 minutos o aluno 1 pergunta novamente):

A1: Porque não tem em português?

(Fragmentos da aula do dia 26.05.04 – 5ª V)

CEP5: (Os alunos estão inquietos: saem dos seus lugares, comem salgados, removem-se em suas carteiras, brincam com os cabelos das colegas, conversam). (Os alunos reclamaram o fato de o filme não ser em desenho animado).

(Fragmentos da aula do dia 26.05.04 – 5ª X)

(Os alunos conversaram e ficaram inquietos o tempo todo: aqueles que não conversaram, debruçaram-se sobre as carteiras para não assistirem ao filme).

(Fragmentos da aula do dia 26.05.04 – 5ª U)

Conforme mencionamos, embora os recursos da linguagem fílmica tenham tocado os alunos, relatamos que, durante a exibição desses filmes, essas ocorrências foram poucas, havendo alguns momentos em que notamos dispersão dos mesmos. Essa dispersão ocorreu raras vezes nos filmes *Tarzan e Toy Story II*, porém, no filme “O último dos Moicanos” a dispersão foi quase que total.

Com relação aos filmes *Tarzan e Toy Story II*, percebemos que os alunos se “desligavam do filme” quando as cenas eram monótonas, sem ação, sem som, com a predominância de diálogos e enquadramentos lentos, como em **CEP2:** (O filme é lento. As imagens passam quase sem modificar nada. Os alunos, impacientes, pedem para avançar a fita).

O filme “O último dos Moicanos” não correspondeu às nossas expectativas. Isso porque esperávamos que os recursos da linguagem fílmica envolvessem os alunos.

Questionamos o porquê desse acontecimento, uma vez que a linguagem fílmica não os atraiu, muito embora tivéssemos escolhido o filme de acordo com os resultados do questionário que os alunos responderam, conforme descrito nas análises preliminares.

Acreditamos, no primeiro momento, que esses fatos estivessem relacionados ao modo como a linguagem fílmica foi montada, conforme o fragmento **CEP1**: (Os alunos se dispersam quando as cenas são monótonas. Ao mudar a velocidades das imagens e o ritmo musical, os alunos prestam atenção novamente), (Cf. apêndice C). Durante a exibição, notamos que os enquadramentos das cenas do mesmo foram muito lentos, predominando a monotonia. Pareceu-nos que nada chamou a atenção dos alunos conforme o fragmento **CEP5** do excerto 7: (Os alunos estão inquietos: saem dos seus lugares, comem salgados, removem-se em suas carteiras, brincam com os cabelos das colegas, conversam). (Os alunos reclamaram o fato do filme não ser em desenho animado). (Os alunos conversaram e ficaram inquietos o tempo todo: aqueles que não conversaram, debruçaram-se sobre as carteiras para não assistirem ao filme).

A despeito de haver imagem em movimento e som; a forma como esses foram distribuídos no filme, parece não ter sido combinada harmoniosamente, dando-nos a impressão de que os diálogos foram excessivamente priorizados, apelando para o racional, em detrimento dos recursos musicais e mudanças rápidas de cenas, que, conforme aponta Moran *et al.* (2000, *op. cit.*) a combinação dos recursos da linguagem fílmica possibilita ativar a sensibilidade dos espectadores.

Talvez a combinação desses aspectos não tenha agradado os alunos, por não terem sido combinados de acordo com a idade e gosto deles. Os fragmentos seguintes parecem confirmar esses aspectos: **CEP1**: (Uma aluna percebeu que não era desenho e disse), **A1**: “Ah,

não! Eu gosto é de desenho!}], **CEP1:** (Os alunos reclamaram o fato de o filme não ser em desenho animado).

De acordo com os excertos, onde há mudanças no ambiente, conforme mencionado anteriormente, como, por exemplo, nos momentos em que havia mudança de cena, o comportamento dos alunos modificava.

Além disso, acreditamos que esses aspectos parecem também confirmar os pressupostos de Vygotsky (1998a) com relação à distinção feita no que concerne aos signos e aos instrumentos nos processos mediados. Esse autor afirma que a função do signo consiste em controlar a *psique*, o comportamento do próprio indivíduo e “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (VYGOTSKY, *op. cit.*, p.73). Levando em consideração que há um inter-relacionamento entre os signos e instrumentos, conforme já mencionado, acreditamos que a linguagem fílmica, como instrumento de estímulos, ao orientar-se internamente em cada aluno, leva-o a agir de diferentes maneiras no ambiente em que está inserido.

Dessa forma, pudemos perceber que, do ponto de vista da recepção dos alunos, com relação aos filmes em desenho animado e ao filme o “Último dos Moicanos” houve diferença.

A predominância dos enquadramentos rápidos, de cenas variadas, músicas ritmadas, cores fortes e vibrantes, aliadas aos assuntos ligados ao cotidiano dos alunos presentes nos desenhos animados, mas, ausentes no filme “o Último dos Moicanos” contribuíram de modo diferente nas reações que provocaram nos alunos.

Além disso, o filme “O Último dos Moicanos” retratou uma história ocorrida no século XVIII, e embora tivéssemos fornecido um breve pano de fundo histórico de como ocorreram as colonizações, pareceu-nos que ficou faltando algo mais para chamar a atenção dos alunos e, conseqüentemente levá-los a assistir ao filme.

Em virtude disso, entendemos que um dos motivos pelos quais os alunos não quiseram assistir ao filme, parece relacionar-se à forma como este foi composto, seja na forma como as imagens foram combinadas com outros elementos como som, cor, iluminação, profundidade, ritmo; seja na forma como o enredo foi trabalhado. Deu-nos a impressão que a combinação desses elementos requereu maiores conhecimentos prévios dos alunos.

Quando tratamos a respeito do conceito de “hipertexto”, afirmamos que apesar de os filmes conduzirem às “leituras múltiplas” e, portanto, formarem uma rede de hipertextos, não seria garantia de que as informações disponibilizadas ou acessadas pudessem se transformar em conhecimento produtivo.

Retomaremos um trecho de Marcuschi (*op. cit.*, 2002, p. 90) no qual o autor afirma que as informações, enquanto produto de escolhas aleatórias ou “inconseqüentes” produzem no “leitor de hipertexto *stress cognitivo*” [itálico original]. **Para que haja uma leitura proveitosa é necessário, acrescenta o autor *op. cit.*, “grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado”** [grifo nosso].

Esses argumentos parecem corroborar com a nossa afirmação de que os alunos não se interessaram pelo filme devido ao grau de conhecimento prévio deles em relação ao tema principal desenvolvido durante o enredo, aliado à forma com que a linguagem fílmica foi montada, contrariando o gosto e expectativas, distantes da realidade deles.

Esses fatores provocaram uma dispersão generalizada nos alunos, que sugerem o “stress cognitivo” apontado por Marcuschi, que também conclui afirmando que, quando isso ocorre, normalmente o usuário abandona, desiste da busca.

Os fragmentos do excerto 7 parecem demonstrar que os alunos desistiram da busca. Assim os observemos: **CEP2:** {(O filme é lento. As imagens passam quase sem modificar nada. Os alunos impacientes pedem para avançar a fita)}, **A1:** {Tem desse filme em português?}, **CEP4:** {(Os alunos estão desinteressados. Há alunos bocejando. Alguns se debruçam sobre as

carteiras parecem cochilar. Outras duas alunas estão desenhando}} e **CEP5**: {(Os alunos estão inquietos: saem dos seus lugares, comem salgados, removem-se em suas carteiras, brincam com os cabelos das colegas, conversam), (Os alunos reclamaram o fato do filme não ser em desenho animado), (Os alunos conversaram e ficaram inquietos o tempo todo: aqueles que não conversaram, debruçaram-se sobre as carteiras para não assistirem ao filme)}.

Dessa forma, conforme os excertos analisados, a desistência da busca apontada por Marcuschi (*op. cit.*) revelou-se pela forma com que os alunos se comportaram, saindo dos seus lugares, brincando com os colegas, reclamando pelo fato de o filme não ser em desenho animado e até pedindo para avançar a fita, dentre outros aspectos.

Além desses fatores, acreditamos, também que, apesar de os filmes possuírem o potencial para as leituras múltiplas, não significa que esse potencial irá se configurar nos usuários na forma de múltiplos acessos, pois, de modo similar ao hipertexto impresso e eletrônico, ainda que esses sejam construídos no que concerne ao aspecto físico com vistas ao acesso ilimitado, vimos que, de acordo com a ótica discursiva, conforme aponta Melo (2003, p. 138), as buscas, os acessos estão sujeitos “às condições de produção desse discurso”.

Acreditamos que o filme “O Último dos Moicanos” não os interessou também posto que a linguagem fílmica foi produzida num contexto que retratou uma realidade diferenciada à dos alunos.

Além disso, nos parece que o filme “O Último dos Moicanos” explorou o enredo por meio dos diálogos, apelando para o racional como recurso primeiro para a construção do significado da história, o que a nosso ver, parece ter demandado um esforço cognitivo maior por parte dos alunos. Conforme Vygotsky (1998b, 44-46), a memória infantil passa por três fases distintas.

Na segunda fase, a criança necessita de elementos factuais e de experiências imediatas para estabelecer “elos relacionáveis, e desse modo criar base para generalizações

posteriores. Acreditamos, dessa forma que, do ponto de vista do amadurecimento das funções psicológicas superiores, conforme Vygotsky (*op. cit.*), nossos alunos vivenciam alguns desses aspectos relacionado à fase do pensamento por complexos.

Essas considerações nos levaram ao seguinte questionamento: o que aconteceria se os alunos tivessem, em mãos livros com as mesmas características do filme “O Último dos Moicanos” em contexto semelhante à exibição do filme? Talvez, diante das primeiras páginas, os alunos desistiriam da leitura.

Entendemos, à luz dos argumentos de Marcuschi (2002, p. 90), que a desistência da busca decorre tanto do grau de consciência em relação ao que se busca, quanto da falta de objetivos. Assim, do ponto de vista pedagógico, a instrução, a nosso ver, pode auxiliar os alunos a ter conhecimento da busca e a estabelecer objetivos. A intervenção pedagógica também é necessária, pois o estilo do filme, conforme já mencionamos, requer um grau de conhecimento maior dos alunos, visto que apresentaram uma realidade diferente daquela vivenciada por eles. Além disso, a linguagem fílmica pareceu requerer dos alunos raciocínio lógico, baseado nos conceitos abstratos e não nas experiências factuais advindas da realidade desses alunos.

Na Zona do Desenvolvimento Proximal, a instrução favorece o desenvolvimento. Conforme Vygotsky (1998a, p. 73), o raciocínio do adolescente alcança estágios mais elevados mediante tarefas e novas exigências que possam estimular-lhe o intelecto. Dito de outro modo, as tarefas dentro da Zona do Desenvolvimento Proximal podem se constituir como meios de superação de desafios.

Com relação à leitura, Kleiman (2002, p. 24 e 35) propõe intervenção pedagógica no contexto de leitura para iniciantes. Segundo a autora, o leitor iniciante compreende melhor os textos durante “a conversa sobre aspectos relevantes do texto” antes da leitura propriamente dita.

Diante dessas considerações, antes de exibirmos a 2ª parte do filme, retomamos o pano de fundo histórico, relacionando-o ao filme, como se estivéssemos contando uma estória

para crianças menores. Amarramos a narrativa, de modo a deixar perguntas no ar, em forma de suspense, com o intuito de provocar os alunos a buscarem as respostas durante a exibição.

Observemos no excerto abaixo as reações dos alunos:

Excerto 8

CEP1: (Com animação)

A1: Ó, ó, ó, olha lá os índios.

CEP3: (Os alunos reagem à cena de luta dizendo: eco, credo!).

CEP6: (Notamos que os alunos estão quietos. De vez em quando algum aluno cochicha com o colega).

(Fragmentos das aulas do dia 28.05.04 – 5ª V)

A2: Dona, se não der tempo de ver o filme hoje a senhora passa depois?

CEP8: (Acenamos a cabeça afirmativamente. Os alunos estão quietos, prestam atenção. Quando as cenas são muito fortes, alguns alunos tecem comentários curtos).

A2: Dona, quando eu vi ele queimado fiquei morrendo de dó.

A6: Nossa senhora!

A4: Dá uma rasteira nele sô!

CEP14: (Alguns alunos reagem falando: eco, que sangueira)

A7: Vai, mata ele. Eco, eco...

A2: Dona Rita, eu tive que me segurar para não chorar. Foi muito difícil quase chorei.

(Fragmentos das aulas do dia 28.05.04 – 5ª U)

A5: Dona, da próxima vez a senhora traz um filme menos triste.

A 5: Matou ele para não ficar sofrendo, tadinho!

(Fragmentos das aulas do dia 28.05.04 – 5ª X)

Os fragmentos **CEP1:** {(Com animação)}, **A1:** {Ó, ó, ó, olha lá os índios.}, **CEP8:** {(Acenamos a cabeça afirmativamente. Os alunos estão quietos, prestam atenção. Quando as cenas são muito fortes, alguns alunos tecem comentários curtos)}, sugerem que os alunos prestaram atenção à exibição da 2ª parte do filme “O Último dos Moicanos.

Observamos, também, que houve interesse, conforme **A2:** {Dona, se não der tempo de ver o filme hoje a senhora passa depois?}; envolvimento com os personagens e as cenas demonstrando comiseração, tristeza conforme **A2:** {Dona, quando eu vi ele queimado fiquei morrendo de dó.}, **A2:** {Dona Rita, eu tive que me segurar para não chorar Foi muito difícil quase

chorei.}, **A5**: { Dona, da próxima vez a senhora traz um filme menos triste.}, {Matou ele para não ficar sofrendo, tadinho!}.

Além dessas reações, os alunos demonstraram empatia com os personagens assustando-se como em **A6**: {Nossa senhora!}; torcendo contra o vilão apresentado no filme, conforme **A4**: {Dá uma rasteira nele sô!}, **A7**: {Vai, mata ele. Eco, eco...}.

Todas as reações acima mencionadas parecem demonstrar que houve uma interatividade entre os alunos e a exibição do filme. Acreditamos que a mudança de postura dos alunos pode ter ocorrido devido à instrução e direcionamento que fornecemos antes da exibição, a qual, dentro da ZDP, possibilitou um ambiente favorável a utilização do pensamento por complexos, quando recontamos o início da história introduzindo elementos factuais, da experiência dos alunos.

Conforme Leontiev *apud* Alvarez e Del Río (2000, p. 88), as tarefas “são sempre determinadas por um motivo”. Em nosso caso, antes da exibição do filme levamos os alunos, a descobrirem o que iria acontecer com os personagens do filme e como se daria o desfecho da história. Criamos uma situação para motivar os alunos a se envolverem com a exibição do filme.

Pelo exposto, pudemos observar que os filmes investigados proporcionaram ambiente favorável à participação dos alunos durante a exibição. Verificamos que a linguagem fílmica os levou a manifestar reações de surpresa, aprovação, desaprovação, deleite, comiseração, enfim, reações ligadas ao afetivo e emocional dos mesmos, o que permitiu com que ficassem não somente atentos à exibição, mas parece ter propiciado um ambiente favorável ao ensino/aprendizagem.

Verificamos, também, que, nesse ambiente houve, diversos momentos de interação durante os quais os alunos, mantendo contato com a LE, fizeram perguntas à professora, tentaram se expressar por meio da língua inglesa, se expuseram de forma natural.

Acreditamos, portanto, que os filmes investigados proporcionaram ambientes de aprendizagem, circunscrevendo os alunos, favorecendo a interatividade e a interação entre os envolvidos. Na próxima seção, analisaremos os excertos com vistas a responder à segunda pergunta norteadora desta pesquisa.

3.2 O cinema em sala: as associações dos espectadores durante a exibição

Conforme vimos em Vygotsky (1998a), a aprendizagem da criança começa muito antes de ela freqüentar a escola. A criança não chega à escola como uma “tábula rasa”, pois, de acordo com esse autor, ela, na interação com seus pais, membros da família, dentre outros, adquiriu elementos de sua própria cultura.

Luria (1991, p. 101) afirma que “a criança, embora modele a sua própria cultura escrevendo mesmo sem saber; contando mesmo sem saber contar, não pode ser considerada um adulto em miniatura” ou seja, está em desenvolvimento porque tem aprendido no curso de sua existência.

Essas afirmações são interpretadas por nós como o conhecimento de mundo da criança e se inserem no contexto dessa pesquisa, pois acreditamos que qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança lida na escola, relaciona-se a uma história prévia.

No ambiente escolar, conforme esse posicionamento, as ações deverão ser realizadas levando em conta a bagagem cultural que a criança já adquiriu. Dito de outro modo, as ações no ambiente escolar acontecem na ZDP, a partir da ZDR. Esse último é o estágio em que se encontra a criança, e no qual pode realizar tarefas por si; a ZDP significa que o aluno pode resolver problemas que estejam além de sua capacidade na ZDR desde que auxiliados por instrumentos psicológicos, adultos ou outros companheiros maiores.

Aspectos fundamentais a serem observados na ZDP relacionam-se ao conceito de atividade, mediação e interiorização. De acordo com Vygotsky (*op. cit.*), a atuação na ZDP requer ação mediada por instrumentos psicológicos numa relação social para que possa haver interiorização. A aprendizagem começa de **fora para dentro**. Conforme esse autor, “**os instrumentos psicológicos possibilita-nos mediar estímulos e representá-los em outros contextos**” [grifo nosso].

Nesse sentido, acreditamos que podemos aproximar esses conceitos à teoria do insumo + 1 de Krashen (1983), conforme mencionado por nós no capítulo teórico desse trabalho, que sustenta a necessidade de apresentar a língua estrangeira para o aprendiz em ambientes naturais de aprendizagem, oferecendo-lhe insumo compreensível, dentre outros aspectos. Dessa forma acreditamos que os filmes parecem ter se constituído como um meio favorável para criar ambientes de aprendizagem.

Assim, durante a exibição dos filmes, pudemos verificar a participação ativa dos alunos que fizeram perguntas, se expuseram, durante a exibição dos filmes os quais apresentaram a língua estrangeira aos alunos de uma forma natural, possibilitando-lhes a ativação dos seus esquemas. Dessa forma, analisaremos os excertos segundo os pressupostos teóricos acima descritos.

Excerto 9

CEP1: (Após ouvir a expressão pergunta):

A1: [*by night*] é boa noite?

A6: Olha o [*tiger*] dona!

(Fragmentos da aula do dia 05.03.04 – 5ª X)

A3: Dona, [por que *professor* e não *teacher*?].

CEP2: (A aluna perguntou-nos após ouvir o personagem pronunciar [*professor*]).

(Fragmentos da aula do dia 10.03.04 – 5ª V)

A3: Dona Rita , [*you*], não é você?

CEP3: (Acenamos com a cabeça afirmando).

A3: Mas por que o filme traduziu como “Seu” ...?

CEP4: (Respondemos a aluna explicando-lhe o contexto da frase usando vários exemplos em português ao lado da expressão do filme).

(Fragmentos da aula do dia 12.03.04 – 5ª série U)

A4: Dona, Beyond, quer dizer Adeus?

CEP13: (Referindo-se à cena onde o personagem diz: *to infinite and beyond* sempre que se desloca voando para outros locais).

(Fragmentos da aula do dia 14.04.04 – 5ª série V)

A1: Dona Rita, amigos não é [*friends*]? (Respondemos-lhe afirmativamente acenando com a cabeça). Então, por que o *Woody* (nome de um dos personagens) falou [*fellow*] e o Buzz falou [*troops*]?

(Fragmento da aula do dia 26.04.04 – 5ª X)

A2: D. Rita, que significa fogo?

CEP5: (O aluno pergunta ao vir o cerimonial dos soldados ingleses antes de atirarem).

(Fragmentos da aula do dia 28.05.04 – 5ª V)

Como vimos, as associações realizadas tangem-se aos aspectos lingüístico/culturais, especialmente no que se refere ao léxico da língua. Observemos as afirmações de **A3**: {Dona, [por que “professor” e não ”teacher”?]}, {Dona Rita, [*you*], não é você?} {“Mas por que o filme traduziu como “Seu”...?}. No primeiro momento, o comentário de **A3** refere-se ao par *teacher/professor*, no segundo, refere-se ao pronome pessoal *you* que foi traduzido diferente na legenda em um outro contexto, como se fosse pronome de tratamento, causando dúvidas naquela aluna.

Como afirmamos, o conhecimento prévio é importante no processamento das informações novas. A aluna já sabia, em outros contextos, que a palavra professor em inglês é *teacher* e *you* em português é “você”, quando a nova informação *professor* e “seu” é processada em seu cérebro via linguagem fílmica, parece que se instaurou uma incompatibilidade entre o conhecimento prévio e a nova informação. Por isso, a aluna manifestou dúvidas como resultado desse processamento.

Explicamos para aquela aluna as adaptações que um tradutor realiza quando, diante de culturas diferentes e situações diferentes, precisa escolher as palavras e nem sempre traduz ao “pé- da- letra”.

Processo semelhante aconteceu com **A1**, conforme fragmento do dia 26.04.04. Essa aluna já conhecia a palavra *friends* e a tradução correspondente que é amigos. Ocorre que, durante a exibição, em duas situações diferentes, ela leu na legenda “amigos” mas ouviu *fellow e troops*. Explicamos para a aluna que apesar de *fellow e troops* transmitirem a idéia de amizade e companheirismo, aquela foi uma tradução infeliz, embora os personagens fossem amigos, o contexto da ação exigia traduções diferentes.

Dessa forma, a exibição dos filmes parece ter estimulado **A3 e A1** a ativar seus esquemas por meio das novas informações via fala dos personagens. Como as informações não foram compatíveis com esses esquemas, **A3 e A1** solicitam auxílio e por isso têm possíveis condições de processar as informações novas favorecendo a compreensão de cada uma.

Como podemos perceber, as análises dos fragmentos acima nos indicam que, a partir de palavras conhecidas relacionadas ao insumo apresentado no filme, os alunos puderam adquirir novas informações. Dessa forma, **A3** conhecia as palavras (*teacher*), (*you*) e o significado em português (professor) e (você). Durante o filme, **A3** pôde compará-las devido ao insumo oferecido e, por isso, manifestou sua dúvida ao perceber uma nova palavra (*professor*) e outro significado para *you* (Seu). Outro exemplo em **A1**, que conhecia a palavra *friends* e a sua tradução (amigos), por meio do insumo oferecido, *fellow/troops* associada à tradução amigos, percebe a diferença entre a mesma tradução utilizada na legenda e as palavras que ouve dos personagens. Essas novas informações nos indicam a possibilidade de que **A3 e A1** tenham avançado em seus conhecimentos a respeito do léxico da língua.

Nos fragmentos de **A2** {D. Rita, que significa fogo?}, **A1** {[*by night*] é boa-noite?} **A6** {Olha o [*tiger*] dona!} podemos perceber as associações lingüísticas relacionadas ao significado

das palavras. **A1** parece que já conhecia o significado de *night* ou o inferiu pela aproximação do som em português *night/noite*, tenta adivinhar a expressão *by night*, talvez, pelo contexto associado à palavra noite. Nesse caso, parece-nos que **A1**, por não possuir esquemas relacionados aos conhecimentos da língua inglesa, utiliza o seu conhecimento prévio e assim tentar obter o significado.

De modo semelhante ao aspecto acima mencionado, os fragmentos **A4**: {Dona, *Beyond*, quer dizer Adeus?} e {**CEP8** (Referindo-se à cena onde o personagem diz: “*to infinite and beyond*”, sempre que se desloca voando para outros locais)}, parece nos mostrar que o aluno inferiu o significado da palavra *beyond* ao ver a cena que mostra a forma com o personagem a pronunciou, alargando o som *beyooooooooond* ao mesmo tempo que saía voando, deslocando-se dos lugares. Dessa forma, o som pronunciado como se fosse “adeeeeeeeus”, associado à forma como o personagem se deslocava leva-nos a crer que, possivelmente o aluno utilizou-se dessas comparações para inferir o significado.

Explicamos para **A4** que, muito embora as palavras semelhantes nas duas línguas possam nos auxiliar na compreensão do significado, precisamos ter cautela quanto ao seu uso, pois nem sempre a semelhança indica o mesmo significado, como é o caso de *push*, dentre outras, que muitos aprendizes confundem com “puxe” em português.

Em **A2** {D. Rita, que significa fogo?} e **A6** {Olha o [*tiger*] dona!}, as imagens parecem ter estimulado os alunos a acionarem os esquemas relacionados ao significado de fogo e ao significado e pronúncia de *tiger*, conforme **CEP5**: {(O aluno pergunta ao vir o cerimonial dos soldados ingleses antes de atirarem)}, **CEP7**: (Trabalhamos em sala de aula algumas palavras do vocabulário e o aluno retoma uma delas ao vir um tigre).

Vygotsky (1998a) afirma que os instrumentos psicológicos possibilita-nos mediar um estímulo e representá-los em outros contextos. Assim, os filmes exibidos parecem ter sido instrumentos que por meio da linguagem dos quais os alunos acessando as informações visuais

puderam ativar conhecimento lingüístico como a palavra “fogo” ativada por **A6**, quando observou nas imagens o cerimonial que os soldados ingleses realizavam antes de atirarem. Em **A2**, a imagem visual do tigre o levou a ativar o conhecimento lingüístico relacionado à palavra em inglês e, por isso, ao invés de falar tigre, falou *tiger*.

No excerto abaixo, analisaremos outros fragmentos que apontam outras associações lingüístico-culturais realizadas pelos alunos.

Excerto 10

CEP1: (quando ouve *he's alive* pergunta:), (aceno a cabeça afirmativamente).

A4: [*He's alive*] é ele está vivo?

A3: Como é: eu estou viva?

CEP2: (respondermos -lhe: *I'm alive*).

(Fragmentos da aula do dia 10.03.04 – 5ª V)

A6: O que é [*let's go*]?

CEP3: (O aluno fez essa pergunta porque a tradução dessa frase não apareceu na legenda).

(Fragmentos da aula do dia 14.04.04 – 5ª V)

A3: Dona, o que significa [*you've got a friend*]?

CEP4: (Essa frase foi cantada pelo personagem e a tradução não apareceu na legenda).

A3: [*maybe*] é talvez? (Acenamos com a cabeça afirmativamente).

(Fragmentos das aulas do dia 16.04.04 – 5ª V)

A2: Eu tenho [*ten friends*].

(Fragmento da aula do dia 26.04.04 – 5ª X)

Nos fragmentos **A6** {O que é [*let's go*]?}, **A3** {Dona, o que significa [*you've got a friend*]?}, {[*maybe*] é talvez?}, podemos perceber a preocupação com o significado das palavras. Chamou-nos a atenção à forma correta com que os alunos pronunciaram as frases.

Parece-nos que nos fragmentos mencionados os alunos foram estimulados pelas falas dos personagens, pois repetiram-nas sem falhas de compreensão ao pronunciá-las. Talvez não fosse anormal se os alunos não fossem aprendizes iniciantes e, se em nossas aulas, priorizássemos a pronúncia. Conforme Vygotsky (1998a, p.115), “as crianças conseguem imitar uma variedade de ações que vão muito mais além de suas próprias capacidades”. Dessa forma,

acreditamos que a linguagem fílmica parece ter propiciado ambiente de estímulos em função do qual os alunos puderam imitar a fala dos personagens e ao mesmo tempo parece ter ativado o esquema relacionado ao significado. Esses aspectos, parecem corroborar com a aproximação que fizemos entre a teoria do insumo + 1 de Krashen (1983) e os conteúdos dos filmes, pois a fala dos personagens e o significado nas legendas vão conduzindo os alunos a uma participação ativa nesse ambiente.

No fragmento **A2** {Eu tenho [*ten friends*]}, a aluna arrisca-se na formulação de uma frase na língua estrangeira utilizando o auxílio da língua-mãe. Examinando o contexto em que a formulação da frase se inseriu, conforme o fragmento **A1**, do excerto 9: {Dona Rita, amigos não é [*friends*]? (Respondemos-lhe afirmativamente acenando com a cabeça). Então, por que o *Woody* (nome de um dos personagens) falou [*fellow*] e o *Buzz* falou [*troops*]?}, podemos perceber que a fala de **A1** ao afirmar (Amigos não é *friends*?) possibilitou **A2** que possivelmente já conhecia o numeral *ten*, a formular a frase: “eu tenho *ten friends*”.

A exibição dos filmes, nesse caso, parece ter permitido a participação de **A1**, e, por meio dessa participação, a palavra *friends* foi lançada, e, imediatamente, **A2** utilizou-se dessa informação para construir a frase “eu tenho *ten friends*”.

Esses aspectos parecem demonstrar que na ZDP a aprendizagem é construída a partir das interações com outros pares. Ainda com respeito à teoria de Vygotsky (1998a), a operação com signos leva os indivíduos a representar os estímulos em outros contextos. A aplicação de **A2**, com referência à palavra *friends*, parece comprovar que **A2** realizou uma “operação com signos”, ou seja, tomou a informação *friends*, pronunciada e traduzida por **A1**, internalizou os dois conceitos e os representou em outro contexto: “eu tenho *ten friends*”.

De modo semelhante, podemos verificar nos fragmentos **CEP1**, {(quando ouve *he's alive*), pergunta:), (aceno a cabeça afirmativamente)}, **A4**: {[*He's alive*] é ele está vivo?} e **A3**: {Como é: eu estou viva?}. A participação de **A4** parece também comprovar que a linguagem

filmica o estimulou a não somente falar a língua inglesa, mas também a preocupar-se com o significado.

Ao repetir (*He's alive é ele está vivo?*) a fala do aluno torna-se um meio de estímulo para **A3** que parece processar a informação nova (*He's alive é ele está vivo?*) ao esquema lingüístico da língua-mãe, que, no caso, foi o paradigma da conjugação verbal. Assim, retoma a frase de acordo com esse esquema ao perguntar: (como é: eu estou viva?). Uma situação levou a outra situação, ou seja, um estímulo levou a outro estímulo e, por sua vez, novas informações parecem ter sido processadas.

Os fragmentos acima parecem também confirmar, como mencionamos, que os filmes de entretenimento, de modo análogo ao hipertexto, propiciam aos usuários acessarem as informações por caminhos variados. O conteúdo proveniente da exibição dos filmes estimulou os alunos não somente de maneiras diferentes mas, os levou a realizarem diferentes associações de acordo com suas vivências, seus esquemas.

Analisaremos os fragmentos relacionados aos conteúdos culturais acessados pelos alunos.

Excerto 11

A7: Eles vai matar elas.

(Fragmentos das aulas do dia 28.05.04 – 5ª V)

A1: Agora ele pega a canoa, joga no rio e os outros pensa que eles foi.

CEP1: (O aluno faz esse comentário antecipando o que poderá acontecer nas cenas seguintes).

A3: Matou ele!

A5: Ele vai morrer, eu acho. Ai, ai! Sai escorregando ainda, imagina colocar aqui na garganta, ai, eco!

A6: Ela quer morrer junto com o cara.

CEP3: (O aluno antecipa o que acontecerá de acordo com as cenas que assiste)

A2: Dona, não tenho coragem de sacrificar minha vida.

CEP4: (A aluna se refere à forma como a personagem morreu. Essa personagem preferiu se arremessar em um precipício a casar-se com o índio vilão da história).

(Fragmentos da aula do dia 28.05.04 – 5ª U)

A1: Qué vê chegar outro?

CEP2: (Antecipando-se às cenas seguintes)

CEP6: (Refere-se ao coronel que foi condenado à morte na fogueira)

A5: Matou ele para não ficar sofrendo, tadinho!

A4: Só uma coisa não ficou igual a Jesus. Aquele ali sofreu menos tempo.

(Fragmentos da aula do dia 28.05.04 – 5ª X)

Como afirmamos, os esquemas são construtos mentais armazenados na memória de longo prazo. Conforme Carrel e Eisterhold (1988, p. 79), os esquemas podem ser formais e de conteúdos. Os esquemas formais se referem ao conhecimento sobre a estrutura da organização retórica de diferentes tipos de texto, ou seja, relacionam-se aos gêneros.

Podemos perceber, pelos comentários dos alunos embutidos nos fragmentos acima, aspectos relacionados ao conhecimento do gênero fílmico. Observemos, por exemplo, em **A7:** {Eles vai matar elas.}, **{A1:** Agora ele pega a canoa, joga no rio e os outros pensa que eles foi.}, **{CEP7:** (O aluno faz esse comentário antecipando o que poderá acontecer nas cenas seguintes).}, **{A3:** Matou ele!}, **{A5:** Ele vai morrer, eu acho. Ai, ai! Sai escorregando ainda, imagina colocar aqui na garganta, ai, eco!}, **{A6:** Ela quer morrer junto com o cara.}, **{CEP3:** (O aluno antecipa o que acontecerá de acordo com as cenas que assiste)}, **{A1:** Qué vê chegar outro?}, **{CEP2:** (Antecipando-se às cenas seguintes)}.

Esses fragmentos comprovam que a possibilidade de os alunos possuírem esquemas formais parece ter propiciado a interatividade com os acontecimentos ocorridos no filme. Além disso, os alunos fizeram previsões, conforme **{A1:** Agora ele pega a canoa, joga no rio e os outros pensa que eles foi.}, **A6:** {Ela quer morrer junto com o cara.}.

Também podemos observar a manifestação de opiniões, conforme **A2:** {Dona, não tenho coragem de sacrificar minha vida.} e em **CEP4:** {(A aluna se refere à forma como a personagem morreu. Essa personagem preferiu se arremessar em um precipício a casar-se com o índio vilão da história).}, podemos perceber que a aluna, parece ter compreendido a cena e, por

isso, ecoa a sua voz com relação à questão do suicídio (“Dona, eu não tenho coragem de sacrificar minha vida”).

O conhecimento prévio dos alunos relacionado aos esquemas formais parece ter favorecido à produção de inferências que, a nosso ver, os levou à compreensão dos acontecimentos. Acreditamos que esses conhecimentos prévios, ou esquemas, advêm da experiência dos alunos enquanto telespectadores, conforme o registro colhido por nós no questionário diagnóstico que realizamos, mencionado neste capítulo, referente à vida deles no ambiente escolar e doméstico.

Mas, além dos esquemas formais, podemos verificar que, conforme Carrel e Eisterhold apontam (*op. cit.*) os esquemas de conteúdo se referem à área de conteúdos de um texto, como por exemplo, conhecimentos relacionados a festividades, comemorações, solenidades cívicas, religiosas, familiares; história de povos, textos específicos a uma determinada área do conhecimento dentre outros.

Excerto 12

A3: Dona Rita, até os índios naquela época tinha arma?

A5: No pescoço. Cachorra.

CEP5: (O aluno se refere à cena em que os índios colocam cordas como se fossem coleiras no pescoço de cada personagem e as conduzem como fazemos com os cães).

A6: Rex, Rex!

(Fragmentos das aulas do dia 28.05.04 – 5ª V)

A3: Se vocês não gostam desse filme imagine a “paixão de Cristo? É uma sangueira.

CEP5: (Os alunos comentam muito sobre o filme a Paixão de Cristo de Mel Gibson, lançado há alguns meses. Pedem-me para alugá-lo, mas antes de respondermos um aluno se dirige até nós e fala)

(Fragmentos da aula do dia 28.05.04 – 5ª U)

A3: Essa cena parece o Jesus.

CEP3: (Perguntamos-lhe por que ele achou a cena parecida com Jesus e o aluno responde):

A3: Por que ele apanhou.

CEP4: (Mas nesse filme há muitas lutas. Muitos apanham e batem. Então outra aluna responde):

A4: Mas Cristo apanhou calado igual a esse moço aí que está apanhando calado.

A5: Parece um julgamento.

CEP5: (O aluno se refere à cena em que alguns personagens são trazidos como prisioneiros diante de um indígena ancião que se assenta em uma cadeira para julgá-los)

A3: Está parecendo que ele morreu no lugar deles.!

CEP6: (O personagem principal mata o coronel inglês que está sendo queimado vivo)

A4: Só uma coisa não ficou igual a Jesus. Aquele ali sofreu menos tempo.

CEP7: (O personagem principal mata o coronel inglês que está sendo queimado vivo)

(Fragmentos da aula do dia 28.05.04 – 5ª X)

O fragmento de **A3**: {Dona Rita, até os índios naquela época tinha arma?} parece revelar que o aluno ficou surpreso ao ver os índios empunhando armas de fogo. Possivelmente o esquema de conteúdo daquele aluno com relação à história dos povos indígenas constituía-se daquela imagem do índio que utiliza somente arco e flecha como armamento.

O aluno, ao afirmar em **A5**: {No pescoço. Cachorra.} faz uma referência à forma como os cães são conduzidos por seus donos, conforme **CEP5**: {(O aluno se refere à cena em que os índios colocam cordas como se fossem coleiras no pescoço de cada personagem e as conduzem como fazemos com os cães)} em **A6** o aluno, ao ouvir a expressão do colega (“No pescoço. Cachorra”), parece acionar o esquema convencional para nomes de cães como em **A6**: {Rex, Rex!}. Esses aspectos nos sugerem que os alunos parecem ter compreendido que as personagens estavam sendo tratadas como animais.

Outro esquema de conteúdo parece ser ativado em **A3**, que afirma: {Essa cena parece o Jesus.}. No primeiro momento achamos a afirmação do aluno um tanto estranha e por isso, perguntamos-lhe em **CEP3**, {(Perguntamos-lhe por que ele achou a cena parecida com Jesus e o aluno responde) }: {**A3**: Por que ele apanhou.}. Continuamos a achar estranha aquela resposta e, nesse sentido contra-argumentamos, conforme registrado em **CEP4**: {(Mas nesse filme há muitas lutas. Muitos apanham e batem. Então outra aluna responde)}: **A4**: {Mas Cristo apanhou calado igual a esse moço aí que está apanhando calado.}.

Outros fragmentos que parecem demonstrar que os alunos ativaram os esquemas de conteúdo religioso aparecem em **A3**: {Está parecendo que ele morreu no lugar deles.}, **CEP6**: {(Refere-se ao coronel que foi condenado à morte na fogueira)}, **A5**: {Matou ele para não ficar

sofrendo, tadinho!}, **CEP7**: {(O personagem principal mata o coronel inglês que está sendo queimado vivo)} e **A4**: {Só uma coisa não ficou igual a Jesus. Aquele ali sofreu menos tempo.}.

De acordo com os trechos mencionados, os esquemas de conteúdo dos alunos parecem se relacionar aos conhecimentos de eventos religiosos, possivelmente adquiridos de suas práticas religiosas, das cenas que assistiram do filme “A paixão de Cristo”, segundo registrado nas falas de **A3**: {Se vocês não gostam desse filme imagine a “paixão de Cristo? É uma sangüeira} e parte de nossos comentários em **CEP5**: {(Os alunos comentam muito sobre o filme a Paixão de Cristo de Mel Gibson, lançado há alguns meses...}.

Além desses fatores, segundo as respostas ao questionário por nós mencionado, podemos observar que, talvez o conhecimento prévio relacionado ao esquema de conteúdo religioso possa ser proveniente, também, da leitura de livros diversos, gibis e, especificamente, da Bíblia.

No excerto abaixo, relacionaremos os fragmentos culturais com referência ao cotidiano dos alunos.

Excerto 13

A1: Parece um campo minado de bomba.

CEP1: (comentando sobre o modo como os personagens se desviavam dos salgadinhos que estavam no chão, para não pisarem sobre os mesmos e assim não acordar o vilão da história).

A3: Parece o [*Jim Carey*]!

CEP4: (o aluno fez uma analogia ao modo como o personagem *Woody* desfilava, lembrando o ator de filmes humorísticos bem conhecido deles).

A4: Não, parece o Zé Bonitinho!

CEP5: A analogia, dessa vez é feita em relação ao personagem de um programa humorístico da emissora SBT, também conhecido deles).

(Fragmentos das aulas do dia 26.04.04 – 5ª X)

CEP2: (Os alunos estão comentando a respeito dos personagens que conhecem, pois assistem ao seriado na televisão).

A1: Dona Rita, esse filme passa no SBT

A2: É o Zuric!

A1: Esse desenho é ruim, passa na televisão.

CEP3: (Após alguns instantes o aluno se dirige até nós e fala):

A1: Dona Rita, é bom. Eu me enganei!

A2: Eu já joguei vídeo game disso aí.

A3: É Nintendo.

(Fragmentos da aula do dia 14.04.04 – 5ª U)

Os fragmentos **CEP2:** {(Os alunos estão comentando a respeito dos personagens que conhecem, pois assistem ao seriado na televisão).} **A1:** {Dona Rita, esse filme passa no SBT}, parecem demonstrar que os conhecimentos prévios relacionados à experiência dos alunos enquanto telespectadores, propiciaram-lhes ativar outros conhecimentos em forma de comparação, conforme descrito em **A3:** {Parece o [Jim Carey!]}, **CEP4:** {(o aluno fez uma analogia ao modo como o personagem *Woody* desfilava lembrando o ator de filmes humorísticos bem conhecido deles)}, **A4:** {Não, parece o Zé Bonitinho!}, **CEP5:** {(A analogia, dessa vez é feita em relação ao personagem de um programa humorístico da emissora SBT, também conhecido deles)}.

Para Vygotsky (1998a, p. 68), a experiência concreta é a base para a percepção e generalização na fase do desenvolvimento infantil. Nesse período do desenvolvimento, o pensamento das crianças passa por três fases diferentes. Um dessas fases é o pensamento por complexos. Segundo o autor (*op. cit.*, p. 95) a principal função dos complexos está ligada à “unificação, organização e estabelecimento de elos relacionáveis”, e desse modo, “cria uma base para generalizações posteriores”.

A comparação que os alunos fizeram entre o personagem *Woody* e o ator *Jim Carey* e *Woody* e o personagem “Zé Bonitinho”, sugerem-nos que os alunos utilizaram o pensamento por complexos tendo como base a experiência concreta enquanto telespectadores dos programas de televisão e dos filmes, conforme **A1:** {Dona Rita, esse filme passa no SBT} e {Esse desenho é ruim, passa na televisão.}.

Os fragmentos de **A2**: {É o *Zuric!*}, {Eu já joguei vídeo *game* disso aí.} e de **A3**: {É Nintendo.} parecem demonstrar que os alunos compartilham em suas experiências os objetos culturais mostrados nas cenas.

Possivelmente as atividades do cotidiano possibilitaram aos alunos embasar suas experiências de modo que pudessem identificar os objetos e as cenas culturais por eles vivenciadas. Essas observações coadunam-se com o que Vygotsky (1998b, p. 172) afirma que “a criança não é uma tábula rasa”, e que, por isso, ao chegar à escola ela já traz uma bagagem de experiências adquiridas em outros ambientes que não o escolar. Nessa mesma direção, Luria (1991, p. 101) também advoga a necessidade de se considerar a experiência cultural vivenciada pelos alunos.

Entretanto, ambos pesquisadores acreditam que somente a experiência extra escolar não é suficiente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente, com relação à formação de conceitos que requerem o pensamento abstrato, dentre outros. Dessa forma Luria (1991) afirma:

Em todos os casos, descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a Revolução de 1917 (LURIA, 1991, p. 58).

Compartilhamos com esses autores, pois embasamos nossa investigação, dentre outros aspectos, na visão de que tanto a experiência adquirida fora do ambiente escolar, quanto àquela adquirida por meio da instrução formal, desenvolve no aluno capacidades cognitivas diferentes, porém uma não pode excluir a outra.

Em virtude dessas contribuições, dentre outras, introduzimos os filmes de entretenimento como meio de aproximar as duas realidades vivenciadas pelos alunos, pois acreditamos que a linguagem fílmica oferece meios para ativar os esquemas diversos do aluno e assim, propiciar um ambiente para trabalhar os conceitos formais, presentes na leitura.

Nesse contexto, inserimos a 3ª pergunta da investigação: **que possíveis contribuições as reações e associações dos alunos poderão oferecer à aula de leitura em LE?**

Essa pergunta se insere no contexto, em que nossas propostas, na utilização dos filmes de entretenimento, em sala de aula de LE, relacionaram-se à tentativa de trabalhar a leitura em primeiro lugar pelo lado emocional e afetivo dos alunos como um meio de estímulos para provocar a ativação e o desenvolvimento de seus esquemas lingüísticos e culturais. Em segundo lugar, trabalhar a leitura por meio de atividades escritas.

3.3 O cinema em sala: a atuação dos espectadores após a exibição

Conforme as análises relacionadas à primeira pergunta da pesquisa, percebemos que os alunos circunscreveram-se durante a exibição dos filmes, possivelmente pela combinação dos recursos de som (músicas e falas), imagem em movimento, legendas e cores diversas utilizados pela linguagem fílmica.

Como já foi mencionado, a combinação desses recursos parece tê-los atraído e os tocado pelo lado afetivo, emocional, auditivo e não somente os levaram a prestar atenção, mas os estimularam a interagir por meio das falas. Uma das participações que retomaremos como elemento para aula de leitura encontra-se, especialmente, nos fragmentos **A4**: {Essa música é bonita. Dona, ensina essa música prá nós!} **A1**: “Esse toque é dos mais bom!” **A2**: Essa música é linda! É mais viva do que na T.V!

Dessa forma, uma contribuição decorrente das reações dos alunos durante a exposição dos filmes para a aula de leitura relaciona-se ao tipo de texto, que no caso é o texto musical.

Conforme mencionamos no capítulo teórico desta investigação, os esquemas retóricos auxiliam na compreensão de textos e além disso, Johnson (1982 *apud* Carrel e Eisterhold 1988), demonstrou que os leitores em segunda língua se lembraram mais de textos escritos em um tópico familiar do que textos escritos em tópicos desconhecidos. Em virtude disso, resolvemos ensinar um música apresentada em forma de *clip* no filme *Tarzan*.

Assim, levamos a letra impressa da música *Two Worlds*³⁹ (Cf. Anexo B) com o objetivo de trabalhar a leitura, que foi feita por meio de duas atividade preliminares⁴⁰: canto da música e o jogo de bingo conforme demonstrado no capítulo 2 deste trabalho, visando ao envolvimento afetivo e emocional dos alunos e ao ensino do vocabulário, para após, aplicarmos um exercício de interpretação com um texto e trecho de duas músicas: *Two Worlds* e *Strangers Like me*.

Com relação ao ensino da letra da música, adotamos como princípio, conforme afirmamos no capítulo 2 deste trabalho, as sugestões pedagógicas de Ferrés (1996) e Moran *et. al* (2000) no que concerne à apresentação de assuntos que exijam raciocínio lógico, utilizando meios que estimulem o lado afetivo e emocional dos alunos.

Além disso, acreditamos que cada meio tem sua especificidade . Por isso entendemos que a característica primordial da música relaciona-se ao som que por sua vez está ligado ao ouvir e ao cantar, dentre outros aspectos. Assim, no primeiro momento, apresentamos a música como um prelúdio para a atividade de leitura relacionada à mesma.

³⁹ Música de autoria desconhecida, mas interpretada pelo cantor Phil Collins.

⁴⁰ Os procedimentos metodológicos dessas atividades se encontram no capítulo 2 deste trabalho.

Apresentamos, a seguir, o primeiro exercício de interpretação de texto, mas terceira atividade relacionada ao filme *Tarzan*.

ABSTRACT ABOUT THE MOVIE

The movie is about the life of Tarzan. Tarzan was a small orphan who was raised by an ape named Kala since he was a child. He believed that this was his family, but on an expedition Jane Porter is rescued by Tarzan. He then finds out that he's human. Now Tarzan must make the decision as to which family he should belong to... (Sumário escrito por Extron, retirado do site:www.imdb.com)

I) COMBINE O TRECHO DAS LETRAS DAS MÚSICAS *TWO WORLDS E STRANGERS LIKE ME* COM TRECHOS DO TEXTO: **ABSTRACT ABOUT THE MOVIE (Acima)**

- 1) "I see myself as people see me " () "He believed that this was his family"
- 2) "Two worlds one family." () "Tarzan was a small orphan who raised by an ape named Kala since he was a child".
- 3) "A paradise untouched by man within this world blessed with love". () "He then finds out that he's human".
- 4) "Trust your heart". () "Now Tarzan must make the decision as to which family he should belong to".

Como podemos verificar o assunto do texto é conhecido dos alunos, não somente porque foi apresentado durante a exibição do filme, mas porque também trabalhamos o vocabulário da música por meio do jogo de bingo, conforme já mencionamos. À esquerda, temos os trechos das músicas, sendo que a primeira foi retirada da música *Strangers like me*⁴¹ e as demais da música *Two Worlds* e à direita temos os fragmentos do texto.

Antes da realização da atividade proposta, instruímos os alunos para que evitassem utilizar o dicionário, pois objetivávamos descobrir se exibição do filme *Tarzan* os auxiliaria na

⁴¹ Não trabalhamos a letra da música *Strangers like me* porque utilizamos apenas uma frase de sua letra, mas esta música é conhecida dos alunos visto que também fora apresentada no filme *Tarzan* em forma de *clip*.

resolução da tarefa. Também lhes demos instruções relacionadas à estrutura do texto a partir do título, e, instruções referentes aos aspectos formais como palavras cognatas. Dessa forma, nossa instrução foi uma tentativa de auxiliar as habilidades textuais dos alunos, conforme Kleiman (2002, p. 66–73).

A forma com que os alunos procuraram resolver as atividades propostas, segundo nossas orientações, e o tempo médio utilizado de 40min para o término das mesmas em todas as turmas, sugeriu-nos que os alunos se envolveram de modo responsável com nossas propostas e não marcaram as respostas aleatoriamente.

Os resultados dessa atividade estão relacionados na figura abaixo:

N°	ACERTOS	ERROS
1	98	0
2	84	14
3	66	32
4	57	41

FIGURA 3: resultados do exercício de leitura atividade 3 – filme *Tarzan*

Os resultados demonstrados nesta figura indicam que os alunos parecem ter realizado a atividade satisfatoriamente, pois o número de acertos é maior em relação ao número de erros, com uma média de 76% das respostas certas.

Esses resultados parecem confirmar, segundo mencionamos, que a instrução auxilia alunos iniciantes em atividades de leitura, conforme Kleiman (2002), dentre outros. O papel da instrução nesse contexto, é levar os alunos à resolução do problema proposto oferecendo-lhes meios para ativação e formação de seus esquemas mentais, o que ocorreu durante todo o processo, e não apenas no momento das atividades com a leitura. Dessa forma, a instrução não se

refere a uma oferta de moldes e técnicas para que os alunos, ao tomarem posse dos mesmos possam aplicá-los e assim solucionar os problemas.

Também aplicamos outra atividade relacionada ao filme *Tarzan* e de modo semelhante à atividade 3, também demos algumas instruções aos alunos relacionadas aos aspectos formais do texto. A seguir, observemos um modelo dessa atividade.

TARZAN

The famous jungle man created by Edgar Rice Burroughs is one of the most widely known characters in modern fiction, having appeared in books, in movies and on television. A legendary hero, Tarzan enjoys the distinction of starring in the first adventure comic strip, the first continuity strip, and the first strip to appeal to generation after generation for more than six decades. A testimonial to Tarzan's enduring popularity, Disney's full-length animated Tarzan feature was released with great success in 1999, marking the 48th film adaptation of the loincloth legend. Tarzan is popular in more than 50 countries around the world from Finland to the Fiji Islands. (Texto de autoria desconhecida acessado no site: www.unitedmedia.com)

MARQUE (V) PARA VERDADEIRO E (F) PARA FALSO DE ACORDO COM O TEXTO ACIMA.

1. () Disney criou o personagem Tarzan.
2. () Edgar Rice Burroughs foi um homem famoso da selva
3. () A história em quadrinhos de Tarzan foi a 1ª a atrair geração após geração por mais de 60 anos
4. () A história em desenho animado estreou em 1999, mas alcançou pouco sucesso.
5. () Tarzan é popular em mais de cinquenta países.
6. () O desenho animado confirma a popularidade duradoura da 1ª história em quadrinhos.
7. () Tarzan foi o 48º filme lançado pela Disney.

Preparamos esta atividade de forma que o tema e os aspectos formais do texto pudessem auxiliar os alunos na resolução da tarefa. Podemos verificar esses aspectos pelo título do texto, pela presença de palavras cognatas, bem como pelos enunciados das questões em língua portuguesa. Os resultados do exercício proposto encontram-se distribuídos conforme a Figura 4.

N°	ACERTOS	ERROS
1	73	25
2	88	10
3	84	14
4	88	10
5	96	2
6	86	12
7	82	16

FIGURA 4: resultados do exercício de leitura atividade 4 - filme *Tarzan*

Como podemos observar o número de acertos é superior ao número de erros. Num total de 98 alunos, podemos contabilizar 87% nas respostas corretas. Esses resultados nos sugerem que os alunos, mediante a instrução, parecem ter conseguido realizar tarefas além do seu nível de desenvolvimento, nesse caso, enquanto leitores aprendizes em uma língua estrangeira.

Por fim, preparamos outra atividade (Cf. Apêndice D), com vistas a descobrir, por meio da produção dos alunos, se iriam acionar os esquemas relacionados ao personagem do filme.

Observamos que, em 97 alunos, parece ter havido uma correlação entre o filme e a história que produziram, pois a despeito de haver algumas variações quanto ao enredo,

observamos vários aspectos semelhantes no que concerne às características e papéis dos personagens.

Além disso, os alunos utilizaram, em suas produções, palavras relacionadas ao filme dentre as quais, especificamos algumas delas, segundo o critério de maior ocorrência nos textos produzidos pelos alunos conforme o Quadro 15.

PALAVRAS	OCORRÊNCIAS
Jane	98
Tarzan	49
Jungle	46
Pretty	36
Love	20
Monkey	20

QUADRO 15: lista de palavras utilizadas na produção de texto dos alunos/ocorrência

Os números acima mencionados nos sugerem que os alunos demonstraram possuir os esquemas relacionados ao personagem do filme *Tarzan*. Porém, uma produção de uma aluna chamou-nos atenção por apresentar um assunto que o distinguiu dos demais. Transcreveremos abaixo, a produção de texto dessa aluna.

Jane is lazy cord when a Mail bank fez ane hut wit an name Jane. Jane pegou o carro e foi atrá da polícia chamou-se e a polícia tirou ele de-lá. E ela deu graças a Deus que ele chegava muito tarde e também ele montou sem permissão de monta o barraco e também, o outro moço montou outro lá e lá virou um sem-terra.

Procuramos a aluna para entendermos o porquê do trabalho dela ter destoado tanto dos seus colegas. Informalmente a aluna nos disse que nunca havia assistido ao filme, pois quando chegou à escola (a aluna é novata) nós o já havíamos exibido.

Ao lhe perguntarmos em que se baseou para escrever a história, nos respondeu:

Eu vi a Jane na foto. Aí né, ela estava sentada no jardim da casa dela cheio de flores e só os rico é que tem um jardim desse na casa deles. Aí os moço viu que dava pra montar um barraco e montou sem ela deixar, foi isso (Informação verbal).

Essas informações nos levam a entender que, possivelmente por não ter assistido ao filme, a aluna não utilizou os esquemas relacionados aos personagens ou ao enredo, mas criou uma nova história a partir da gravura, possivelmente segundo suas vivências sociais. Essa situação parece reforçar, segundo Rumelhart (1980) afirma, que, quando falta esquema relevante, há falhas na compreensão conforme mencionamos, e parece-nos que esses aspectos ocorreram com a aluna ao produzir o texto.

Além de não ter assistido ao filme, a aluna também não participou das atividades anteriores relatadas nesta investigação, o que também nos sugere como uma oportunidade a menos que a aluna obteve para aquisição das informações relevantes com vistas à construção dos conhecimentos prévios, de acordo com Vygotsky (1998a, 1998b e 1998c).

Com isso não queremos desconsiderar a produção da aluna, mas ressaltarmos que, embora questões sociais, políticas, dentre outros aspectos, influenciem na compreensão, não podemos deixar de considerar que há restrições na interpretação da ordem do texto, intencionalidade do autor e leitor, de acordo com Kleiman (2002, p. 23), Leffa (1996, p.16), Freitas de Jesus (2003, p. 238) , dentre outros.

Segundo afirma Luria (1991, p. 31) os indivíduos por ele pesquisados, sob orientação e instrução, especialmente no ambiente da escolaridade formal, apresentaram mudanças e alterações qualitativas nos processos de pensamento. Em outras palavras, é possível, via instrução oferecer condições para que as pessoas possam realizar tarefas além da ZDR, uma das noções da teoria vygotskiana mencionada por nós nessa investigação.

Outro elemento que retiramos para a aula de leitura refere-se ao léxico da língua, especialmente nas análises dos excertos nº 9 e 10, cujas considerações nos levaram a trabalhar o vocabulário.

Após a aula do dia 26.04.04, quando exibimos a última parte do filme *Toy Story II*, um grupo de alunos, em uma conversa informal nos pediu para que fizéssemos umas maquetes sobre brinquedos.

Acolhemos a sugestão dos alunos e, na aula seguinte, fornecemos instruções sobre como iriam proceder para confeccionar as maquetes. Dividimos a sala em cinco grupos cujos componentes iriam pesquisar e fazer maquetes sobre brinquedos que representem meios de transporte, jogos, profissões, cidade e zona rural. Propositamente dissemos-lhes que poderiam encontrar as informações nos dicionários, para que, ao procurarem, pudessem perceber as diferenças culturais em relação aos nomes de brinquedos, jogos, dentre outros aspectos.

Com relação ao ensino do vocabulário, vale ressaltarmos que conforme os pressupostos da visão sociointeracionista de leitura adotada por nós nesta pesquisa, o ensino do vocabulário para aprendizes iniciantes é justificável não como um fim em si, mas como um meio para adquirir as habilidades comunicativas. Partilha dessa visão Kleiman (2002, p. 65), ao afirmar que o ensino do vocabulário, dentre outros aspectos, figura como uma das habilidades lingüísticas que o professor poderá desenvolver em alunos iniciantes.

Figueiredo (2002, p. 20), também afirma que “o ensino dos conhecimentos formais” pode se configurar como recurso extra para o professor desenvolver a consciência crítica”.

Os líderes dos grupos nos procuraram pedindo-nos orientações diversas, mas a maioria relacionou-se ao significado de palavras que não encontraram no dicionário. Citaremos apenas uma das orientações:

Excerto 12

CEP1: (O líder do grupo dos “*games*”, nome dado pelos componentes nos procurou dizendo:)

A1: Nós não achamos no dicionário: pipa, amarelinha, pular corda, bola de gude, esconde-esconde. Dá para a senhora contar pra nós o significado? Se a senhora não quiser contar, dá para a senhora emprestar pra nós o seu dicionário?

CEP2: (eles achavam que possuíamos um dicionário melhor),

A1: porque o nosso não presta, não tem mesmo.

CEP3: (Explicamos ao aluno que no primeiro caso, ele poderia ver pela palavra sinônima em português para pipa, que poderia encontrar o seu significado. Nos outros casos explicamos que, assim como em regiões diferentes do Brasil, os nomes das brincadeiras e outras expressões são diferentes, acontece também no inglês e nem sempre os dicionários trazem os nomes, então lhe contamos os nomes das outras quatro brincadeiras).

(Transcrição de um evento da aula do dia 05.05.2004)

Conforme podemos observar nesse excerto, há uma situação em que os alunos não conseguem solucionar o problema sozinhos, embora tivessem o dicionário em mãos. Talvez, por serem aprendizes iniciantes, não possuem os esquemas necessários para ativar a busca das informações desejadas e por isso, pedem auxílio à professora, conforme **A1** {Dá para a senhora contar pra nós o significado? Se a senhora não quiser contar, dá para a senhora emprestar pra nós o seu dicionário?}.

Como vimos, a partir da exibição do filme *Toy Story II* surgiu a idéia de trabalhar o vocabulário da língua com o tema de brinquedos. A partir do tema brinquedos outras ligações foram efetuadas pelos alunos, como essas que acabamos de observar. Assim, acreditamos que de forma indireta, nessa situação, o filme parece ter sido um meio pelo qual, outros temas pudessem ser desenvolvidos à luz da instrução. Mas além dos alunos serem provocados a conhecerem o léxico da língua, nos parece que os alunos foram estimulados a perceberem questões culturais, conforme os excertos 10 e 11.

Em virtude dessas observações, preparamos uma cópia retirada da capa do filme “O Último dos Moicanos” (contendo informações em português) e com essa cópia anexamos algumas perguntas em inglês para serem respondidas também em inglês. Os alunos não poderiam

utilizar o dicionário, pois o nosso objetivo era levá-los a responder às questões em inglês explorando o texto em português.

Como em outros momentos, também orientamos os alunos sobre a estrutura e organização do texto. Antes mesmo de realizarem a tarefa, um aluno, ao examinar a cópia da capa do filme chamou a atenção de todos e disse:

Excerto nº 13

A1: Essa foto está errada.

CEP1: (Alguns colegas zombam desse aluno. Outra colega lhe fala:)

A2: Tá viajando, sô! Presta atenção. Isso aí é uma montagem. Olha aí.)

CEP2: (A aluna sai do seu lugar, vai até a carteira do colega e aponta com o dedo a montagem de uma fotografia pequena sobre uma maior. O aluno responde-lhe).

A1: Tem dó, você acha que eu não sei. Eu tô falando é dessa foto grande. Dona Rita, essa foto não está combinando com o título do filme.

CEP3: (Perguntamos ao aluno qual motivo o levou a tirar aquela conclusão. Então ele respondeu):

A1: É que o título do filme é “O Último dos Moicanos” não é? Mas o cara que tá aí não foi o último dos Moicanos não. Ele nem índio é. No filme só sobrou um índio que foi aquele mais velho.

A3: Mas ele era filho de criação dele.

A1: De todo jeito não foi o último. Sobrou mais um.

CEP4: (Aproveitamos o assunto e discutimos com os alunos as possíveis causas do índio não ter aparecido na foto, como: preconceito, questões relacionadas a minorias sociais, interesses mercadológicos e outros).

(Anotação de um evento da aula do dia 02.05.2004)

Podemos observar que o aparente engano de **A1** {Essa foto está errada}, conforme observação de **A2** {Tá viajando, sô! Presta atenção. Isso aí é uma montagem. Olha aí.}), configurou-se em oportunidade para discussões em torno de diversas questões como em **CEP4**: {Aproveitamos o assunto e discutimos com os alunos as possíveis causas do índio não ter aparecido na foto, como: preconceito, questões relacionadas a minorias sociais, interesses mercadológicos e outros).}.

A afirmação de **A1** {Essa foto está errada}, seguido de sua justificativa {É que o título do filme é “O Último dos Moicanos” não é? Mas o cara que tá aí não foi o último dos Moicanos

não. Ele nem índio é. No filme só sobrou um índio que foi aquele mais velho.}, sugere-nos que a exibição do filme parece ter estimulado o aluno a perceber a incompatibilidade entre o que foi mostrado no filme e o título, em relação à fotografia estampada na capa da fita de vídeo.

O conteúdo do filme parece ter sido um meio que estimulou o posicionamento crítico e a ampliação da visão de mundo dos alunos, pois, por meio da participação daquele aluno que percebeu as entrelinhas embutidas naquela fotografia, foi possível construir outras leituras indo além do que imaginávamos alcançar com o exercício de interpretação, ou seja, fornecer aos alunos informações culturais ligadas ao elenco, ao local onde foi feita a filmagem, algo mais simples.

Dessa forma, o evento ocorrido em sala de aula, nos sugere o que Figueiredo (2002, p.19-20) afirma em relação à leitura crítica. Segundo mencionamos, a autora afirma que o leitor se engaja nas práticas sociais sendo “um bom perguntador” e não um “bom respondedor”.

Ao término de todas as atividades, aplicamos um pequeno questionário, (Cf. Apêndice F) como uma tentativa de descobrir se foram desenvolvidas algumas habilidades nos alunos em decorrência da exibição dos filmes e tarefas propostas.

Descreveremos, no quadro a seguir, o resultado referente às respostas às questões “a”, “b,” “c” e “d”. As justificativas para as questões “a” e “b” serão apresentadas separadamente, pois nem todos os alunos justificaram as referidas questões e os que responderam mencionaram mais de um item .

ENUNCIADO DAS QUESTÕES	RESPOSTAS DOS 98 ALUNOS		
	SIM	NÃO	POUCO
a) Os filmes o ajudaram em sua aprendizagem? Por quê?	97	1	-
b) Você descobriu algum costume diferente nos filmes? Quais?	67	31	-
c) O uso dos filmes proporcionou temas para as aulas de leitura?	94	4	-
d) A história dos filmes o auxiliou na compreensão dos textos estudados?	91	4	3

QUADRO 16: resultado do questionário final

Os números acima parecem confirmar que os filmes de entretenimento utilizados nessa pesquisa com fins didáticos auxiliaram na aprendizagem dos alunos, pois parecem ter proporcionado temas para as aulas e os ajudaram na compreensão dos textos. A seguir, apresentaremos as justificativas fornecidas pelos alunos.

JUSTIFICATIVAS	NÚMERO DE ALUNOS
Ajudam a aprender palavras novas	40
Auxiliam na memorização	25
Ajudam a ouvir e pronunciar as palavras	19
Ajudam a conhecer melhor a língua	04
Não justificaram	08
Os filmes não ajudam em nada	02

QUADRO 17: justificativas da questão “a” questionário final

Conforme podemos observar, dos alunos que justificaram, apenas dois, entenderam que os filmes não os auxiliaram em nada. Porém, podemos observar que um dos aspectos ressaltados pelos alunos refere-se ao auxílio dos filmes na aquisição do vocabulário, memorização e no desenvolvimento das habilidades relacionadas à compreensão e produção oral.

O quadro abaixo apresenta as justificativas dos alunos com referência à resposta “b” do questionário final.

JUSTIFICATIVAS	NÚMERO DE ALUNOS
Vida na selva	33
Julgamento judicial	32
Pessoas idosas colecionarem brinquedos	10
Vestuário e alimentação	07
Costumes indígenas	03
Ausência de velório quando alguém morre	03
Vários costumes	03
Menina sentir paixão por alguém	03

QUADRO 18: justificativas da questão “b” questionário final

Os números nos sugerem que os alunos puderam descobrir costumes diferentes e com isso, acreditamos, no que concerne aos itens relacionados, que os filmes parecem ter propiciado condições para que o conhecimento relativo aos itens culturais dos alunos seja ampliado.

Com relação à questão “d”: “a história dos filmes o auxiliou na compreensão dos textos?” A resposta de 94 alunos foi sim e 4 responderam não.

A seguir, o Quadro 19 nos apresenta os resultados relativos à questão “e”: “Mencione o que você aprendeu com a exposição dos filmes e realização das atividades de leitura”.

ITENS MENCIONADOS PELOS ALUNOS	NÚMERO DE ALUNOS
Ampliação do vocabulário	75
Interpretar textos	72
Trabalhar textos	65
Cantar	65
Utilizar o dicionário	49
Pronunciar palavras	23
Trabalhar em equipe	20
Não aprendeu nada	02

QUADRO 19: respostas dos alunos referentes à questão “e” questionário final.

Conforme podemos observar, as atividades relacionadas à leitura, como ampliação do vocabulário, interpretação de textos e utilização do dicionário foram apontadas pelos alunos como itens aprendidos em decorrência da exposição dos filmes.

Esses relatos parecem confirmar os resultados das atividades de leitura que os alunos realizaram nessa investigação, conforme Figura 3, correspondente à atividade 3 de leitura em que os alunos obtiveram uma média de 76% de acertos e 87% de acertos na atividade de leitura 4, de acordo com os resultados expressos na Figura 4.

Além disso, esses resultados parecem reforçar que os alunos sinalizaram querer conhecer o léxico da língua. Podemos verificar esse aspecto nas análises dos fragmentos da exibição dos filmes de acordo com o excerto nº 7 em **A3**: {Dona, [por que *professor* e não *teacher*?]}, { Dona Rita , [you], não é você? } { “Mas por que o filme traduziu como “Seu” ...?} e excerto nº 8 **A6** {O que é [*let's go*]?}, **A3** {Dona, o que significa [*you've got a friend*]?}, { [*maybe*] é talvez?}, dentre outros.

Tendo analisado as ocorrências sob a perspectiva teórica discutida no capítulo 1, tomando como referência os objetivos e perguntas delineadas e a hipótese de trabalho, registramos, a seguir, nossas considerações finais sobre este trabalho de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, problematizamos alguns aspectos por nós vivenciados e observados no contexto escolar relacionados ao ensino/aprendizagem de LE que nos motivaram à realização desta pesquisa. Mencionamos que, apesar de termos adotado várias abordagens de ensino e utilizado vários recursos didáticos no ensino/aprendizagem de LE, percebemos que os alunos não se envolviam, manifestando desinteresse e apatia, especialmente diante de tarefas relacionadas à leitura e à escrita.

Também apontamos, como uma das possíveis causas desse não envolvimento, a existência de duas realidades distintas vivenciadas pelos alunos. Por um lado, a realidade extra-escolar, ambiente rodeado de estímulos provenientes dos recursos tecnológicos como a televisão, *videogame*, computadores, dentre outros, os quais, com suas linguagens, têm envolvido os alunos, que, diante dessas máquinas não se apresentam nada apáticos e nem desmotivados. Por outro lado, o aluno convive com o ambiente da realidade escolar que apresenta poucos estímulos em relação ao ambiente vivenciado por eles fora da escola.

Em virtude dessas observações, afirmamos que a utilização de um recurso audiovisual no ensino/aprendizagem de LE poderia minimizar essa dicotomia vivenciada pelos alunos, configurando-se como um meio de trabalhar conceitos pela via do entretenimento. Entretanto, relatamos nossa frustração nos momentos em que utilizávamos o videocassete em sala de aula, pois percebíamos que não havia um equilíbrio entre o entretenimento e as atividades relacionadas ao saber formal.

Assim, nos lançamos à investigação para verificarmos se os filmes de entretenimento exibidos em sala de aula poderiam favorecer ambiente propício ao ensino de leitura em LE. Dessa forma, norteamos esta pesquisa pela visão de um ser humano que se desenvolve à medida que aprende por meio das relações interpessoais no contexto sócio-histórico-cultural, conforme postulados teóricos de Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c).

Nesse sentido, o foco dessa investigação centrou-se na aprendizagem que, segundo o referido autor, é o requisito sem o qual as pessoas não podem avançar no desenvolvimento cognitivo. Todas as outras questões discutidas nessa investigação se pautaram por esse pensamento: **“as pessoas desenvolvem porque aprendem”** [grifo nosso] [VYGOTSKY, 1998a).

Assim, introduzimos o uso dos filmes de entretenimento como instrumentos mediadores para estimular e provocar reação nos alunos, que à luz da teoria de Vygotsky (*op. cit.*), abriram caminhos para atuação na Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Conforme uma pesquisa apontada por Swaffar e Vlatten (*apud* SALABERRY, 2001, p. 41) “o vídeo expõe os alunos a materiais autênticos como vozes, dialetos e registros outros além daquele que o professor dispõe e provê ainda, contextos culturais”.

Esses aspectos parecem corroborar com o que Krashen (1983) postula na hipótese do insumo + 1, dentre outros fatores, a relevância de se oferecer aos aprendizes insumo em um nível mais um acima da capacidade dos mesmos em ambientes naturais de aprendizagem.

Os filmes apresentaram diversos recursos e, de acordo com a fala e reação dos alunos, bem como apontam as anotações de campo, o resultado do questionário e nossas observações no contexto da exibição, pudemos observar que os filmes exibidos parecem ter oferecido ambiente propício ao ensino/aprendizagem.

As análises com vistas à resposta da primeira pergunta norteadora da investigação, mostraram- nos que os filmes de entretenimento, exibidos nas três turmas pesquisadas,

envolveram os alunos pelo lado afetivo e emocional, levando-os a atitudes diversas como: aprovação, desaprovação, risos, comentários a respeito das imagens; fizeram perguntas, demonstraram empatia com os personagens expressando sentimento de dó, tristeza, dentre outros.

Apontamos que, a princípio, esse ambiente de entretenimento foi se transformando em um ambiente natural de aprendizagem, pois os diversos aspectos de combinações da linguagem fílmica estimularam os alunos a interagirem com o material que estava sendo exibido e, por isso, cantaram, imitaram a fala dos personagens, interagiram com os colegas e a professora.

Acreditamos que a exposição aos filmes possibilitou-lhes a tais reações, pois conforme mencionado, as especificidades da linguagem fílmica, por trabalhar prioritariamente o afetivo e sensorial, como discutido por Babin e Kouloumodjian (1996) e Moran *et al.* (2000), circunscrevem os espectadores por esses sentidos, oferecendo ambiente para o professor trabalhar assuntos que envolvem raciocínio lógico, conforme apontamos em nosso capítulo teórico.

Percebemos que, muito embora o conteúdo fílmico tenha apresentado um recorte da realidade, propiciou um ambiente natural de aprendizagem aos alunos, levando-os à participação e inserção no ambiente de uma maneira significativa pela diversidade de conteúdos, pelo uso da imagem em movimento, cor, músicas, pronúncia da língua por falantes nativos, língua materna escrita (legendas), dentre outros.

De modo espontâneo, os alunos fizeram inferências, analogias, constatações, que são alguns dos elementos presentes na visão sociointeracionista de leitura e que foram desencadeados pela exposição dos alunos aos filmes e não pela indução da professora. Embora não possuindo objetivos pedagógicos, pois não foram produzidos com intenções didáticas, os filmes de entretenimento favoreceram-nos um ambiente propício ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, no contexto da escola onde atuamos.

Dessa forma, as reações dos alunos abriram caminho para a ZDP, pois por meio da fala social e egocêntrica, na perspectiva de Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c), os alunos imitaram

os personagens pronunciando, sem falhas de compreensão, as palavras na língua inglesa, ativaram esquemas ao contar, fazer perguntas, como vimos nas análises dos excertos 1 ao 8.

As análises também sugeriram que a linguagem fílmica estimulou os alunos a utilizarem a fala egocêntrica como fala social e fala interior com o objetivo de controlar o ambiente e pedir auxílio a um adulto na resolução de problemas que, por si só não conseguiram realizar.

Essa participação por meio da fala, foi analisada por nós como sendo um recurso que a criança utiliza na ZDP para dirigir o ambiente e suas funções psicológicas em busca da resolução de problemas. No contexto analisado, pudemos observar que, ao utilizar a fala egocêntrica e a imitação, os alunos pareciam ter objetivos em mente, como, por exemplo, a aprendizagem da língua enquanto pronúncia e sentido. Observamos, também, que a fala egocêntrica parece ter sido um meio que a criança utilizou para organizar os esquemas na memória como uma porta de acesso às informações. Conforme vimos nos fragmentos do excerto nº 3, por meio da fala social, os alunos se dirigiram à professora com vistas à resolução de suas dúvidas, relacionadas à fala e ao significado.

Assim, pelas opiniões e perguntas dos alunos, percebemos que os mesmos fizeram inferências, demonstraram possuir algum conhecimento de mundo e também, não manifestaram timidez para expor suas falas.

Ainda nessa direção, utilizaram a fala social pedindo para aumentar o volume do som, dando-nos a entender que queriam escutar as falas dos personagens como forma de orientação mental na resolução de problemas, conforme apontamos nas análises do excerto 2, pois a participação dos alunos nos sugeriu que os mesmos possuíam objetivos implícitos relacionados à aquisição do léxico da língua estrangeira.

Outro fator a ser considerado parece referir-se ao aspecto de que nem toda montagem da linguagem fílmica toca e estimula os alunos, pois, conforme observamos no excerto nº 5,

houve um desinteresse quase que total. Problematizamos essa ocorrência e entendemos que, quando a linguagem fílmica é distanciada da realidade dos alunos, a intervenção pedagógica se faz necessária para levar os alunos à compreensão das tarefas propostas e a estabelecerem objetivos, dentro da ZDP, conforme mencionamos nesta investigação.

Os estímulos mediados, na linguagem de Vygotsky (1998a), foram representados em outros contextos, na forma de associações lingüísticas em que os alunos manifestaram desejo em conhecer o vocabulário da língua e a falar esta língua, conforme as análises do excerto 9 e 10, por nós mencionadas.

Mediante instrução, notamos que os alunos foram circunscritos durante a exibição e interagiram com o filme, colegas e professora. Nas análises dos excertos 9 ao 13, observamos que o papel dos conhecimentos prévios nos alunos parece ter sido um fator que lhes propiciou realizarem associações lingüístico-culturais durante a exibição do filme.

Nesse sentido ainda, observamos também que os alunos parecem ter sido estimulados a ativar os esquemas de conteúdo, pois predisseram os acontecimentos que iriam ocorrer no filme, expressaram suas opiniões, deixaram ecoar suas vozes. A exibição dos filmes parece ter permitido aos alunos utilizarem as suas experiências do cotidiano para efetuarem comparações, generalizações.

Assim, no que concerne à segunda pergunta de nossa investigação, os alunos realizaram associações lingüístico/culturais relacionadas ao léxico da língua, especialmente no que concerne à fala e ao significado. Parecem ter vivenciado experiências relacionadas aos costumes diferentes dos personagens dos filmes, parecem ter sido estimulados a ativarem esquemas retóricos e de conteúdo.

Por fim, os resultados das análises que visaram responder às duas primeiras perguntas desta investigação forneceram o tema das aulas de leitura, e, dessa forma, pudemos trabalhar à luz do que foi visto na exibição dos filmes, uma música, três textos, trabalhamos o vocabulário

por meio de duas atividades lúdicas, o jogo de bingo e a construção das maquetes e uma atividade de produção de texto.

Os resultados indicam que os alunos foram estimulados pela linguagem fílmica, realizaram associações lingüístico-culturais; ativaram esquemas mediante os estímulos provenientes das imagens, falas dos personagens cujos desdobramentos parecem ter se refletido nas atividades visando à leitura.

Esses aspectos foram observados nos resultados das atividades propostas em que os alunos demonstraram compreensão nos textos a partir dos conhecimentos trabalhados, em sala de aula, orientados pelos filmes, músicas e atividades de leitura à luz da instrução na ZDP.

Em virtude dessas considerações, acreditamos que é preciso refletir sobre a necessidade de utilização do videocassete no ensino/aprendizagem de leitura em LE. Para essa utilização é necessário explorar as especificidades desse meio tecnológico, utilizando material adequado que leve em conta não somente a realidade do aluno, mas também a forma de estimulá-lo cognitivamente, pois nem todo material audiovisual se presta a esse fim.

Dessa forma, este trabalho respondeu aos nossos anseios de minimizar a dicotomia entre as vivências culturais e cognitivas dos alunos e o ambiente formal escolar quando introduzimos os filmes de entretenimento como meio de aproximação dessas duas realidades.

Percebemos, assim como Kenski (2000, p. 11), que as tecnologias “são mais do que simples suportes, pois criam novas formas de pensar, uma nova cultura, novas lógicas”. Esses aspectos foram por nós apontados no “percurso histórico em torno da leitura”, em que discutimos, dentre outros fatores, como a tecnologia relacionada às formas de ler, ao aspecto físico do livro e às técnicas de pontuação proporcionou múltiplas leituras, influenciando os relacionamentos sociais, trazendo mudanças em vários setores da sociedade como um todo.

Esses argumentos, dentre outros discutidos por nós nesta pesquisa, corroboram com a postura de que o contato do jovem com a tecnologia audiovisual tem influenciado o seu

comportamento, a sua forma de pensar e, especialmente, parece estar gerando mudanças no funcionamento cognitivo do seu cérebro ao lidar com assuntos que envolvem o raciocínio lógico, conforme afirmam McLuhann (1974), Babin e Kouloumoudjian (1989), Moran *et al.* (2002), dentre outros.

Observamos, nos excertos que objetivaram responder às perguntas norteadoras desta investigação, que o envolvimento dos alunos, no ambiente de ensino/aprendizagem de LE, foi proporcionado pelos filmes de entretenimento legendados exibidos por meio do videocassete, introduzidos de uma forma direcionada e consciente pela pesquisadora tendo em vista os pressupostos teóricos adotados por ela nesta pesquisa.

Outro aspecto que levantamos se relaciona à forma de operacionalização do videocassete demonstrada nas análises dos fragmentos. Observamos que, nesse contexto, procedimentos didáticos como avançar a reprodução da fita, utilização da pausa ou retrocesso além de quebrar o ritmo da exibição e o fluxo das informações, transparece-nos como uma tentativa de transferir os procedimentos metodológicos de uma aula expositiva que utiliza o recurso do livro didático para a aula com videocassete.

Acreditamos que, o videocassete, utilizado dessa maneira, permite que as interações fiquem sob o controle do professor a quem cabe expor para os alunos as imagens que considera relevantes aos seus propósitos de ensino, sem valorizar a participação desses alunos enquanto espectadores ativos que constroem sentidos e retêm as informações mediante suas vivências sócio-histórico-culturais e não sob a ótica do professor.

Do mesmo modo como a tecnologia relacionada ao formato do livro, bem como as maneiras de ler permitiram uma maior liberdade ao leitor de construir suas leituras individuais, também acreditamos que a forma como exploramos o recurso do videocassete, sem quebrarmos o fluxo das informações exibidas, permitiu aos alunos estabelecerem as interações e abriu espaços para um ambiente colaborativo entre os participantes, visto que a exibição contínua possibilitou

que fossem estimulados pelos recursos provenientes da linguagem fílmica, conforme já mencionamos nas análises dos excertos.

Os reflexos desses eventos ocorridos e analisados ofereceram apoio para as aulas de leitura em LE antes mesmo de serem trabalhadas as atividades relacionadas ao ler, pois, durante a exibição dos filmes, informações variadas foram disponibilizadas aos alunos, que, mediante seus esquemas, foram construindo significações em torno das associações lingüístico-culturais que realizaram.

Neste sentido, a visão de leitura não se centrou no produto, mas no processo para se chegar à leitura propriamente dita, que, a nosso ver, está de acordo com os postulados da teoria sociointeracionista de leitura na perspectiva pedagógica, sobre a qual discorreremos no capítulo 1 desta pesquisa. Um dos pontos relevantes discutidos nessa teoria centra-se no papel do professor em proporcionar recursos, disponibilizar informações para que os alunos possam desenvolver os conhecimentos necessários a uma leitura proveitosa.

Dessa forma, entendemos que, o uso dos filmes de entretenimento representou um importante apoio ao ensino/aprendizagem de leitura, pois estes apresentaram informações aos alunos relacionadas ao conhecimento sistêmico e esquemático da língua, conforme aponta Moita Lopes (1996), e observados nas análises dos excertos e das respostas ao questionário final que aplicamos aos participantes.

Assim, nos convencemos de que as análises dos excertos com vistas a responder às perguntas desta investigação, bem como as análises do resultado do questionário final respondido pelos alunos nos sugerem que os filmes de entretenimento exibidos em sala de aula por meio do videocassete ofereceram ambiente propício ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, pois, além de expor os alunos aos conteúdos lingüístico-culturais, ativaram e ampliaram-lhes o conhecimento de mundo, funcionando como acionadores de esquemas e desse modo os filmes ofereceram *input* para aula de leitura em LE.

Este trabalho também acalentou, em parte, nossas inquietações com relação ao uso consciente do recurso audiovisual em sala de aula de LE, pois os pressupostos teóricos que nortearam a introdução dos filmes de entretenimento por meio do videocassete serviram como base para sustentar a prática desse recurso e, dessa forma, veio ao encontro de nossos anseios.

As análises dos dados nos levaram a considerar que o uso dos filmes pode ser incorporado ao plano de curso do professor, conforme argumenta Stempleski (2003), de modo que sua utilização seja constante e metódica, com vistas a alcançar objetivos pedagógicos que leve o professor não incorrer no equívoco de aplicar os mesmos procedimentos didáticos que utiliza com livros na aula de vídeo e conduza o aluno a perceber que também se aprende em situações de entretenimento.

Acreditamos que, enquanto instrumento tecnológico, a utilização do recurso precisa ser acompanhada de instrução, pois por mais que a linguagem fílmica estimule os alunos, a ausência de objetivos e a não assistência do professor nesse processo, podem impedir que os estímulos não sejam “representados em outros contextos” (VYGOTSKY, 1998a) e, assim, o uso do recurso pode não servir como apoio à construção do conhecimento, mas tornar-se apenas um meio de lazer.

A experiência vivenciada ao longo da pesquisa fez-nos pensar que o uso desse recurso também possa ser aplicado no ensino de leitura em língua materna e em outras matérias do currículo escolar que utilize interpretação de textos. Também entendemos que esse recurso pode ser aplicado a tecnologia do DVD.

Esperamos que os resultados possam contribuir para a reflexão sobre o uso da tecnologia do vídeo em sala de aula de língua inglesa como apoio para a aula de leitura, pois sabemos, por um lado, que as escolas da região possuem videocassete e televisor em cores, mas que esse recurso ainda é pouco explorado; e, por outro, que não há, nas instituições de ensino da

região, fitas de vídeo adequadas para o professor trabalhar a leitura em LE no ensino fundamental.

Que os possíveis leitores, ao perceberem os espaços abertos neste trabalho, sejam instigados a realizarem futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998. 75 p.

ALVAREZ; DEL RÍO. Teoria sociocultural. In: COLL, C.; PALACÍOS, J.; MARCHESI, A.; (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 79–85.

AMARAL, N. G. **Um pouco de humor na análise do discurso**: resgatando a subjetividade discursiva. p. 1–5. Disponível em: <<http://www.unir.br/>>. Acesso em 14 de novembro de 2004.

ANDERSON, C.; PEARSON, D. A schema-theoretic view of basic process in reading comprehension. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: University Press, 1988. p. 37–55.

ASHTON, P. Uso de Tv e vídeo. **Escola & Vídeo**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 5, set. 1994. Entrevista concedida à Revista Escola & Vídeo.

AZAMBUJA, J. **Leitura e compreensão**: um estudo sobre as perguntas do livro didático de língua portuguesa. 2000, 157 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-graduação em Lingüística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

BABIN, P.; KOULOUMOUJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989. 183 p.

BERTOLDO, E.S. O discurso pedagógico da lingüística aplicada. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 161–189.

BIANCHINI, A. **Conceptos y definiciones de hipertexto**. Depto. De Computación y Tecnología de la Información. Universidad Simon Bolivar. Caracas, Venezuela. Disponível em <<http://www.idc.usb~abianc/hipertexto>>. Acesso em 05 fevereiro de 2003.

BÍBLIA Sagrada. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999. 1094 p.

BOHN, H. I.; SOARES, D. R.; GONÇALVES, I. F. A. **Autonomia na voz dos alunos de letras: expectativas e equívocos**. 2003. Pelotas: UCPel/UFPel. FÓRUM INTERNACIONAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2º. **Anais...** Pelotas, 2003. 1 CD-ROM.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 322 p.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. RJ: Francisco Alves, 1982. 238 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de 5ª A 8ª séries, língua estrangeira**. Brasília, 1998. 120 p.

_____. **TV Escola: o Canal da educação**. Brasília, n. 31, p. 48, mai/jun. 2000.

_____. **Tv Escola: o Canal da educação**. Brasília, n. 29, p. 48, out/nov. 2002

_____. Secretaria de Ensino a Distância e UniRede. **TV na Escola e os Desafios de Hoje: Guia do Curso**. 2. ed. Brasília, 2002. 34 p.

_____. **TV Escola: o Canal da educação**. Brasília, n. 31, p. 48, mai/jun. 2003.

BRITO, F. **Software multimídia para auto-aprendizagem de língua estrangeira e uma proposta de matriz avaliativa**. 2004. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

CARNEIRO, V. L. Q. **Televisão/vídeo na comunicação educativa: concepções e funções**. In: BRASIL SEED/MEC e UniRede. **TV na escola e os desafios de hoje módulo 2**. 2. ed. Brasília: 2002. p. 7–45.

CARREL, P.; EISTERHOLD, J.C. **Schema theory and ESL reading pedagogy**. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: University Press. 1988. p 73–92.

COMENIUS. **Didática magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 390 p.

CORACINI, M. J. R. F (Org.). **O Jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira e língua materna**. Campinas, SP: Pontes, 1995. 141 p.

COSCARELLI, C. V. **Espaços hipertextuais**. Disponível em <http://bbs.metalink.com.br/lcoscarelli/publicahtm>>. Acesso em 17 de setembro de 2003.

DELEUZE, G. **A imagem tempo**. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. 338 p.

DELL'ISOLLA, R. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. 247 p.

DIB, C. T. **Reflexão como teoria de ação desveladora: analisando a própria prática docente**. 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

ECO, H. **Apocalípticos e integrados**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 2001. 386 p.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, Michigan, v. 15, n. 1 p. 51-66, spring 1984.

FAUSTO NETO, A. **Ensinando à televisão: estratégias de recepção da TV escola**. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2001. 120 p.

FERRÉS. J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 156 p.

FIGUEIREDO. C. A. **Mas isso faz parte do ensino da leitura?** Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2002. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Ciências Humanas e Artes. IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 85 p. Título original: *L' Archéologie du Savoir*.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1996, 288 p.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000. 295 p.

FREITAS DE JESUS, O. Leitura e cognição. In: FIGUEIREDO, C. A. *et al.*. **Lingua(gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 231-254.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. 340 p.

GERALDI, J. W. Construção de um novo modo de ensinar e de aprender a língua portuguesa. **Revista Escola & Vídeo**, Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, v. 9, p. 29, ago. 1994.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: University Press. 1988. p. 11–21.

GRABE, W. Dilemmas for the development of second language reading abilities. In: RICHARDS, J. C; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: University Press, 2002. p. 276-286.

HALLIDAY, M.A.K.; MCINTOSH, A.; STREVEENS, P. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morais. Petrópolis: Vozes, 1974. 352 p.

KATO, M.A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 144 p.

KEIL, C. F.; DELITZCH, F. **Commentary on the old Testament in ten volumes**: Psalms. Michigan: William B. Eerdmann Publishing, 1988. 420 p.

KENSKI, V. M. Tecnologias no cotidiano: desafios para o educador. In: BRASIL SEED/MEC- Uni-Rede. **TV na Escola e os Desafios de Hoje. Módulo 1**. 2. ed. Brasília: 2002. p. 11-24.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989. 213 p.

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas SP: Pontes, 1997. 82 p.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998. 102 p.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. 102 p.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2003. 168 p.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon, 1983. 258 p.

KRISTEVA, J. **História da linguagem.** Lisboa: Edições 70, [197_?]. 455 p.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S/A. 1989. 257 p.

LEFFA, W. J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra – D C Luzzatto, 1996. 105 p.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H, I.; VANDRESSEN, P. (Org.). **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211–233.

_____. Os aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas.** Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 17-46.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação. In: LEFFA, W.; PEREIRA, A. E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação.** Pelotas: EDUCAT, 1999. p. 13–37.

LEONTIEV, N. A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 3. ed. São Paulo: Editora da USP, 1991. p. 39–58.

LÈVY. P. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 6. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1998. 203 p.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Editora da USP, 1991. p. 39–58; 85–117.

_____. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Editora da USP, 1991. p. 39–58; 85–117.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 405 p.

MARCUSCHI, L. A. O Hipertexto como um novo espaço de escrita. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, RS, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 4. ed. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1974. 407 p.

_____. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1977. 390 p.

MELO, C. T. V. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada na Internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto: e_gêneros_digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 135–143.

MESSA, E. E. O uso das novas tecnologias na educação. **FACOM**, São Paulo, n. 10, p. 46-50, jun. 2002.

METZ, C. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1980. 341 p.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. 190 p.

MORAES FILHO, W. **Base de dados, bibliotecas virtuais e digitais**: a produção na área de letras e lingüística. Mini-curso apresentado no 10º Simpósio Nacional de Letras e Lingüística na Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2004. Não publicado.

MORAN *et al.*. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 4. ed. Campinas SP: Papirus, 2000. 194 p.

_____. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 1–13, jan-abr. 1995.

_____. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **INTERCOM**, Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1–9, jul/dez. 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/ D.F UNESCO, 2002. 118 p.

_____. *et al.*. **Cinema, estudos de semiótica**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1973. 140 p.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 248 p.

NUNES, I. B. **Inovações na educação**. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/inovações.htm>>. Acesso em 08 de maio 2003.

OLIVA, F. P. **O primado da leitura e o recurso de ouvir ler**. Disponível em: <http://www.lerparaver.com>. Acesso em 27 de novembro de 04.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

_____. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. São Paulo: Pontes. 2001. 99 p.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 1997. 189 p.

O ÚLTIMO DOS MOICANOS. Direção de Dante Spinotti. USA: Warner Bros, 1992. 1 videocassete (113 min), VHS, son., color.

PAES, M. H. S. **A década de 60**: rebeldia, contestação e expressão política. São Paulo: Ática, 1992. 96 p.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi *et. al.*. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1995. 185 p.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação? São Paulo: Cortez Editora, 1990. 175 p.

POSSENTI, S. Concepções de sujeito na linguagem. **Boletim da Abralín**, São Paulo, USP, p. 13–30, 1993.

PRETTO, N. Professor precisa viajar. **Educarede**, Bahia. Entrevista concedida a Paloma Varón. Disponível em: <<http://www.educarede.org.br>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2003.

REVISTA GALILEU. Rio de Janeiro: Editora Globo, v. 12, n. 142, p. 47, maio 2003.

ROCCO, M. T. F. **Linguagem autoritária**: televisão e persuasão. São Paulo: Brasiliense, 1989. 192 p.

ROJO, R. H. M. R. Enunciação e interação na ZDP: do nonsense à construção dos gêneros do discurso. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 90 – 105.

RUMELHART, D. A. Shemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. **Theoretical issues in reading comprehension**: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. Hillsdale N.J: L.Erlbaum Associates, 1980. p. 33-58.

SALABERRY, M. R. The use of technology for second language learning and teaching: a retrospective. **Modern Language Journal**, Texas, USA, v. 85, n. 1, p. 40-54, 2001.

SAMUELS, S. J.; KAMIL, M. L. Models of the reading process. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: University Press. 1988. p. 22–36.

SIERRA, B.; CARRETERO, M. Aprendizagem, memória e processamento da informação: a psicologia cognitiva da instrução. In: COLL, C.; PALACÍOS, J.; MARCHESI, A. (Org.).

Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 79–85.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições de história. **Em Aberto**, Brasília, v. 16 n. 70, p. 17-27, abr/jun. 1996.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 2. ed. revista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 423 p.

STEMPLESKI, S. Vídeo in the ELT classroom: the role of the teacher. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching:** an anthology of current practice. Cambridge: University Press, 2002. p. 364-367.

TARZAN. Direção de Kevin Lima e Chris Buck. USA: Walt Disney Home Vídeo, 1999. 1 videocassete (89 min), VHS, son., color.

TARDY, M. **O professor e as imagens.** São Paulo: Editora Cultrix, 1976. 123 p.

TASKER, R. V. G. **Evangelho segundo Mateus:** introdução e comentário. 4. ed. São Paulo: Sociedade Religiosa Edições Vida Nova e Editora Mundo Cristão, 1985. 229 p.

TAYLOR, D. Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? **TESL-EJ**, UK, v. 1, n. 2, p. 1–6, August 1994. Disponível em <<http://www.writing.berkeley.edu>>. Acesso em: 18 de setembro de 2004.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner Oliveira Brandão. Revisão da tradução de Leonardo Arritzer. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 261 p.

TOSCHI, M. S. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 265-279.

TOY STORY 2. Dirigido por John Lasseter. USA: Walt Disney Home video, Pixar, 2002. 1 videocassete (92 min), VHS, son., color.

VALENTE, J. A. (Org.). **O Computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999. 156 p.

VAN DER MEEREN, S.; NEIDE, P. **System**, Great Britain, Pergamon Press, v. 17, n. 1, p. 109-112. 1982.

VAN DER VEER, R; VALSINER. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução de Cecília C. Bartalotti. 3. ed. São Paulo SP: Edições Loyola, 1996. 479 p.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto *et. al.*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998a. 191 p.

_____. **Desenvolvimento psicológico na infância**. 2.ed. Martins Fontes, 1998b. 326 p.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Martins Fontes, 1998c 194 p.

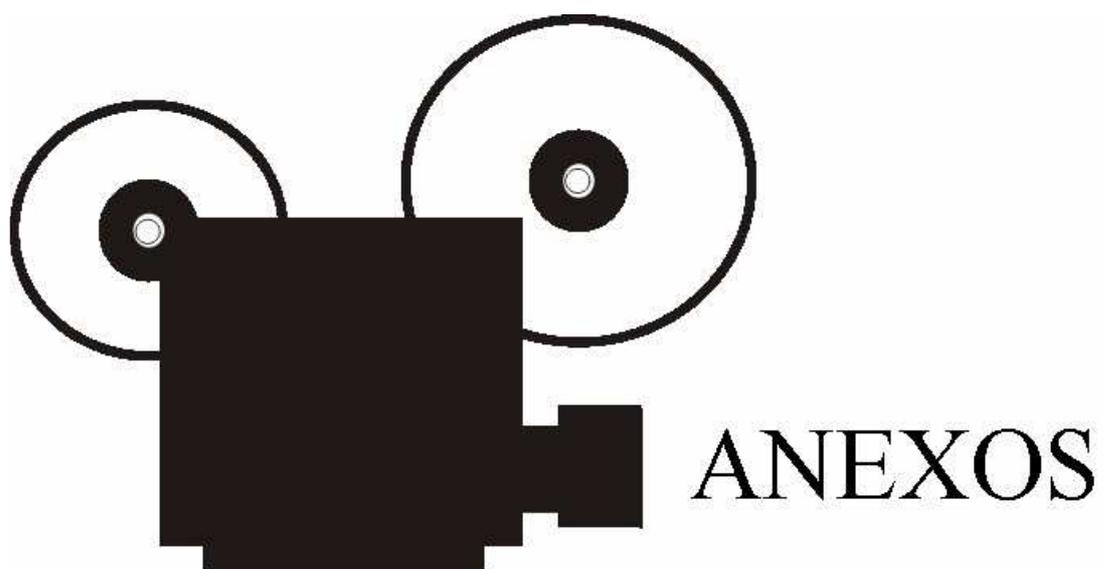
WANDELLI, R. **Leituras de hipertexto**: viagem ao dicionário de Kazar. Editora da UFSC: Florianópolis/São Paulo. 2003. 277 p.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991. 230 p.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, A. C.; XAVIER, A. C. **Hipertexto**: e_ gêneros_digitais. Rio de Janeiro, 2003a. p. 170–180.

_____. Hipertexto e intertextualidade. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 44, p. 283–290, jan./jun. 2003b.

ZILBERMAN, R. Institucionalização de autoria e reificação do escritor. **Lumina-Facom**, UFJF, v. 1, n. 1, p. 1–10. jan/jun. 2001.



ANEXO A – Correspondência de uma autoridade da TV Escola em Minas Gerais..... 217

ANEXO B – Letra da música *Two Worlds*..... 218

ANEXO A - Correspondência recebida ratificando a não existência de vídeos específicos de língua inglesa no Ensino Fundamental.



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENV. DE RECURSOS HUMANOS PARA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Ofício DTAE/SRH N.º 1415/2003

Belo Horizonte, 24 de setembro de 2003

Assunto: TV Escola

Prezada Professora:

Em resposta a sua correspondência datada em 17 de setembro de 2003, esclarecemos que o Programa TV Escola carece de vídeos específicos para aulas de Inglês, contudo, possui dentro da série " Como Fazer", destinada ao Ensino Médio, programas que trabalham a língua inglesa no contexto da interdisciplinaridade. A Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas possui um grande acervo de fitas da TV Escola e, dentre elas, pode ser que encontre material para sua pesquisa.

Na oportunidade, enviamos-lhe alguns Cadernos da TV Escola e Boletins do Salto para o Futuro, via malote da Superintendência.

Desejamos-lhe muito sucesso em seu Mestrado.

Atenciosamente,

Edna S. Couto

Edna Soares do Couto
Coordenadora Estadual do Programa TV Escola

Ilma. Prof.ª
Rita Maria Fonseca Matos Chagas
Av. Brasil, 251
Patos de Minas/MG

A:\OE.Patos Minas.doc

ANEXO B: Letra da música utilizada na atividade 1

TWO WORLDS

(composição da letra – desconhecida)

Música Phil Collins.

Put your faith in what you most believe in,
Two worlds one family
Trust your heart, let fate decide
To guide these lives we see.

A paradise untouched by man, within this world blessed with love
A simple life, they live in peace.
Softly tread the sand below your feet now,

Two worlds one family.
Trust your heart let fate decide, to guide these lives we see.

Beneath the shelter of the trees
Only love can enter here.
A simple life they live in peace.
Raise your head up, lift high the load,
Take strength from those that need you.
Build high the walls, build strong the beams.
A new life is waiting, but danger's no stranger here.

No words describes a mother's tears, no words can heal a broken heart.
A dream is gone, but where there's hope,
Somewhere, something is calling for you.

Two worlds one family.
Trust your heart let fate decide, to guide these lives we see.



APÊNDICE A – Questionário inicial aplicado aos alunos.....	220
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores.....	223
APÊNDICE C – Transcrição dos fragmentos das aulas de vídeo.....	225
APÊNDICE D – Produção de Texto.....	238
APÊNDICE E – Atividade relacionada à exibição do filme “O Último dos Moicanos”.....	239
APÊNDICE F – Questionário final aplicado aos alunos.....	240

APÊNDICE A – Questionário inicial aplicado aos alunos

Querido (a) aluno (a):

A fim de conhecê-lo (la) melhor, preparei este questionário esperando que você o responda com sinceridade. Sua participação muito contribuirá no formato de nossas aulas. Desde já lhe agradeço!

Professora Rita.

DADOS REFERENTES Á SUA VIDA FORA DA ESCOLA.

1) Qual é a sua idade? _____

2) Você trabalha? _____

* Se sua resposta à pergunta anterior foi **afirmativa**, responda às questões 3 e 4. Se foi **negativa**, passe para a questão nº 5.

3) O que você faz em seu trabalho? _____

4) Que horas você entra e sai do serviço? _____

5) O que você mais gosta de fazer quando está em casa? _____

6) Qual é o seu passatempo predileto? Mencione-o de acordo com a ordem abaixo:

1º lugar _____

2º lugar _____

3º lugar _____

7) Você assiste à televisão? _____

8) Se você assiste, mencione para cada turno o tempo que você normalmente gasta “na telinha”.

Manhã _____ Tarde _____ Noite _____

9) Indique, para cada turno, um nome do programa que você mais gosta de assistir

Manhã _____ Tarde _____ Noite _____

10) Agora, justifique o porquê de sua preferência.

11) Você costuma ler? _____

- Se sua resposta foi **afirmativa** responda à próxima pergunta, se não foi afirmativa, passe para a questão nº 13.

12) Que tipos de leitura você costuma buscar? (revistas, jornais, livros, gibis, etc, mencione os nomes de cada um)

13) Geralmente, quando você estuda em casa:

- a) fica em um local isolado, sem barulho.
- b) Liga o aparelho de som,
- c) liga a T.V.
- d) liga o rádio.
- e) come algo
- f) outros
- g) Nunca estuda.

13) Justifique sua escolha com referência à questão anterior. _____

QUESTÕES REFERENTES Á SUA VIDA NA ESCOLA.

1) Qual (is) Disciplina (s) você mais gosta? Por quê? _____

2) Qual (is) você não gosta? Por quê? _____

3) Você gosta das aulas de vídeo na Disciplina de inglês? Por quê _____

4) Que tipo de filme você prefere? _____

5) Você prefere assistir a filmes dublados ou legendados? Por quê? _____

6) Dê sugestões de 2 (dois) filmes que você gostaria de assistir nas aulas de inglês.

7) Escreva qualquer informação que você julga importante e não foi mencionada neste questionário: _____

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores

Caro (a) colega:

Sou professora de língua inglesa. Estou fazendo mestrado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e materna na Universidade Federal de Uberlândia.

Como estou fazendo pesquisa de Campo, venho solicitar ao (a) prezado (a) colega sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. Gostaria ainda de salientar que o (a) colega não precisa identificar-se.

Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração,

Respeitosamente,

Rita Maria Fonseca Matos Chagas.

QUESTIONÁRIO.

- 1) Há quanto tempo você leciona inglês?

- 2) Você leciona em:
 a) escola pública b) escola particular c) ambas outros.

- 3) Você usa algum recurso didático em sala de aula?
- 4) Se a resposta anterior for afirmativa marque, por favor, as alternativas abaixo:
 Cartazes Mapas vídeo Cd Computador livro didático outros.

- 5) Quais habilidades você prioriza em sala de aula?
 falar Ouvir ler escrever todas.

- 6) Você acha importante utilizar o vídeo em aula de inglês? Por quê?

- 7) Você usa o vídeo:
 Regularmente às vezes Nunca sempre

- 8) Que tipo de fita você usa em suas aulas? _____

9) Você utiliza alguma técnica em especial nas aulas de vídeo? Qual (is)? _____

10) Os alunos se comportam na sala de vídeo:

() bem () muito bem () mal () péssimo.

11) Pela experiência que você possui, qual a sua opinião a respeito da seguinte afirmação: “Nós não sabemos nem o Português, quanto mais o Inglês!” Você acha que os alunos com dificuldade em aprender a língua materna têm também dificuldades em aprender o inglês? Por quê?

12) Deixe aqui qualquer observação que você julgar necessária. _____

Sem mais, agradeço-lhe mais uma vez, desejando-lhe sucesso em tudo e também as preciosas bênçãos de Deus em sua vida.

MUITO OBRIGADA!!!!

Rita Maria Fonseca Matos Chagas.
Av. Brasil, 251.
Patos de Minas, Brasil.
e-mail: ritachag@uai.com.br

APÊNDICE C – Fragmentos das aulas de vídeo

**FRAGMENTOS DAS AULAS DE DUAS QUINTAS SÉRIES REFERENTES
AO DIA 05.03.04: FILME: TARZAN.**

5ª série U:

CEP1: (Antes da exibição do filme os alunos estão agitados. Deixo que eles se acomodem para depois ligar a TV e o vídeo).

Aluno 1: Ah não, a fala dele tem que ser em inglês.

CEP2: (o aluno pensa que vai ser em português porque aparece um aviso para os usuários não violarem a lei quanto ao uso do filme).

Aluno 2: Vai ter. Calma!

Aluno1: Tem uma música.

Aluna 3: é a mesma do começo.

Aluno 3: Olha que trem mais louco!!

CEP3: (Referindo-se às imagens que mostram a forma como o personagem Tarzan cresce rapidamente. Nessas cenas não há diálogos. Há um *clip* musical).

Aluna 4: Diz: [*my mom*]. **CEP4:** (após ouvi-la do filme , exclama): “Essa palavra nós já vimos na aula!

CEP5:(As imagens prendem os alunos. Tudo está muito calmo. Os alunos manifestam várias atitudes: riem, surpreendem-se, assustam-se. Comentam as sensações que sentem. Soltam interjeições do tipo: Oh! Coitadinho... vai! vai!.. que pena!...).

5ª série X

CEP1: (Há movimentos rápidos e mudanças de cenas igualmente rápidas. Há cenas tristes, de humor, perigo, suspense. Os alunos se envolvem com as mesmas manifestando sentimentos: diversos: aprovação, risos, desaprovações).

CEP2: (ao ouvir a expressão *by night*, pergunta):

Aluna 1 [by night] é boa noite?

Aluno 2: [“what”]. **CEP3:** (repete após ouvir do personagem)

Aluno 3: Olha o [*Tiger*], dona!

Aluno 4: As músicas desse filme é que é louca.

FRAGMENTOS DAS AULAS DO DIA 10.03.04. FILME TARZAN**(INTEGRAL)****5ª série V:**

CEP1: (O filme começa com um *clip*. Os alunos procuram cantar junto com o cantor em “off”).

Aluno 1: “Esse toque é dos mais bom!”

Aluna 2: Essa música é linda! É mais viva do que na T.V. **CEP2:** (Esse desenho animado foi transformado em seriado e é transmitido pela emissora de Tv. SBT).

Aluna 3: Dona, [por que *professor* e não *teacher*?]. **CEP3:** A aluna perguntou-nos após ouvir o personagem pronunciar [“professor”].

CEP4: (quando ouve *he’s alive*), pergunta: **Aluno 4:** [*He’s alive*] é ele está vivo? (aceno a cabeça afirmativamente).

Aluna 3: Como é: eu estou viva? **CEP5:** (respondemos -lhe: *I'm alive*).

(Nesse ínterim, alguns alunos, demonstrando irritação pedem-na para calar).

(As cenas mudam de velocidade. Agora são mais lentas e quase não mudam. Os alunos ficam impacientes. Mas nas cenas cômicas os alunos riem muito).

FRAGMENTOS DAS AULAS DO DIA 12.03.04. FILME TARZAN (ÚLTIMA PARTE)

5ª série X

Aluno 1: Dona, aumenta o som. **CEP1:** (alguns alunos estão conversando)

Aluna 2: Dona Rita , eu não estou ouvindo nada!

Aluno3: [*Yes, I no*]. **CEP2:** (Pareceu-nos que o aluno quis dizer:”Sim, eu também não estou escutando”).

CEP4: (Resolvemos aumentar o volume da TV).

Aluno 3: **CEP5:** (Ao ouvir gorila, repete em inglês e afirma): [*Gorilla*] em inglês é parecido com português.

Aluno 4: Essa música é bonita. Dona, ensina essa música prá nós!

Aluno 5: **CEP6:** (Ouve a palavra *happy* e repete): [*happy*] é feliz!

Aluno 6: Dona, eu tenho um CD de vídeo game do *Tarzan*.

Aluna 2: Ah nem, gente! Cala a boca, eu quero escutar e vocês tão me atrapalhando!

5ª série U

CEP1: (Os alunos estão quietos).

Aluno 1: Dona Rita, o que significa [*Good*]?

Aluno 2: Dona Rita o que significa [*Tchorqi*]? **CEP2:** (Não havíamos prestado atenção na palavra e como não conseguimos compreender a pronúncia do aluno dissemos-lhe: Vamos voltar a fita para podermos escutar melhor?) (A maioria dos alunos reclamou dizendo: “não, não precisa”!).

Aluna 3: Dona Rita , [*you*], não é você? **CEP3:**(Acenamos com a cabeça afirmando).

Aluna 3: “Mas por que o filme traduziu como “Seu” ...? **CEP4:** (Respondemos a aluna explicando-lhe o contexto da frase usando vários exemplos em português ao lado da expressão do filme).

FRAGMENTOS DAS AULAS DO DIA 14.04.04 – FILME: TOY STORY II 1ª

PARTE (DESENHO ANIMADO)

(Observamos nas aulas anteriores após o término das mesmas um “desarranjo” nas cadeiras, porém intencional, como se os alunos as dispusessem dessa forma imitando o ambiente de suas casas. No intuito de comprovar nossa desconfiança, antes das aulas, chegamos bem mais cedo, organizamos as cadeiras em fileiras e instruímos os alunos para ocuparem os seus lugares de acordo com a ordem estabelecida. Nos fragmentos abaixo relataremos os resultados).

5 série U:

Aluno 1: Dona Rita, esse filme passa no SBT

Aluno 2: É o *Zuric*!

Aluno 3 : (irritado com os comentários diz): “cala a boca”!!

(Nas cenas de humor os alunos riem bastante. Todos estão prestando atenção. Aos poucos a disposição das carteiras vão mudando. Os alunos estão se acomodando como se estivessem em suas casas: encostam-se às cadeiras como se estivessem deitados em um sofá, outros sentam-se com as pernas sobre as cadeiras da frente e ainda outros colocam os pés sobre as cadeiras).

Aluno 4: Dona, falta quanto tempo para a aula acabar? (respondemos-lhe que faltavam 10 minutos e perguntamos-lhe o porque da preocupação com o horário, ao que ele nos respondeu): - “É porque estou com medo de não dar tempo de passar o filme todo”. (Tranqüilizamos esse aluno ao afirmarmos que passaríamos o filme na próxima aula).

5ª série V

(O filme é empolgante. Verificamos que aos poucos os alunos vão se acomodando e se portam como se estivessem em casa. Parecem bem descontraídos, prestam atenção, olhos fixos na tela).

Aluno 1: Esse desenho é ruim, passa na televisão. (Após alguns instantes o aluno se dirige até nós e fala): Dona Rita, é bom. Eu me enganei!

Aluna 2: Eu já joguei vídeo game disso aí.

Aluno 3: É Nintendo.

Aluno 4: Dona, *Beyond*, quer dizer Adeus? (Referindo-se à cena onde o personagem diz: *to infinite and beyond* sempre que se desloca voando para outros locais).

Aluno 5: Cala a boca , gente!”

Aluno 1: Parece um campo minado de bomba. (comentando sobre o modo como os personagens se desviavam dos salgadinhos que estavam no chão, para não pisarem sobre os mesmos e assim acordar o vilão da história).

Aluno 2: (repetindo em voz alta imitando a entonação da fala do personagem). [*say that*]!

Aluno 6: O que é [*let's go*]? (O aluno fez essa pergunta porque a tradução dessa frase não apareceu na legenda).

5ª série X:

Aluno 1: Dona Rita, *Toy* é brinquedo? (até o momento não havíamos dado a tradução de brinquedo. Ele intuiu talvez, de seu conhecimento de mundo ou pelo contexto do filme).

(Os alunos prestam atenção ao filme. Não há nenhum barulho).

Aluno 2: Nós esteve bem pensando que era de verdade! (Até o presente momento os alunos estavam acreditando que os personagens eram reais e não bonecos).

Aluno 3: Esse é o filme mais chique que eu já vi.

FRAGMENTOS DAS AULAS DO DIA 16.04.04 – TOY STORY (ÚLTIMA PARTE).

5ª série V:

(Os alunos estão quietos).

Aluno 1: (repete ao ouvir *someone*): [*some-one*].

Aluno 2: (repete *two* ao ouvir): [*two*].

Aluno 3: [*maybe*] é talvez? (Acenamos com a cabeça afirmativamente).

Aluna 4: (o personagem começa a contar até três, mas a aluna continua até dez juntamente com outros alunos) [*four, five, six, seven, eight, nine, ten*].

Aluno3: Dona, o que significa [*you've got a friend*]? (Essa frase foi cantada pelo personagem e a tradução não apareceu na legenda).

5ª série U

(O filme parece empolgante. Os alunos de comportamento mais difícil estão calados. Notamos que dois alunos estão se esforçando para ler as legendas devido ao movimento de seus lábios. Esses alunos não gostam de filmes legendados).

Aluno 1: Dona Rita, [*crazy*] é quanto tempo? (Embora a tradução tivesse aparecido na legenda, o aluno não conseguiu lê-la).

FRAGMENTOS DAS AULAS DO DIA 26.04.04. CONTINUAÇÃO DO FILME

TOY STORY

5ª série V:

(o filme empolga os alunos que riem e parecem se divertir bastante. O aluno que não gosta de filme legendado faz o seguinte comentário):

Aluno 1: Ali! Gente, têm dois passarinhos ali! (mas ninguém dá crédito. Os alunos estão bem à vontade, quase deitados em suas cadeiras, mas prestando muita atenção nas cenas do filme. Quando o personagem *Buzz* começou a contar, os alunos contaram com ele, e após uma aluna falou em voz alta):

5ª série X:

(os alunos estão prestando atenção ao filme. É possível ouvir a respiração deles, tal é o silêncio, o qual só é quebrado nas cenas de humor a respeito das quais, os alunos riem. Uma aluna percebeu uma diferença na fala da personagem *Barbie* Guia Turístico e diz):

Aluna 1: Dona, ela falou em português. (Na verdade, essa personagem falou em espanhol a frase: “sentados por favor”).

Aluna 1: Dona Rita, amigos não é [*friends*]? (Respondemos-lhe afirmativamente acenando com a cabeça). Então, por que o *Woddy* (nome de um dos personagens) falou [*fellow*] e o *Buzz* falou [*troops*]?

Aluna 2: Eu tenho [*tem friends*].

Aluno 2: Dona Rita, [*toy*] é brinquedo!

Aluno 3: Parece o [*Jim Carey*]! (o aluno fez uma analogia ao modo como o personagem *Woody* desfilava, lembrando o ator de filmes humorísticos bem conhecido deles).

Aluno 4: Não, parece o Zé Bonitinho! (A analogia, dessa vez é feita em relação ao personagem de um programa humorístico da emissora SBT, também conhecido deles).

5ª série U

(Os alunos se acomodam de modo bem descontraído. Parecem estar em suas próprias casas).

Aluno1: [*thank you*] é obrigado?

FRAGMENTOS DAS AULAS DO DIA 26.05.04 – 1ª PARTE DO FILME “O ÚLTIMO DOS MOICANOS”.

5ª Série V

CEP1: (Os alunos se dispersam quando as cenas são monótonas. Ao mudar a velocidades das imagens e o ritmo musical, os alunos prestam atenção novamente).

(Uma aluna percebeu que não era desenho e disse):

Aluna 1: “Ah, não! Eu gosto é de desenho!

CEP2: (Os alunos reclamaram o fato de o filme não ser em desenho animado).

(O filme é lento. As imagens passam quase sem modificar nada. Os alunos impacientes pedem para avançar a fita).

Aluno 1: Tem desse filme em português?

CEP3: (Um grupo de alunos pede para o outro colega calar a boca).

(Os alunos estão desinteressados. Há alunos bocejando. Alguns se debruçam sobre as carteiras e parecem cochilar. Outras duas alunas estão desenhando). (Após uns 20 minutos o aluno 1 pergunta novamente):

Aluno 1: Por que não tem em português?

5ª série X:

CEP1: (Os alunos estão inquietos: saem dos seus lugares, comem salgados, removem-se em suas carteiras, brincam com os cabelos das colegas, conversam).

Aluno 1: Por que eles falam [*New York*] e nós falamos Nova Iorque? **CEP2:** (Explicamos-lhe).

CEP3: (Os alunos reclamaram o fato de filme não ser em desenho animado).

5ª série U

CEP1: (Os alunos conversaram e ficaram irrequietos o tempo todo: aqueles que não conversaram, debruçaram-se sobre as carteiras para não assistirem ao filme).

FRAGMENTOS DAS AULAS DO DIA 28.05.04 – 2ª PARTE DO FILME: “O ÚLTIMO DOS MOICANOS”.

5ª série V:

CEP1 (Com animação)

Aluno1: Ó, ó, ó, olha lá os índios.

Aluno 2: D. Rita, que significa fogo?

CEP2: (O aluno pergunta ao vir o cerimonial dos soldados ingleses antes de atirarem).

Aluno 3: Dona Rita, até os índios naquela época tinha arma?

CEP3: (Os alunos reagem à cena de luta dizendo: eco, credo!).

Aluna 4: [*Wet*] é molhada?

CEP4: (Como não ouvimos, perguntamos-lhe: o que você falou?)

Aluna 4: Eu vi ele falando [*Wet*]. É está toda molhada?

Aluno 5: No pescoço. Cachorra.

CEP5: (O aluno se refere à cena em que os índios colocam cordas como se fossem coleiras no pescoço de cada personagem e as conduzem como fazemos com os cães).

Aluno 6: *Rex, Rex!*

Aluno 7: Eles vai matar elas.

CEP6: (Notamos que os alunos estão quietos. De vez em quando algum aluno cochicha com o colega).

5ª série U

Aluno 1: Agora ele pega a canoa, joga no rio e os outros pensa que eles foi.

CEP1: (O aluno faz esse comentário antecipando o que poderá acontecer nas cenas seguintes).

Aluno 2: Dona, se não der tempo de ver o filme hoje a senhora passa depois?

CEP2: (Acenamos a cabeça afirmativamente. Os alunos estão quietos, prestam atenção. Quando as cenas são muito fortes, alguns alunos tecem comentários curtos).

Aluna 3: Matou ele!

Aluna 2: Dona, quando eu vi ele queimado fiquei morrendo de dó.

Aluno 4: Dá uma rasteira nele sô!

Aluno 5: Ele vai morrer, eu acho. Ai, ai! Sai escorregando ainda, imagina colocar aqui na garganta, ai, eco!

Aluno 6: Ela quer morrer junto com o cara.

CEP3: (O aluno antecipa o que acontecerá de acordo com as cenas que assiste)

Aluna 2: Dona, não tenho coragem de sacrificar minha vida.

CEP4: (A aluna acima se refere à forma como a personagem morreu. Essa personagem preferiu se arremessar em um precipício a casar-se com o índio vilão da história).

Aluno 6: Nossa senhora!

Aluno 7: Vai, mata ele. Eco, eco...

Aluna 2: [*Teacher*], não traz esse filme para nós,. É ruim demais.

CEP5: (Alguns alunos respondem dizendo que poderia trazer o filme).

Aluna 5: Dona, eu não gosto.

Aluno 3: Se vocês não gostam desse filme imagine a “paixão de Cristo? É uma sangueira.

CEP6: (Os alunos comentam muito sobre o filme a Paixão de Cristo de Mel Gibson, lançado há alguns meses. Pedem-me para alugá-lo, mas antes de respondermos uma aluno se dirige até nós e fala):

Aluno 3: A senhora tem videocassete? Então, se a senhora quiser eu alugo, levo prá sua casa e aí a senhora vê e passa pra nós.

Aluno 7: Dona, ele falou [son].

Aluno 3: [*milk*] é leite.

Aluna 7: Quem é esse véinho?

CEP7: (O aluno se refere ao ancião indígena que entrou em cena pela 1ª vez).

Aluna 2: Dona Rita, eu tive que me segurar para não chorar. Foi muito difícil, quase chorei.

Aluna 5: Dona, da próxima vez a senhora traz um filme menos triste.

5ª série X

CEP1: (Alguns alunos reagem falando: eco, que sangueira)

Aluno 1: Qué vê chegar outro?

CEP2: (Antecipando-se às cenas seguintes)

Aluna 2: [*Teacher*] Rita, quando a gente viu a fita pela primeira vez era das mais ruim. Agora ta bom demais.

Aluno 3: Essa cena parece o Jesus.

CEP3: (Perguntamos-lhe por que ele achou a cena parecida com Jesus e o aluno responde):

Aluno 3: Por que ele apanhou.

CEP4: (Mas nesse filme há muitas lutas. Muitos apanham e batem. Então outra aluna responde):

Aluna 4: Mas Cristo apanhou calado igual a esse moço aí que está apanhando calado.

Aluno 5: Parece um julgamento.

CEP5: (O aluno se refere à cena em que alguns personagens são trazidos como prisioneiros diante de um indígena ancião que se assenta em uma cadeira para julgá-los)

Aluno 3: Está parecendo que ele morreu no lugar deles.

CEP6: (Refere-se ao coronel que foi condenado à morte na fogueira)

Aluna 5: Matou ele para não ficar sofrendo, tadinho!

CEP7: (O personagem principal mata o coronel inglês que está sendo queimado vivo)

Aluna 4: Só uma coisa não ficou igual a Jesus. Aquele ali sofreu menos tempo.

APÊNDICE D – Produção de Texto



© BURROUGHS AND DISNEY
TARZAN™

Escreva uma história a partir da gravura acima. Você poderá utilizar o dicionário, poderá utilizar palavras em português.

APÊNDICE F - Questionário final aplicado aos alunos

I) Responda às perguntas abaixo em português a respeito da utilização dos filmes para as aulas.

a) Os filmes o ajudaram em sua aprendizagem? Porque?

b) Você descobriu algum costume diferente nos filmes? Quais?

c) O uso dos filmes proporcionou temas para as aulas de leitura?

d) A história dos filmes o auxiliou na compreensão dos textos estudados?

e) Mencione o que você aprendeu com a exposição dos filmes e realização das atividades?

