

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira (LE) nas escolas públicas tem motivado diversas pesquisas dentro da Lingüística Aplicada. Diz-se que o aluno de escola pública não é capaz de aprender uma língua estrangeira, e a esse respeito, Moita Lopes (1996, p. 64), afirma que o “[...] campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma maior reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de LEs” por parte dos professores. Como conseqüência dessa falta de postura crítica, muitos docentes alimentam idéias equivocadas sobre ensino e aprendizagem ou mitos como: algumas línguas estrangeiras requerem do aluno certo nível de inteligência para serem aprendidas; ou só se aprende inglês nos cursos livres; ou “[...] quem não sabe a língua materna não pode aprender uma língua estrangeira” (MOITA LOPES, 1996, p. 65).

Acredita-se que o modelo de oferta da disciplina língua estrangeira nas escolas públicas, segundo Almeida Filho (2005, p. 36), tem levado “à diminuição da respeitabilidade e do prestígio da disciplina língua estrangeira perante os olhos dos alunos, dos seus pais e da sociedade em geral”. Moita Lopes (1996, p. 66) declara que “a visão da impossibilidade do aluno das classes oprimidas para a aprendizagem de língua estrangeira é visceral e, portanto, permeia o sistema educacional como um todo”. Estes dados são confirmados pela observação de que a maioria dos alunos das escolas públicas termina o ciclo fundamental e médio sem o mínimo de competência lingüística, e menos ainda, comunicativa.

O momento atual tem motivado os pesquisadores da linguagem a refletirem sobre a pouca eficiência do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras e especialmente sobre o baixo rendimento escolar dos adolescentes que freqüentam a escola pública. Esses investigadores questionam também as aulas centradas no ensino de regras gramaticais da língua-alvo e sugerem que o professor deve ir além dessas práticas. Sobre esse assunto, Celani (2001, p. 30) afirma que “[...] o ensino não pode ser separado da realidade social dos alunos e que se deve trazer para a sala de aula temas que sejam revelantes para a realidade dos estudantes, para o país e para o mundo naquele momento particular”.

Além dos problemas relacionados com o ensino-aprendizagem da língua estrangeira por parte dos alunos, a escola na sociedade pós-moderna enfrenta momentos de turbulência no âmbito da interação social. São problemas como drogas, indisciplina, violência, furtos, falta de respeito ao espaço e valores do outro, que deixam o professor/educador perplexo e em constante situação de conflito diante de atitudes que presencia. Enfrenta-se, inclusive, uma crise familiar, ocasionada pela falta de respeito aos valores humanos, cuja prática está caindo em desuso. Segundo Silva (2004, p. 24) “[...] uma das razões que, sem dúvida, contribui para o aumento da indisciplina e da violência nas escolas está relacionada ao desaparecimento ou à diminuição da importância dada a certos valores morais”.

Observa-se o empenho de educadores em promover debates em relação ao modo como está sendo conduzido o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas, considerando-se a relevância do seu ensino nos níveis fundamental e médio para a educação formal dos indivíduos, que envolve não somente o contato com uma língua estrangeira, mas também uma reflexão sobre os processos sociais que contribuem para a construção da cidadania. Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode, além de promover nos aprendizes o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, também fomentar o desenvolvimento de valores morais e culturais no aluno, e capacitá-lo para tornar-se cidadão ético, isto é, com personalidade e hábitos virtuosos.

A escola, o aluno e, principalmente, o professor-educador convivem com as transgressões de regras sociais manifestadas na sala de aula. São atitudes que, segundo Silva (2004, p. 85) levam

[...] ao desconhecimento ou à desvalorização dos valores éticos (como justiça, honestidade, humildade e generosidade) e, em seu lugar, à apreciação privada (fidelidade, coragem) e dos que significam alguma forma de glória (beleza, força física, status financeiro e social).

O dia-a-dia da escola e dos professores é marcado pela presença de comportamentos sociais dos alunos nos quais faltam as condições de os adolescentes lidarem com o outro, tendo em vista uma possível falta de construção de tal convívio. Desse modo, de acordo com Silva (2004, p. 95), eles “[...] desconhecem o diálogo – como forma de resolver os conflitos inevitáveis no convívio

– e vêem a violência como único meio eficaz de se combater até a própria violência [...]”, distanciando-se cada vez mais dos valores morais e éticos.

O debate em torno do tema “ética” nas aulas de língua estrangeira visa a uma educação com significado para o contexto do aprendiz. Desse modo, o ensino de línguas estrangeiras não pode se pautar apenas em memorização de regras, mas é necessário ir além, uma vez que

[...] trazer a ética para o espaço escolar significa enfrentar o desafio de instalar, no processo de ensino e aprendizagem que se realiza em cada área do conhecimento, uma constante atitude crítica, de conhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias, de problematização das ações e relações e dos valores e regras que os norteiam (BRASIL, 2007, p. 61).

Nessa perspectiva, o ensino de língua estrangeira caracteriza-se como educação que pode devolver às crianças e adolescentes sua autonomia, isto é, sua capacidade de posicionar-se diante da realidade, de fazer escolhas e comportar-se de maneira crítica e ética.

A questão é como motivar os aprendizes a se interessarem pela aprendizagem de língua estrangeira e para isso é necessário que os professores lancem mão, em sala de aula, de outras ferramentas para estimular o interesse dos estudantes, sem se prenderem somente ao livro didático, isto é, “[...] deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola [...]” (BRASIL, 1998, p. 65).

Boccega (2003, p. 65), afirma que “[...] a escola parece não ter ainda percebido que o livro, o eixo sobre o qual ela se sustenta, não significa mais o único modo de transmissão de conhecimento, de informação, a única fonte de emoção”. As instituições de ensino adotam, na maioria das vezes, metodologias de ensino ultrapassadas, cansativas, monótonas, em contraste com a realidade dos aprendizes, o que pode ser a grande causa da falta de interesse dos alunos pela aprendizagem da língua estrangeira.

A escola e os professores, nas sociedades pós-modernas, devem perceber as transformações pelas quais passa o mundo e também os adolescentes. Os comportamentos dos jovens são outros neste novo milênio. Eles passam a maior parte do seu tempo livre em frente à tevê e os meios midiáticos (televisão, cinema

etc.) os influenciam a todo o instante levando-os a ingressar no mundo do consumo e a desejar produtos cujas imagens são veiculadas a todo momento

Os programas de televisão, como filmes e desenhos animados, exercem grande fascínio sobre crianças e adolescentes. Esses programas, embora não tenham prioritariamente uma função educativa, poderiam ser úteis no sentido de motivar os aprendizes, tendo em vista que são atrações que fazem parte da realidade deles.

Nessa perspectiva, o presente trabalho de pesquisa levou ao ambiente da sala de aula atividades, instrumentalizadas por um programa pertencente à cultura de massa e de grande audiência na televisão brasileira – o desenho animado *Os Simpsons* – como material auxiliar no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Os objetivos da pesquisa foram desdobrados em geral e específicos. O objetivo geral foi discutir a inclusão de recursos midiáticos, como o desenho animado *Os Simpsons*, em aulas de língua estrangeira, para propor debates sobre crenças e valores culturais, levando o aprendiz a comparar criticamente os modos de vida das culturas envolvidas. Já os objetivos específicos do trabalho foram: a) Verificar como se deu a interação dos aprendizes com as atividades preparadas com o desenho animado; b) Identificar que significados ou valores emergiram após a exposição dos temas discutidos via animação; c) Constatar como foi possível transformar em ação as reflexões desenvolvidas.

A problemática central da pesquisa foi questionar como o desenho animado *Os Simpsons* poderia ser usado em aulas de língua inglesa para discutir valores que privilegiem o respeito às diferenças e ao espaço do outro, ao mesmo tempo em que potencializa o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Outra pergunta foi, de que maneira o uso do desenho animado *Os Simpsons*, como material complementar nas aulas de inglês como língua estrangeira, poderia promover no aluno reflexões que transcendam questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua alvo, como por exemplo, valores morais e éticos.

O inglês, na atualidade, tornou-se língua falada por meio bilhão de pessoas espalhadas por todo o globo terrestre. É um idioma usado por nativos e não-nativos, sendo estes últimos os usuários que compõem a sua maioria. Segundo Leffa (2001) “[...] o inglês tornou-se uma língua internacional, mas teve que pagar um preço por isso: perdeu sua identidade, perdeu sua nacionalidade”, tendo em vista que é um

idioma que não está vinculado a uma cultura única. Ainda segundo o autor, “ [...] pode-se estudar inglês sem estar de modo algum interessado num determinado país. Pode-se perfeitamente estudar inglês estando interessado apenas em computadores, ou em telefonia celular ou mesmo na Finlândia, onde praticamente toda a população fala inglês” (LEFFA, 2001).

O ensino de inglês como língua estrangeira dá aos aprendizes a oportunidade de atuarem no mundo pelo discurso, além daquela oferecida pela língua materna. Também a aprendizagem da língua inglesa possibilita aos estudantes refletirem sobre a maneira como as pessoas constroem o mundo e sua relação com o outro através da palavra.

A aprendizagem de língua estrangeira (LE) dá acesso à discussão de temas transversais à disciplina, isto é, assuntos de interesse social que podem ser levados à sala de aula via LE. Os temas transversais podem envolver tópicos como pluralidade cultural, educação sexual, educação em valores morais, sendo esse último entendido como a capacidade dos indivíduos agirem na sociedade com “ [...] o respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho, e no meio político brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 44).

A justificativa para a realização da pesquisa foi a proposta de incluir material didático instrumentalizado pelo desenho animado *Os Simpsons* nas salas de aula de inglês como LE, para que possam ser criadas técnicas de ensino a partir das análises feitas. O objetivo foi promover a aprendizagem de língua estrangeira nas escolas públicas que não se baseie tão somente na transmissão de conhecimentos lingüísticos, mas também na transmissão de valores humanos. Conforme Anastácio e Silva (2004):

[...] esses valores são necessários à construção de uma consciência que permita às pessoas, especialmente aquelas inseridas na sociedade capitalista, que visa ao lucro acima de tudo, a refrearem suas tendências individualistas e atentarem para a dignidade do próximo. (ANASTÁCIO & SÍLVA, 2004, p. 324)

Assistindo a programas televisivos, os jovens criam seus sonhos, elegem seus heróis e constroem suas identidades, e a ficção, as narrativas e as histórias contadas por este veículo, provocam neles emoções e sensações. Desse modo, apoderar-se desse meio midiático, em especial da televisão, que exerce tanto

fascínio nos aprendizes, e aplicá-lo ao ensino seria provocar, segundo Boccega (2003, p. 70):

[...] alterações no ritmo da aprendizagem, uma vez que a situação da sala de aula é cada vez aborrecida quando confrontada com a linguagem da TV. Além disso, a TV, que trabalha na base da narrativa, proporciona uma estimulação afetiva permanente, o que não vai ocorrer em sala de aula, levando o aluno a desinteressar-se pela escola.

Pacheco (1998) afirma que “[...] a televisão sempre dosou realidade e fantasia ou, melhor colocando, realismo e surrealismo, sendo este último trabalhado principalmente por comerciais e desenho animado e o primeiro pelas novelas”. (PACHECO, 1998, p. 46). Neste sentido, os programas de televisão, mais especificamente os desenhos animados poderiam ser usados como ferramentas para o aluno entrar em contato com a cultura da língua alvo, através do humor e da sátira social que propõe. Os assuntos abordados nos programas de animação refletem, quase sempre, valores, crenças, expectativas e assuntos relevantes, que são comuns a uma determinada cultura e que podem fomentar debates, levando o aluno a conhecer melhor sua própria cultura.

Os temas abordados nos meios midiáticos (e aqui se incluem os desenhos animados) têm sido cada vez mais alvo de estudos por parte de teóricos da educação como Libâneo (1998) e Moran (2000). Os desenhos animados são freqüentemente usados nas salas de aula de línguas estrangeiras com o objetivo principal de desenvolver a consciência crítica do aprendiz através da análise de elementos culturais que fazem parte de determinada sociedade.

Os desenhos animados fazem parte de um conjunto de mediações que podem favorecer a ampliação de possibilidades de aprendizado significativo para o aluno, a aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como o contato com a cultura do outro. Segundo Libâneo (1998), as mídias são ferramentas pedagógicas portadoras de informações, idéias e valores que têm efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo do aprendiz, estratégias cognitivas, autonomia para que ele possa organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilitando a análise e resolução de problemas etc.

Os desenhos animados alcançaram grande popularidade, invadindo lares com uma variedade de imagens e efeitos, objetivando principalmente conquistar os telespectadores. Além disso, eles veiculam informações sobre os modos de vida,

atitudes da cultura de origem. Dentre esses tipos de programas, há os desenhos animados japoneses, conhecidos como mangás, que mostram como os nipônicos interagem com o contexto social contemporâneo daquele país, e os já amplamente conhecidos desenhos animados americanos.

Dentre os milhares de exemplos, há o desenho animado de grande audiência mundial, *Os Simpsons*, apresentado na televisão brasileira há cerca de 19 anos e que já foi exibido pelo canal Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) e atualmente é transmitido pelo canal fechado Fox e também pela TV Globo aos sábados pela manhã, integrando a grade da programação infantil.

Finalmente, defendeu-se a escolha e utilização da série *Os Simpsons* para mediar a presente pesquisa, em virtude da importância dada ao uso de expressões da cultura de massa no processo de aprendizagem, podendo tais narrativas ser aplicadas ao ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. McMahon (2005, p. 209) afirma que as narrativas “transportam-nos para os mundos que elas criam, encorajando-nos a não apenas sentir como se estivéssemos presentes nos acontecimentos, mas também a nos identificar com os personagens individuais”. Assim, a ação de ver e ouvir narrativas é um meio pelo qual o indivíduo pode rever seus valores e propor mudanças éticas a partir de um olhar crítico diante das histórias contadas e vistas na televisão. Os episódios de *Os Simpsons* apresentados em sala de aula poderão ser, desse modo, um instrumento de utilidade para o desenvolvimento lingüístico e pessoal do aluno, incluindo sua formação ética.

Esta dissertação está dividida em três seções. Na primeira seção são apresentados os autores que fundamentam o eixo teórico da pesquisa e com os quais será feita a triangulação dos dados coletados na pesquisa de campo, sendo eles respectivamente: Vygotsky, (1993; 2007), que com o seu socioconstrucionismo defende que o homem é o resultado das interações sociais com o meio ao qual pertence; Paulo Freire (1996; 2005), que com sua pedagogia crítica visa a uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz com vistas à sua autonomia e uma participação ativa na sociedade; o autor, que também advoga a visão sociointeracional da aprendizagem, trata de temas como cidadania, ética e pluralidade cultural. Além disso, a análise crítica do discurso (ACD), na visão de Fairclough (1992; 2001), Moita Lopes (2002; 2003; 2006) e Wertsch (1991), também servirá de suporte para a análise das interações e mediações ocorridas

entre os aprendizes e o desenho animado na sala de aula de inglês como língua estrangeira (ILE).

Na segunda seção apresentou-se a metodologia de pesquisa, que é de natureza qualitativa e se propôs a construir um estudo de caso, tendo o ambiente da sala de aula como espaço onde os dados serão coletados. Na terceira seção propoe-se discutir os objetivos específicos da pesquisa. Com base nas respostas dos questionários dos alunos e nas reflexões manifestadas nos seus diários de aprendizagem, procura-se compreender como ocorreu a interação dos aprendizes com a atividade, bem como verificar os significados emergidos durante as aulas e finalmente discute-se o modo como os alunos transformaram em ação as reflexões feitas nas aulas.

Nas considerações finais procura-se responder às perguntas de pesquisa e discutir sobre o trabalho realizado. Também emergiram reflexões a respeito do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira nas escolas públicas, apontando caminhos e sugestões para novas pesquisas, tendo como mediador programas pertencentes a comunicação de massa. Ao final deste trabalho foram registradas as referências bibliográficas, seguidas dos anexos que estão classificados em: A; B; C; D; E; F; G; H; I; J; K.



## 2 SOCIOINTERACIONISMO E A PEDAGOGIA CRÍTICA APLICADAS AO ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o embasamento teórico que norteia o desenvolvimento da pesquisa. O trabalho discute as contribuições do sociointeracionismo de Vygotsky (1992; 2007) aos estudos do desenvolvimento da linguagem e ao ensino de língua estrangeiras, tendo a interação e a mediação como mola propulsora. Trata-se também das contribuições da pedagogia crítica (FREIRE, 1996; 2005) ao ensino de línguas, uma vez que os pressupostos filosóficos de Freire defendem uma educação centrada no desenvolvimento crítico do aluno.

O item seguinte trata do discurso como prática social na visão de Fairclough (1992; 2001), Moita Lopes (2002; 2003a; 2003b; 2006) e Wertsch (1991), autores vinculados à análise crítica do discurso, e que defendem a posição de que o envolvimento dos sujeitos, no mundo social, se dá por meio do discurso, isto é, pelo uso da linguagem.

### 2.1 A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky contribui para o processo de conhecimento do desenvolvimento da percepção humana e especialmente para os estudos da relação entre a linguagem e o pensamento. Conforme Vygotsky (2007), a criança, desde o seu nascimento, começa a ter noção dos acontecimentos que ocorrem a sua volta. Ele afirma que

antes mesmo de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas características humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a formas específicas do uso de instrumentos. (VIGOTSKY, 2007, p. 12)

Desse modo, pelo uso de instrumentos que são elementos mediadores da relação entre o homem, o mundo e a fala, a criança desenvolve a percepção, as operações

sensoriais e a atenção.

A predisposição para o desenvolvimento da linguagem habilita a criança a desenvolver estágios de percepção que possibilitam a criação de instrumentos auxiliares no planejamento e na solução de problemas, bem como a lidar com o controle do seu próprio comportamento. Dessa forma, desenvolve as primeiras palavras por gestos, como forma de compensar as dificuldades de comunicação por meio da língua, pela qual percebe os acontecimentos à sua volta.

O mundo é percebido e expresso pela criança com a ajuda da linguagem e não somente pelo que é visto; [...] “a fala (...) torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança” (VYGOTSKY, 2007 p. 23), e promove “[...] mudanças qualitativas na sua forma de agir e em suas relações com outras funções<sup>1</sup>” (VYGOTSKY, 2007, p. 21). Tais funções têm relação com os signos e as palavras que constituem os meios pelos quais a criança exercita a interação social com o outro, desenvolvendo a sua percepção sobre os fatos que ocorrem em torno de si.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007) enfatiza que “o papel dominante da experiência social no desenvolvimento humano” (VYGOTSKY, 2007, p. 7) se dá pelas práticas que estão ligadas à história individual e social do sujeito. Assim, o processo de desenvolvimento da percepção humana é fenômeno que acontece em idade muito precoce, quando a criança começa a ter noção de objetos e situações reais. É pela mediação com o meio social que começa a ter consciência do mundo e assim se inicia sua interação com ele. Mediação é um conceito criado por Vygotsky para se referir ao dinâmico processo pelo qual o conhecimento é construído. De acordo com essa concepção teórica, o que possibilita um aprendizado efetivo é a natureza social da interação que acontece entre duas ou mais pessoas e é isso que medeia as relações que ocorrem entre crianças e pais ou entre alunos e professores.

A criança, à medida que cresce, passa a se apropriar daquilo que é social e desenvolve, ao mesmo tempo, suas funções psicológicas superiores. Vygotsky discute o desenvolvimento cultural da inteligência ou da internalização das funções psicológicas superiores, exemplificando o gesto de apontar da criança. Segundo ele, em um primeiro momento, tal ato significa a tentativa de pegar algo, mas, em

---

<sup>1</sup> Funções complexas do pensamento humano, a exemplo da linguagem, memória, percepção, cognição, etc.

seguida, torna-se um meio de estabelecer relações com outra pessoa, ou seja, “o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar” (VYGOTSKY, 2007 p. 57). O autor faz analogia entre a descrição do apontar e uma série de transformações e mostra que o processo de internalização dessas funções consiste em várias transformações assim subdivididas:

- a) Uma operação 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, 2007, p. 57).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, segundo Davis (2005, p.41), “ não é genético, mas apropriativo de um psiquismo que é historicamente acumulado sob a forma de relações sociais entre os homens”. Dessa forma, o processo de desenvolvimento cognitivo da criança mantém uma relação dialógica e recíproca com a aprendizagem que, segundo o modelo teórico de Vygotsky, torna-se condição essencial para a transformação qualitativa das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem foi elucidada por Vygotsky por um conceito importante dentro do seu quadro teórico: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP, daqui em diante). Segundo Vygotsky (2007), a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real – as conquistas já efetivadas - e o nível de desenvolvimento potencial – as capacidades em vias de serem construídas -, e pode se tornar instrumento pelo qual professores medirão o desenvolvimento dos seus alunos.

A ZDP oferece a psicólogos a oportunidade de observar o estado de progresso dinâmico das crianças, permitindo-lhes delinear o que já foi desenvolvido e o que está em processo de maturação. A ZDP disponibiliza ainda, para professores e educadores, um instrumento pelo qual se pode entender o processo de evolução da aprendizagem dos alunos.

Vygotsky ( 2007) afirma que

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, 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. ( VYGOTSKY, 2007, p. 103)

Desse modo, a ZDP pode tornar-se um conceito de grande relevância em pesquisas, podendo aumentar a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais.

O estudo da ZDP, dentro dos contextos educacionais, é um valioso caminho para se observar os estágios por que passam os aprendizes, verificando-se suas dificuldades e seus avanços em determinadas situações de aprendizagem. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, este pode ser um meio eficaz para acompanhar o progresso dos aprendizes na língua-alvo. A teoria de Vygotsky sobre a ZDP aponta para o estudo de como ocorre o *input*, defendido pelo lingüista Krashen. Segundo ele, a aprendizagem de uma língua estrangeira só ocorre quando o aluno está exposto a um nível lingüístico imediatamente superior ao seu, isto é, ele necessita receber o *input* que corresponde a um nível de “i + 1”. Desse modo a teoria de Krashen parece ter sido influenciada pelos estudos de Vygotsky.

O conceito de ZDP foi desenvolvido por Vygotsky a partir de suas observações sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e essa ligação (desenvolvimento vs. aprendizagem), como meios de constituição do sujeito, está relacionada com a internalização da linguagem. Oliveira (1992, p. 82) afirma que “ao longo de seu desenvolvimento, a pessoa passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, com a função de adaptação pessoal”. A linguagem é, desse modo, o instrumento pelo qual se processa o desenvolvimento da criança e sua interação com o outro, manifestada em situações concretas.

Segundo Vygotsky (1993),

[...] existem, no desenvolvimento da criança, um período pré-lingüístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala. O pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve. ( VYGOTSKY, 1993, p. 103)

Ainda com relação ao pensamento e a palavra, o autor consolida sua opinião com a citação seguinte: “[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa,

mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa”(VYGOTSKY, 1993. p. 108).

Vygotsky observou que o desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem obedece a uma seqüência de etapas, segundo as quais a criança passa de um período de fala egocêntrica para a fala interior e posteriormente exterior. A fala egocêntrica é marcada pela curiosidade da criança em aprender novos sons; é direcionada para ela própria e não social. Isto é, a fala não tem a função de interação social; corresponde ao período marcado pelo “o que é isso?” e que desaparece no limiar da idade escolar.

A fase da fala interior tem natureza psicológica e nela a criança é capaz de refletir sobre as palavras e testar suas hipóteses. Este tipo de discurso é dirigido ao próprio sujeito e não ao interlocutor; ele se desenvolve por meio de mudanças estruturais que modificam as estruturas da fala dominadas pela criança, transformando-se em estrutura básica do seu pensamento. A fala interior não tem função de comunicação, por ser uma espécie de “dialeto pessoal” que é fragmentado e abreviado.

A fala exterior tem o objetivo de comunicação e, segundo Vygotsky, “consiste na tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetivação” (VYGOTSKY, 1993 p. 113). O autor afirma que “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo (VYGOTSKY, 1993, p.131) e que “o pensamento nasce através das palavras” (VYGOTSKY, 1993, p.131). Neste sentido, a linguagem, mediada pela fala, é um sistema simbólico que tem como objetivo promover as intermediações sociais entre indivíduos, ou seja, é por meio da fala exterior, ou discurso exterior, que os sujeitos fazem suas intermediações nas práticas socioculturais.

O trabalho de Vygotsky em relação ao desenvolvimento da linguagem vem ganhando espaço dentro das ciências sociais. Seu legado científico tem sido utilizado por pesquisadores renomados, especialmente aqueles ligados às ciências sociais, que buscam explicação para a interação dos sujeitos nos seus meios sociais. Além disso, o socio-interacionismo de Vygotsky, que desenvolveu o conceito da mediação cultural na aprendizagem, tem se expandido e dado origem a outras teorias, como a teoria da atividade, defendida pelo lingüista Leontiev, segundo a qual a ação do sujeito no mundo é mediada por uma ferramenta (mental ou física) destinada a um objeto, ou a um conteúdo que se pretenda desvelar. É esta, sem

sombra de dúvida, uma contribuição extraordinária da teoria sociocultural para o desenvolvimento das ciências sociais. A Teoria da Atividade é definida, como uma abordagem filosófica e heurística, permitindo estudar as diferentes formas de ação humana, mediadas por instrumentos e levando em consideração os fatores históricos e culturais da atividade.

Kramsch (2000 ) declara que os signos lingüísticos e os processos psicológicos não precedem seus usos em contextos sociais. Pelo contrário, é a atividade social e suas formas de mediação, tanto social quanto cultural, que são responsáveis pela aparecimento das formas de consciência. A mediação ocorre por meio de várias formas de linguagem, tais como lingüística, visual, acústica; os signos lingüísticos são criados, usados e interpretados pelo sujeito com o objetivo de agir sobre o meio em que ele está engajado. Dessa forma, a linguagem emerge primeiramente da atividade social e cultural, e somente mais tarde torna-se um objeto de reflexão.

Desse modo um dos conceitos fundamentais da teoria sociointeracionista ou sociocultural é o de que a atividade humana está sempre mediada por instrumentos socialmente contruídos. A teoria sociointeracionista de Vygotsky, embora não tenha em sua origem relação com o ensino de línguas estrangeiras, tornou-se um referencial para o desenvolvimento de metodologias de ensino vinculadas ao processo de ensino/aprendizagem de LE.

### **2.1.1 O sociointeracionismo e o ensino de uma segunda língua**

Os estudos de Vygotsky, à medida que traz reflexões sobre os processos de como se dá a interação entre ensino e aprendizagem, deram grandes e valiosas contribuições para as teorias relacionadas com o ensino/aprendizagem de segundas línguas. Desse modo, têm-se a hipótese da interação defendida por Michael Long, na qual ele declara, conforme Brown (2000), que os fatores mais importantes no processo de aquisição de uma língua são o *input* e a interação social. Dessa forma, a comunicação com outros aprendizes por meio da conversação, a prática de estruturas gramaticais e de outras formas de linguagem são a base para o desenvolvimento das regras lingüísticas. Nessa teoria, observa-se o eco dos pressupostos teóricos de Vygotsky (1993) e sua defesa de que os aprendizes

constroem uma nova linguagem por meio de interações socialmente mediadas, pelo seu ambiente sociocultural e também pelo convívio com pessoas mais experientes. Partindo dessa perspectiva, o ambiente da sala de aula de língua estrangeira – local onde as identidades sociais são construídas - é o lugar ideal para se propor a aprendizagem na qual os elementos lingüísticos da língua alvo estejam em conjunção com as práticas sociais daquele grupo de aprendizes.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky é referência para estudiosos que buscam examinar como as interações sociais nas salas de aulas resultam na apropriação de conhecimentos lingüísticos. Donato ( 1994, p. 37), citando Vygotsky, afirma que a interação social é um meio para o desenvolvimento individual do aluno, uma vez que na presença de um participante mais experiente, o aprendiz é levado a agir num espaço em que existem estratégias mais especializadas para a resolução de problemas. Esse contexto social de aprendizagem foi denominado por Vygotsky de internalização das funções psicológicas superiores.

Para Vygotsky a linguagem é ferramenta simbólica usada pelos seres humanos para interagir uns com outros nas relações sociais. Por essa perspectiva, Ahmed (1994, p. 157) afirma que

a teoria de Vygotsky ganhou considerável atenção entre os pesquisadores ocidentais, nas últimas duas décadas. Estes pesquisadores estavam profundamente interessados na teoria sócio-cultural, com o objetivo de utilizá-la em suas perspectivas sobre o desenvolvimento cognitivo e sua ênfase na relevância do contexto social e relações interpessoais na evolução da cognição individual. (AHMED, 1994, p. 157)

O autor utiliza os conceitos de Vygotsky para entender uma área específica das pesquisas sobre aprendizagem de segundas línguas: a comunicação dialógica.

Paiva e Dias de Freitas (1994) relatam a contribuição de Vygotsky para o processo de ensino aprendizagem e suas implicações pedagógicas, - no que concerne ao papel do professor - enfatizando o papel do conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal como um modelo não para ser imitado, mas como fomentador de trocas nas “aventuras participativas” em direção ao desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

Os seres humanos interagem uns com os outros diariamente desde o seu nascimento e por essa interação eles dão sentido ao seu modo de vida. Nesta perspectiva, William e Burden, (1997, p.39) vêem na teoria sociointeracionista um

suporte teórico para o ensino de línguas, centrado em abordagem comunicativa e baseado na afirmativa de que se aprende uma língua pelo seu uso, com o objetivo de interagir significativamente com outras pessoas.

Donato (2000) descreve as contribuições da teoria sociocultural<sup>2</sup> para o desenvolvimento do conhecimento, tanto técnico quanto prático, na área de ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas. O autor mostra ainda a utilidade da teoria para o exame das condições afetivas, lingüísticas e sociais das salas de aula de línguas estrangeiras e/ou segunda língua, e afirma que “na teoria sociocultural, a aprendizagem é um processo semiótico atribuído à participação dos indivíduos em atividades mediadas socialmente” (DONATO, 2000, p. 45).

Kramsch (2000, p. 134), também inspirado na teoria sociocultural de Vygotsky afirma que não se aprende uma língua memorizando modelos e sons lingüísticos arbitrários para serem usados em atividades com fins específicos, mas engajando-se principalmente em atividades sociais como, educação escolar, conversas em grupos e respondendo às questões feitas pelos professores. Essas atividades são mediadas por vários tipos de signos lingüísticos como: gestos, expressões faciais, formas lingüísticas e sons. Por meio desses recursos mediados, ou signos operacionais as interações sociais externas tornam-se internalizadas, isto é, são internamente reconstruídas como um processo psicológico.

A teoria socioconstrucionista, ao elucidar o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo do ser humano, deu subsídios sólidos para o crescimento da Lingüística Aplicada ao processo de criação de novas metodologias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Essas abordagens são fundamentadas em procedimentos mais naturais e humanos, bem como em práticas pedagógicas direcionadas para métodos voltados para o exercício da linguagem em ambientes multiculturais de convívio e baseadas em concepções teóricas que objetivam desenvolver o senso crítico do aprendiz.

O sociointeracionismo de Vygotsky, ou socioconstrucionismo para alguns especialistas, tem uma relação muito próxima com a pedagogia crítica de Paulo Freire. Ambos atribuíram à linguagem ou discurso uma propriedade fundamental na constituição dos sujeitos e consideraram a palavra como o signo responsável pela

---

<sup>2</sup> Proposta de Vygotsky, segundo a qual o comportamento dos indivíduos é o resultado da integração de formas de mediação, construídas social e culturalmente dentro da atividade humana.



transformação das funções naturais da inteligência do sujeito para as funções superiores.

Segundo Freire (2005) a palavra é a essência da comunicação humana e possui duas dimensões solidárias entre si, denominada de reflexão e ação. Para o autor, o diálogo pode transformar o mundo em torno dos sujeitos, a partir do momento em que ação e reflexão, mediadas pela palavra, e portanto linguagem, convertem-se em ativismo. Nas afirmativas de Freire observa-se, por meio de sua pedagogia crítica, a ênfase dada à linguagem como forma de interação social.

## 2.2 A PEDAGOGIA CRÍTICA E A LINGUAGEM COMO “INTER-AÇÃO SOCIAL

A pedagogia crítica de Paulo Freire (1996; 2005) advoga que o desenvolvimento dos indivíduos se dá por meio das palavras, tendo a linguagem como a base das relações entre os sujeitos. Desse modo, para os pressupostos filosóficos de Paulo Freire, a linguagem “era entendida e vivenciada como um processo de “inter-ação” dos participantes dos círculos culturais<sup>3</sup>” (NASCIMENTO, 2006, p. 42), já que em tais círculos usava-se basicamente a linguagem verbal como meio de sensibilizar os participantes daquele evento a agirem e interagirem de maneira crítica no mundo social. Para Paulo Freire, a linguagem é o instrumento que os sujeitos possuem para a compreensão do seu mundo, para a promoção de interações sociais e para as manifestações de traços culturais. “[...] Essas manifestações podem, sem dúvida, consistir de uma palavra, de uma seqüência de duas ou mais palavras, ou de uma frase mais ou menos longa” (KOCH, 2006, p. 10).

Paulo Freire (2005) declara que as palavras possuem em si conteúdos ideológicos e vivenciais, tendo em vista que costumam refletir as características sócio-históricas daqueles que as pronunciam. Por essa razão, o método Paulo Freire defende que os educadores devem trazer para o ambiente da sala de aula palavras que façam parte do universo vocabular da comunidade, onde os educandos interagem, para que estes percebam a dimensão sócio-histórica na qual estão inseridos.

---

<sup>3</sup> Espaço onde ocorria o processo de alfabetização do método Paulo Freire.

As palavras, segundo Paulo Freire (2005), deveriam engajar os alunos em um processo de discussão de temas vinculados ao mundo do aprendiz, e a partir desse universo vocabular, da situação presente, existencial, concreta, fossem retiradas expressões que ele denominou de palavras geradoras ou temas geradores.

Os temas geradores são temas escolhidos dentro da linguagem cotidiana dos educandos e as palavras utilizadas serviriam para gerar outras palavras, o que possibilitaria aos alunos avançarem além dos limites dos seus conhecimentos e os levaria a analisar o mundo de modo a poder intervir criticamente por meio de atitudes dialógicas. O próprio Freire declara que “é importante enfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolado da realidade nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 2005, p. 114). O autor afirma que é no processo do diálogo que se produz uma educação libertadora, isto é, o diálogo para Paulo Freire, “como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é condição fundamental para sua real humanização” (FREIRE, 2005).

Ainda segundo Freire

somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educando, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 2005, p. 96)

A atitude dialógica é o espaço no qual se manifesta o “encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir” (FREIRE, 2005, p, 93) e se constitui na educação voltada para a valorização da participação do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem, necessitando, portanto, ser voltada para o diálogo e a ação, como forma de construir um mundo mais justo, mais ético e mais tolerante com as diferenças.

A ética no pensamento freiriano é a do ser universal, voltada para a solidariedade humana, que possibilita soluções para os problemas da desigualdade, da injustiça e da violência. A pedagogia crítica de Paulo Freire está a serviço do bem-estar social, à medida que busca formar sujeitos capazes de praticar a solidariedade no seio da sociedade, bem como no próprio processo escolar.

Polli (2006) afirma que Paulo Freire

via a escola como espaço possível para a prática educativa que leva em conta a necessidade de buscar elementos radicais de democratização, uma escola capaz de engendrar uma esperança como futuro a ser criado, uma ética universal do ser humano. (POLLI, 2006, p. 59)

Dessa forma, o pensar freiriano questiona a minimização dos seres humanos ao afirmar que

[...] nada (...) pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam, enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. (FREIRE, 1996, p. 113).

A pedagogia crítica freiriana chama também a atenção para os conteúdos ensinados nas escolas, que podem estar reproduzindo ideologias dominantes. Giroux (1986, p. 58) aponta para a necessidade de se questionar como as experiências humanas são produzidas, discutidas e legitimadas dentro do ambiente da sala de aula. Segundo o autor, a importância dessa análise está diretamente ligada à urgência que se faz dos educadores críticos construírem um discurso no qual possa ser desenvolvida nos alunos, a melhor compreensão de sua realidade política e cultural, bem como a noção da importância da linguagem nas suas experiências diárias.

Giroux (1986) afirma que as escolas são corporações históricas que reproduzem sistemas ideológicos de culturas dominantes e que também representam as realidades por meio de práticas efetivamente contestadas por vários indivíduos ou grupos. Neste sentido, as escolas simbolizam, para Giroux, o lugar político e ideológico no qual a cultura dominante produz em parte suas convicções hegemônicas, isto é, a escola como local de reprodução da sociedade manifesta sua influência, sua autoridade por meio do diálogo e da linguagem.

A escola, como espaço socialdemocrático, é também o lugar onde se devem formar indivíduos aptos a intervir criticamente diante dos discursos hegemônicos ali praticados. A esse respeito Freire (1996) afirma que

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 1996, p. 110)

Desse modo, a escola é a instituição responsável pela apropriação crítica e histórica dos conhecimentos, como forma dos indivíduos compreenderem as relações sociais e assim poderem transformar sua realidade.

A pedagogia crítica ressalta a importância de se abordar criticamente em sala de aula, a relação entre língua, texto e sociedade, uma vez que as estruturas de poder que estão relacionadas com o uso da linguagem, do diálogo, da comunicação, da cultura e da pedagogia não podem ser separadas. No tocante ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), a pedagogia crítica enfatiza que o objetivo deve ser “a interação ativa dos sujeitos com o discurso, de modo que se tornem capazes de comunicar-se em diferentes formas discursivas materializadas em diferentes tipos de texto” (PARANÁ, 2006, p. 37).

A pedagogia crítica de Paulo Freire propõe para o sistema educacional um ensino centrado no aprendiz, no seu mundo, na sua ideologia e defende o uso da linguagem por meio de palavras geradoras de sentido, isto é, a utilização de palavras que puxam outras e que constituem uma cadeia infinita de enunciados. Dessa forma, aquele autor traz, por meio de seus pressupostos filosóficos, esperança para uma sociedade ávida por justiça social. Sua pedagogia crítica pode ser aplicada a todas as disciplinas e objetiva educar o aluno para o exercício da cidadania.

Assim sendo, os princípios da pedagogia crítica indicam que o ato de ensinar deve estar vinculado ao universo vocabular do aprendiz e que a aula necessita ser preparada com base no conhecimento de mundo do aluno. No que se refere ao ensino de língua estrangeira, os pressupostos da pedagogia crítica defendem que o ensino deve ser centrado no propósito de desenvolver o pensamento crítico do aluno com a finalidade de torná-lo apto para o convívio em sociedade de forma mais autônoma.

No contexto desta pesquisa, o material trabalhado em aulas de inglês como língua estrangeira inspirou-se em um programa da cultura de massa, o desenho *Os Simpsons*. Portanto, o artefato ou recurso cultural utilizado para a mediação da aprendizagem foi a animação. A partir desse material, buscou-se desenvolver um ensino de inglês com base nos princípios filosóficos defendidos por Freire, os quais defendem uma proposta de ensino baseada na humanização dos sujeitos, que tenha valor pragmático para os fatos da vida dos aprendizes e que fale de suas situações existenciais.

Ainda em relação ao ensino de línguas estrangeiras Celani (2005) afirma que

a pedagogia crítica é reflexiva e leva em conta as relações de sala de aula, os próprios alunos e o papel da língua estrangeira no contexto educativo. Vai muito além dos assim chamados “métodos comunicativos”, que não são reflexivos. Explorando as diferenças interculturais negocia os limites das culturas, proporcionando “... uma mudança gradativa de atividades comunicativas para transculturais, do discurso para o meta-discurso e a reflexão estética”. (CELANI, 2005 p. 21)

Na assertiva da autora pode-se perceber a relação entre a pedagogia crítica de Paulo Freire – a educação como ato dialógico – e o sociointeracionismo de Vygotsky – a linguagem como mediadora no processo educacional – na qual ambos os teóricos têm a linguagem como papel preponderante no processo de aprendizagem e na vida dos sujeitos.

### **2.2.1 A pedagogia crítica e o ensino de uma segunda língua**

Dentre as concepções teóricas sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a pedagogia crítica de Paulo Freire é motivada pelo objetivo de formar um leitor ou falante consciente, crítico, emancipado, ou seja, sujeito ativo de sua prática como agente histórico de transformação social. Nessa perspectiva, os pressupostos freirianos advogam que o ensino de língua estrangeira não deve se concentrar somente na transmissões de regras gramaticais da língua-alvo, mas deve propor o ensino voltado para o desenvolvimento de sujeitos aptos ao exercício da cidadania.

A pedagogia crítica surge como um contraponto à abordagem comunicativa, tendo como alicerce o pensamento de Paulo Freire. Enquanto a abordagem comunicativa privilegia o desenvolvimento da conversação cotidiana e utiliza como referência a cultura inglesa e norte-americana, a pedagogia crítica defende que é somente pela discussão coletiva que se desenvolve a habilidade de perceber os elementos opressivos da sociedade e que se aprende a como agir contra eles (LEFFA, 2001). Assim, Freire (2005) afirma que

quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente, porque captam o

desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2005, p. 80)

Segundo Cox & Assis-Peterson alguns professores de inglês que faziam prática da abordagem comunicativa desencantaram-se “com a visão de ensino centrada no desenvolvimento da habilidade oral, com a visão de inglês como competência e comunicativa, que deixa na sombra a dimensão político-ideológica” (COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p. 17-18) que está relacionada com o ensino aprendizagem de uma língua de grande alcance mundial, como o é a língua inglesa na atualidade.

Ainda segundo as autoras,

quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar a relação de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros (COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20-21).

O ensino, para Freire, deve centrar-se também, na valorização das práticas do respeito mútuo e do diálogo, como meio de despertar a percepção do educando para os sentimentos do outro, bem como promover o autoconhecimento e o conhecimento dos processos de grupo para a compreensão de significados e alternativas para decisões pessoais e interpessoais.

A pedagogia crítica de Paulo Freire postula que a educação centrada na formação de cidadãos críticos deve praticar o ensino com conteúdos pragmáticos que abordem temas relacionados com a realidade do aluno. É o próprio autor quem aconselha o professor/educador a “jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores” (FREIRE, 2005, p.100). Nesse sentido, o professor/educador precisa dar voz a seus alunos, tendo em vista que é no uso da palavra nas interações sociais que brotam conhecimentos e valores significativos.

Rajagopalan (2003) afirma que

a pedagogia crítica nasceu das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula, não enquanto um espaço acadêmico no seu sentido tradicional, isto é, um lugar onde se confere o saber àqueles que dele carecem, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola. Ou seja, o primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra. ( RAJAGOPALAN, 2003, p. 105)

Graman (1988), ao ilustrar a utilização da pedagogia crítica aplicada ao ensino de segundas línguas, descreve a importância motivacional de suas práticas educativas ao vincular as experiências dos estudantes ao processo de aprendizagem de uma língua. Segundo o autor, os estudantes estão mais propensos a se desenvolverem intelectual e lingüisticamente quando podem analisar suas próprias experiências e construir suas próprias palavras para descreverem e entenderem seus modos de vida.

De acordo com Paulo Freire (1996; 2005) a escola deve criar condições que possibilitem aos alunos o desenvolvimento do conhecimento e sempre a partir do seu saber prévio. Sabe-se que ao chegar à escola, os aprendizes trazem consigo uma gama de conceitos que ultrapassam o âmbito da família e que são transmitidos pelos meios de comunicação, especialmente a televisão, em virtude do grande período de tempo em que a criança e o adolescente a ela ficam expostos.

O objetivo, desse modo, é promover a educação baseada nos valores culturais e nas práticas do exercício da cidadania e tendo sempre a interação como mola propulsora desse desenvolvimento e mediada pelo discurso como uma prática capaz de estabelecer mudanças significativas naquele contexto escolar.

## 2.3 O DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

A linguagem tem natureza essencialmente sociointeracional, tendo em vista que sua finalidade é promover a interação entre os participantes das práticas discursivas realizadas em um dado contexto social. A linguagem e a sociedade têm entre si uma relação muito forte, base da constituição dos seres humanos, que se desenvolvem a partir do contato com o meio social e cultural no qual estão inseridos.

A linguagem é um instrumento de comunicação usado pelos seres humanos, a partir de suas marcas sócio-históricas, para estabelecer relações sociais com seus

interlocutores. Desse modo, seu objetivo é transmitir informações de uma para outra pessoa, ou de um grupo para outro; ao mesmo tempo os falantes a usam para afirmarem quem são, a que grupo pertencem e também para demonstrarem em que espécie de ação eles estão engajados por meio da fala. Segundo a visão sócio-histórica de Wertsch (1991) “os seres humanos são vistos como entrando em contato com, e criando, seus ambientes, bem como a si mesmos, por meio de ações nas quais estão engajados<sup>4</sup>” (WERTSCH, 1991, p. 8)

Os seres humanos aprendem a agir no mundo através da prática do discurso, estabelecendo relações comunicativas entre os usuários da fala e por meio de unidades lingüísticas dentro de situações de interação determinada socioculturalmente. Esse pressuposto é defendido por Vygotsky (1993; 2007), que afirma que os indivíduos não são seres sociais somente determinados “pelas circunstâncias sociais de nossas vidas, mas porque nossas capacidades de pensar e agir são em si mesmas socialmente constituídas (BACKHURST E SYPNOWICH, 1995 *apud* MOITA LOPES, 2003a, p. 25).

Moita Lopes (2002, p. 30) afirma que

[...] os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem os outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. [...] E é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem.[...]

A utilização do termo discurso é considerada como o uso da linguagem dentro das práticas sociais, em vez de ser somente uma atividade individual. Uma grande contribuição aos estudos do discurso como prática social foi dada por Fairclough (1992). Para ele, discurso “[...] é um modo de ação, uma forma na qual as pessoas podem atuar no mundo e especialmente sobre os outros, sendo também um modo de representação dos sujeitos”<sup>5</sup> (FAIRCLOUGH, 1992 p. 63).

Fairclough (1992) declara que o discurso é moldado por uma vasta estrutura social, isto é, pela relação entre as classes sociais, pelo uso de normas e convenções sociais de natureza discursiva e não discursiva. De acordo com o autor,

---

<sup>4</sup> Human beings are viewed as coming into contact with, and creating, their surroundings as well as themselves through the actions in which they engage.

<sup>5</sup> Discourse is a model of action, one form in which people may act upon the world and especially upon each other, as well as a mode of representation.



o “discurso contribui para a construção das estruturas sociais que modelam as convenções sociais, assim como as relações, identidades e instituições que estão por trás delas” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64), tendo em vista que o discurso não é apenas a prática de representação do mundo, mas de sua significação, ou seja, o discurso constrói e constitui os significados presentes nas interações sociais.

O discurso tem para Fairclough (1992) as seguintes funções: a) construir as identidades sociais; b) ajudar nas relações sociais entre as pessoas e c) contribuir para a construção de um sistema de conhecimento e de crenças. O autor propõe ainda uma análise tridimensional do discurso sob a perspectiva de três modelos, denominados de discurso como texto, como prática discursiva e como prática social, e cuja representação está no diagrama abaixo, conforme Fairclough (1992, p. 73):

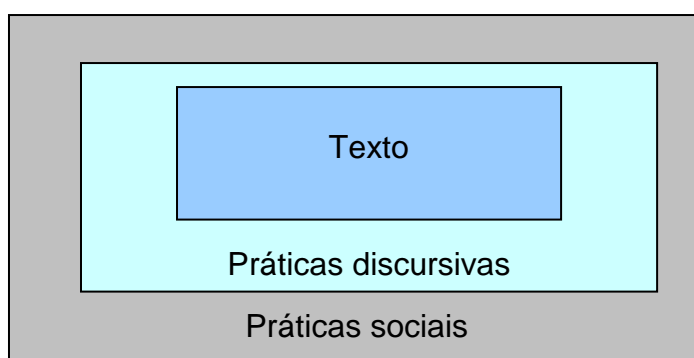


Figura 1 -Concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 1992, p. 73)

O modelo de análise do texto<sup>6</sup> pode ser dividido em quatro categorias: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. O estudo do vocabulário centra-se nas palavras individuais – neologismos, relações entre palavras e sentido -, a gramática nas palavras, combinadas em frases e sentenças; a análise da coesão trata do modo como as frases e sentenças estão ligadas, por meio de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, sinônimos próximos e conjunções; a da estrutura textual refere-se à propriedades da organização textual, isto é, o modo como os elementos textuais estão organizados.

<sup>6</sup> Texto aqui deve ser entendido como lugar de interação entre atores sociais e na construção interacional de sentidos (concepção sócio-cognitiva-interacional).

O modelo de análise das práticas discursivas envolve a produção e consumo do texto, e a natureza desse processo varia entre os diferentes tipos de linguagem, de acordo com fatores sociais. Neste modelo também analisa-se as categorias de força dos enunciados, coerência e intertextualidade; por força dos enunciados entende-se os atos da fala, como promessas, pedidos etc.; a coerência diz respeito às conexões responsáveis pelo sentido do texto; e a intertextualidade refere-se às relações de diálogo estabelecidas entre os textos.

A análise do discurso, como prática social, tem como objetivo a discussão, a partir de sua relação com aspectos ideológicos e hegemônicos que acontecem nas interações sociais com o uso da linguagem. As ideologias são, segundo Fairclough (1992), construções de realidades e significados que são desenvolvidos no interior das práticas discursivas e contribuem para a produção, reprodução e transformação de relações de dominação. Desse modo, as ideologias revestem os discursos de poder ou autoridade, através das diferentes maneiras e dos diferentes níveis por meio das marcas deixadas nos textos, cuja condição de produção está relacionada a questões político-econômicas.

Fairclough define a hegemonia como a dominação de uma classe social sobre outra e que se manifesta nas instâncias econômica, política, cultural e ideológica, presentes nas representações individuais e coletivas dos sujeitos. Segundo Moita Lopes (2005, p. 6-7), “há discursos hegemônicos que varrem o planeta de um canto ao outro, em um processo de mundialização marcadamente influenciado pelo poder econômico norte-americano”.

A hegemonia e as ideologias se manifestam, quase sempre, por meio da linguagem, uma vez que essa é vista como “um modo de ação por meio da qual as pessoas estão agindo no mundo” (MOITA LOPES, 2005, p. 7). O uso da linguagem tem sempre como alvo um interlocutor a quem é dirigido o discurso. No caso do uso de língua estrangeira, e mais especificamente do inglês, devido a sua posição na atualidade, o mais importante em sua aprendizagem não é a aquisição de conhecimentos lingüísticos com vistas à fixação de regras gramaticais, mas a “interação ativa dos sujeitos com o discurso {em língua inglesa}, de modo que se tornem capazes de comunicar-se em diferentes formas discursivas materializadas em diferentes tipos de texto” (CURITIBA, 2006 p. 37).

Moita Lopes (2005) afirma que a importância do ensino do inglês está na prática da educação lingüística crítica, uma vez que os discursos que circulam na

*internet* e nos canais internacionais de TV são produzidos em inglês, bem como os discursos científicos, os congressos, os eventos esportivos mundiais têm como língua oficial o inglês, inclusive em países onde a língua materna não é o inglês ou onde o inglês sequer possui o *status* de língua oficial. O autor complementa afirmando que “o inglês é o armênio, grego, latim, nahuatl, espanhol e o francês dos nossos tempos e pode se tornar a língua comum por meio da qual aprendemos a ler o mundo criticamente para participar ativamente de sua construção” (MOITA LOPES, 2005 p. 7). Nessa perspectiva, a língua estrangeira deve ser usada como meio para levar os sujeitos a agirem no mundo via discurso nas práticas sociais.

### **2.3.1 O discurso em língua inglesa como prática social**

O discurso em língua inglesa, como prática social, tem na sala de aula espaço privilegiado para a construção de sentidos, tendo em vista que o texto que ali se apresenta pode proporcionar a inclusão de debates sobre temas importantes; esses textos poderão levar os aprendizes a questionarem e desafiarem “as atitudes, os valores e as crenças a ele subjacentes” (CURITIBA, 2006, p. 34) com vistas à ampliação de suas práticas lingüístico-discursivas.

O texto em língua estrangeira – no caso, o inglês – pode contribuir para a prática significativa de ensino/aprendizagem, tendo em vista que se constitui como “um espaço para discussão de temáticas fundamentais para o desenvolvimento intercultural, manifestado por um pensar e agir crítico, por uma prática cidadã imbuída de respeito às diferenças culturais, crenças e valores (CURITIBA, 2006 p. 39)”.

O ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser pautado na visão sociointeracional da linguagem, ou seja, os aprendizes devem estar aptos a se engajarem e engajarem os outros no discurso, com a finalidade de agirem no mundo social, por meio das escolhas lingüísticas feitas. Dessa forma, o ensino da língua inglesa deve ser concebido como a oportunidade que os aprendizes têm de agirem no mundo via discurso em língua estrangeira, e como tal, precisa ser visto como veículo de intermediação nos processos interacionais de construção dos sujeitos.

O aprendizado da língua inglesa possibilita ao aluno a oportunidade de construir novos significados, que podem ampliar sua capacidade de entendimento

da realidade, haja vista que os discursos construídos em sala de aula são produzidos na língua-alvo.

O discurso ocupa um lugar de destaque na sociedade contemporânea. Segundo Santos (2000, *apud* MOITA LOPES, 2003b, p. 32), vive-se hoje num “mundo no qual nada de importante se faz sem o discurso”. Nesse sentido, os discursos realizados em sala de aula de língua estrangeira precisam fazer conexão com questões sociais, tendo em vista que é na e pela palavra que são percebidas as diferenças ideológicas, as condições sociais, as hierarquias da vida social, fatos estes que possibilitam o confronto de valores, que podem levar os aprendizes a questionarem suas ações nas práticas sociais.

O texto como unidade da linguagem em uso – oral, escrito ou visual – deve ser explorado em sala de aula de LE levando-se em consideração as diferenças entre línguas e culturas. Desse modo, o aluno terá a oportunidade de discutir e refletir sobre a cultura nativa e a cultura-alvo, tendo sempre o discurso como mediador dessa prática social, sendo que essa discussão pode tornar-se um meio do aluno meditar sobre as suas relações com o Outro.

De acordo com Celani (2005),

ao entender o Outro, aprendemos mais sobre nós mesmos e sobre um mundo plural marcado por diferenças. A consequência natural desse processo será o desenvolvimento de compreensão em relação às diferenças, atributo tão importante nos embates da vida contemporânea. (CELANI, 2005, p. 15-16)

Celani declara ainda que “enxergar nossa própria cultura através do olhar de um outro grupo cultural pode ser uma experiência reflexiva de grande alcance (CELANI, 2005, p. 21)” e que é “justamente a tensão dos embates interculturais que constrói novo conhecimento, novo entendimento da natureza e da sociedade (CELANI, 2005, p. 21)”.

Moita Lopes (2003b) advoga que o ensino de inglês como língua estrangeira deve ter como meta o envolvimento do aprendiz no discurso, com base nas marcas sócio-históricas que este possui como sujeito situado na vida social. Isso significa dizer que “aprender uma língua estrangeira é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam” (MOITA LOPES, 2003, p. 45) e que tal envolvimento “inclui a consciência de que o

uso da linguagem envolve as possibilidades de significado por meio dos quais podemos agir no mundo e constituí-lo” (MOITA LOPES, 2003b, p. 46).

Os discursos que circulam nos diferentes campos da vida social são construídos quase sempre em língua inglesa, tendo em vista o poder econômico dos Estados Unidos e sua influência no mundo globalizado; neste fato está a principal importância do ensino dessa língua, acrescentando-se ainda a responsabilidade dos professores em promover aprendizagem significativa, com vistas a levar o aprendiz a fazer uma leitura crítica dos discursos e das práticas sociais nos quais eles estão situados na sala de aula e que são mediados pelo discurso em inglês.

Moita Lopes (2003b) declara que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve se usar para dar

acesso a diversos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de habilidades/competências necessárias para a vida contemporânea, estando entre elas o acesso a discursos em inglês. (MOITA LOPES, 2003b, p.43)

Henry Giroux (2007), em entrevista concedida à professora/pesquisadora da Universidade de Coimbra (Portugal), Manuela Guilherme, afirma que

[...] a língua, sendo tanto objecto como sujeito de mestria, interpretação e empenho, é o espaço no qual as pessoas negociam os elementos mais fundamentais das suas identidades, as relações entre eles e os outros e a sua relação com o resto do mundo.

Dentro dessa perspectiva, o ensino da língua estrangeira deve contemplar também coisas que perpassem a vida cotidiana do aprendiz, isto é, temas como a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, o consumo e a educação sexual, assuntos que pertençam ao discurso dos meios midiáticos. Essas questões fazem parte das práticas sociais que o aluno vivencia fora da sala de aula e que ao serem abordados em aulas de LE, traduzem-se em uma educação voltada para os valores, com o objetivo de resolver problemas e/ou conflitos tanto no ambiente escolar quanto na vida prática e que são mediados pela língua.

O discurso das mídias é um campo fértil de assuntos para debates em aulas de língua estrangeira, tendo em vista que os temas podem levar os alunos a

refletirem sobre os fatos do seu cotidiano. Nesse sentido, a sala de aula de língua inglesa pode transformar-se também em um ambiente onde os alunos poderão questionar, por meio de discurso em língua inglesa, como ocorrem as representações sociais nos meios midiáticos e compreender como se constitui o discurso ideológico dos meios de comunicação de massa.

As atividades instrumentalizadas pela mídia, especialmente através de um programa televisivo, podem apontar para situações que levem o aluno a perceber a forte presença dos meios de comunicação no seu cotidiano. Os professores, por sua vez, têm a oportunidade de verificar como se processa a recepção pelos aprendizes dos conteúdos ministrados e como esses conteúdos são interpretados e discutidos em sala. Charaudeau (2006, p. 28) afirma que “a instância de recepção constrói seus próprios efeitos de sentido que dependem das condições de interpretação (...)” e que “o texto produzido é portador dos mais variados “efeitos possíveis”. Desse modo, o sentido que o receptor dá ao texto depende da leitura de mundo que o aluno traz para a escola e que tem a ver com a sua visão de mundo.

Diante dessa constatação, muito se tem estudado e pesquisado sobre a relação de mediação que se estabelece entre os meios de comunicação de massa e os aprendizes, principalmente dentro do ambiente institucional da sala de aula. No percurso seguinte, enfatiza-se o papel dessa mediação e dos artefatos culturais no processo de aprendizagem, especialmente no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua, objetivando-se iluminar o modo como se processa a internalização de conceitos, segundo a teoria sociocultural (LANTOLF & APPEL, 1994; LANTOLF, 2000; LANTOLF & THORNE, 2006).

## 2.4 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA: um processo mediado por artefatos culturais

Os seres humanos habitam em um mundo povoado por signos ou sinais mediados por um tipo de linguagem verbal, mas também pela não verbal. A natureza dessa mediação tem sido tema de estudos das ciências sociais, especialmente de estudiosos ligados à teoria sociointeracionista de Vygotsky. Este defende que as funções psicológicas superiores são mediadas por um tipo de signo, os símbolos, que são construídos culturalmente. Desse modo, na perspectiva sociocultural (ou

sociointeracionista), o conceito de mediação sgnica   decisivo e crucial para o entendimento do processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Mediao   o processo pelo qual o ser humano organiza seu conceito por meio de atividades construdas culturalmente com o objetivo de regular o mundo material ou o próprio mundo do sujeito, que pode ser mental ou social. A mediao consiste em utilizar instrumentos de ordem externa (os recursos ou artefatos culturais) e de ordem interna (a lngua), como ferramentas que dão aos sujeitos a oportunidade de se transformarem qualitativamente, via interao social. A mediao dos sujeitos com o mundo social se dá no nvel das relao es com o mundo concreto, isto  , com suas vivências e experiências pessoais, incluindo o conhecimento que tem da humanidade, transmitido de gerao a gerao, em seus aspectos históricos e culturais.

Segundo Lantolf e Thorne (2006) não há uma única ao humana que não seja mediada. O autor cita exemplos de alguns recursos mediacionais externos e visveis para o observador, como o uso de um martelo para cravar um prego, e de invisveis, a exemplo daqueles que acontecem dentro da fala interior, como   o caso de um jogador experiente que idealiza uma jogada antes de dar o seu lance. (LANTOLF & THORNE, 2006, p. 63) Na perspectiva de Lantolf e Thorne (2006), os seres humanos, ao contrário de outros animais, traam um plano antes de agirem. De acordo com o estudioso, esse plano pode ser representado simbolicamente na fala e na escrita, permitindo ao homem agir sobre objetos reais sem toc -los e sem mudá-los de um ponto a outro. Já Leffa (2005) defende que a interao entre os sujeitos não acontece de forma direta, mas por meio do processo de mediao, com a utilizao de um determinado instrumento, que pode ser a própria lngua ou um artefato cultural, que pode ser um livro, um computador, um filme, um quadro, uma msica, enfim, qualquer tipo de signo que possa veicular essa ou aquela idéia. Desse modo, os artefatos ou recursos culturais, ao fazerem uma mediao entre os sujeitos, facilitam o processo de apropriao de quaisquer tipos de conteúdos.

A figura abaixo (LANTOLF & THORNE 2006, p.62) ilustra as relao es de mediao entre os indivduos e os artefatos culturais, mostrando que essas relao es tanto podem ser diretas ou indiretas ou mediadas. A seta contnua representa a relao  indireta ou mediada e a seta pontilhada a relao  direta.

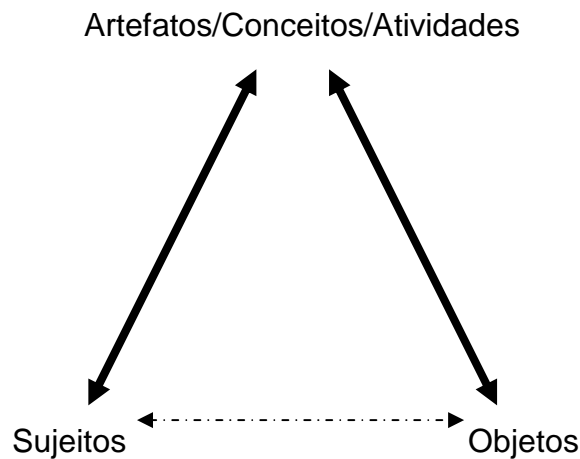


Fig. 2 – Natureza mediadora da relação homem x mundo

Para Lantolf e Thorne (2006), a relação direta está vinculada aos acontecimentos involuntários (como quando nos viramos na direção de um barulho inesperado), reflexos involuntários e memória involuntária. A relação indireta diferencia os seres humanos de outros animais e está vinculada à criação de outros recursos auxiliares que são histórica e culturalmente construídos. Tais recursos estabelecem uma mediação entre sujeitos e objetos (mentais e físicos), possibilitando os indivíduos a organizarem e controlarem suas ações mentais que, por sua vez, serão utilizadas para atuar sobre as ações e atividades do mundo material.

Vygotsky (2007) defende que os elementos mediadores da práxis da aprendizagem – instrumentos, signos e todos os elementos com significado cultural que caracterizam o ambiente humano, que têm significado cultural – originam-se das relações humanas. Marques (2000), ao tratar da práxis da aprendizagem envolvendo a mediação, afirma que

os mundos das culturas, da sociedade e da pessoa, além de suas próprias estruturas internas, supõem e se sustentam num meio também estruturado, organizado em níveis de complexidade e abrangências distintos, o mundo das objetivações que materializam as conseqüências da atuação dos homens, constituído, ao mesmo tempo, em distintos lugares sociais e âmbitos lingüísticos específicos. (MARQUES, 2000, p. 51)

Para a teoria sociocultural, artefatos são aspectos ao mesmo tempo conceituais e materiais, que fazem parte da atividade humana (LANTOLF & THORNE, 2006). Trazendo esses conceitos para o contexto do ensino e da



aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira, defende-se que professores e alunos devem ser encorajados a verem os artefatos culturais como mediadores no ensino da língua-alvo. Logo, o conhecimento é o resultado da mediação que os sujeitos fazem entre eles próprios, os artefatos e o mundo em que vivem.

O processo de aprendizagem (LANFOLF & APPEL, 1994; LANTOLF & THORNE, 2006; LEFFA, 2005; 2006), então, é uma atividade social que acontece em momentos de interação social e mediada por instrumentos ou artefatos culturais, como livros, *internet*, desenho animado etc. Partindo dessa perspectiva, torna-se claro que os professores devem estar conscientes da importância de criar situações e oportunidades para os aprendizes interagirem uns com os outros com o intuito de se atingir os objetivos educacionais.

Os programas de cultura de massa ou *mass media*, a exemplo do desenho animado *Os Simpsons*, constituem ferramentas valiosas que podem ser usadas em programas educacionais. Embora não tenham sido criados com objetivos didáticos, eles são capazes de ajudar a aprendizagem da língua inglesa, na escola, através de atividades planejadas de acordo com objetivos a serem alcançados e tendo a animação como mediadora da prática pedagógica.

Leffa (2005) ao tratar das atividades mediadas por computador afirma que

o ser humano age levado por objetivos. É a consciência do objetivo que dá significado à ação. Na sala de aula, por exemplo, quando o aluno conhece e deseja o objetivo de uma determinada atividade não precisa do incentivo do professor; precisa apenas do domínio do instrumento de mediação que lhe permita chegar ao objetivo desejado, cujo domínio ele mesmo se empenhará em conseguir. Se o professor o ajudar, o aluno se aliará ao professor; se não, ele tentará por outros caminhos. (LEFFA, 2005, p. 25).

No processo de formação de conceitos em sala de aula de língua inglesa, a animação de *Os Simpsons*, como mediadora da aprendizagem, deve propiciar aos aprendizes a oportunidade de conhecer uma diversidade de significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que estão presentes em determinadas culturas e, portanto, em grupos de indivíduos que vivem em contextos específicos e até diferentes daquele do aprendiz. Também o professor deve buscar entender como cada aluno, naquela situação de aprendizagem em particular, vê essa diversidade e pode promover o diálogo entre os vários modos de vida

mostrados pela animação, procurando atuar na ZDF, com o objetivo de promover o aluno para um estágio de desenvolvimento superior ao que ele se encontra.

Este item tratou dos modos como a mediação atua na vida do aluno, bem como no aprendizado de uma segunda língua. O texto buscou, também, explicitar o pensamento de Vygotsky e sua contribuição para uma orientação metodológica em relação ao desenvolvimento do sujeito, inclusive no ambiente escolar. Para tanto, destacou-se o papel da mediação, da interação e dos artefatos culturais. O próximo item trata do desenho animado *Os Simpsons* e sua relação com o ensino de língua inglesa.

## 2.5 O DESENHO ANIMADO OS SIMPSONS EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Os Simpsons* são uma série em desenho animado de origem americana que teve sua estréia no programa *The Tracey Ullman Show*, exibido pelo canal de TV a cabo FOX e que atingiu o apogeu no final dos anos oitenta do século passado. O desenho é satírico e mostra diferentes aspectos da condição humana, parodiando o estilo de vida do homem contemporâneo. No princípio, os episódios eram exibidos entre os intervalos do programa *Tracey Ullman* e logo se tornou um fenômeno de audiência, o que lhe garantiu a criação de um programa com maior duração, destinado somente às aventuras da família Simpson e com apresentação em horário nobre.

Dirigido ao público adulto, maduro e informado, embora seja assistido também por crianças e adolescentes, o desenho animado *Os Simpsons* tem o formato de comédia de situações, que é uma série de televisão com personagens comuns na qual existem uma ou mais histórias de humor encenadas em ambientes da vida familiar, incluindo grupos de amigos e locais de trabalho. Dessa maneira, o referido desenho tornou-se um programa pioneiro dentro da animação pelas inovações nos conteúdos abordados. *Os Simpsons* têm provocado mudanças na maneira de tratar a animação dentro da comunicação de massa, em virtude da série “estabelecer pontos de vistas, críticas ao comportamento e sátiras da sociedade, através do desenvolvimento de uma complexa estrutura narrativa” (HERSKOVIC,

2005, p. 9) por meio da utilização de paródias, da intertextualidade e da metalinguagem.

A ação do desenho animado *Os Simpsons* se passa em *Springfield*, uma cidade fictícia, cenário de todos os episódios da série. Os personagens da série têm como características a cor amarela e o aspecto descontraído e estranho. Além da família que empresta seu nome à atração, o programa possui outros personagens coadjuvantes e, às vezes, conta com a participação de convidados especiais. Os personagens principais são em número de cinco, cujas características estão abaixo discriminadas:

- ❖ Homer Simpson, pai e marido desastrado, porém devotado, que está sempre se esforçando para agradar a família, bem como a seu chefe e amigos. Trabalha como inspetor de segurança na usina de energia nuclear de Springfield, sendo, no entanto, responsável pela maioria dos acidentes que lá acontecem.
- ❖ Marge Simpson, mulher de Homer, mãe de Bart, Lisa e Maggie, é muito paciente e dedicada à família. Ela é o ícone da dona-de-casa de classe média e serve como modelo àquelas que se dedicam aos afazeres domésticos. Na série, Marge está sempre preocupada com os membros da família, principalmente com a educação dos filhos. Além de ser mais inteligente do que o marido ela possui valores e ideais.
- ❖ Bart Simpson, filho mais velho de Marge e Homer, dez anos, rebelde e brincalhão. Ele se recusa a comportar-se da maneira como os adultos querem e está sempre envolvido em brincadeiras que não agradam a seus pais, a irmã e os professores, tais como escrever piadas no quadro, jogar bombinhas descarga abaixo, dentre outras atitudes pouco recomendadas. Devido a esta postura de “menino cheio de idéias incomuns”, Bart é ignorado pelas pessoas, mesmo quando quer chamar a atenção para fatos que não são percebidos pelos outros. O personagem “Bart” tornou-se um ícone da cultura de massa, e ele representa as idéias de contestação da autoridade.
- ❖ Lisa Simpson, a filha do meio de Homer e Marge, garota de oito anos, inteligente, perceptiva, com espírito crítico bem aguçado e extraordinária capacidade para articular suas idéias, muito embora nem sempre seja valorizada e compreendida pelos adultos, o que a deixa bastante triste.

- ❖ Maggie Simpson, a filha caçula de Homer e Marge é um eterno bebê. Ela não fala e está sempre usando chupeta.

Estes são os personagens que fazem parte do programa e exercem grande influência sobre a forma de pensar da audiência. *Os Simpsons*, como os demais desenhos animados, faz parte da cultura de massa que tem a capacidade de mostrar imagens culturais da sociedade. Trata-se, pois, de um tipo de animação com grande popularidade perante o público. Quanto à temática,

os episódios de *Os Simpsons* costumam destacar o conflito entre desejos, sentimentos e interesses pessoais de um lado, e o senso de dever moral, de outro. Cada membro da família Simpson, incluindo Maggie, contribui para a criação de um clima moral complexo, no qual a moralidade se destaca em sua importância como dever, justamente porque também existe o contrário – os desejos, sentimentos e interesses apaixonados de personalidades fortes. (LAWLER, 2005, p. 142).

A série “*Os Simpsons*”, devido aos temas que trata em seus episódios, possui uma grande diversidade de materiais que pode ser usada em sala de aula, considerando a abordagem de vários problemas que afetam as sociedades modernas e, principalmente, por ilustrar e abordar aspectos da sociedade americana e da cultura ocidental a partir de uma visão crítica. Consta desse enfoque especialmente o modo de vida dos americanos, suas crenças, etc. que são componentes de grande importância para os estudos de cultura.

O desenho animado *Os Simpsons* pode ser usado como um texto que possibilita a aprendizagem de uma língua estrangeira, se usado em aulas de língua inglesa. Pode abordar em sala não somente aspectos lingüísticos, mas, sobretudo, questões culturais e os problemas enfrentados no dia-a-dia da família Simpson.

Fernandes (2003), em referência a *Os Simpsons* na sua dissertação de mestrado, percebe que

[...] o desenho pode ser elemento de crítica para aqueles que têm a oportunidade de trocar idéias com os pais ou adultos de forma geral e que, assim, a continuidade dessa experiência de troca pode lhes dar outros parâmetros para verem os próximos episódios de forma diferente. (FERNANDES, 2003, p. 132)

O objetivo de tal investigação foi verificar como os participantes da pesquisa percebiam os desenhos animados consumidos, entre eles *Os Simpsons*.

O estudo da autora foi fundamentado teórica e metodologicamente na Teoria da Recepção, cujo eixo centra-se na idéia de que o sujeito, não é passivo em sua interação com a mídia, uma vez que já traz consigo uma grande quantidade de conhecimentos adquiridos social e culturalmente no ambiente no qual se encontra inserido.

Segundo Kristiansen (2007, p. 3) “a melhor maneira de se aprender sobre a cultura de um país é viver nele. A segunda melhor maneira de descobrir como as pessoas vivem e pensam é através da literatura, tendo em vista que uma parte da literatura é a expressão dos modos de vida daquela cultura”. Nessa perspectiva, o desenho animado “*Os Simpsons*” é um meio de acesso ao modo de vida do Outro; não somente de uma família americana que a animação representa, mas os episódios também mostram os modos de vida, as crenças e os valores de outras culturas, mostradas de maneira muitas vezes estereotipadas.

McMahon (2005) afirma que o desenho animado *Os Simpsons*, com base na sua popularidade e longevidade tornou-se parte da cultura contemporânea e que

[...] a série não apenas transmite verdades e incita a consideração de questões fundamentais; ela apresenta essas verdades a um grande número de pessoas, fazendo com que elas reflitam mais profundamente sobre tais questões. Mesmo que *Os Simpsons* não seja heurísticamente superior a Tolstói, seus efeitos heurísticos devem ser considerados devido à grande atratividade da série. ( MCMAHON, 2005, p.218)

O uso do desenho animado “*Os Simpsons*” nas salas de aula de inglês como língua estrangeira vinculará o ensino da língua estrangeira ao mundo do aprendiz, que pode se identificar com os problemas dos personagens, os quais mostram questões éticas relevantes à vida de cada um.

Além do mais, obtém-se, com o uso da animação, riqueza de materiais para o ensino da língua alvo que não se costuma encontrar nas escolas públicas. Os episódios poderão proporcionar ao aluno a oportunidade de ouvir uma ampla variedade do inglês falado. Outra vantagem do uso do desenho nas salas de aula de inglês como língua estrangeira está na contextualização cultural dos textos utilizados, podendo-se analisar signos gestuais, cobrindo a linguagem verbal e não-verbal, incluindo tradições e valores morais e éticos.

As atividades elaboradas para esta pesquisa foram concebidas a partir do desenho anteriormente descrito, partindo-se da premissa de que ele é capaz de

gerar discussões sobre questões ideológicas por meio das representações presentes em seus episódios. Desse modo, após a aplicação da primeira atividade deu-se a coleta de dados por meio dos instrumentos de pesquisa escolhidos.

### 3 O CAMINHO TRILHADO NA PESQUISA

A metodologia de pesquisa adotada no trabalho é de natureza qualitativa e consiste em fazer um estudo de caso. Para conduzir tal estudo os pressupostos teóricos de Lüdke e Andre (1986) e de Yin (2005) nortearam as análises dos relatos dos eventos cotidianos de uma sala de aula de língua inglesa, por meio de observação, questionário, diário de classe, entrevistas, etc.

As narrativas dos participantes da pesquisa, obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa, serão analisadas tendo como objetivo as interações entre os participantes e os significados que emergiram das reflexões feitas no contexto da pesquisa e obedecendo à escolha metodológica.

#### 3.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA: um estudo de caso

A escolha metodológica será do tipo estudo de caso, envolvendo a aplicação de material especialmente preparado para uma situação de aprendizagem que propõe as seguintes perguntas de pesquisas:

a) Como o desenho animado *Os Simpsons* poderia ser usado em aulas de língua inglesa para discutir valores que privilegiem o respeito às diferenças e ao espaço do outro, ao mesmo tempo em que potencializa o ensino-aprendizagem da língua estrangeira?

b) De que maneira o uso do desenho animado *Os Simpsons*, como material complementar nas aulas de inglês como língua estrangeira, poderia provocar no aluno reflexões que transcendam questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua alvo, como por exemplo, valores morais e éticos?

O modelo de pergunta de pesquisa é um indicador da maneira de como se deve conduzi-la. Assim, “a forma se formular uma questão pode fornecer um indício importante para traçar a estratégia de pesquisa que será adotada” (YIN, 2005, p. 26). Nessa perspectiva, o estudioso Yin (2005) afirma que “questões do tipo” como

“e” por que “são mais explanatórias, e é provável que levem ao estudo de caso” (YIN, 2005, p. 25).

Um estudo de caso caracteriza-se por um exame detalhado de um momento que está sendo vivido por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Yin (2005, p. 32) define um estudo de caso como uma investigação empírica que procura compreender “um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”, preservando as particularidades holísticas e significativas de um organismo humano naquela ocasião histórica.

Lüdke e Andre (1986) afirmam que um estudo de caso se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, focaliza o mundo de forma complexa e contextualizada. Ainda segundo os autores, os estudos de caso apresentam algumas características fundamentais, a saber,:

- a) Enfatizam a “interpretação em contexto”;
- b) Buscam retratar o mundo de forma complexa;
- c) Usam uma variedade de fontes de informação;
- d) Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

O estudo de caso como metodologia de investigação, necessita de uma preparação prévia, por parte do pesquisador, de procedimentos de campos, adequadamente projetados, que podem servir de fontes de coletas de dados. Desse modo, essas fontes, denominadas de instrumentos de pesquisa, foram aplicados em uma sala de aula de língua inglesa, situada em um Colégio Público Federal da cidade de Salvador, o contexto da pesquisa.

### 3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A seguir serão descritos o contexto no qual foi realizada a pesquisa e os alunos participantes.



### 3.2.1 A Escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública federal de ensino fundamental e médio, localizada em um bairro de classe média alta na cidade de Salvador. A escola tem cerca de novecentos alunos e funciona em dois turnos: aulas no turno matutino e no turno vespertino apoio pedagógico, aulas de recuperação e atividades físicas.

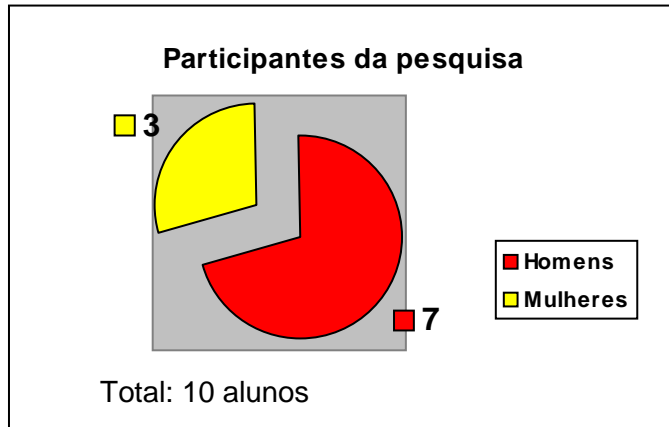
A instituição é bem organizada, possui trinta e uma salas de aulas, uma sala de multimídia, biblioteca, um laboratório de informática e auditório. Além disso, possui como atividades extra-curriculares os jogos de xadrez, a dança e uma variedade de esportes. Todos os alunos usam uniformes e para ter acesso à escola o aluno deve prestar concurso público para a 5ª série.

O material didático das aulas de inglês é a série *American Headway*. O método de ensino de língua inglesa é o *communicative approach* e privilegia, segundo a própria escola, o desenvolvimento das quatro competências na língua alvo: ouvir, falar, ler e escrever. As aulas que foram objeto desta pesquisa aconteciam duas vezes por semana; em um dos dias havia duas aulas geminadas de 45 minutos cada e no outro apenas uma aula de 45 minutos.

Contou-se com cerca de doze aulas para o desenvolvimento da pesquisa. Vale salientar que as aulas não foram ministradas pelo pesquisador, mas pela professora da instituição escolar. Levando-se em conta que todo o material foi confeccionado pelo pesquisador, acordou-se que o mesmo não estaria presente no momento da aplicação das atividades, o que deixaria a professora mais à vontade para ministrar as aulas.

#### **Os participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa são em número de 10 alunos com idade que varia entre 14 e 16 anos. De modo a identificar o perfil dos participantes da pesquisa, responderam a um questionário no qual os alunos listavam suas preferências quanto às atividades em sala de aula, bem como a motivação pelo estudo da língua inglesa e a convicção da importância do seu estudo. Os dados colhidos aparecem a seguir:



Figuras 3 - Participantes da pesquisa

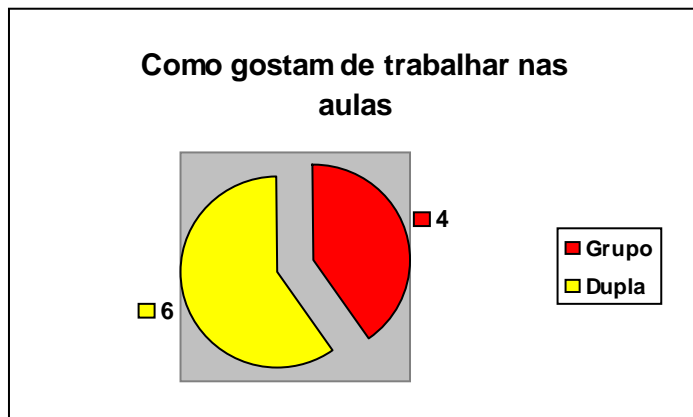


Figura 4 – Preferência dos alunos – aulas

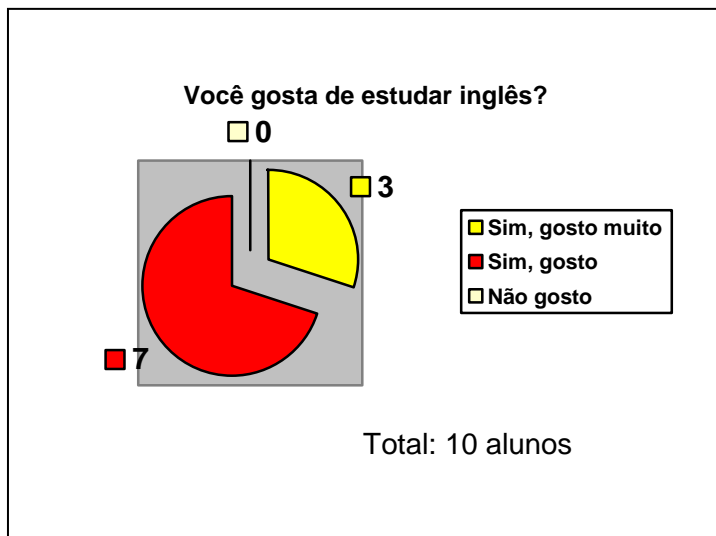


Figura 5 - Afetividade com o inglês

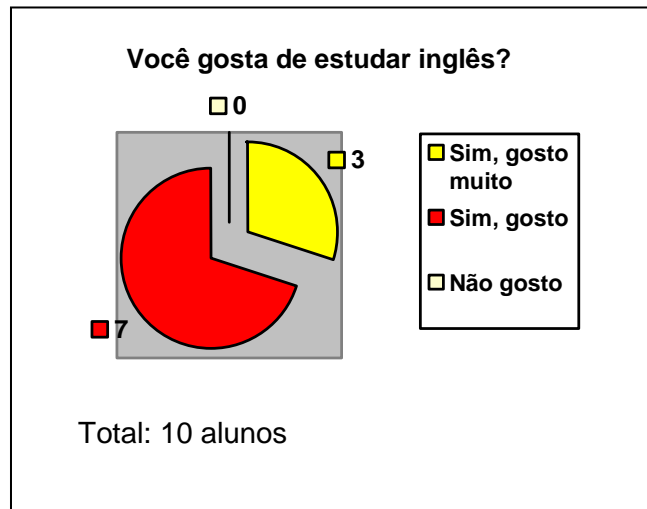


Figura 6 - Opinião em relação ao inglês

As figuras a seguir indicam o que os participantes da pesquisa fazem quando não estão na escola, bem como seus programas de televisão preferidos.

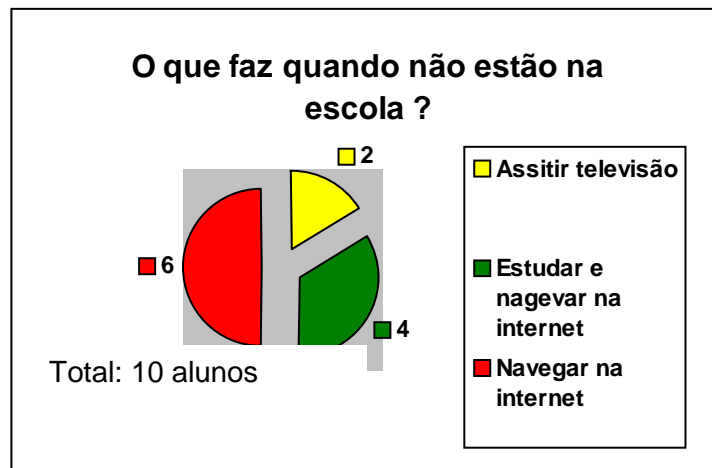


Figura 7 - Atividades fora da escola

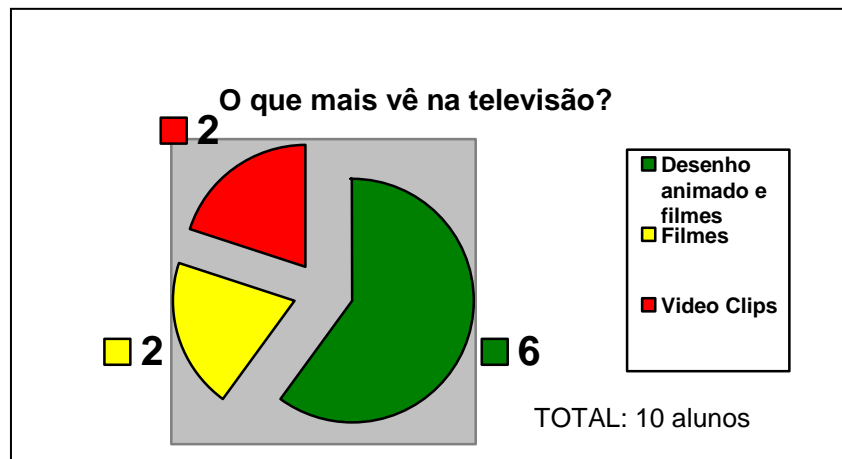


Figura 8 – Programas de televisão preferidos

A próxima figura mostra o que os participantes escolheram e privilegiaram como material para instrumentalizar suas aulas de língua inglesa.



Figura 9 – Sugestões de atividades extras

Para realizar a pesquisa com os participantes acima descritos foram elaboradas atividades realizadas a partir do desenho animado *Os Simpsons* - programa de animação apresentado na televisão brasileira – e aplicadas nas aulas de língua inglesa para motivar os alunos em seu contato com a língua-alvo.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa constaram de questionário, entrevista, diário de aprendizagem e as próprias atividades preparadas com a animação de *Os Simpsons*.

#### 3.3.1 Questionários e entrevistas

O questionário é um instrumento de pesquisa composto de uma série ordenada de perguntas, respondidas por escrito e sem a interferência do pesquisador. Segundo Marconi (2002, p. 98), o questionário apresenta algumas vantagens como: “(a) economiza tempo e obtém grande número de dados; b) atinge maior número de pessoas simultaneamente; c) há menos riscos de distorção, pela não influência do pesquisador; d) propicia mais tempo para ser respondido”.

O processo de criação do questionário é longo e trabalhoso, tendo em vista a exigência de cuidados na seleção das perguntas, tendo em vista que o tema das questões deve estar relacionado com o objetivo geral e com os objetivos específicos da pesquisa.

A entrevista é o encontro entre duas ou mais pessoas, com o objetivo de uma delas obter informações a respeito de determinado assunto, situação ou problema. É uma conversa face a face realizada de maneira metódica. Marconi (2002) aponta algumas vantagens para o uso da entrevista em pesquisa social, a saber:

- a) ela pode ser utilizada em todos os segmentos da população: analfabetos e alfabetizados; b) dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos; e c) há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias. ( MARCONI, 2002, p.95)

#### 3.3.2 Diários de aprendizagem

O diário de aprendizagem, ou *learning log* é um relato das etapas, atividades vividas em uma sala de aula, registradas individualmente; seu uso pode ser uma importante ferramenta nas pesquisas relacionadas com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo em vista que seu emprego pode levar o aprendiz a

narrar fatos e imagens que passaram despercebidas durante o momento das atividades.

Baily (1990, p. 215) afirma que o diário de estudo é um relato pessoal de uma experiência de ensino/aprendizagem, documentado por meio de anotações regulares e sinceras do cotidiano de uma sala de aula. Nunan (1992, p. 120), mostra alguns benefícios do uso do diário em pesquisa envolvendo programas educacionais e que podem ser aplicados em pesquisa sobre ensino/aprendizagem de segunda língua. As vantagens são as seguintes:

- a) o uso de diários promove uma aprendizagem autônoma, uma vez que estimula os estudantes a terem responsabilidade pelo seu próprio aprendizado;
- b) por meio do diário, os alunos podem conectar-se com os problemas que tiveram com o conteúdo do curso e desse modo obter ajuda;
- c) os diários provocam uma interação entre professor/aluno e aluno/aluno fora da sala de aula. (NUNAN, 1992 p. 120).

O uso de diários em pesquisas qualitativas é uma maneira eficaz para o pesquisador perceber as reações dos alunos sobre uma determinada situação/evento, uma vez que por meio dele o professor/pesquisador tem a oportunidade de observar o processo seguido pelo estudante em sua formação, tanto acadêmica quanto em suas vivências pessoais, isto é, suas expectativas, seus medos, sua satisfação, e o tipo de atitude adotada diante da atividade.

Para o preenchimento dos instrumentos de pesquisa foram aplicadas quatro atividades com o desenho animado *Os Simpsons*. As aulas tiveram duração de 50 minutos cada e foram geminadas. Houve um intervalo de duas a três semanas entre a aplicação de uma atividade e outra. Antes do início de cada atividade os alunos discutiram entre si e de maneira geral sobre assuntos tratados no desenho. Em seguida eles assistiram ao desenho animado, cujo tempo de duração é de cerca de 20 minutos.

### **3.3.3 Atividades instrucionais**

As atividades foram preparadas tendo como objetivo não somente o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, mas principalmente, educativas, à

medida que foram abordados assuntos polêmicos e de caráter social, adequados à faixa etária dos alunos e contemplando seus interesses.

A escolha dos episódios teve como parâmetro os temas abordados. Assim, deu-se preferência em mostrar situações da animação, nas quais se pudesse trabalhar com temas como pluralidade cultural, interculturalidade, respeito às diferenças pessoais e culturais. As atividades desenvolvidas a partir dos episódios da série *Os Simpsons*, tiveram também o objetivo pedagógico, de desenvolver no aprendiz as quatro habilidades, isto é, ouvir, falar, ler e escrever, fomentando, dessa forma, as competências lingüísticas e não esquecendo as competências culturais, bem como a promoção de um ensino baseado no desenvolvimento dos valores humanos.

Os episódios selecionados para a confecção das atividades pertencem respectivamente à segunda temporada (1990-1991) – os episódios “Dinheiro de Velho” e “Bart é atropelado” –, a sétima temporada (1995-1996) – o episódio “Lisa, a vegetariana” –, e a décima terceira temporada (2001-2002) – o episódio “Feitiço de Lisa”.

As quatro atividades instrucionais que foram aplicadas nas aulas de língua inglesa estão discriminadas a seguir com os seus respectivos objetivos educacionais. A primeira delas trata do tema “estereótipos sobre a cultura brasileira” e foi trabalhada através do episódio pertencente à 13ª temporada, cujo título é “Feitiço de Lisa”. No referido episódio, a personagem Lisa adota uma criança brasileira chamada Ronaldo. Lisa gasta muito dinheiro em ligações internacionais para o Brasil, motivo pelo qual “*Os Simpsons*” resolvem vir ao país. O objetivo geral da atividade foi desenvolver a consciência intercultural do aprendiz de língua estrangeira, ampliando sua visão das culturas envolvidas. Já os objetivos específicos foram levar o aprendiz a: 1) Ser consciente de sua realidade social e ressignificar suas crenças e seus valores; 2) Refletir criticamente sobre a realidade brasileira a partir do olhar do estrangeiro sobre sua própria cultura; 3) expressar suas opiniões através de atividades na língua-alvo. Também nesta atividade discutem-se as maneiras como a cultura brasileira é vista pelo olhar do estrangeiro, em especial a sociedade americana.

A segunda atividade, pertencente à 2ª temporada, cujo título é “Bart é atropelado” teve o seguinte enredo: O senhor Burns, dono da usina nuclear onde Homer trabalha, atropela Bart e a família Simpson é convencida pelo advogado Hutz

a pedir uma indenização muito alta pelo ocorrido. Instruído pelo advogado, Bart simula várias fraturas e dores no corpo para poder ganhar a causa. Durante o julgamento, o Sr. Burns conta uma versão mentirosa do fato e praticamente perde a causa. Marge não concorda com a farsa e acaba confessando que tudo não passou de uma fraude. *Os Simpsons* saem do tribunal sem nenhum centavo. Com este episódio a atividade foi preparada com o objetivo geral de levar o aprendiz a discutir sobre temas como honestidade, escrúpulos e comportamentos considerados antiéticos pela sociedade brasileira. Os objetivos específicos foram a) refletir sobre os valores, atitudes e comportamentos inerentes à sociedade onde ele está inserido; b) promover nos aprendizes questionamento sobre que tipo de comportamento pode ser considerado como “politicamente” correto na sociedade brasileira.

Outra atividade, a terceira, que teve como objetivo trabalhar o respeito às diferenças do outro e a aceitação das diferenças culturais, foi instrumentalizada através do episódio “Lisa, a vegetariana”, e pertence à 7ª temporada. Lisa, depois de ir ao zoológico, percebe que é errado comer carne animal e resolve se tornar vegetariana. Em um encontro com Paul McCartney, que também é vegetariano, Lisa descobre a importância de aceitar a opção de quem não é vegetariano. Neste sentido, o foco da aula foi a conscientização dos alunos sobre a importância de uma convivência harmoniosa entre as pessoas e da aceitação das diferenças de opiniões existentes entre elas. O objetivo geral foi discutir sobre as diferenças entre as pessoas e o respeito pelos outros e os objetivos específicos são: Levar o aprendiz a: 1) Ser atencioso, tolerante e cooperativo com os outros; 2) Aprender a aceitar as diferenças entre as pessoas e saber que a intolerância gera a violência e a guerra; 3) Aprender a gostar e a valorizar suas decisões.

A quarta e última atividade teve como tema o tratamento dado ao idoso em diferentes culturas. O episódio utilizado pertence à segunda temporada, com o título de “Dinheiro de Velho” e conta com o seguinte enredo: Vovô Simpson herda uma fortuna da namorada Bea Simmons. Após a morte de Bea, vovô fica muito infeliz e anuncia que vai doar o dinheiro para as pessoas mais necessitadas. Contudo, ele desiste de doar o dinheiro para qualquer um e usa a fortuna para reformar o abrigo de idosos. O objetivo geral da atividade foi debater sobre o tema “ética” e sobre o tratamento dado ao idoso em diferentes culturas, enquanto que os objetivos específicos foram respectivamente levar o aprendiz a: 1) ) Refletir sobre atitudes diversas perante o idoso em diferentes culturas; 2) Contextualizar a questão do



tratamento ao idoso no dia-a-dia do brasileiro; 3) Promover reflexão sobre a maneira como o tema é visto no Brasil. Esta atividade além de levar o aluno a ter conhecimento sobre os diversos tratamentos dados à velhice nas mais variadas culturas, pode promover uma reflexão sobre a maneira como a velhice é vista no Brasil.

Estes foram os episódios de *Os Simpsons*, escolhidos e aproveitados como materiais didáticos para debates em torno de diversos temas, na sala de aula de língua inglesa.

A etapa seguinte da aula consistiu interpretação do episódio, seguida de uma tarefa com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico do aprendiz. A atividade final de cada aula deu início aos procedimentos de coletas de dados.

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os procedimentos para coleta de dados iniciaram já com a finalização da primeira aula em que se utilizou a animação. Para cada lição, existia uma atividade de *follow up*<sup>7</sup> na qual os alunos emitiam sua opinião sobre uma determinada situação relacionada com o cotidiano ou com o tema da atividade em questão. Em seguida, eles escreviam suas percepções em um diário de classe sobre o desenho animado com o qual tinham trabalhado e sobre a sua utilização em aulas de língua inglesa. As quatro atividades com a animação foram encaixadas nas lições 2ª, 3ª, 4ª, e 5ª lições do livro didático *American Headway 2*.

A segunda lição do livro, intitulada *The way we live*, traz uma atividade de leitura cujo título, *Living in the USA*, trata da problemática da imigração para os Estados Unidos, na qual são relatados os modos como os imigrantes vêem os USA e suas percepções sobre o país. A primeira atividade desenvolvida a partir de *Os Simpsons*, foi centrada na visão do americano sobre o Brasil, mostrando dois tópicos, que propunham uma distinção entre o episódio e o livro didático: de um lado a tradução da cultura brasileira sob o ponto de vista do olhar do Outro, do estrangeiro, do americano; de outro lado, o olhar do estrangeiro, do imigrante sobre a sociedade e a cultura americana.

---

<sup>7</sup> Atividade que consiste em buscar um retorno do que foi questionado durante a aula.

A terceira lição do livro tem o título de *It all went wrong*, e trata de temas como assalto à residência, sobre prisão, polícia, detetive, dentre outros. Para fazer a relação com *Os Simpsons*, elaborou-se uma atividade que tratava do envolvimento de um advogado, um juiz e da família Simpson em uma ação judicial.

A quarta lição, denominada de *Let's go shopping*, abordava temas como o vegetarianismo e tipos saudáveis de alimentação. A atividade também foi direcionada para o tratamento do respeito aos diferentes pontos de vista, a partir da alimentação.

A quinta lição do livro, com o título *What do you want to do?*, traz uma atividade com o nome de *Hollywood kid – what's it like, when you have it all?* e trata de um mundo no qual o dinheiro, a beleza, a diversão e a juventude são parâmetros importantes para a vida moderna, em uma alusão ao glamoroso mundo hollywoodiano. Foram discutidos os padrões de beleza ditados pela indústria da moda de hoje, que exalta a importância de cirurgias plásticas para fazer os jovens ficarem mais bonitos. Ao final da atividade, a professora da turma lançou perguntas sobre a questão do idoso: “Como fica essa exigência de juventude eterna, hoje? E o idoso, onde fica nisso tudo e como ele é visto?” Nesse momento, entrou uma atividade relacionada com *Os Simpsons*, em que se abordava o tratamento dispensado ao idoso no Brasil e em diferentes culturas, com o objetivo de conscientizar o aprendiz da necessidade de se ter mais respeito pelo idoso.

Ao final das quatro atividades, o pesquisador deu um questionário para que os alunos respondessem a algumas questões, o que poderia ser feito em grupo ou individualmente. Também foi sugerida aos alunos, a confecção de uma propaganda política, na qual eles apresentariam suas propostas políticas para construir uma comunidade mais digna. Afinal, em que tipo de cidade de Salvador eles gostariam de morar? Esta era a pergunta central, que deveria nortear cada campanha política.

Para a montagem dessas campanhas, os aprendizes retomariam os temas discutidos nas atividades com *Os Simpsons*. A tarefa teve como objetivo verificar como os alunos trariam para o dia-a-dia da sua comunidade as reflexões desenvolvidas em sala de aula, assim refletindo o pensamento de Paulo Freire sobre o processo de ensino/aprendizagem, que deve sempre estar voltado para a realidade do aprendiz.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados da pesquisa foram analisados tendo como parâmetros os objetivos específicos da pesquisa, que buscaram constatar como os aprendizes interagiram entre si e com as atividades preparadas a partir do desenho animado; que tipos de valores emergiram na discussão e como poderiam ser transformados em ação as reflexões feitas nas aulas, e sempre visando a uma melhoria da situação da comunidade.

Ao final da coleta, os dados foram digitalizados e os registros do discurso dos alunos selecionados por ordem de data de coleta. Em seguida, os trechos foram reunidos por temas e classificados para análise. Vale salientar que os nomes dos participantes foram trocados por nome fictícios nesta pesquisa com objetivo de preservar suas identidades.

Em relação às publicidades preparadas e apresentadas pelos participantes da pesquisa, foram selecionadas as imagens mais significativas, considerando os elementos e os sentidos a eles dados pelas equipes. Depois de colher todo o material da pesquisado, procurou-se destacar tudo aquilo que tivesse alguma relação com os objetivos da pesquisa para em seguida iniciar a triangulação dos dados com o referencial teórico escolhido. Foram analisadas essas publicidades, observando-se até que ponto elas refletiam discussões sobre temas que emergiram no curso. Para realizar a última parte dessa análise, foram utilizados conceitos da semiótica da imagem (GILLIAN, 2003), especialmente no que concerne à alfabetização visual e às ideologias aí embutidas.

## 4 UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR SOBRE OS DADOS COLETADOS

Os dados analisados a seguir estão relacionados com os objetivos específicos da pesquisa, que buscaram identificar como ocorreu a interação dos aprendizes com as atividades instrumentalizadas com a animação, verificar que significados emergiram após as discussões dos temas abordados e, por fim, refletir sobre o modo como os aprendizes transformaram em ação as reflexões feitas em sala de aula. A análise está embasada na teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1993; 2007; MOITA LOPES, 2002; 2003) vinculada aos aspectos sociais da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1996; 2005) e às idéias defendidas por Dewey (1938;1959) que trata da vivência com elemento fundamental para a aprendizagem .

### 4.1 A RECEPTIVIDADE DAS ATIVIDADES PREPARADAS COM O DESENHO ANIMADO OS *SIMPSONS*

No que concerne ao primeiro objetivo, pretendeu-se identificar como ocorreu a interação, em sala de aula, dos aprendizes com as atividades propostas a partir do desenho animado *Os Simpsons*. Considera-se que a sala de aula é um dos lugares onde acontecem os momentos relevantes da socialização do sujeito e que é ali que ele tem a oportunidade de interagir com o Outro, com o diferente, dentro de um ambiente institucional; acredita-se que nesse espaço, o aprendiz desenvolve também a sua visão de mundo e exercita, com os seus colegas, a habilidade de negociar pontos de vista e opiniões divergentes.

Partindo dessa perspectiva, entende-se que a escola deveria levar para o ambiente da sala de aula de língua estrangeira materiais que incentivem o aluno a fazer novas leituras de mundo, usando linguagens que busquem inovar o ensino com atividades complementares ao livro didático nas quais abordem-se temas que façam parte do dia-a-dia do aprendiz. Assim, o uso da linguagem do desenho animado nas aulas de língua inglesa buscou articular o assunto do livro didático e os meios de comunicação de massa, cujos conteúdos despertam o interesse do aluno, podendo por isso serem capitalizados a favor do aprendizado da língua inglesa.

Os meios de comunicação midiática (rádio, *internet*, televisão, desenho animado etc.) passaram a fazer parte tanto dos lares brasileiros quanto dos espaços públicos, tendo em vista que, por meio deles, são divulgadas as mais diversas notícias. A televisão, por exemplo, tornou-se um veículo de incentivo ao consumo, exercendo influência sobre o modo de agir e pensar do público de uma maneira geral. Desse modo, a audiência interage com os meios de comunicação, que também podem servir de instrumentos de ensino e aprendizagem.

A teoria sociointeracionista advoga que o processo de aprendizado dos indivíduos se dá por meio da interação com os mais diversos instrumentos. Esses, por sua vez, servem de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, sendo possível utilizar as linguagens verbais e não verbais para veicular idéia. Para ilustrar tal processo Vygotsky (2007), cita o exemplo da manipulação do brinquedo pela criança (a garota que brinca com a boneca e faz o papel de mãe); o autor afirma que ao fazer uso daquele instrumento ou artefato cultural ela projeta, naquela atividade, os possíveis papéis que irá exercer em sua vida adulta, bem como exercita os valores culturais que irão fazer parte da sua realidade futura. Dessa forma, o brinquedo antecipa o desenvolvimento da criança, e este é atingido por meio da interação com seus companheiros da mesma idade ou mais velhos.

A interação, segundo Vygotsky (2007), é um meio fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. Partindo da perspectiva daquele autor, Lantolf (2000) traz a teoria sociocultural vygotskiana para o campo da área de ensino/aprendizagem de uma segunda língua e defende a interação como um ingrediente preponderante nesse processo. Ele afirma que a aprendizagem é um processo semiótico que se desenvolve na participação e interação de sujeitos mediados por atividades sociais, em que o discurso ocupa um papel crucial.

Segundo Leffa (2006), toda interação provoca mudanças que afetam todos os participantes do processo interacional e não apenas uma das partes envolvidas. O autor também defende que a interação se dá em torno de um conteúdo e, no caso da interação dos aprendizes, ela pode afetar as partes envolvidas, à medida que eles se identifiquem com os temas abordados. O autor afirma ainda que os artefatos culturais, como livros, filmes, músicas, dentre outros, podem promover uma aprendizagem cognitiva – no caso do ensino de inglês a aquisição do vocabulário, ou de sentenças da língua alvo - e afetiva – quando o aprendiz desenvolve uma atitude mais positiva ou humana diante dos problemas sociais.

No quadro abaixo é demonstrada a situação de aprendizagem nas aulas de língua inglesa instrumentalizadas com o desenho animado *Os Simpsons*, artefato cultural mediador da presente pesquisa, tendo a aprendizagem como objetivo maior por parte dos envolvidos. Tavares (2006) afirma que “uma interação bem sucedida e harmoniosa opera como um mecanismo facilitador da aprendizagem” (TAVARES, 2006 p. 84). Dessa forma, explica-se a seguir a dinâmica da interação em sala de aula em que temas relevantes para a vida social do aprendiz são trazidos à baila.

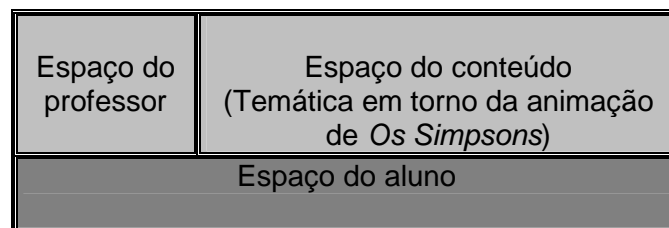


Figura 10 – Dinâmica da interação em sala de aula

No quadro acima, adaptado de Leffa (2006, p. 195) é representado o momento da interação entre o aluno, a animação e o professor. O espaço maior foi dedicado para a atividade mediada pelo *Os Simpsons*, uma vez que ali estão representados os conteúdos de aprendizagem com o qual os participantes estão envolvidos, ou seja, alunos e professor interagindo com a atividade preparada com a animação para absorver os conteúdos propostos pela aula.

Considerando-se a interação do aprendiz com os instrumentos ou artefatos culturais algo relevante para a aprendizagem (LEFFA, 2006), procurou-se verificar com a professora regente como foi percebida a aceitação, pelos alunos, das atividades preparadas com desenho animado *Os Simpsons*. Ela respondeu e concluiu que houve boa aceitação “pela reação descontraída durante o episódio: eles riram muito e fizeram comentários entre si”. Questionada sobre uma possível dificuldade dos alunos em entenderem o conteúdo do episódio, ela respondeu: “de maneira geral eles não tiveram dificuldades (...) se divertiram muito com o episódio e tiveram pouca dificuldade com o vocabulário, mas os que entendiam procuravam explicar aos outros e confirmavam comigo”.

No que se refere aos alunos é importante ressaltar a interação entre eles como um fator relevante na construção de significados (MOITA LOPES, 2002). Quando a professora afirmou: “eles verificaram a compreensão uns com os outros e

trocaram idéias sobre o que viam”, observou-se que os mais experientes ajudaram os outros a construir pontes entre o conhecimento que tinham e o conteúdo a ser aprendido e a esse salto Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, um aluno mais experiente atua como mediador do processo de aprendizagem, ajudando um a colega, que no futuro, estará apto a realizar sozinho determinada atividade .

A análise dos dados colhidos nesse processo será vista a partir de duas categorias que buscam identificar a importância da interação entre as partes no processo de construção de significados. A primeira categoria é a seguinte:

a) Quanto à interação dos aprendizes com o desenho animado e com atividade instrumentalizada pela animação

Os aprendizes referem-se freqüentemente ao desenho como “engraçado e divertido”, havendo empatia com os materiais usados e acharam a “aula bastante interessante”, “proveitosa”, evitando-se “que os alunos ficassem dispersos”. Por outro lado, um desses alunos sentiu-se incomodado quando solicitado a emitir sua opinião sobre diversos aspectos do desenho, chegando a afirmar: “eu não gostei das atividades escritas, pois elas sempre pediram minha opinião e eu nunca gostei desse tipo de atividade”. Esse parecer do aprendiz aponta para a necessidade de se formar alunos mais críticos e que sejam encorajados a se posicionar na vida frente a diferentes opções.

Pode-se observar, ainda, pelas notas dos diários de aprendizagem dos alunos, que eles se sentiram confortáveis quando da aplicação das atividades, sendo a aula conduzida, portanto, de maneira afetiva. A afetividade em relação à atividade pode ter sido um fator relevante no processo de absorção de conteúdos, uma vez que ela se relaciona com aspectos psicológicos da aprendizagem, como a motivação e as relações interpessoais. Nessa perspectiva, é evidente a importância de atividades lúdicas como fomentadoras da interação, por promoverem a aprendizagem de maneira mais espontânea e descontraída, isto é, sem os momentos de conflitos que a aprendizagem de uma língua estrangeira propicia.

A interação só ocorre se os aprendizes criarem empatia com o instrumento, isto é, se eles tiverem interesse pelo recurso usado na aula, que deve fazer parte do

seu universo vocabular, do seu mundo, da sua realidade. As atividades instrumentalizadas com os episódios da animação de *Os Simpsons* provocaram o interesse e a curiosidade dos aprendizes, por se tratar de uma abordagem de ensino a que os aprendizes não estavam acostumados. Essa metodologia levou os alunos a verem a aula de língua estrangeira de modo diferente, como se pode constatar pela leitura dos seus diários de aprendizagem.

Os diários de aprendizagem ou *learning log*, como foram chamados, eram apontamentos que os aprendizes escreviam ao final de cada atividade instrumentalizada pela animação e foram preparados pelo pesquisador. Neles os alunos externavam suas percepções, impressões, fazendo comentários sobre a atividade daquele dia, dizendo do que tinham ou não gostado e indicando a cena do episódio que tinha chamado especialmente sua atenção, e o que eles tinham aprendido com aquela aula, que pudessem usar na vida diária.

Em conversa com a professora, regente após a primeira aula, ela comentou que alguns alunos se sentiram impacientes durante a atividade porque “eles tinham que escrever em todas as tarefas”. Um aluno fez a seguinte ressalva sobre a atividade no seu diário de aprendizagem: “A aula foi excelente, só como sugestão, o número de atividades propostas poderia ser um pouco menor, mas sem dúvida, esta aula está excepcional”.

Na verdade, nem todos os itens deveriam ser respondidos por escrito. A idéia era levantar questionamentos que servissem de base para os alunos se pronunciarem na atividade final, o *follow up*. Perguntou-se aos aprendizes quais foram as primeiras impressões que tiveram quando o desenho animado foi usado para o ensino de língua inglesa. As respostas estão listadas no quadro abaixo:

ALUNO	PRIMEIRA IMPRESSÃO
A1	A primeira impressão é que seriam muito legais as aulas, porque além de ser inovador estaria envolvendo um humor, inigualável que já conhecíamos em <i>Os Simpsons</i> .



A2	Achei interessante porque já gostava do desenho e foi bom para o aprimoramento da língua inglesa.
A3	Achei que seria uma aula para ver desenho animado e não teríamos nenhum aprendizado com tudo aquilo.
A4	Na primeira vez eu pensei que não fosse ajudar no meu aprendizado da língua inglesa, ou não fosse passar alguma mensagem para minha formação do caráter, mas me enganei.
A5	Tive a impressão de superficialidade, de que o desenho não serviria para nada que pudesse transportar para o meu cotidiano.
A6	Eu achei que seria uma boa forma de aprender inglês, pois estaríamos ouvindo pessoas falando inglês de forma descontraída, em um desenho animado.
A7	De que seria uma atividade diferente e interessante, uma maneira divertida de exercitar o inglês.
A8	Eu achei que não ia ser uma aula proveitosa porque parece estranho a idéia de aprender inglês através de um desenho animado. Porém, me surpreendi com os resultados.
A9	Eu gostei, pois o desenho é divertido e engraçado.
A10	A minha primeira impressão foi que seria uma brincadeira pouco importante, mas percebi que não se tratava disso e sim de um método prático de integração com a língua inglesa.

Figura 11 – Primeiras impressões dos alunos sobre as atividades

Pelos depoimentos dos participantes da pesquisa, pode-se inferir que a utilização de materiais pertencentes à cultura de massa como o desenho animado projetou-se como uma prática relevante para a aprendizagem da língua inglesa, em virtude da interação ocorrida com a atividade. Pode ter havido a interferência de certo preconceito contra a utilização desses materiais audiovisuais, a princípio, o que acabou sendo superado pela turma, como se observou pelos comentários.

A segunda categoria de análise é a seguinte:

b) Quanto à visão dos alunos sobre a inclusão de atividades relacionadas com o desenho animado

Outro aspecto significativo do trabalho realizado foi levar para o ambiente da sala de aula temas que fizessem os alunos refletirem sobre os seus comportamentos e estilos de vida, por meio de uma educação problematizadora (FREIRE, 2005). As aulas pretenderam desenvolver tanto a compreensão oral quanto a capacidade de leitura dos alunos via legenda dos episódios selecionados da animação. Essas foram articuladas com os conteúdos encontrados no livro didático, levando-se em conta temas comuns que fizeram os alunos interagirem na língua-alvo, de maneira lúdica e dinâmica.

Desse modo, eles informaram que além de se divertirem com as atividades, conseguiram ampliar o vocabulário, entrar em contato com a pronúncia da língua-alvo de modo divertido, assim aprendendo palavras e expressões novas, dentre outros ganhos, conforme se percebe no quadro abaixo:

ALUNO	POSICIONAMENTO SOBRE A AULA COM OS <i>SIMPSONS</i>
A1	“A atividade de hoje foi bastante proveitosa porque eu aprendi palavras e expressões novas, além de ser uma forma extracurricular muito dinâmica e engraçada”.
A3	Eu pude aprender novos adjetivos para acrescentar ao meu vocabulário.
A7	A visão alternativa de aprender inglês com desenhos melhora nossa pronúncia e vocabulário, (...) aprendizado de algumas expressões que não estamos acostumados e é um bom exercício de “listening” apesar das legendas.
A8	A atividade constituiu uma forma divertida e engrandecedora de aprender, diferente das formas convencionais com as quais estamos acostumados.
A10	A atividade de hoje foi interessante, porque interpretamos um episódio dos <i>Simpsons</i> e pudemos com isso exercitar nossos conhecimentos de língua inglesa com uma atividade prazerosa e divertida.

Figura 12 – Posicionamentos dos alunos sobre a aula com *Os Simpsons*

Terminada as aulas com a animação perguntou-se aos alunos se eles teriam outras sugestões de atividades com *Os Simpsons*. Alguns responderam que não e outros se manifestaram com os discursos mostrados no quadro abaixo:

ALUNO	POSICIONAMENTO ( SUGESTÕES DE AULAS FUTURAS)
A1	Poderíamos representar o desenho, falando em inglês, para maior fixação ou mais apostilas só para a aprendizagem, mas foi muito construtivo e rico esse projeto.
A5	As mesmas atividades com outros tipos de desenhos, ou parecidos, para que não fiquemos muito presos à visão Americana.
A6	Como os episódios destacam a importância desses valores, poderiam usados para ensiná-los às crianças, já que a forma convencional de tratar desse assunto é pouco interessante e muitas vezes ignorada pelos jovens.
A7	Gostei da atividade do júri (Trial) por isso sugiro atividades de interpretação das cenas, pois elas permitem exercitar a fala (speaking) e são divertidas.
A10	Entendo que as atividades estão no padrão correto, penso apenas que não deveriam ser adicionadas outras folhas de questionários, pois ficaria monótona a atividade.

Figura 12 –Sugestões dos alunos para outras aulas

Fazendo uma reflexão sobre as opiniões dos alunos (quadro acima), percebeu-se, portanto, que eles acabaram se manifestando de modo oportuno, demonstrando estarem desenvolvendo um pensamento crítico em relação tanto à aprendizagem de língua inglesa quanto aos modelos tradicionais de ensino utilizados. É interessante notar a crítica que um aprendiz fez às formas convencionais de ensino e a importância de se incluir a discussão de valores nas aulas de língua estrangeira, ao afirmar que os desenhos deveriam ser utilizados para ensinar valores às crianças. Outros alunos sugerem o uso de diálogos como forma de fixar vocabulário e melhorar a pronúncia, apostando na importância desse

recurso e defendendo uma possível interação face a face por meio de apresentações de situações dialogadas entre os participantes.

Outro aluno chegou a sugerir que poderiam ser usados outros desenhos para que os alunos não ficassem restritos à visão dos americanos sobre outras culturas diferentes das deles. Essa constatação diz respeito, especialmente, ao episódio que trata da vinda dos personagens de *Os Simpsons* ao Brasil. Nesse episódio, o povo brasileiro é visto de modo estereotipado e as atividades, a partir de tal desenho, provocaram grande discussão, rica em comentários e opiniões em sala de aula.

Assim, o uso dos episódios de animação nas salas de aula de inglês como língua estrangeira, pode promover uma reflexão crítica nos aprendizes, levando-os a ter uma visão ampla das culturas envolvidas. Os alunos puderam refletir sob um viés intercultural, que os levou para além das fronteiras do próprio país de origem (CELANI, 2004), e teve a interação com o desenho como força mediadora

Segundo Pinto (2005)

é por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais, internalizando-os gradualmente, estruturando e regulando suas próprias estratégias de aprendizagem. (PINTO, 2005, p. 49).

Desse modo, os resultados colhidos permitiram ao pesquisador concluir que as atividades propostas promoveram discussões transdisciplinares relevantes para a vida dos aprendizes e suas práticas sociais. Isso quer dizer que durante as interações que ocorreram nas aulas de língua inglesa, os aprendizes participaram ativamente de um processo reflexivo que os levou a se voltarem para questões sociais ligadas à própria cultura, emergindo assim significados que tinham a ver com o contexto em que estavam inseridos.

## 4.2 OS SIGNIFICADOS QUE EMERGIRAM A PARTIR DAS ATIVIDADES COM A ANIMAÇÃO DE OS SIMPSONS

O espaço da sala de aula de língua estrangeira é um lugar de interação onde os sujeitos passam por experiências diversas, em que têm a oportunidade de (re) construir e (re) dimensionar suas identidades através dos significados novos que emergem. Tais significados proporcionam aos aprendizes a oportunidade de terem

uma nova visão de si, dos outros e da sociedade na qual atuam. Moita Lopes (2002 p. 193) afirma que “a sala de aula de línguas é essencialmente, um espaço onde se aprende língua para construir significados por meio de leitura, compreensão oral, fala e produção escrita”.

Ponderando sobre os significados, valores e as crenças representadas no discurso dos aprendizes, percebe-se que tal abordagem pauta-se dentro dos moldes de uma Lingüística Aplicada crítica e política que busca investigar os modos como as pessoas agem no mundo para compreender as mudanças sociais nos meios socioculturais onde os sujeitos atuam (Moita Lopes, 2006).

Dessa forma, os itens seguintes têm o objetivo de observar e discutir as idéias geradas a partir das atividades propostas, especialmente com base nos dados colhidos em diários de aprendizagem escritos pelos participantes da pesquisa.

#### 4.2.1 Um olhar do Outro para a cultura brasileira traduzida

Nos dados colhidos, percebeu-se que emergiu nos aprendizes um sentimento ou uma consciência de pertencimento à própria cultura que, apesar das próprias mazelas sociais, deve ser valorizada e respeitada, conforme relato dos participantes constantes do quadro a seguir:

ALUNO	RELATO SOBRE A PRIMEIRA ATIVIDADE (Diário da aula do dia 29/04/2008)
A3	Na atividade de hoje eu tive a certeza que a imagem que o brasileiro passa para o resto do mundo, não é totalmente verdadeira, mesmo assim ninguém tenta mudar essa situação.
A4	Algumas cenas do episódio chamaram minha atenção porque apresentavam estereótipos que não são verdadeiros, pois nem tudo aqui é carnaval ou futebol. Essa visão me deixou muito abalado, pois não é desse jeito.
A8	A aula de hoje foi bastante interessante, porque nós tomamos conhecimento dos preconceitos americanos em relação ao Brasil.

A9	Os temas discutidos foram importantes porque tratam do Brasil, o país onde vivemos e essa visão que os outros países têm do Brasil não é boa e por isso deve ser mudada. O governo deve incentivar a imagem do país que só tem besta, futebol e mulheres bonitas. Deve passar mostrar que os brasileiros são trabalhadores e civilizados (...).
----	---

Figura 14 -Posicionamentos dos alunos – Questões culturais

Percebe-se que, dentre os participantes, um deles aceita, de certa forma, como verdadeira a maneira como a cultura brasileira foi traduzida pelo olhar do Outro, pelo estrangeiro. Contudo, ele atribui culpa a alguém (provavelmente às autoridades públicas) pelo modo como o país é visto lá fora. Essa atitude demonstra uma postura crítica por parte do aprendiz em admitir que algo deve ser feito para que se melhore tal imagem. Por outro lado, outro aluno se mostra totalmente indignado com a tradução distorcida da cultura brasileira pelos autores do programa e também pela quantidade de estereótipos que o episódio mostra sobre o Brasil. O programa foi considerado com ofensivo, detentor de um discurso que mostra uma realidade falsa, uma caricatura do Brasil produzida por uma sociedade hegemônica. Trata-se, pois, de uma paródia da realidade brasileira, em que os padrões culturais do Outro são mostrados de forma redutora; a imagem do país no exterior relacionada somente ao futebol e a uma terra de mulheres bonitas.

Um terceiro aluno afirma que tomou conhecimento, por meio do episódio, da visão que o povo americano tem do brasileiro e propõe então que o governo faça uma campanha para mudar essa imagem do Brasil lá fora. Logo, pode-se concluir que as atividades trabalhadas com o desenho levaram os alunos a verem com outros olhos a própria realidade, a analisarem como suas representações culturais são vistas pelo Outro, a observarem as desigualdades sociais denunciadas. Assim, segundo os alunos, esse episódio de *Os Simpsons* no Brasil mostrou-se transgressor marcado pela sátira e pelo humor sarcásticos, e foi capaz de mobilizá-los e a olharem de modo crítico a realidade social do país. O episódio cumpriu um objetivo social e político, através das denúncias que dirigiu ao pólo receptor, de modo caricato e grotesco, provocando nos aprendizes o sentimento de cidadania e revolta contra aquela sátira mordaz.

Segundo Fonseca (2003):

[...] para compreender melhor a própria cultura, deve-se observá-la sob um

ponto de vista diferente do habitual e [...] ao observar o que é próprio sob a perspectiva de um outro assim criado, ocorre o distanciamento de si mesmo e a compreensão de si passa a ser diferente, a ter maior amplitude. (FONSECA, 2003, p. 218).

Partindo dessa perspectiva, as atividades com base na animação dos *Os Simpsons*, e neste caso com o episódio *Blame it on Lisa*, ofereceram aos alunos a oportunidade de ver a sua cultura a partir da experiência da alteridade, cuja prática ajuda a promover um ensino voltado para a formação de indivíduos críticos aptos à cidadania, à autonomia e à participação ativa na sociedade (Freire, 2005). Desse modo, o senso crítico dos alunos pode ser percebido pelas descobertas realizadas pelos aprendizes durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, em que questões culturais, éticas e morais foram privilegiadas.

#### **4.2.2 Um olhar ético para a vida**

Os dados analisados a seguir referem-se a questões relacionadas ao tema da ética. Celani (2001) defende que o ensino de língua estrangeira não deve ser desconectado dos aspectos ou temas relevantes para a sociedade de modo geral. Portanto, no contexto de ensino de língua estrangeira, a escola deve contribuir para que o aluno construa o respeito à ética nas relações cotidianas com outros seres humanos. A ética de que se fala é a freiriana, isto é, a da responsabilidade e solidariedade, que contribui para a formação de uma sociedade mais humanizadora. Freire (1996, 2005) via a escola como local privilegiado para essa ação transformadora. Já Moita Lopes (2002) afirma que “as escolas determinam, em grande parte, não somente o que as pessoas fazem, como também quem são, serão e podem ser” (MOITA LOPES, 2002 p. 91). Desse modo, olhando-se sob a perspectiva de uma abordagem sociocultural (Vygotsky), as salas de aula de língua estrangeira podem constituir-se um local privilegiado onde os alunos construirão os significados a partir dos quais aprenderão a ler o mundo, os outros e a si mesmos (MOITA LOPES, 2002).

Ao se analisar os significados que emergiram nos diários de aprendizagem dos alunos, no seu contexto institucional, é necessário encará-los como construções ideológicas, tendo em vista que são visões particulares de mundo, manifestadas nas práticas discursivas e que “contribuem para a produção, a reprodução ou a

transformação das relações de dominação”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). Desse modo, os relatos dos alunos, referentes à atividade com o episódio de *Os Simpsons* sobre o tema ética virão a seguir:

ALUNO	RELATO SOBRE A SEGUNDA ATIVIDADE (Diário da aula do dia 13/05/2008)
A2	No episódio “Bart gets hit by a car” aprendemos que se nós somos desonestos, mentirosos e oferecer (SIC) dinheiro para ficar na boa, tudo vai acabar mal e não adianta mentir que no final tudo se descobre e os verdadeiros inocentes aparecem.
A3	O tema discutido nos fez refletir sobre valores que devemos resgatar no dia-a-dia com a justiça.
A4	Eu gostei da atividade porque pude observar as atitudes inconseqüentes dos personagens no episódio, refletindo, de modo que não vá repeti-las.
A5	As discussões contribuíram para a minha formação, pois vi pessoas que não são honestas e o que elas fazem por dinheiro.
A7	O tema discutido, a honestidade, é algo importante e o desenho tenta passar uma mensagem positiva de que dinheiro não é o mais importante, mas sim, o amor.
A9	Os temas discutidos foram importantes porque o episódio abordou o tema de valores bons e ruins, mostrando que não vale a pena ganhar coisas com mentiras e falsidade e que mesmo que você deixe de ganhar uma coisa, vale a pena falar a verdade e ser honesto. Essa abordagem é muito importante atualmente, pois muitas pessoas estão deixando de conservar os bons valores com a finalidade de obter lucro e isso é ruim, pois as pessoas devem ser honestas, verdadeiras e conservar os bons valores.
A10	Com o episódio dos <i>Simpsons</i> eu pude refletir sobre valores éticos.

Figura 15 - Posicionamento dos alunos - Questões éticas.



Ressalta-se que, em todas as atividades trabalhadas a partir do desenho animado, os aprendizes tiveram a oportunidade de fazer uso da língua estrangeira. Foi-lhes sugerido, desta feita, que dramatizassem um júri popular. Com essa encenação proposta, eles refletiriam sobre situações ou atitudes apresentadas como justas ou injustas no contexto em que estavam inseridos. Assim, levou-se para o contexto da sala de aula de língua estrangeira um debate sociopolítico pelo qual o aprendiz pôde refletir sobre valores éticos, que pudessem ecoar em suas atitudes e comportamentos que contemplassem a construção de novas identidades sociais.

Após a aplicação das atividades, os alunos escreveram reflexões desenvolvidas sobre o tema proposto. Os significados que emergiram das mensagens e dos discursos dos alunos dão margem a algumas interpretações daquele contexto de interação entre os alunos e a atividade mediada pela animação. Um aluno fez oportuna reflexão sobre o valor do dinheiro, afirmando sua convicção de que o dinheiro não é “tudo” e que não adianta usar de meios desonestos, como “oferecer dinheiro para ficar numa boa”, pois, no final, “tudo se descobre”. Outro aluno referiu-se à ação pouco ética de alguns personagens do desenho, declarando ser importante observar essas atitudes inconseqüentes e “refletindo, de modo que não se vá repeti-las”. Um terceiro aluno afirmou que o mais importante era ter um comportamento honesto, mesmo que se perca alguma coisa nesse caminho, e que também as pessoas devem ser mais verdadeiras.

Assim, os aprendizes refletiram sobre valores como ética, honestidade, justiça, sentimentos bons, valores bons e ruins, atitudes inconseqüentes. Houve um aluno que afirmou que os temas discutidos contribuíram para sua formação como cidadão. Tal inferência decorre do entendimento por parte do aluno de que vale a pena resgatar os bons valores e que ser hipócrita não é uma opção ética correta.

Desse modo, a partir dos dados acima analisados, deduz-se que as relações que se estabeleceram entre os aprendizes e a aula de língua inglesa constituíram uma forma de educação problematizadora, por possibilitarem reflexões sobre ética nas relações pessoais e sobre a necessidade de uma sociedade mais justa e mais humana. Em relação à educação problematizadora, Freire (2005, p. 82) afirma que por meio dela, “os homens vão percebendo criticamente como estão sendo, com que e em que se acham”. Lantolf (2000, p. 8) afirma que o “comportamento humano

resulta da integração de formas de mediação construídas social e culturalmente dentro da atividade humana”<sup>8</sup>, inclusive respeitando-se aquele que é diferente.

### 4.2.3 Um olhar de tolerância para o diferente

Conforme mencionado em diversas oportunidades, Vygotsky (2007), em seus pressupostos básicos, defende a idéia de que o ser humano se desenvolve em sua interação com o Outro. Nesse sentido, o conceito de mediação é crucial para a teoria sociointeracionista, tendo em vista a relação do sujeito com as outras pessoas com o objetivo da aprendizagem. Segundo Freire (2005), a aprendizagem dos sujeitos ocorre em comunhão uns com os outros e por meio do diálogo e do respeito mútuo. Os dados descritos no quadro abaixo dizem respeito às concepções dos participantes da pesquisa sobre o respeito mútuo entre as pessoas:

ALUNO	RELATO SOBRE A TERCEIRA ATIVIDADE (Diário da aula do dia 29/07/2008)
A4	A aula de hoje foi muito bem legal. Um dos melhores episódios assistidos em sala. Passou uma lição interessante de respeito mútuo, que com certeza foi percebido pelos alunos. Uma lição que vai marcar.
A5	Percebi que devemos respeitar as posições, convicções das outras pessoas, mesmo que achemos os mesmos muito errados.
A7	Possuo alguns amigos vegetarianos, motivo pelo qual já fiz muitas piadas com eles, porem nunca tinha parado para pensar na situação deles, nos seus motivos para tal opção e afins. Talvez o desenho tenha me feito refletir sobre o assunto para que eu respeite seus valores.
A8	Tivemos a oportunidade de entender que não devemos impor nossas crenças e sim respeitar os diferentes pontos de vista das pessoas, de forma que essas diferenças sejam positivas, no sentido de que possamos debater e refletir sobre as nossas próprias opiniões.
A10	Today I learned that we had to understand the people preferences because we

<sup>8</sup> Human behavior results from the integration of socially and culturally constructed forms of mediation into human activity.

	need to be understanding, if someone are vegan or not, we have to accept this because it is not our life.
--	---

Figura 16 - Posicionamento dos alunos sobre a questão da tolerância à diferença

Percebe-se, nos depoimentos dos alunos, a ênfase dada ao respeito às diferenças, quando dizem que “não devemos impor nossas crenças”, que “devemos respeitar os diferentes pontos de vistas das pessoas”, e que “nós temos que respeitar as preferências das pessoas”. Observou-se que a atividade, tendo como mola propulsora a interação, pode ter causado efeitos positivos na afetividade dos participantes, conforme descrito no quadro acima. A respeito da afetividade na obra de Vygotsky, Oliveira (1992), citando aquele autor afirma:

(...) quando associado a uma tarefa que é importante para o indivíduo, quando associado a uma tarefa que, de certo modo, tem suas raízes no centro da personalidade do indivíduo, o pensamento realista dá vida a experiências emocionais muito mais significativas do que a imaginação ou o devaneio. (VYGOTSKY, 1987 apud OLIVEIRA, 1992, p. 83).

Os alunos, em seus discursos, foram conscientes e reflexivos quanto à temática proposta pela atividade, isto é, emitiram juízo de valor diante de uma situação vivenciada provavelmente por eles em suas relações cotidianas. Nessa perspectiva, admite-se que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira necessita contemplar questões que possibilitem ao “aluno vivenciar situações diversificadas que favoreçam o aprendizado para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprendendo a respeitar e ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido” (PCN, v.1 apud INOUE et al., 1999, p. 15).

Cumprindo ainda registrar o depoimento de um dos participantes da pesquisa, quando ele afirma que

posso alguns amigos vegetarianos, motivo pelo qual já fiz muitas piadas com eles, porém nunca tinha parado para pensar na situação deles, nos seus motivos para tal opção e afins. Talvez o desenho tenha me feito refletir sobre o assunto para que eu respeite seus valores. (Aula do dia 29/07/2008).

Observa-se que, no contexto da sala de aula, as reflexões cruzaram fronteiras e encontraram-se com a realidade social do aprendiz. Espera-se que essa realidade, provavelmente, passará a ser vista pelo aprendiz de maneira diferente de

antes, fato que corrobora os pressupostos de Vygotsky, segundo os quais os sujeitos, em sua aprendizagem, apoderam-se primeiramente daquilo que é social para, em seguida, internalizarem as questões no nível individual.

Desse modo, um conceito socialmente construído (Vygotsky, 2007) no contexto do aprendiz, passa a ser revisto, em virtude da mediação/interação que houve entre a atividade instrumentalizada com *Os Simpsons* e o aluno. Lançando-se um olhar para a abordagem Freiriana, o discurso do aluno, acima descrito, caracteriza-se como a adaptação do ensino de inglês como língua estrangeira às práticas sociais do aluno, por meio da combinação de conceitos espontâneos (baseados nas práticas sociais do aluno) com os conceitos introduzidos na situação de aprendizagem. (FREIRE, 2005).

Em uma atividade de *follow up* foi apresentada a seguinte situação problematizadora para os alunos: um de seus colegas iria criar um *blog* para incentivar as pessoas a não criarem animais. A tarefa foi pedir aos alunos que se manifestassem sobre o assunto escrevendo um e-mail para um amigo, concordando ou discordando com a proposta do colega. Cumpre destacar os posicionamentos de dois dos participantes da pesquisa:

Eu acho que o que você está fazendo não é uma boa coisa. Algumas pessoas são depressivas e animais ajudam-nas a ficar curadas. E pessoas cegas podem usar cachorros para guiá-las na rua.<sup>9</sup> (Aula do dia 29/07/2008).

No posicionamento do aprendiz acima, constatou-se a presença de um pensamento ideológico relacionado com o seu sistema de valores e crenças. Desse modo, o que se tem é a confirmação de um tipo de postura do aluno em torno de uma realidade social comum na sociedade contemporânea. Nela, as pessoas solitárias muitas vezes têm como única companhia o seu animal de estimação. Também foi muito oportuno o comentário do aprendiz sobre a ajuda que os cães podem dar às pessoas cegas, tendo em vista o uso desses animais para guiar deficientes visuais pelas ruas.

O depoimento de outro estudante também mostrou uma opinião ideológica acerca do tema “ter animais de estimação”. O aluno acredita que todo o trabalho

---

<sup>9</sup> I think that what you are doing is not a good thing. Some people are depressive and pets helps them to get cure of this. And blind people may use dogs to guide them on the street.

com o animal vale a pena, porque desse modo se terá uma companhia para sempre e que este nunca abandonará seu dono, conforme seu discurso abaixo:

Eu realmente acho que algumas de suas idéias sobre ter animais estão certas. No entanto, quando você tem um você sente que todo esse trabalho é digno, porque você terá um companheiro que nunca lhe deixará e sempre lhe dará amor<sup>10</sup>. (Aula do dia 29/07/2008).

Percebeu-se pelos discursos dos alunos que houve uma conexão da sala de aula com o mundo fora dela. Assim, pode tornar-se possível ao aprendiz fazer reflexões sobre seu modo de agir no mundo, em sua relação com outras culturas, com o outro, com o diferente e também com a terceira idade, respeitando, incentivando e apoiando o idoso.

#### **4.2.4 Um olhar de respeito para a terceira idade**

Analisa-se a seguir os dados referentes à última atividade com a animação cuja investigação temática foi contextualizar a questão do tratamento dispensado ao idoso no dia-a-dia do brasileiro. Esse assunto tem sido tratado constantemente nos meios de comunicação de massa e, especialmente pela televisão brasileira, que denuncia os maus tratos, a violência praticada contra o idoso.

Para ser considerada, justa uma sociedade não pode prescindir daqueles que fizeram a sua história e contribuíram para a sua formação. Desse modo, a educação do futuro (MORIN, 2005) necessita voltar o olhar voltado para a questão do idoso, com o objetivo de promover a reflexão nos jovens e na sociedade, de modo geral, no sentido de tratá-lo com respeito e consideração. A escola, como uma das instituições responsáveis pela formação do aluno, pode trabalhar com temas que tenham relevância social e, desse modo, tentar mudar atitudes enraizadas no seio da sociedade capitalista, bem como desconstruir determinados preconceitos que ajudam a manter atitudes de desrespeito para com o idoso.

A sala de aula de língua estrangeira pode promover debates que levam os aprendizes a pensarem sobre o idoso e seu lugar em diferentes culturas. Os dados

---

<sup>10</sup> I really think that some of your ideas about having a pet are right. However, when you have one you really feel that all this work is worth, because you will have a partner that will never leave you and will always give you some love.

constantes do quadro, a seguir, mostram o posicionamento dos aprendizes, após a aplicação da quarta atividade com a animação e cuja temática foi a terceira idade.

ALUNO	RELATO SOBRE A QUARTA ATIVIDADE (Diário da aula do dia 13/08/2008)
A1	Many people doesn't like old man or old woman and disrespect their, because the stupid people think that old people doesn't serve for anything or they can do nothing alone. So is very important this episode like a positive message for everybody.
A3	Eu gostei da atividade porque nos fez refletir sobre um problema que enfrentamos todos os dias. Muitas pessoas maltratam os idosos, logo eles que sempre fizeram tudo pro nós no passado.
A7	O episódio foi muito interessante, me fez refletir sobre certos problemas que atingem os idosos. A perda de sua autonomia, os descasos a que são deixados.
A8	Nós aprendemos bastante sobre pessoas idosas e todo o valor que elas possuem, sendo merecedoras do nosso carinho e atenção.
A9	Eu achei essa atividade importante porque ela mostrou a importância de termos respeito pelos mais velhos e tratar os idosos com atenção.
A10	Today I learned that we need to respect the oldest people because they have feeling too. We will be old some day. We need to think about it. The oldest people have many stories to tell us and much knowledge to teach us.

Figura 17 - Posicionamento dos alunos sobre a questão do idoso

As declarações dos alunos demonstram conscientização e capacidade de observar criticamente os problemas enfrentados pelo idoso, o que pode ser percebido pelas escolhas lexicais que utilizaram para expressar suas percepções em relação ao tema discutido. Eles utilizaram frases como: "(...) a importância de termos respeito pelos mais velhos e tratar os idosos com atenção (...)", "(...) aprendemos bastante sobre pessoas idosas e todo o valor que elas possuem, sendo merecedoras do nosso carinho e atenção (...)".

Os posicionamentos acima descritos podem estar relacionados com as atitudes que os alunos, como seres formados histórica e socialmente, desenvolveram durante sua trajetória de aprendizagem e que foram reforçados ou reconstruídos durante a aula mediada com o desenho animado. Desse modo, a discussão sobre o assunto reforçou uma atitude mais humana e solidária na cultura do aprendiz. Segundo Vygotsky (2007) a apropriação da cultura pelo indivíduo é essencialmente um processo mediado pelas relações sociais a que ele esteja exposto, ou seja, as relações do homem com os outros seres humanos são mediações realizadas pelos instrumentos e artefatos culturais, criados e usados em atividades sociais.

Cabe considerar que algumas partes do episódio chamaram a atenção dos aprendizes para a problemática do idoso, como a cena em que o personagem Homer trata mal o pai. Esse fato foi percebido por um deles que criticou o fato, afirmando o seguinte: “eu me senti um pouco indignado com as ações de Homer para com seu pai, um homem que é idoso. Por ele ser idoso, Homer tratava seu pai sem muita atenção, vivia com ele como se fosse uma obrigação”. Desse modo, a atividade proposta abordou representações culturais que caricaturam a sociedade na qual o aprendiz está inserido.

Nessa última atividade mediada pelo episódio da animação, observaram-se ainda preconceitos no discurso do aluno, dentre eles a incompatibilidade entre o idoso e a sua capacidade de ter um caso de amor, conforme ele afirma: “(...) pude observar (...) certas situações que parecem ser incomum para pessoas nessa idade, mas que não deveria ser vista dessa forma como o amor”. Tal afirmação reforça posicionamentos ideológicos que subjazem às práticas discursivas, segundo as quais o idoso não tem direito de amar. Tais marcas discursivas refletem uma realidade social que contribui para a reprodução de preconceitos e de dominações (FAIRCLOUGH, 2001).

Desse modo, a problematização ou o questionamento do tema levou os alunos a refletirem criticamente sobre a posição do idoso, e essas reflexões poderão servir para ajudá-los a rever esse *status quo*, essa visão deturpada da situação do idoso. Freire (2005) afirma que o ser humano é um ser de práxis, ou seja, um ser que compreende a sociedade de maneira crítica e a partir daí caminha para a sua transformação.

Os alunos revelaram a presença de um sentimento de solidariedade para com a problemática da velhice, ao mesmo tempo em que acentuam a maneira desrespeitosa e o isolamento direcionados à terceira idade. É interessante notar que eles também demonstraram um sentimento de gratidão, de carinho, de atenção e de generosidade para com o idoso. Revelaram ainda ser o idoso merecedor de retribuição pelo que fizeram por eles no passado, conforme se comprova na seguinte declaração de um dos alunos: “muitas pessoas maltratam os idosos, logo eles que sempre fizeram tudo por nós no passado”.

Assim, pode-se perceber que o aluno reforçou conceitos éticos relevantes sobre a importância do idoso na transmissão das significações culturais. Cumpre registrar outro depoimento em que um aluno, ao interagir com a atividade, projeta-se na narrativa do episódio e reflete de certa forma sobre sua vida futura, ao prever que um dia também os jovens ficarão velhos<sup>11</sup>; que não se deve maltratar o idoso, e emerge ainda a conscientização de que o idoso tem histórias e experiências para contar aos mais novos, transmitindo-lhes conhecimentos<sup>12</sup>. Segundo Vygotsky (1993; 2007) as significações culturais constituem a matéria-prima do psiquismo humano, sendo tais significações representadas pelas tradições, legados e idéias de uma determinada cultura.

O que se pôde observar com base nas atividades propostas pelo desenho em aulas de língua inglesa é que foram incluídos temas de interesse social como tópicos transversais à disciplina. Assim, houve a possibilidade dos alunos refletirem sobre suas práticas sociais, via língua inglesa. Diante do discurso dos alunos, observou-se que seu conhecimento de mundo, além de auxiliá-los no entendimento do contexto deste e dos outros episódios de animação discutidos, também promoveu uma mediação que lhes permitiu olhar mais criticamente para uma situação incômoda, que necessita sofrer mudanças. Portanto, foi permitido aos alunos reverem significados neles enraizados socialmente. Desse modo, a interação levou o aprendiz a repensar atitudes e conceitos que servirão de base para mudar sua ação na sociedade. Necessário é, pois, o uso da língua como forma de emancipação do sujeito em suas relações com o Outro, com a sociedade e com o mundo.

---

<sup>11</sup> We will be old one day.

<sup>12</sup> The oldest people have many stories to tell us and much knowledge to teach us.



Paulo Freire (2005) vê a sala de aula como círculos de cultura, um local onde ocorrem trocas simbólicas, uma vez que os valores e os conhecimentos de cada indivíduo, mediados pela interação, pelo educador, pelos artefatos culturais, são problematizados e coletivamente redimensionados. Aquele autor fala constantemente em reflexão como forma de levar os sujeitos a transformarem a sua realidade, isto é, defende que, a cada reflexão feita pelo indivíduo corresponderá uma ação, vendo sempre a sala de aula como um lugar de construção de significados. Também Moita Lopes (2002) fala da aula de línguas como fomentadora de significados, declarando a relevância desta para as ações dos sujeitos fora daquelas paredes e, por conseguinte, no mundo lá fora.

#### 4.3 UM APRENDIZADO PARA A VIDA: AS REPRESENTAÇÕES PUBLICITÁRIAS SUSCITADAS PELA ANIMAÇÃO

*(...) Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (Paulo Freire, 2005, p.89)*

Neste segmento, discute-se a última etapa da pesquisa, vinculada ao terceiro objetivo específico, que tencionou verificar como os aprendizes transformaram em ação as reflexões feitas a partir das atividades propostas com o desenho animado *Os Simpsons*. Afinal, segundo as posições filosóficas de Paulo Freire (2005), toda reflexão corresponde e deve levar a uma ação. Como resultado dessas reflexões, os alunos produziram publicidades, que serão analisadas a seguir. Estas resultaram de um sistema complexo de interações vivenciadas em sala de aula pelos aprendizes que, por sua vez, encontraram eco na vida cotidiana de cada um.

A idéia dessa atividade ou desse *follow up* surgiu do momento político que dominava a mídia brasileira, nos meses de setembro e outubro de 2008. Nessa época, todos os lares se viram bombardeados por programas de propaganda eleitoral em que os candidatos a prefeito e a vereador se apresentavam sucintamente na TV, prometendo transformar a cidade em um espaço melhor. A partir daí, os alunos foram encorajados a pensar também em que tipo de cidade eles gostariam de viver e como poderiam transformá-la em um lugar mais habitável, mais

harmonioso. Afinal, que princípios éticos seriam privilegiados para que isso acontecesse?

Assim, assumindo seus próprios posicionamentos políticos, marcados por traços socioculturais singulares, os alunos produziram um trabalho transdisciplinar, que envolveu a confecção de uma campanha política refletindo temas debatidos nas aulas de língua inglesa a partir de episódios do desenho animado *Os Simpsons*. O trabalho proposto, desenvolvido em grupo pelos alunos, foi um meio de transpor para a realidade social a que eles pertenciam idéias que emergiram durante o curso. Foram então votados os melhores trabalhos confeccionados pelas equipes e vale salientar que se privilegiou a categoria de maior relevância social, que por conseguinte, promoveria pontes e diálogos com o cotidiano dos aprendizes.

Cumprir registrar que a análise dos dados não teve o seu maior foco nas formas lingüísticas produzidas pelos alunos, tais como dificuldades ortográficas, ou outras identificadas na construção de sintagmas, frases, concordância, dentre outros. O propósito da pesquisa foi verificar uma série de fatores não estritamente lingüísticos, mas discursivos, sociopolíticos e ideológicos que foram manifestados no discurso dos aprendizes. Desse modo, não só o discurso verbal como o não verbal serão analisados, considerando os aspectos sócio-históricos das identidades sociais, ali construídas. Parte-se do pressuposto de que os indivíduos tornam-se conscientes de si e constroem seus significados nas interações sociais e na relação com o outro através do discurso.

As dificuldades apresentadas com relação às formas lingüísticas usadas pelos alunos na construção das campanhas publicitárias seriam tratadas e aproveitadas em outros momentos do curso. Assim sendo, os erros lingüísticos não foram tratados nesse momento. Acredita-se que não há aprendizado na vida que não passe pela experiência dos erros, isto é, a experiência dos erros é tão importante quanto a dos acertos. Nesta atividade, desejou-se priorizar a criatividade do aluno, buscando respeitá-lo ao vê-lo se expressar em língua inglesa e através da arte. A respeito do ensino de língua estrangeira focada essencialmente nas formas lingüística da língua alvo, Paraquett (2004) declara que o ensino de língua estrangeira na escola regular

não pode pautar-se no estudo de formas gramaticais, na memorização e regras e na prioridade da língua escrita, quase sempre descontextualizada da realidade do aprendiz. Como disciplina do currículo escolar, ela precisa desenvolver seu caráter formativo mais do que o informativo. As línguas

estrangeiras são meios de acesso ao conhecimento de mundo e, nesse sentido, provocam novas formas de pensar, de sentir, agir e de conceber a realidade circundante. (PARAQUETT, 2004, p. 195-196).

Desse modo, as aulas de inglês como língua estrangeira, instrumentalizadas com a animação de *Os Simpsons* foram orientadas para aprimorar conhecimento de mundo do aprendiz, por meio de suas representações culturais, ao mesmo tempo em que fomentava o ensino da língua alvo. Foram múltiplas as representações que os aprendizes fizeram de sua cultura e da sua cidade. A primeira equipe teceu um diálogo intertextual com a música de um cantor baiano para expressar o conceito de “baianidade” em que a noção de cidadania foi expressa por duas palavras opostas: o sagrado e o profano. Estas ganharam um significado particular quando relacionadas a imagens escolhidas pelos alunos para montar a sua campanha. As imagens escolhidas pela equipe para expressar sua “baianidade” vêm acompanhadas de duas palavras, bastante significativas: brasilidade e felicidade (*happiness*).

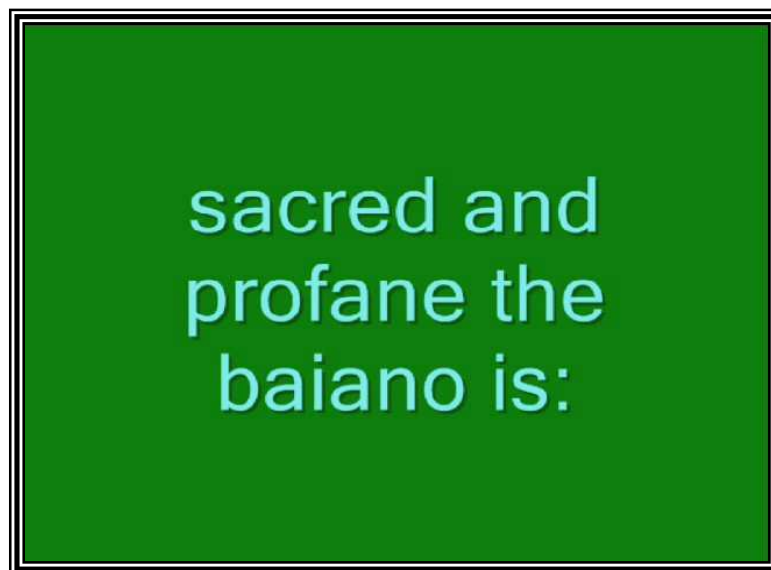


Figura 18 – Publicidade dos alunos – Equipe I  
Conceito de baianidade

A publicidade analisada a seguir tem como foco principal a imagem de um menino sentado em um *deck* em que aparece pintada a bandeira do Brasil. A partir dessa representação associada ao conceito de patriotismo do brasileiro surgem imagens de “baianidade”, isto é, espaços de significação em que se encontram condensados traços da memória cultural (FERREIRA, 2004) dos autores da

campanha em questão. Outra imagem utilizada estabelece a relação do baiano com a qualidade de ser um povo feliz. As imagens provocaram associação de idéias que mostram como os participantes da equipe vêem o povo baiano: um povo sagrado e profano, que tem orgulho de ser brasileiro e é, acima de tudo, feliz.



Figura 19 – Publicidade – Equipe I  
Conceito de baiano – I



Figura 20 – Publicidade Equipe I  
Conceito de baiano - II

A equipe, por trás das imagens, dirige-se à audiência para demonstrar o orgulho que tem pela sua cidade natal afirmando: “nós moramos onde vocês passam suas férias”. As imagens verbais, utilizadas para compor o texto pictórico, apresentam coerência interna, pois confirmam o pensamento ideológico da equipe,

segundo o qual o baiano é um povo que vive em harmonia com suas crenças, em que as diferenças buscam ser resolvidas e respeitadas. Para Van Dijk (2008) as ideologias podem servir para estabilizar ou manter o controle social, além de organizar divergência de opiniões e oposições.

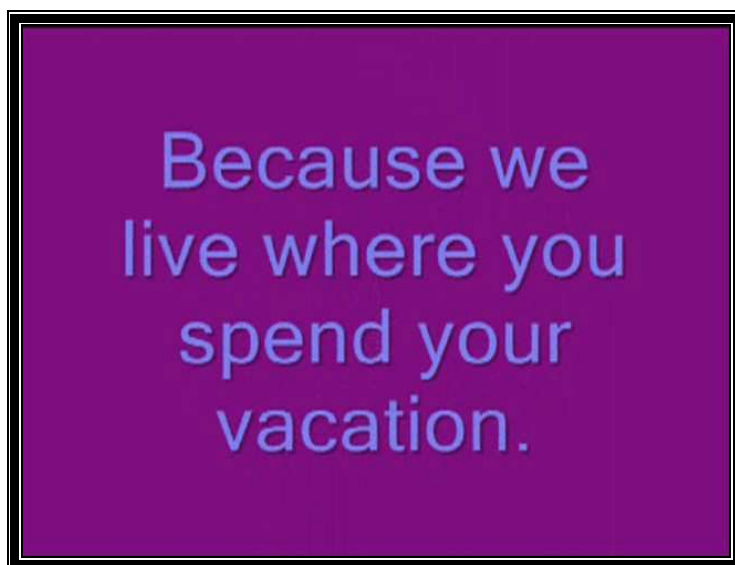


Figura 21 – Publicidade equipe I – Um “brinde” à cidade

Cumprir registrar que os alunos construíram o seu conceito de baianidade a partir de um trabalho realizado em equipe totalmente produzido em língua inglesa. Desse modo, tiveram a oportunidade de interagir em língua estrangeira, construindo socialmente seu conhecimento na língua alvo pela interação (Vygotsky 1993; 2007). Ressalta-se ainda a importância da associação de conhecimentos adquiridos em sala de aula com experiências da vida dos aprendizes (DEWEY, 1959, CUNHA, 2008).

As diferenças sociais são mostradas e exploradas por meio de contrastes expressos pelas gravuras apresentadas e pela assertiva de que “apesar de tanta beleza”, pode-se encontrar também muita pobreza e injustiça. Assim, em um primeiro momento, a equipe mostrou as belezas de sua cidade para, em seguida, denunciar visualmente as injustiças sociais. Por meio das imagens, a equipe tenta influenciar e atrair a audiência, com apelos visuais e verbais, com o objetivo de retratar a situação que ela presencia, isto é, por meio de um discurso argumentativo no qual os sujeitos da fala são pessoas que vivem à margem da sociedade. Segundo Nörth e Santaella (1998) “não há imagem como representação visual que não tenha surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo

modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais”. (NÖRTH & SANTAELLA, 1998, p. 15)



Figura 22 – Publicidade – Equipe I  
Apresentação dos contrastes sociais

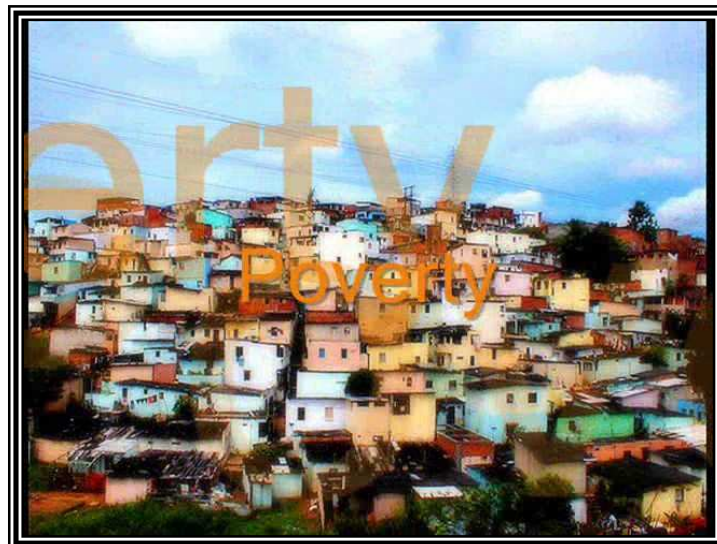


Figura 23 – Publicidade – Equipe I  
Denúncia de problemas sociais





24 – Publicidade – Equipe I  
Denúncia mazelas sociais

Figura

A ação dos aprendizes, manifestada através das comunicações visuais a seguir, resulta das experiências de vida de cada um deles e são composições que representam o que eles pensavam naquele momento e naquele espaço social em que estavam inseridos. Quanto ao valor informativo das mensagens verbais, elas têm um efeito de esperança diante do cenário de pobreza mostrado, uma vez que a equipe informa que seu partido chega com o desejo de mudar aquela situação. Portanto, a composição da campanha inclui elementos verbais e pictóricos articulados para convencer o eleitor de que uma ação positiva deve ser posta em prática para mudar a paisagem da cidade para melhor.



Figura 25 – Publicidade – Equipe I  
Promessas políticas – I



Figura 26– Publicidade – Equipe I  
Promessas políticas II

Esse posicionamento ideológico do que é bom ou ruim reflete crenças sociais dos aprendizes, segundo o qual um grupo julga determinadas situações de acordo com sua própria avaliação, revoltando-se diante de fatos sociais considerados injustos pela sociedade na qual o aluno vive. Paulo Freire (1996; 2005) defende que uma educação voltada para a análise crítica da realidade tem grande potencial para equilibrar as desigualdades sociais por meio da ação do homem sobre o mundo.

Desse modo, os conteúdos ensinados, quando associados à vivência do indivíduo e devidamente mediados pelos instrumentos culturais, conduzem à minimização das dificuldades na aprendizagem e facilita a incorporação dos novos conceitos. Segundo Dewey, “toda experiência, por mais trivial que à primeira vista possa parecer, é capaz de assumir ilimitada riqueza de significação, ampliando uma série de associações percebidas”. (DEWEY, 1959, p. 239). Lantolf e Thorne também afirmam que “as funções superiores são históricas na origem e na natureza e desenvolvidas na nossa participação em atividades organizadas socioculturalmente e nas nossas experiências com artefatos culturalmente construídos<sup>13</sup>”. (LANTOLF & THORNE, 2006, p. 27).

Assim, as aulas de língua estrangeira não devem se voltar apenas para a transmissão de informações relacionadas com a língua alvo; as atividades em língua inglesa não devem centrar-se somente na transmissão de estruturas gramaticais e

---

<sup>13</sup> Higher functions are historical na origins and in nature, which means that they develop from our participation in socioculturally organized activities and from our experiences with culturally constructed artefacts.



de vocabulário da língua estrangeira. Segundo Morin (2005), a educação do futuro deve ensinar saberes para que os aprendizes possam entender melhor o sentido do mundo, da vida, das relações com o mundo e consigo mesmos; segundo Morin (2005), “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”. (MORIN, 2005, p. 47)

Retomando a discussão das campanhas publicitárias apresentadas pelos alunos, a segunda equipe sugeriu reflexões a respeito do racismo e trouxe imagens significativas como argumento para reforçar seus pontos de vista. O objetivo da equipe era banir o racismo da sociedade em que vive e uma dessas propostas foi representada pela figura abaixo, composta por duas crianças, uma de cor negra e outra branca, sem roupas, cujas peles se tocam. Tais imagens foram utilizadas para denunciar a realidade vivenciada pelos negros. Vale salientar que o projeto envolvendo a propaganda política deu ao aluno a oportunidade de vivenciar a atividade por meio de associações com o que ouviu e trabalhou teoricamente através dos conteúdos educacionais ensinados. Dewey (1959) enfatiza a importância desses conteúdos educacionais como meios capazes de reconstruírem, em cada membro da sociedade, as significações coletivas, o que só pode ser feito por meio da experiência de cada indivíduo, experiência esta que tem o objetivo de conservar e modificar a ordem social na qual o aprendiz se acha engajado.



Figura 27– Publicidade – Equipe II – Aceitação das diferenças – I

Na imagem abaixo, observam-se dois adultos de costas um para o outro, o que evidencia distanciamento e indiferença entre ambos, enquanto os bebês estão de frente e suas fisionomias expressam solicitude. A equipe trouxe imagens contrastantes para mostrar o que as ideologias dominantes desejam perpetuar, isto é, o abismo das diferenças sociais entre brancos e negros. Desse modo, tanto o texto em língua inglesa quanto as imagens revelam um posicionamento ideológico da equipe que reivindica por mudança diante das injustiças sociais.



Figura 28– Publicidade Equipe II – Aceitação das diferenças - II

### Segundo Mendes (2006)

a comunicação visual é composta por símbolos representativos cujos significados resultam das experiências de vida de cada indivíduo, inseridos em contextos particulares. Portanto, o significado que se depreende de uma imagem é fruto do que se vê e do que se pensa, no momento e no espaço em que é contemplado. (MENDES, 2006, p. 65) .

Na publicidade a seguir, consegue-se depreender, pelos signos visuais e verbais que a compõem, a ausência de barreiras entre as pessoas brancas e negras. A imagem está representada por duas meninas, uma negra e outra branca, ambas aparentando a mesma idade. As expressões mostram um estado de felicidade, de cumplicidade, de amizade sincera; o olhar tímido de uma criança para

outra, que embora não estejam se tocando, demonstram um estado de total harmonia. Assim, o elemento de maior importância no texto argumentativo da equipe é uma apologia à igualdade entre as pessoas com diferenças raciais. Portanto, o discurso da equipe, além de representar o mundo “concreto”, projetou também “possibilidades diferentes da “realidade”, ou seja, relacionou a projetos de mudanças do mundo de acordo com suas perspectivas particulares”. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.70)



Figura 29– Publicidade equipe II – Diferenças raciais

Na seqüência de imagens construídas pela equipe se insinua, portanto, um discurso revestido de ideologia anti-racista, assumindo-se um posicionamento de resistência contra práticas racistas. Tal posicionamento busca influenciar a audiência não só pela promessa de uma campanha para banir o racismo, mas também pelo uso de um argumento construído sobre imagens que mostram o convívio pacífico entre pessoas de tipos diferentes. Assim, sugeriu-se uma situação de igualdade para os negros, exercitando-se o uso do discurso como prática social. (FAIRCLOUGH, 2001).

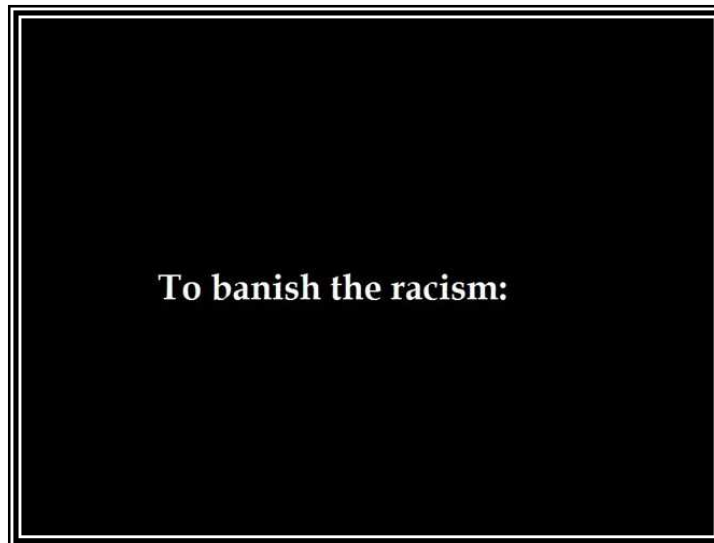


Figura 30 - Proposta política equipe II

A imagem seguinte, também capturada do vídeo montado pela mesma equipe, mostra um cão e um gato convivendo em harmonia. Por analogia, sugere-se que brancos e negros também deveriam viver em fraternidade, como animais que, apesar de serem diferentes, podem viver em paz. Assim, tais imagens traduzem a forma como os aprendizes se posicionam no mundo diante da problemática do racismo.



Figura 31– Publicidade - Equipe II – Temática sobre as diferenças



Na composição pictórica abaixo podem ser identificados vários elementos culturais relacionados com o meio em que vivem os componentes da equipe: baianas com suas indumentárias típicas dançando na festa do Bonfim. A equipe faz uma apologia ao respeito às diferenças culturais, como meio de tornar o mundo um bom lugar para se viver. Os alunos podem ter mostrado as baianas na foto para expor as diferenças entre a religião afro-descendente e a religião católica, isto é, a imagem está relacionada com o sincretismo religioso que a festa do Bonfim representa.

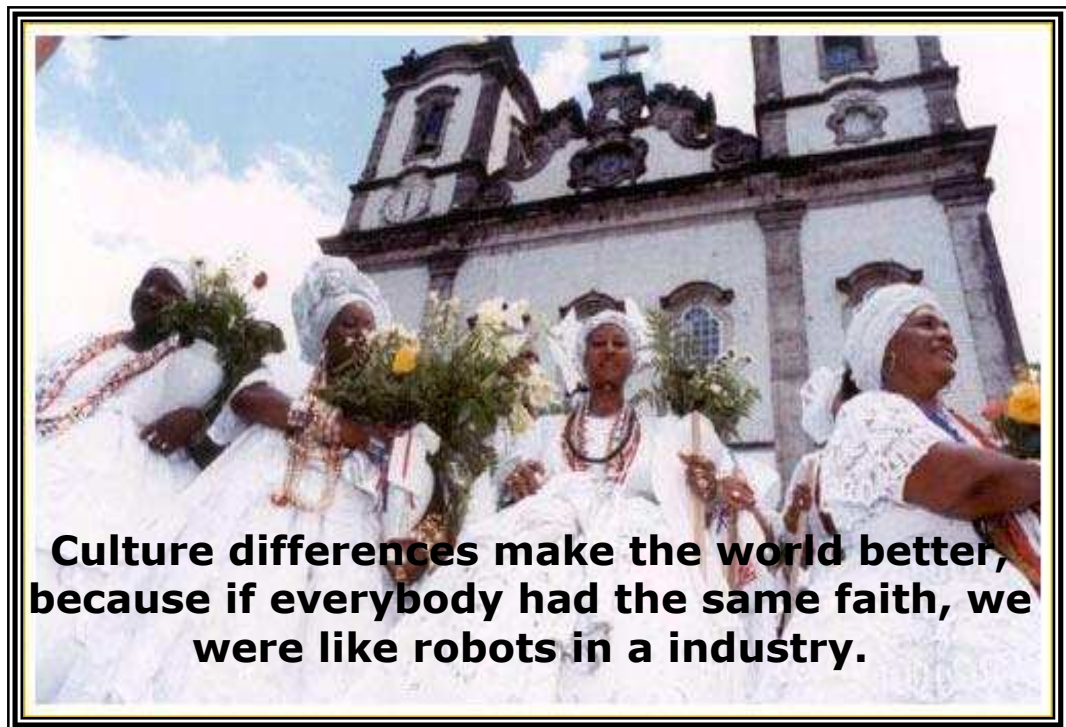


Figura 32– Publicidade – Equipe II – Aspectos culturais

A imagem abaixo mostra pessoas que estão, aparentemente, rezando. É provável que a equipe tenha usado a imagem para se referir a divergências religiosas. Os seguidores do islamismo e da cultura mulçumana são vistos pela sociedade ocidental como povos que rejeitam os modos de vida e as práticas religiosas de outras culturas. A equipe, ao afirmar que “respeitar os outros é respeitar a si mesmo”, volta seu olhar para o outro, demonstrando abertura em relação às diferenças culturais. É importante destacar que a equipe usou signos verbais e pictóricos para adquirir votos para o seu partido, que chamaram de “Partido Ético” e cuja promessa de campanha era erradicar qualquer tipo de discriminação.



Figura 33– Produção publicitária equipe II – Questões culturais

Os posicionamentos éticos assumidos por essa e pelas outras equipes através da atividade proposta situa o ensino de língua estrangeira dentro do campo da educação intercultural. A ênfase dada aos estudos culturais não somente busca desenvolver uma consciência intercultural no aprendiz, mas também uma consciência crítica orientada para o respeito às diferenças e à erradicação dos preconceitos. Nesse sentido, Sarmiento (2003, p. 167) afirma que

é importante que as convenções sociolingüísticas não sejam apresentadas como práticas neutras, pois os aprendizes devem estar conscientes de que tais convenções refletem suposições quanto a relações e valores culturais e que uma das formas com que os grupos estabelecem e mantêm sua dominação é através de suas convenções sociolingüísticas que são aceitas como mais adequadas em certas situações. (SARMENTO, 2003, p.167)

Verifica-se que a atividade desenvolvida em torno da construção de campanhas políticas deixou claro que as culturas são diferentes, mas que nem por isso uma é melhor do que a outra. A interação mediada pelo desenho cumpriu o objetivo de desenvolver a consciência intercultural do aprendiz de língua estrangeira, ampliando a sua visão de mundo. Segundo Leffa (2005)

a consecução de um determinado objetivo não se dá de modo direto, mas através de um processo de mediação, que pode ser a explicação do professor, um gesto engraçado na frente dos colegas, o empenho do aluno em aprender ou o uso de artefatos culturais como o livro ou o computador. (LEFFA, 2005 p. 26)

Conclui-se, portanto, que as discussões que emergiram durante o curso ajudaram a promover a postura de alunos mais críticos, reflexivos, social e politicamente conscientes, que sabem valorizar a própria cultura. A seguinte assertiva de uma das participantes da pesquisa comprova essa atitude crítica que foi privilegiada nas aulas de inglês como língua estrangeira ministradas durante o curso em questão. Ao ser questionada sobre quais valores ela aprendeu após as aulas com o desenho animado *Os Simpsons* a aluna respondeu: “ aprendi a valorizar mais a minha própria cultura”.

Finalmente, trazendo o pensamento de Dewey (1959) para a realidade do ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, destaca-se o seu posicionamento quanto à importância da experiência de vida do aluno como fator fundamental na aprendizagem, que passa a assumir um significado especial porque foi transformada em algo vivido em comunidade e foi construída a partir da interação com os colegas. Aquele autor, ao falar do ensino de outras matérias como história e geografia pergunta:

de que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se na luta perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que se aprendeu e, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de futuras experiências a lição que se esconde em todas elas?<sup>14</sup> (DEWEY, 1938 p. 49).

A referida citação também pode ser adaptada ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, perguntando-se ainda: de que servirá o estudo das formas gramaticais e a memorização de regras da língua alvo, priorizando seu uso na forma falada e escrita se não se desenvolve o caráter ético formativo do aprendiz? De que vale tudo isso, se não for ensinado ao aluno maneiras de como viver melhor, como dividir, compartilhar, comungar e se comunicar como humanos do planeta terra? (MOTA, 2004).

---

<sup>14</sup> What avail is it to win prescribed amounts of information about geography and history, to win ability to read and write, if in the process the individual loses his own soul: loses his appreciation of things worth while, of the values to which these things are relative; if he loses desire to apply what he has learned and, above all, loses the ability to extract meaning from his future experiences as they occur?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi fruto das inquietações do pesquisador, que vem presenciando a crescente falta de credibilidade da disciplina língua estrangeira nas escolas públicas, bem como a falta de interesse dos alunos pela aprendizagem de uma segunda língua. Tem-se observado, também, um descompasso entre a proposta de uma educação para a cidadania defendida pelas escolas públicas e as atitudes dos alunos. Pensou-se, então, que seria profícuo se a educação em língua inglesa pudesse transpor o ambiente da sala de aula para os limites da própria casa do aluno, do trabalho, das relações com amigos, isto é, a idéia era redirecionar os conteúdos educacionais para uma educação para a vida.

Considerando que os livros didáticos geralmente adotados pelas escolas públicas são pouco atraentes para o aluno e não costumam ter muito relação com a sua realidade, buscou-se tornar a aula mais interessante e dinâmica ao se utilizar recursos, estratégias e materiais relacionados com o dia-a-dia do aprendiz. Desse modo, buscou-se trazer para o ambiente da sala de aula temas instigantes que preocupam os pais, os professores, enfim, os educadores de um modo geral.

Na pesquisa, houve a intenção de observar quais atividades e estratégias utilizadas nas aulas de inglês poderiam levar o aluno a re-significar seus valores e tornar-se mais crítico em relação às próprias atitudes e às do outro. O estudo apoiou-se na teoria sociointeracionista de Vygotsky em função daquele autor defender a importância do papel do instrumento ou artefato cultural, da mediação e do papel do outro na construção do sujeito e os posicionamentos filosóficos de Paulo Freire, que defende uma educação voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

De um modo geral, pode-se dizer que a pesquisa trouxe benefícios para os participantes, pois além de ter buscado enriquecer o processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, as aulas também promoveram debates em torno de temas de interesse social e de grande relevância para o aprendiz. Em relação ao aprendiz, conclui-se que, ao assistir às aulas em que se refletiu sobre os temas tratados no desenho animado *Os Simpsons*, os participantes tiveram a oportunidade de exercitar a língua inglesa, ao analisarem os episódios em questão. O fato de serem capazes de ouvir e interpretar esses



episódios em língua inglesa pode ter-lhes dado mais segurança para utilizar a língua-alvo de modo prático, fato este que ajudaria a aumentar a auto-estima em relação ao aprendizado.

Em relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, a pesquisa levantou questões importantes para as práticas da sala de aula, tais como o papel do ensino da língua estrangeira na formação dos sujeitos e o desenvolvimento da consciência crítica dos mesmos. Também promoveu uma educação em língua estrangeira voltada para uma aprendizagem significativa, permitindo que o aluno refletisse sobre a própria atuação na sociedade em que vive. A preocupação com a educação voltada para o desenvolvimento dos valores humanos, demonstrada nas perguntas de pesquisa, ecoou no modo como os debates ocorreram em sala de aula.

Buscou-se questionar primeiramente de que maneira se poderia usar o desenho animado para discutir os valores éticos, o respeito às diferenças e ao espaço do outro. Pela análise dos diários e dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa durante e após as atividades, verificou-se que as atividades com a animação cumpriram o seu papel e exerceram uma mediação de aprendizagem que levou o aluno a pensar em assuntos que transcenderam a preocupação com os aspectos lingüísticos da língua-alvo,

Desse modo, a proposta das aulas baseou-se na crença de que os episódios de *Os Simpsons*, utilizados em aula, poderiam trazer à baila significados e temas que levariam o aprendiz a se identificar com as narrativas analisadas, fomentando a interação aluno x desenho x ensino. Essa interação com o instrumento ou artefato cultural da cultura de massa, pode ter facilitado a aprendizagem da língua-alvo, uma vez que tal instrumento tornou a aula mais divertida e trouxe assuntos que refletiam os contextos sociais do aprendiz. Tais tópicos levaram-no a pensar sobre seu papel de cidadão, fazendo-o olhar criticamente para seu comportamento e seu modo de agir na sociedade. Presume-se que a sala de aula de língua estrangeira é o lugar onde ocorrem interações significativas e esse espaço pode ser utilizado para levar o aprendiz a rever e ressignificar seus valores, seus pontos de vista, sob uma perspectiva que busca promover a educação para a cidadania.

Outra pergunta de pesquisa no trabalho procurou responder até que ponto o uso de desenho animado, em aulas de língua inglesa, poderia desenvolver a consciência intercultural do aprendiz, ampliando seus pontos de vista em relação às

culturas envolvidas. Os diários de classe dos alunos mostraram que eles fizeram ponderações consistentes e críticas em relação aos aspectos distorcidos da cultura brasileira mostrados no episódio *Blame it on Lisa*. O episódio em questão mostra o encontro da família *Simpson* com culturas de outros países, vistas quase sempre de forma estereotipada, a exemplo do Brasil no referido episódio. As viagens da família ao exterior dão margem a que sejam abordados os mais diversos choques culturais, mas também, como a cidade de *Springfield* abriga cidadãos de diferentes países, é possível ouvir-se o inglês falado com os mais diferentes sotaques. Assim, o ensino do inglês como língua internacional, pode ser devidamente ilustrado através dos episódios de *Os Simpsons*.

Como se pode constatar, os episódios usados podem ser um rico material para gerar debates em torno de diversos temas, nas aulas de inglês como língua estrangeira, como pluralidade cultural, ética, tolerância para com as diferenças culturais e individuais. Eles fornecem grandes possibilidades de utilização para afins pedagógicos, sendo, contudo, necessário serem adaptados ao processo educativo, e em especial ao ensino de inglês como língua estrangeira em um mundo globalizado no qual as distâncias são encurtadas em consequência dos avanços tecnológicos.

Sendo o ambiente da sala de aula um espaço dinâmico e aberto para diferentes modos de interação, é necessário que o facilitador da aprendizagem adote práticas pedagógicas capazes de minimizar os choques culturais ou preconceitos, utilizando atividades culturalmente sensíveis e que busquem promover a aproximação dos alunos entre si. Sabemos que qualquer processo educacional deve ter “como meta o crescimento pessoal e intelectual do aluno não só em seu papel de estudante na sala de aula, mas também como um cidadão integrante de comunidades que se tornam cada vez mais multiculturais” (SOBRAL E JOUËT-PASTRÉ, 2004, p.238).

Cumprido comentar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo, que envolve fatores diversos de ordem cognitiva e afetiva. Trata-se de um fenômeno que engloba subsistemas vários, como o aspecto fonético da língua-alvo, o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Juntam-se a essa teia sistêmica, os aspectos afetivos relacionados com a aprendizagem, uma vez que o aprendiz, quando chega à sala de aula, traz consigo uma enorme quantidade de informações e vivências, incluindo valores, desejos, sonhos,

necessidades específicas e individuais, que podem ajudá-lo ou não a atingir sua meta. O fato é, também, que não se pode perder de vista que a disciplina língua inglesa é parte integrante de um sistema maior e complexo representado pela instituição escolar e pelo currículo escolar. Assim, em uma abordagem sistêmica, o educador necessita ir além daquele ambiente escolar e ver as relações que aí estão imbricadas. É importante ver o aprendiz como um indivíduo, cujos fenômenos psíquicos, sociais, biológicos e afetivos são inseparáveis.

Ainda em relação à complexidade existente no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, Oliveira (2000) trata do tema fazendo uma metáfora de tal processo com um calidoscópio<sup>15</sup>. Segundo a autora o processo de aquisição de uma segunda língua envolve domínios cognitivos, afetivos e sociais que podem interferir no processo de aprendizagem. Ela dá um exemplo citando que “um aprendiz poder estar cognitivamente preparado para o aprendizado, mas que fatores afetivos podem interferir nesse processo como um todo, causando diferença de aprendizado em relação a outro estudante que esteja também cognitivamente preparado, sem, contudo ter o mesmo problema afetivo<sup>16</sup>” (OLIVEIRA, 2000, p. 40).

Refletindo sobre os posicionamentos daquela autora, acredita-se que o professor não pode ficar preso a uma metodologia específica, mas necessita procurar novas estratégias de aprendizagem, com vistas a promover um ensino de qualidade e centrado nas necessidades do aprendiz. Isso quer dizer que os modos de ensino devem ser flexíveis e adaptados à realidade específica de cada sala de aula.

Finalmente, o que se deseja com esse trabalho é chamar a atenção para os profissionais da área de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, no sentido de evitar que a sala de aula se torne uma ilha dedicada exclusivamente à aprendizagem da gramática da língua-alvo. Se assim o for, pergunta-se: de que adianta ensinar uma língua estrangeira, tornar o aluno competente na língua-alvo, se essa pessoa for desprovida de respeito pelo semelhante e com um nível de

---

<sup>15</sup> Aparelho óptico formado por um tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido que se refletem em pequenos espelhos inclinados, apresentando, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis.

<sup>16</sup> If, for example, the student is cognitively prepared to learn, some element in the affective domain may interfere in the whole process, thus causing a difference in relation to the other students with the same cognitive ability but not the same affective problem.

competitividade que extrapole o respeito ao espaço do outro? O ensino/aprendizagem da língua estrangeira necessita promover uma transformação que leve o aprendiz a ver o mundo de maneira multifacetada e a se perceber como parte de uma cultura com saberes locais e ao mesmo tempo globais.

Concluindo-se o presente trabalho, sugere-se que as aulas de língua inglesa incluam assuntos que tenham relevância social para o aprendiz, que o façam vivenciar os temas discutidos fora das paredes da sala de aula, isto é, em sua vida cotidiana. Sugere-se também que se façam novas pesquisas com as mais diversas formas de manifestações da cultura de massa em sala de aula, tendo em vista a grande possibilidade de acesso ao conhecimento que elas oferecem. Também é necessário que os valores éticos permeiem a vida da escola e principalmente a sala de aula, de forma que os alunos possam desenvolver não apenas aspectos intelectuais da sua formação, mas ainda aspectos emocionais e afetivos.

## REFERÊNCIAS

AHMED, Mohammed K. Speaking as cognitive regulation: a vygotskian perspective on dialogic communication. In: LANTOLF, James; APPEL, Gabriela (Org.). *Vygotskian approaches to second language research*. Westport, Connecticut, London: Ablex publishing, 1994.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ALMEIDA, Antônio Milton Oliveira de. *O horizonte da recepção: os laços entre o telespectador e a imagem midiática algumas incursões pela série televisiva: cine trash*. 1999. 87 f. Dissertação de mestrado em comunicação e cultura contemporânea. Faculdade de Comunicação. Universidade Federal da Bahia.

ANASTÁCIO, S. M. G. ; SILVA, Célia Nunes . Pode a publicidade contribuir para a aquisição de uma segunda língua?. In: *II Congresso Internacional do ABRALIN, 2001, Fortaleza. Boletim da ABRALIN - II Congresso Internacional do ABRALIN (publicado em 2003)*. Fortaleza : Imprensa Universitária - UFC, 2001. v. I. p. 478-481.

ANASTÁCIO. Sílvia Maria Guerra; SILVA, Célia Nunes. Dialogando com o conto de Hemingway A clean well-lighted place para resgatar a resiliência do aprendiz: uma abordagem transdisciplinar. In.: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.

BAILEY, Kathleen M. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, DAVID. *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, New York, USA, 1990. p. 215-225

BOCCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ética*. Disponível em : <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/etica.pdf>>. Acesso em 22 Abr. 2007.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Addison Wesley, Longman, Inc, 2000. p. 271-299.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOTETTO, M; CARMAGNANI, A. M. G. (Org.) *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade – English as a foreign language: identity, practices and textuality*. São Paulo: Humanitas – FFLCH; USP, 2001. p. 29-38.

CELANI, Maria Antonieta Alba. "English for All" ... Preservando o Forró. In: Figueiredo, C.A e O. F. Jesus. *Linguística Aplicada. Aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005.p. 13-25

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Ângela S. M. Correia. São Paulo: Contexto, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da Teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto, Mourão, Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 303 p.

COX , Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antônia de Assis. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. In: *Linguagem e Ensino, Vol. nº 1*, 2000.

CURITIBA. Secretaria de Estado da Educação – SEED. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica*. Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/pdf/t\\_estrangeira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/pdf/t_estrangeira.pdf)> Acesso em 11 AGO 2007.

DAVIS, Cláudia. Piaget ou Vygotsky: uma falsa questão. *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo. p. 38-47. 15 mar. 2006.

DEWEY, John. *Education and Experience*. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

DEWEY, John. *Democracia e Educação. Introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DONATO, Richard. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, James P. *Sociocultural theory and second language learning*. New York, USA: Oxford University Press, 2000.

DONATO, Richard. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, James; APPEL, Gabriela (Org.). *Vygotskian approaches to second language research*. Westport, Connecticut, London: Ablex publishing, 1994.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1993, p. 33-67.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social Change*. Cambridge, Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenadora da tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *As mediações na produção de sentido das crianças sobre os desenhos animados*. 2003. 178 f. Dissertação de mestrado. Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), Departamento de Educação.

FONSECA, Jael Glauce da. Dois princípios poéticos de Hugo Loetscher. In: *Estudos Lingüísticos e Literários*, nº 29-30. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal da Bahia, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FERREIRA, Jerusa. *Armadilha da memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

FONSECA, Jael Glauce da. Dois princípios poéticos de Hugo Loetscher. In: *Estudos Lingüísticos e Literários*, nº 29-30. Salvador, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, UFBA, Janeiro de 2002-dezembro de 2003, 300p.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GILLIAN, Rose. *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage publications, 2003.

GIROUX, Henry A. "Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura?" Entrevista feita por Manuela Guilherme. Disponível no site: <[http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy\\_Port.htm](http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm)>. Acesso em 12.ago 2007.

GIROUX, Henry A. *Radical pedagogy and the politics of students voice*. Interchange, v. 17, n. 1, Spring, 1986. p. 48-69.

GRAMAN, T. "Education for humanization: applying Paulo Freire's pedagogy to learning a second language". Harvard Educational Review, v. 58, n. 4, 1988. p. 433-488.

HERSKOVIC, Chantal. *Chegando em Springfield: um estudo crítico sobre a série "Os Simpsons"*. 1998. 289 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Escola de Belas-Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

HORKHEIMER, M., e ADORNO, T.W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

INOUE, Ana Amélia et al. *Temas transversais e educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis, 1999.

IRWIN, William; CONRAD, Mark; SKOBLE, Aeon (Org.). *Os Simpsons e a Filosofia: o D'Oh! de Homer*. Tradução de Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2005.

JACKS, Nilda. Pesquisa de recepção e cultura. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. Tradução e Transcrição de Sílvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta. São Paulo: Brasiliense, 2002.

KANAVILIL, Rajagopalan. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 10. ed. São Paulo: contexto, 2006.

KRAMSCH, Claire. Social discursive constructions of self in L2 learning. In: LANTOLF, James P. *Sociocultural theory and second language learning*. New York, USA: Oxford University Press, 2000. p. 133-153.

KRISTIANSEN, Andreas. *Animation and Teaching: Enhancing Subjects from the Curriculum by Using "The Simpsons" in High School English Teaching*. 2001.

Disponível em:

<<http://www.snpp.com/other/papers/ak.paper.html>> . Acesso em 10 jun. 2007.

LANTOLF, James P. ; APPEL, Gabriela (Org.). *Vygotskian approaches to second language research*. Westport, Connecticut, London: Ablex publishing, 1994.

LANTOLF, James P. *Sociocultural theory and second language learning*. New York, USA: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF , James P. ; THORNE, Steven L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. New York, USA: Oxford University Press, 2006.

LAWLER, James. O mundo moral da família Simpsons: uma perspectiva kantiana. In: IRWIN, William; CONRAD, Mark; SKOBLE, Aeon (Org.). *Os Simpsons e a Filosofia: o D'Oh! de Homer*. Tradução de Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2005. p. 141-152.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEFFA, V. J. (org.). *A interação na aprendizagem das Línguas*. 2. Ed., Pelotas: EDUCAT, 2006.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional*. Disponível em:

< [http://www.leffa.pro.br/trabalhos/Lingua\\_hegemonia\\_solidariedade.htm](http://www.leffa.pro.br/trabalhos/Lingua_hegemonia_solidariedade.htm)>. Acesso em 29 set 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.



MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MCMHON, Jennifer L. A função da ficção: o valor heurístico de Homer. In: IRWIN, William; CONRAD, Mark; SKOBLE, Aeon (Org.). *Os Simpsons e a Filosofia: o D'Oh! de Homer*. Tradução de Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2005.

MENDES, Rosane Silva D'Andreamatteo. *Análise semiótica da publicidade médica em aulas de inglês instrumental*. Dissertação de Mestrado, Salvador: UFBA, 2006.

MENEZES, Vera. *O outro na aprendizagem de línguas*. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/outro.pdf>. Acesso em 12 JAN 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003a.

MOITA LOPES, Luiz Paula da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para a ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Línguas estrangeiras no ensino médio: algumas orientações para uma proposta de parâmetros*. Texto escrito a pedido da Secretaria de Ensino Médio do MEC (mimeo), 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto base para discussão no Simpósio promovido pela Internacional Foundation for English Language Education (TIRF), realizado em São Paulo nos dias 25 e 26 de abril de 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, J. M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawya. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOTA, Kátia Maria Santos. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004. p. 107-142

NASCIMENTO, Luiz Marine José. Ler as palavras, ler o mundo. *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo. p. 38-47. 15 mar. 2006.

NUNAN, David. *Research method in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Adelaide P. *SLA: A kaleidoscopic view*. 2000. 67 f. MA Thesis (MA in TESOL) School for International Training, Vermont, USA, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: *LA TAILLE, Yves de et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de La Taille, Marta Kohol de Oliveira, Heloysa Dantas*. São Paulo: Summus, 1992.

PAIVA, Maria da Graça Gomes; DIAS DE FREITA, Sílvia M. Vygotsky, second language acquisition and lerner autonomy: some preliminary considerations. In: LEFFA, Wilson J. *Autonomy in Language autonomy*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1994. P36-44.

PACHECO, Elza Dias. *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PARANA. Secretaria da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a educação básica. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

PINTO. Abuêndia Padilha. O sócio-construcionismo e sua influência no processamento da leitura-escrita dos aprendizes. In: LEFFA, V. J. (org.). *A interação na aprendizagem das Línguas*. 2. Ed., Pelotas: EDUCAT, 2006.

PINTO. Abuêndia Padilha. O sócio-construcionismo e sua influência no processamento da leitura-escrita dos aprendizes. In: LEFFA, V. J. (org.). *A interação na aprendizagem das Línguas*. 2. Ed., Pelotas: EDUCAT, 2006.

POLLI, José Renato. Freire e Habermas. In: *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo. p. 56-65. 15 mar. 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questões ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise crítica do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

ROSE, Gillian. *Visual Methodology: an introduction to the interpretation of visual material*. London: Sage publications, 2003 .

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira. In: MORAES, Gisele Benck et al (Org.). *A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 162-169.

SILVA, Nelson Pedro. *Ética, indisciplina e violência nas escolas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOARS, John and Liz. *American Headway 2*. Oxford University Press: New York, 2001.

SOBRAL, Patrícia e JOUËT-PAST, Clémence. Tal Brasil, tal cultura? Reflexões e reflexos do imaginário brasileiro no ensino de português como língua estrangeira. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira*. Salvador: EDUFBA, 2004. p.. 107-142.

TAVARES, Roseanne Rocha. Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (org.). *A interação na aprendizagem das Línguas*. 2. Ed., Pelotas: EDUCAT, 2006.

VAN DIJK, Teun A. *Discourse, Ideology and Context*. Disponível em <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse,%20ideology%20and%20context.pdf>. Acesso em 12 Dez. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, James V. *Voices of the Mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1991

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. New York, USA: Cambridge University Press, 1997.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## FILMOGRAFIA

*Bart gets hit by a car* (“Bart é atropelado”) – 1991, dirigido por Mark Kirkland – escrito por John Swartzwelder – 2ª Temporada ( 1990 – 1991)

*Blame it on Lisa* (“Feitiço de Lisa”) – 2002, dirigido por Steven Dean Moore – escrito por Bob Bendetson – 13ª Temporada (2001-2002)

*Lisa, the vegetarian* (“Lisa a vegetariana”) – 1995, dirigido por Mark Kirkland – escrito por David S. Cohen – 7ª Temporada (1995 – 1996)

*Old money* (“Dinheiro de Velho”) – 1991, dirigido por David Silverman – escrito por Wallace Wolodarsky – 2ª Temporada ( 1990 – 1991)