

2

Embasamento teórico

Inserida na área de estudos da linguagem, esta pesquisa está voltada para o contexto pedagógico a partir do uso de filmes numa perspectiva multimodal. Isso torna necessário que os pressupostos teóricos relacionem uma visão de linguagem, de aprendizado e de filme como recurso multimodal. A prática pedagógica em geral e, em especial, a seleção e elaboração do material pelo professor são consequência das concepções de aprendizagem e linguagem que ele possui. Essas concepções subsidiam suas ações em sala de aula.

O quadro teórico no qual esta pesquisa se insere está, portanto, relacionado a três abordagens: **conhecimento como construção social, a linguagem como fenômeno sócio-semiótico e a multimodalidade e o uso de filmes no ambiente pedagógico**. Essa base teórica fundamenta o uso de filmes como instrumentos de aprendizado na sala de aula de inglês como língua estrangeira e permite a análise de dados dessa pesquisa. Gostaria de salientar, contudo, que essa ordenação não é aleatória e que uma ênfase progressiva pode ser percebida na discussão dos três temas que compõem o embasamento teórico dessa pesquisa, o que torna a abordagem do terceiro tema – a multimodalidade e o uso de filmes no ambiente pedagógico – claramente mais extensa que as abordagens relativas ao aprendizado como construção social e a linguagem como fenômeno sócio-semiótico. Conforme o embasamento teórico vai sendo construído, há um processo cumulativo no que diz respeito ao que os temas abordam. Ou seja, quando trato da língua enquanto fenômeno sócio-semiótico, não deixo de considerar a relação entre o socioconstrucionismo vygotskyano e a semiótica social de Halliday. E, finalmente, ao abordar a multimodalidade e o uso de filmes no contexto pedagógico, retomo, ainda que em muitos momentos implicitamente, os dois temas anteriores, o que permite perceber uma relação estreita entre os três temas que fundamentam teoricamente esta pesquisa. Não seria possível abordar a questão da multimodalidade relacionada ao uso de filmes no contexto pedagógico sem que pressupostos teóricos relativos a sócio-construção do conhecimento e a semiótica social fossem também considerados.

2.1 Conhecimento como construção social

2.1.1 A atividade social e cultural no processo de aprendizagem

Teorias tradicionais de linguagem defendem a dicotomia entre o individual e o social. A linguagem e os processos psicológicos de aquisição da linguagem, nessa perspectiva, são puramente mentais enquanto a comunicação e os processos sociais de uso da linguagem estão presentes apenas no contexto social. A linguagem é vista como um sistema arbitrário de signos ou símbolos que adquirem existência social através de suas referências ao contexto que está fora da linguagem (Kramsch, 2000, p.133).

Para Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), entretanto, os processos psicolinguísticos são a reconstrução na mente do indivíduo das interações sociais mediadas que esse indivíduo experimenta no plano social. Essa mediação ocorre através de vários tipos de signos, isto é, lingüísticos, visuais, acústicos. Para Vygotsky, então, os signos lingüísticos nunca são arbitrários; eles são criados, usados, emprestados e interpretados de acordo com o propósito no qual o indivíduo está engajado. A linguagem emerge da atividade social e cultural. Segundo Vygotsky, aprendemos a linguagem não por memorização arbitrária das formas lingüísticas ou sons, mas pelo engajamento em atividades sociais. Essas atividades são mediadas por signos materiais como gestos, expressões faciais, formas lingüísticas e sons. (Kramsch, 2000, p.133,134).

O aprendizado não é atualmente entendido como um processo puramente cognitivo ou psicológico, ao contrário depende crucialmente da relação social entre professor e aluno (Stubbs, 1992, p.89-90) e entre alunos. Ou seja, a aprendizagem ocorre no processo de interação social que é fator determinante do comportamento verbal. Diferente da sala de aula tradicional, na qual o professor assume que o aprendizado é um processo individual resultado direto do ensino e que o conhecimento é descontextualizado, a sala de aula, numa perspectiva sócio-interacionista de ensino e aprendizagem, passa a ser vista como um meio ambiente

social. Wenger (1998, p.3), por exemplo, defende uma perspectiva que coloca aprendizagem no contexto das nossas experiências de participação vividas no mundo.

Nesse sentido, aprendizagem é, na sua essência, um fenômeno fundamentalmente social. De acordo com a teoria social de aprendizagem proposta por Wenger (1998), o fato de sermos seres sociais é um aspecto central no aprendizado. O foco principal de sua teoria está na aprendizagem como participação social, que se refere ao processo de ser participante ativo nas práticas das comunidades sociais e de construir identidades em relação a essas comunidades. Tal participação molda não somente aquilo que fazemos, mas também quem somos e como interpretamos aquilo que fazemos. O aprendizado que é mais pessoalmente transformador é o aprendizado que envolve a participação ativa em comunidades de prática. Assim, a teoria tradicional formal não parece tão produtiva. O que parece promissor são modos criativos de se engajar os alunos em práticas significativas que permitam acesso a recursos que incentivem essa participação, envolvendo alunos em ações, discussões e reflexões, e ampliem horizontes, para que os indivíduos possam se encontrar em “trajetórias de aprendizagem” (*learning trajectories* - Wenger 1998, p.10) com as quais se identifiquem.

Wenger (1998, p.263) sugere, portanto, que a educação não é meramente formadora – ela é transformadora. De acordo com o autor, nós aprendemos a falar uma língua com sucesso quando estamos imersos nela, porque assim nós estamos concentrados na experiência de sentido mais do que na mecânica do aprendizado. A nossa prática local de sala de aula deve estar, portanto, aberta para o mundo, principalmente quando se trata de ensino de uma língua estrangeira. Sem dúvida, o que é aprendido se torna parte de nossa identidade e se aplica a diferentes aspectos de nossas vidas. Dessa forma, a sala de aula ganha relevância não somente pelo conteúdo daquilo que é ensinado, mas pela oportunidade de se vivenciar experiências que incentivem engajamento mútuo entre alunos e professores, a fim de que possam explorar novos territórios.

Wenger (1998, p.273) chama atenção também para o fato que a televisão, revistas, livros, e a mídia em geral oferecem material infinito para imaginação. E provavelmente por isso nos fascinam tanto e competem com as escolas pela atenção

dos alunos. Visto desse modo, considero o filme também como um recurso de mídia, e sua utilização como recurso didático e instrumento de aprendizagem pode fornecer a alunos e professores uma ferramenta valiosa a ser explorada na sala de aula e, assim, corroborar para que o ensino de inglês como língua estrangeira seja uma experiência transformadora e não esteja distante desse mundo da imaginação que nos fascina.

Anteriormente a Wenger, Vygotsky já havia negado a separação em geral feita entre imaginação e realidade (Kramer, 2002, p.87), advertindo para o fato de que, quando se interpõe entre ambas uma fronteira impenetrável, deixamos de perceber a função essencial desempenhada pela imaginação, que é vitalmente necessária. Segundo Kramer (2002), seguindo o pensamento de Vygotsky, “a fantasia amplia a experiência e expande o homem para além do circunstancial e imediato”. A autora cita Vygotsky:

quando lemos os jornais e nos inteiramos de milhares de acontecimentos que não pudemos presenciar pessoalmente, quando em crianças estudamos geografia e história, quando sabemos por carta o que acontece a outra pessoa, em todos os casos nossa fantasia ajuda a nossa experiência. (Vygotsky, 1987b, p. 20 apud Kramer, 2002).

De forma semelhante, quando utilizamos um filme como recurso didático estamos relacionando fantasia e realidade e contribuindo para ampliar a experiência do aluno em um contexto sociocultural. A meu ver, o uso de filmes na sala de aula é também uma possibilidade de promover a dimensão artística na prática pedagógica. Kramer (2002, p.96) chama atenção para o fato que Vygotsky discute a necessidade do encontro da arte na escola e de educar o educador para que, superando a mesmice das ações cotidianas, perceba ele também a arte presente no dia-a-dia e dê espaço para a sua própria imaginação criadora. Vygotsky afirma, como bem coloca Kramer (2002, p.96), que

“a imaginação pode aproximar ou afastar o homem da realidade, favorecendo que melhor compreenda o real ou dele se aliene. (...) Manifestando-se no desenho, na pintura, na literatura ou o teatro, a arte pode enriquecer, transformar, transbordar os sentimentos de quem a produz ou usufrui.”

Considerando filmes como forma de arte, torna-se relevante investigar quais as possibilidades de se explorar essa forma de expressão artística na sala de aula.

2.1.2

A teoria social da aprendizagem proposta por Vygotsky

Retomando a relação entre Wenger e Vygotsky, pode-se dizer que toda teoria social de aprendizagem proposta por Wenger (1998) está alinhada com as idéias de Vygotsky. A visão sóciointeracionista da aprendizagem proposta por Vygotsky, segundo Pollard (2001), apresenta três temas centrais. O primeiro refere-se à ênfase no entendimento do aprendizado através do desenvolvimento em termos genéticos; o segundo chama atenção para a origem social do funcionamento mental, relacionando estreitamente a capacidade intelectual à atividade social. Finalmente, o terceiro tema central da teoria vygotskyana, de acordo com Pollard (2001), diz respeito à mediação e aos processos pelos quais o pensamento é influenciado por “instrumentos” e “signos” (“tools” e “signs”).

Tendo em vista que o foco dessa pesquisa está em analisar o filme como recurso multimodal de aprendizado na sala de aula de inglês como língua estrangeira, é de fundamental importância levar-se em consideração mais detalhadamente o segundo e o terceiro tema acima mencionados.

O segundo tema central na teoria vygotskyana diz respeito aos modos através dos quais o pensamento é moldado nas atividades e relações sociais antes de se tornar internalizado e disponível de forma mais independente, isto é, os processos mentais superiores no indivíduo têm a sua origem nos processos sociais (Freitas, 2000, p.89). Para Vygotsky, um indivíduo em qualquer momento do seu processo de desenvolvimento, apresentará ciclos completos de desenvolvimento e alguns construtos já elaborados – *Desenvolvimento Real (DR)* – que possibilitarão ao indivíduo autonomia de completar tarefas e solucionar problemas. Por outro lado, esse mesmo indivíduo, em qualquer momento do seu desenvolvimento cultural, também apresentará ciclos que ainda estão sendo construídos e alguns construtos culturais ainda em elaboração ao nível interpessoal- *Desenvolvimento Proximal (DP)*. Como esses construtos ainda estarão em desenvolvimento, algumas tarefas só

poderão ser completadas e os problemas solucionados em colaboração com o par mais competente. É na *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)* – espaço de tempo entre desenvolvimento real e proximal - que esses construtos, ainda dependentes da interação com os outros, serão internalizados pelo indivíduo, tornando-se construtos intrapessoais, resultando em novo DR e gerando autonomia em concluir tarefas e solucionar problemas.

Mercer (1994) traça uma relação entre o conceito de ZDP e o conceito de “andaimes” (*scaffolding*) proposto por Bruner (1976 apud Mercer, 1994). Esse conceito não se refere a qualquer tipo de assistência ou ajuda ao aprendiz; é uma ajuda que torna o aprendiz capaz de completar uma tarefa que não seria capaz por conta própria. É, portanto, uma ajuda que tem o propósito de desenvolver a competência do aprendiz para que no futuro ele seja capaz de completar sozinho aquela tarefa para a qual, em determinado momento, precisou de ajuda.

No que se refere ao terceiro tema central na teoria de Vygotsky, Freitas (2000, p.89) ressalta que signos são o meio de contato com o mundo exterior e também com a própria consciência, ou seja, os processos mentais superiores só podem ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos. É a partir dessa nomenclatura vygotskyana que opto por considerar o filme como um *instrumento* de aprendizagem que pode permitir aos alunos construir conhecimento da língua estrangeira.

Para Vygotsky, como coloca Freitas (2000, p.90), os instrumentos e signos são proporcionados essencialmente pela cultura, pelas pessoas do meio, enfim, pelos outros. Esses signos, ao interiorizarem-se, transformando-se em meios de regulação interna ou auto-regulação, modificam dialeticamente a estrutura da conduta externa. Assim, a consciência e as funções superiores se originam no espaço exterior, na relação com os objetos e as pessoas, nas condições objetivas da vida social.

2.1.3

Uma visão sociointeracionista de ensino e aprendizagem: conhecimento ritualístico x conhecimento de princípio

Em concordância com a visão sociointeracionista de ensino e aprendizagem, está também Moita Lopes (1996), ao analisar a construção de conhecimento em sala

de aula de leitura em língua estrangeira. O autor define conhecimento como uma construção social entre os envolvidos na prática de sala de aula. O papel do professor nessa construção, enquanto par mais competente, é de possibilitar que o aprendiz se aproprie do conhecimento externo.

O autor analisa o tipo de conhecimento construído numa sala de aula de leitura em língua estrangeira, a partir da distinção de dois tipos de conhecimentos: conhecimento ritualístico ou processual e conhecimento de princípio ou baseado em princípios. O conhecimento ritualístico ou processual é relativo ao desenvolvimento de uma tarefa na prática, i.e., o tipo de conhecimento que possibilita que um aluno seja capaz de resolver uma tarefa proposta, mas que nem por isso garante a utilização deste conhecimento em outros contextos. É o tipo de conhecimento caracterizado pela procura da resposta certa para agradar o professor. O conhecimento de princípio, por sua vez,

“está relacionado à compreensão subjacente ao conhecimento ritualístico, ou seja, é orientado para compreensão de como o conhecimento processual funciona na aprendizagem. Por exemplo, ter consciência e metaconsciência de que a ativação do esquema global, i.e., a organização retórica, de um texto por parte do professor tem uma função determinada em sua compreensão”
(Moita Lopes, 1996, p.99).

Através do conhecimento de princípio, ao contrário do conhecimento ritualístico que não garante a utilização do conhecimento em outros contextos, o aluno torna-se mais autônomo.

O tipo de conhecimento que procuro construir por meio do uso de filmes como instrumento de aprendizagem é de conhecimento de princípio, ou seja, na utilização de filmes como recurso didático, tenho objetivo de permitir ao aluno construir conhecimento que possa ser utilizado em outros contextos que não somente a sala de aula. A análise dos dados possibilitará verificar como as dinâmicas propostas a partir do uso de filmes encontram-se alinhadas com as noções de “andaimes” e ZDP e, conseqüentemente, como o conhecimento de princípio pode ser construído com auxílio dessas dinâmicas relacionadas ao uso de filmes.

2.1.4

Conhecimento como construção social: resumo

Ao longo dessa primeira parte que constitui o primeiro tema do embasamento teórico dessa pesquisa, o conhecimento é abordado como um processo de construção social. Nesse sentido, a aprendizagem é um fenômeno essencialmente social. É fundamental que o aluno esteja engajado em práticas significativas que permitam acesso a recursos – que no caso dessa pesquisa referem-se a filmes - que incentivem essa participação. Sendo assim, em sala de aula, não apenas o conteúdo daquilo que é ensinado tem relevância, mas especialmente a oportunidade de se vivenciar experiências que incentivem engajamento mútuo entre professor e alunos, para que seja facilitada construção do conhecimento. De acordo com essa visão sociointeracionista de ensino e aprendizagem, a sala de aula deve ser vista como um meio ambiente social, e o papel do professor, enquanto par mais competente, é de possibilitar que o aprendiz se aproprie do conhecimento externo. A linguagem emerge da atividade social e cultural, e é aprendida pelo engajamento nessas atividades, que são mediadas por signos materiais (gestos, expressões faciais, formas lingüísticas, sons).

Nessa perspectiva, quando o filme é utilizado como instrumento de aprendizagem, acredito que se trata de uma ferramenta valiosa a ser explorada em sala de aula, que pode contribuir para ampliar a experiência do aluno no contexto sociocultural onde a língua inglesa é usada.

2.2

A linguagem como fenômeno sócio-semiótico

2.2.1

A Semiótica Social de Halliday

Essa pesquisa está inserida num ambiente teórico denominado por Halliday (1978) de Semiótica Social e encontra apoio, portanto, em teorias lingüísticas que enfatizam a importância do contexto social e cultural na aprendizagem, no desenvolvimento e no uso da linguagem.

O enfoque analítico de Halliday (1994) está na investigação da língua em condições reais de ocorrência. A língua é estudada e descrita a partir de produções textuais autênticas, sejam elas orais ou escritas, que estão inseridas em um contexto sócio-cultural. Esses textos são observados elencando-se as possíveis escolhas lingüísticas formais e contrastados dentro de um sistema de significados ligado à função ou à necessidade social a ser desempenhada.

A importância do aspecto social na formação lingüística do ser humano, do ponto de vista sócio-semiótico ou sistêmico-funcional, reside na noção de que o contexto da situação, juntamente com o contexto da cultura, limita e define as escolhas e as operações lingüísticas. Cada escolha lingüística adquire relevância quando comparada às outras opções potenciais que poderiam ter ocorrido.

Nesse ambiente teórico, a relação entre texto e contexto é imprescindível, porque um só pode ser interpretado com referência ao outro. O primeiro é definido por Halliday (1978) como a realização, em termos lingüísticos, das escolhas léxico-gramaticais feitas por um indivíduo de acordo com a função, com o tipo de interação e com o ambiente social a partir de um sistema de potenciais significados (*meaning potential*). Um texto nunca ocorre isoladamente, pois se insere em um contexto situacional determinado pelo tipo de situação ou contexto social.

Eggin (1994, p.7) explicita a relação entre texto e contexto dizendo que o contexto está no texto, ou seja, o texto carrega, como parte integrante, aspectos do contexto no qual foi produzido e dentro do qual deve ser considerado apropriado. Assim, a relação entre linguagem e contexto implica também a possibilidade de deduzirmos um contexto a partir de um texto, e de prevermos quando e como o uso da linguagem pode variar. De acordo com uma abordagem sistêmico-funcional da linguagem, devemos focar não apenas a linguagem, mas o uso da linguagem em determinado contexto.

Os construtos teóricos hallidayanos, portanto, enfatizam o aspecto social que permeia as escolhas lingüísticas de um indivíduo dentro do sistema simbólico léxico-gramatical de uma língua. Em outras palavras, a língua como sistema oferece aos seus falantes uma gama de padrões potenciais de uso da linguagem dentro de um contexto social, que molda e determina essas mesmas escolhas.

A proposta hallidayana tem, como parte de seu objetivo, retificar o desequilíbrio que encontrou na lingüística, cujo interesse estava voltado a competência lingüística idealizada, desconsiderando o uso da língua em situações reais. Sendo assim, a teoria lingüística que Halliday desenvolve é inerentemente social e funcional em sua orientação e tem como meta explicar o que as pessoas, como membros de uma comunidade lingüística e cultural, querem dizer e como usam os seus recursos lingüísticos para fazerem isso.

No cotidiano do dia a dia, nossas vidas são conduzidas de acordo com situações que fazem parte do nosso contexto de cultura e que são, de certa forma, familiares. Conseguimos fazer sentido do que o outro quer dizer, porque compartilhamos o mesmo conhecimento cultural. Segundo a gramática sistêmico-funcional (Butt et al., 1995), toda vez que falamos ou escrevemos, fazemos seleções a partir do sistema lexical e gramatical de uma língua para escolhermos os significados apropriados no que diz respeito a *campo*, *relação* e *modo*, três aspectos do contexto da situação.

Quando operamos numa outra língua que não seja a nossa língua materna, muitas vezes conhecemos as palavras, mas não conhecemos os contextos apropriados. No entanto, só conseguimos nos fazer entender ou mesmo entender o falante de outra língua, quando compartilhamos não apenas vocabulário e gramática, mas principalmente quando conhecemos quais palavras e quais escolhas gramaticais são apropriadas para uma determinada situação.

O nosso aprendizado da língua materna se constrói dentro de um contexto. Organizamos nossa percepção da linguagem a partir de seus diversos usos em situações que vivenciamos e, assim, conseguimos construir conhecimento de uma dada situação de comunicação, isto é, o que está se falando, o propósito do que se fala, a relação entre participantes e o papel da linguagem na interação. O aprendizado de uma língua é, então, um empreendimento social que se caracteriza pela relação dinâmica entre texto e contexto.

Um dos princípios básicos da teoria sistêmico-funcional está, portanto, relacionado à proposição que as escolhas léxico-gramaticais que fazem parte da construção de qualquer tipo de discurso são sempre motivadas pelo contexto da situação. Nesse sentido, os filmes, utilizados como recurso didático na sala de aula de

inglês como língua estrangeira, podem ser vistos como um tipo de material de aprendizado que procura tornar mais explícita a relação entre as escolhas léxico-gramaticais e a construção do discurso. Afinal, de acordo com a crença que língua em uso é um fenômeno sócio-semiótico e multimodal (Kress, 2000) – tema a ser explorado mais adiante (cf. capítulo 2, item **2.3 - A multimodalidade e o uso de filmes no ambiente pedagógico**) -, o filme é considerado, no âmbito dessa pesquisa, um recurso multimodal de representação da realidade. Através do uso de filmes como material didático é possível observar aspectos da comunicação dentro de um contexto sócio-cultural que não se referem apenas ao lingüístico, mas também ao extra-lingüístico, incluindo diferenças no comportamento sócio-cultural.

2.2.2

A compatibilidade teórica entre Halliday, Vygotsky e Bakhtin

Muito pertinente a essa pesquisa (que está situada na área de estudos da linguagem e voltada para o contexto pedagógico) é a relação que Gordon Wells (1994) traça entre Halliday na lingüística e Vygotsky na psicologia. Wells considera o trabalho de ambos altamente compatível e complementar.

Tanto para Halliday quanto para Vygotsky, a linguagem é uma invenção humana que é usada para fins sociais. A linguagem, nessa perspectiva, exerce uma função mediadora da atividade social. Como coloca Wells (1994), citando Halliday (*Language and Social Semiotics*, 1978), a língua é um dos sistemas semióticos que constituem a cultura. Isso significa interpretar a língua dentro de um contexto sociocultural. A língua, segundo Halliday, não se constitui de sentenças, mas de texto ou discurso que estão relacionados à troca de significados em contextos interpessoais que não são desprovidos de valor social. O contexto da fala é na verdade, de acordo com o lingüista, um construto semiótico que tem uma forma, derivada da cultura, que possibilita os participantes entenderem um ao outro.

Há, assim, uma dinâmica de interrelação entre linguagem e o contexto social: o contexto desempenha um papel no que dizemos, e o que dizemos determina de certa forma o contexto. Halliday (apud Wells 1994) defende a idéia que todas as instanciações de uso da linguagem ocorrem em contextos sociais e concebe a relação

entre linguagem e contexto social como recíproca. Halliday e Vygotsky vêem a linguagem, portanto, como mediadora no processo de interação social.

No que diz respeito ao aprendizado (Wells, 1994, p.63), ambos enfatizam a necessidade de criação de tarefas que sejam relevantes para o aprendiz tanto do ponto de vista do significado como do ponto de vista funcional. É verdade, que quando se referem ao aprendizado estão se referindo ao contexto de língua materna. Porém, não me parece haver nenhum impedimento de correspondência, em sentido mais lato, com aprendizado de uma língua estrangeira, o que torna relevante o uso de tarefas que propõem uma aproximação entre a sala de aula e situações de comunicação, fora da sala de aula, onde a língua que está sendo aprendida é utilizada. Essa pesquisa procura mostrar que o uso de um segmento de filme acompanhado de uma tarefa pode transformar-se num recurso de aprendizado que cumpre a função de relevância, tanto do ponto de vista do significado quanto do ponto de vista funcional.

Também relacionado a Vygotsky, e de certo modo a semiótica social de Halliday, está o filósofo da linguagem Bakhtin. Bakhtin (apud Freitas, 2000) considerou que o fato lingüístico não pode ser entendido apenas como uma realidade física, mas que seria necessário inserí-lo na esfera social para tornar-se um fato da linguagem.

O filósofo criticou, então, o objetivismo abstrato considerando que esse dicotomizava língua (aspecto social) e fala (aspecto individual). A língua, tomada como objeto externo, seria objeto da lingüística, enquanto a fala, ato individual, não poderia sê-lo. Essa é a posição de Saussure (1916) combatida por Bakhtin, que acreditava que falante e ouvinte não interagem com a linguagem como se ela fosse um sistema abstrato de normas, porque a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, e é somente quando mergulham nessa corrente que a consciência desperta e começa a operar (Bakhtin, 1988 apud Freitas, 2000). O filósofo via o homem não como um ser biológico abstrato, mas histórico e social. Da mesma forma via a linguagem numa perspectiva de totalidade integrada à vida

humana, ou seja, a linguagem está enraizada na existência histórica e social dos homens.

A comunicação verbal, então, não pode ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta. Ao aspecto lingüístico – necessário mas não suficiente para a dialogicidade – Bakhtin acrescenta o contextual. Para ele, o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva, diferente da palavra e sentença que são unidades da linguagem. Nesse sentido, o enunciado se produz num contexto que é sempre social; todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação de viva voz entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre enunciados. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida.

Segundo Bakhtin, a língua, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão também indissolúvelmente ligadas. Bakhtin considerou que o discurso verbal está vinculado à vida e só nela ele encontra o seu verdadeiro sentido. É o contexto extraverbal que faz com que o discurso verbal não seja apenas um fenômeno lingüístico mas um enunciado pleno de sentido para o ouvinte. Para Bakhtin, a entonação é o elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal. Ao lado da entonação, ele ainda salienta o papel do gesto, da mímica ou gesticulação facial (Freitas, 2000).

Assim como nas teorias hallidayanas, tanto em Bakhtin quanto em Vygotsky, a linguagem é uma questão central. Para eles o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. Na linguagem, no diálogo, na interação estão o tempo todo o sujeito e o outro (Freitas, 2000, p.158). Ambos os autores reconheceram a influência do social. O conhecimento, nas perspectivas de Vygotsky e Bakhtin, é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem (Freitas, 2000, p.161).

2.2.3

A linguagem como fenômeno sócio-semiótico x a “metáfora do conduíte”

A visão da linguagem enquanto fenômeno sócio-semiótico é também consistente com a crença que, quando nos comunicamos, nós não simplesmente

transferimos informação; nós criamos e interpretamos significados que estão baseados em valores culturais, situacionais e pessoais, e por isso é impossível considerar esses significados como entidades fixas autônomas que podem ser transferidas de uma pessoa ou lugar para outro. Essa visão simplista de comunicação é considerada por Kern (2000) como a “metáfora do conduite”.

Nesse sistema metafórico, a linguagem é representada como um conduite através do qual informações, pensamentos, idéias e sentimentos são transferidos de uma pessoa para outra. Isso implica que os textos do ponto de vista da informação são completos e autônomos, já que eles “contêm” os significados, e a linguagem, nesse sentido, é neutra (Kern, 2000). No entanto, compartilho com Kern a crença que é perigoso simplificar a complexidade da comunicação de tal forma, sugerindo que os significados existem a priori, sem se levar em consideração as dimensões interativas, colaborativas e intersubjetivas da comunicação.

Contraopondo-se à perspectiva metafórica da linguagem como conduite, argumenta-se que não há neutralidade nos usos da linguagem. As palavras não são referências neutras a noções universais. Símbolos lingüísticos, uma vez usados, estão carregados de sentidos e fazem parte de contextos socioculturais particulares. O significado, não sendo uma propriedade mas uma função do uso das palavras num determinado contexto, depende da interpretação, que, por sua vez, está baseada no entendimento do contexto situacional assim como no conhecimento prévio, crenças e experiência do interlocutor.

2.2.4

A teoria da gramática sistêmico-funcional e materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira

Enquanto o ensino de língua estrangeira inicialmente focalizava aspectos da linguagem escrita, atualmente os materiais de aprendizado de língua estrangeira enfatizam as quatro habilidades, que incluem a capacidade de ler, ouvir, falar e escrever (*Reading, Listening, Speaking e Writing*). Em qualquer dessas habilidades, independente da ênfase dada, gramática e léxico desempenham papel fundamental para os aprendizes.

O ensino de língua estrangeira, nas últimas décadas, está voltado ao modo como os aprendizes de língua estrangeira colocam em uso gramática e léxico em função de determinado contexto situacional e cultural (Ventola & Kaltenbacher, 2003). De acordo com esses autores, poucos aprendizes conseguem por conta própria adquirir o uso correto de gramática e léxico dentro de um contexto; em outras palavras, é preciso que materiais apropriados sejam utilizados para que o aprendiz desenvolva essa competência comunicativa.

É importante esclarecer como está sendo considerado o termo *gramática* no âmbito dessa pesquisa. Consistente com uma abordagem sistêmico-funcional (Butt et al., 1995), *gramática* é um meio de se explicar os padrões funcionais das palavras no processo de construção de sentido. Nessa perspectiva, se a língua fosse um conjunto aleatório de palavras, não seríamos capazes de construir textos completos e coerentes. A gramática nos liberta para que possamos trabalhar esses padrões funcionais das palavras e é, portanto, um sistema que permite que escolhas sejam feitas quando falamos ou escrevemos. Gramática não implica apenas rotular classes de palavras; trata-se de um “*empreendimento social*” (Butt et al., 1995, p.6) que se constrói a partir de um propósito. Gramática refere-se a propósitos comunicativos e está sempre contextualizada para os participantes sociais da situação comunicativa, mostrando como aspectos contextuais (propósito, audiência, natureza do assunto) exercem influência nas escolhas que são feitas. Gramática permite sermos criativos, sistemáticos no uso da linguagem, cumprindo diferentes propósitos em diferentes situações de comunicação. Dessa forma, pode-se dizer que gramática não é um conjunto de regras, mas um conjunto de recursos para construção de sentido dentro de um contexto sócio-cultural.

Alinhada com a teoria sistêmico-funcional, a presente pesquisa tem objetivo de mostrar que segmentos de filmes podem ser usados como instrumento de aprendizagem permitindo que gramática e léxico sejam introduzidos dentro de um contexto situacional e cultural.

Na verdade, seguindo uma tendência sistêmico-funcional, não considero gramática e léxico de forma isolada; ao contrário, concebo as escolhas léxico-gramaticais como um conjunto de recursos para expressão de significado em

determinado contexto, e acredito que filmes podem ser trabalhados como recursos didáticos – i.e., materiais utilizados no ensino de inglês como língua estrangeira - que permitem aos alunos trabalhar com as funções de léxico e gramática relacionadas a um contexto que está bem próximo do contexto situacional e cultural que motiva qualquer situação de comunicação de vida real. A partir de uma perspectiva sistêmico-funcional, espero, então, através do uso de segmentos de filmes, facilitar para os alunos a construção do aprendizado da língua estrangeira, de modo que relacionem sistematicamente o uso da linguagem a contextos sociais e culturais.

Com relação ao desenvolvimento de materiais didáticos relacionados à aprendizagem de línguas nas últimas décadas, Ventola e Kaltenbacher (2003) argumentam que uma ênfase na abordagem sistêmico-funcional é exatamente o que está faltando, e, tal problema está relacionado à insuficiência de exemplos provenientes de materiais autênticos que permitam que os aprendizes entendam o uso da língua estrangeira como um sistema utilizado para construção de significados. Embora os filmes não possam ser considerados materiais totalmente autênticos, na perspectiva da semiótica social (Rose, 2001; Sturken e Cartwright, 2001), podemos dizer que são representações da realidade social e cultural no qual se inserem. Logo, uma vez que o filme enquanto mídia comunica valores, atitudes, comportamentos sócio-culturais e é, portanto, muito eficaz em reforçar uma relação entre a sala de aula e situações de comunicação que ocorrem fora desse ambiente, o uso de segmentos de filmes no contexto pedagógico de ensino de inglês como língua estrangeira pode ser uma alternativa que venha suprir parte dessa insuficiência apontada por Ventola e Kaltenbacher (2003).

Os autores demonstram que o material didático produzido na década de 50 dava uma atenção mínima a habilidades lingüísticas que pressupõem o uso efetivo da língua estrangeira em interações sociais, isto é, em situações reais de comunicação. Segundo esses mesmos autores, não era percebido naquela época que alunos precisavam de uma competência que permitisse compreender e produzir gêneros sociais e profissionais no contexto da língua estrangeira. A partir das décadas de 80 e 90, no entanto, essa exigência passou a ser crucial.

Isso significa dizer, então, de acordo com Ventola e Kaltenbacher (2003), que os materiais didáticos até a década de 70 enfatizavam a própria sala de aula como contexto social de aprendizado, não traçando relações com situações de comunicação onde a língua estrangeira é efetivamente usada na construção de diferentes gêneros discursivos. Os autores afirmam que até o final dessa década os materiais didáticos deixam a desejar no que se referem à representação de diferentes gêneros de interação social, uma vez que esses materiais não representam essas interações de uma maneira realista. Ou seja, a gama de interações sociais é limitada e, portanto, abordada de uma forma simplista e estereotipada tanto do ponto de vista de *gênero*, que permite o entendimento de como as interações sociais se constroem no contexto cultural, quanto de *registro*, que permite entendimento da situação a partir das variáveis *campo* (o que está acontecendo), *relação* (quem está participando) e *modo* (que papel a linguagem está desempenhando).

Ventola e Kaltenbacher (2003) afirmam, contudo, que a imagem pode auxiliar o aluno a visualizar *campo*, *relação* e *modo* numa dada situação comunicativa. Sendo assim, o filme pode ser considerado um instrumento multimodal de aprendizagem que apresenta a linguagem contextualizada - isto é, de maneira mais explícita e realista, tanto do ponto de vista de *gênero* quanto de *registro* - e que oferece ao aprendiz a oportunidade de entrar em contato com uma gama de significados potenciais, inclusive do ponto de vista visual.

2.2.5

A linguagem como fenômeno sócio-semiótico: resumo

Nessa parte que constitui o segundo tema dessa pesquisa, a linguagem é considerada como fenômeno sócio-semiótico. Inserida num ambiente teórico denominado por Halliday (1978) de Semiótica Social, essa pesquisa enfatiza a importância do contexto social e cultural na aprendizagem, no desenvolvimento e no uso da linguagem. O enfoque analítico de Halliday (1994) está na investigação da língua em condições reais de ocorrência, isto é, a língua é estudada e descrita a partir de produções textuais autênticas, sejam elas orais ou escritas, que estão inseridas em um contexto socio-cultural. A relação entre texto e contexto é, portanto,

imprescindível. Por isso, devemos focar não apenas a linguagem, mas o uso da linguagem em determinado contexto, o que torna a definição de gramática diferente de um conjunto de regras, mas um conjunto de recursos para construção de sentido dentro de um contexto socio-cultural.

Nota-se também que há uma relação estreita entre as proposições de Halliday, Vygotsky e Bakhtin, no que diz respeito a uma dinâmica de interrelação entre linguagem e contexto social. Todos eles acreditam que a comunicação verbal não pode ser compreendida fora de sua ligação como uma situação concreta, isto é, o contextual.

Nesse sentido, e de forma contrária a visão simplista da “metáfora do conduite”, organizamos nossa percepção de linguagem a partir de seus diversos usos em situações que vivenciamos e, assim, conseguimos construir conhecimento a respeito da língua. Por isso, faz-se necessário que no contexto de inglês como língua estrangeira, o aluno interaja de forma extensiva com uma variedade de recursos e materiais que permitam que tenha acesso à linguagem em diferentes contextos e situações concretas de uso, e que, por conseguinte, permitam também que gramática e léxico sejam introduzidos dentro de um contexto situacional e cultural.

Sendo assim, a partir de uma perspectiva sistêmico-funcional, o uso de segmentos de filmes pode facilitar para os alunos a construção do aprendizado da língua estrangeira, de forma que relacionem sistematicamente o uso da linguagem a contextos sociais e culturais. Isto significa dizer que, através do uso de filmes como material didático, é permitido observar aspectos da comunicação dentro de um contexto sócio-cultural que não se referem apenas ao lingüístico, mas também ao extra- lingüístico incluindo diferenças no comportamento sócio-cultural.

2.3

A multimodalidade e o uso de filmes no ambiente pedagógico

2.3.1

A linguagem verbal e visual: dois modos de representação semiótica

Por algum tempo a linguagem verbal tem sido considerada como canal central na interação, ao passo que os canais não verbais têm sido considerados como

subordinados a ela (Norris, 2004). No entanto, a visão que inquestionavelmente posiciona a linguagem verbal como constituinte central na interação limita nosso entendimento da complexidade de uma interação.

Essa pesquisa alinha-se com Kress e van Leeuwen (1996, 2001) no que diz respeito à consideração de que a linguagem verbal é apenas um dos modos de representação semiótica que pode assumir ou não um papel central num determinado momento em uma interação. De acordo com a visão desses autores, o modo de representação não verbal pode estar ou não subordinado a linguagem verbal numa determinada interação. Ou ainda, os dois modos de representação podem fazer parte integral de uma interação, sem que um modo prevaleça sobre o outro.

Kress e van Leeuwen (1996) argumentam que existem dois modos de representação, o verbal e o visual, e que o componente visual de um texto é uma mensagem estruturada e independentemente organizada, relacionada com o componente verbal, mas não obrigatoriamente dependente dele. Da mesma forma, o verbal não depende necessariamente do visual. Cada modo de representação semiótica apresenta, segundo os autores potencialidades e limitações inerentes, diferentes potenciais para construção de sentido e valores sociais específicos a determinados contextos sociais. Ou seja, o código semiótico da linguagem verbal e o código semiótico das imagens possuem, cada um de sua maneira, modos particulares de realização. Isso não significa dizer que, como colocam Kress e van Leeuwen (1996, p.44), que todas as relações que podem ser realizadas na linguagem verbal podem ser realizadas em imagens, ou vice-versa, que todas as relações que podem ser realizadas em imagens podem também ser realizadas na linguagem verbal. Esses autores atestam que algumas relações só podem ser realizadas em imagens e outras apenas em palavras, ou ainda, algumas mais facilmente em imagens e outras mais facilmente em palavras. A distribuição das possibilidades de realização através desses modos semióticos, além de ser construída histórica e socialmente, é determinada pelas potencialidades e limitações de cada modo de representação semiótica.

2.3.2

A multimodalidade como aspecto constitutivo das interações

Assumo, nessa pesquisa, posicionamento semelhante a Kress e van Leeuwen (1996, 2001), Norris (2004), Lemke (2006), Wysocky (2004), Scollon e Levine (2004), Dionísio (2005), no sentido que todas as interações são multimodais. Norris (p.1) dá o exemplo de uma simples conversa entre duas pessoas. Durante uma interação como essa, estamos conscientes da linguagem verbal usada pelo nosso interlocutor, e, por isso, prestamos atenção às escolhas lingüísticas, ao conteúdo do que está sendo dito, à prosódia, à entonação. Além disso, prestamos atenção também ao modo como nosso interlocutor está posicionado, ao modo que gesticula, a suas expressões faciais e, até mesmo, ao modo de se vestir, e ainda estamos também atentos ao ambiente onde a interação acontece. Todos esses elementos desempenham um papel na interação, e, por isso, reagimos à linguagem verbal usada pelo nosso interlocutor, assim como reagimos às expressões faciais e a postura que esse interlocutor assume perante nós.

Isso significa dizer que, ainda que intuitivamente, as pessoas numa interação utilizam e reagem a uma variedade de modos comunicativos (Norris, 2004). A autora, ao desenvolver um modelo de análise da interação multimodal, parte da crença que só podemos realmente entender uma interação se investigarmos tanto os canais visuais de comunicação quanto os canais verbais. A proposta de Norris (2004) está consistente com Kress e van Leeuwen (1996) na crença que toda interação implica uma multiplicidade de modos comunicativos. Esses autores observam a importância da função comunicativa de cada modo e, ao mesmo tempo, ressaltam o fato de que os diversos modos de representação semiótica estão constantemente relacionados. Afinal, quando falamos ou escrevemos um texto não usamos apenas um modo de representação: aspectos verbais e imagísticos se complementam de tal forma que a ausência de um deles pode afetar a unidade global do texto.

Nesse sentido é que o filme é considerado como um texto multimodal, isto é, um texto em que vários modos de representação interagem na construção de sentido. Usado como instrumento de aprendizagem na sala de aula de língua inglesa, o filme pode ser considerado um acréscimo aos recursos do professor que deseja aproximar o

contexto pedagógico a situações de comunicação nas quais os vários modos de representação semiótica não podem ser desprezados pelos participantes da interação na construção de sentido. Pode-se dizer que o uso de filmes torna acessível a possibilidade de se construir conhecimento da língua como um fenômeno multimodal. É necessário ressaltar também que interação nesta pesquisa é entendida em sentido lato, o que inclui interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/segmento de filme, aluno/tarefa, por exemplo.

Norris (2004), ao propor um modelo de análise da interação multimodal a partir de conversas informais, afirma que uma imagem pode ser mais proveitosa na construção de sentido do que a leitura de uma descrição da mesma situação, já que a imagem representa a realidade de forma mais explícita. Lemke (2006) parece estar também de acordo Norris (2004) ao sugerir o tema “Viagens na Hipermodalidade” (*Travels in Hypermodality*). O autor assume fazer um intertexto com o título de Umberto Eco “Viagens na Hiperrealidade” (*Travels in Hyperreality*), no qual Eco examina criticamente a fascinação das pessoas por imitações da realidade, que parecem ser mais interessantes do que o mundo real cotidiano. Fazendo uma analogia com Eco, Lemke (2006) atesta que muitas pessoas preferem um texto ilustrado ao puramente verbal, ou um hipertexto interativo a uma página impressa.

Assim como Norris (2004) e Kress e van Leeuwen (1996), Lemke (2006) afirma também que toda semiose é multimodal: não é possível construirmos sentido através da análise de apenas um sistema de recurso semiótico. Mesmo que por algum propósito analítico, façamos a distinção do sistema de recursos semióticos lingüísticos dos visuais, esses modos de representação se complementam e/ou se suplementam de forma coordenada e integrada na construção de sentido do texto.

No que diz respeito à modalidade oral, por exemplo, Lemke (2006) assume que interpretamos os sons de acordo com o sistema lingüístico. No entanto, o autor argumenta também que a mesma fala pode ser interpretada a partir de um sotaque diferente ou características dialetais, um tom de emoção ou nervosismo, que sinalizam identidade individual e social dos falantes dentro de uma dada comunidade. Isso demonstra que, se levarmos em consideração os sons do ponto de vista do sistema lingüístico apenas, não poderemos construir o significado na sua forma mais

completa. O mesmo ocorre com a modalidade escrita, que pressupõe várias escolhas no que diz respeito à fonte, formatação da página, por exemplo. Cada uma dessas escolhas expressa significados em relação ao texto e sua autoria (Wysocky, 2004).

Da mesma forma, Scollon e Levine (2004) reconhecem que todo discurso é multimodal. Os autores, ao discutirem a análise do discurso multimodal (que foi subtema de GURT – Georgetown University Round Table - 2002), reconhecem que a linguagem em uso é sempre inevitavelmente construída a partir de diversos modos de comunicação. Ou seja, a linguagem falada e escrita incluem, além do verbal, vários outros aspectos contextuais que estão relacionadas ao uso do espaço físico no qual realizamos nossas ações discursivas. Os autores argumentam que todo discurso é inerentemente multimodal, e não monomodal (Scollon e Levine, 2004, p.3). Um conceito de discurso monomodal estaria distorcido porque não trataria o fenômeno da comunicação humana de forma integral.

Dionísio (2005), ao tratar da questão do multiletramento e gêneros multimodais, argumenta também, assim como os autores supracitados, que a multimodalidade é um traço constitutivo do texto falado e escrito. A autora afirma que as ações sociais são fenômenos multimodais. Em consequência, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais. Quando falamos ou escrevemos um texto, Dionísio (2005, p. 161) reconhece que estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações são alguns exemplos da autora.

2.3.3

O estudo de imagens a partir de uma base social

Autores como Sturken e Cartwright (2001) e como Kress e van Leeuwen (1996) reconhecem que vivemos em culturas que estão cada vez mais permeadas pelas imagens visuais, que apresentam uma variedade de propósitos e efeitos, e assumem que usamos tanto palavras quanto imagens para entender, descrever e definir o mundo. De acordo com esses autores, as estruturas imagísticas não simplesmente reproduzem a realidade. Ao contrário, elas produzem imagens da realidade que estão ligadas aos interesses de instituições sociais nas quais são produzidas e lidas. Sturken e Cartwright (2001) acreditam, assim como Kress e van

Leeuwen (1996), que construímos o mundo e seu significado através dos sistemas de representação que dispomos.

O estudo de imagens é concebido a partir de uma base social: apesar de reconhecerem a importância das diferenças individuais, Kress and van Leeuwen (1996, p.18) acreditam que os significados expressos pelos produtores são, acima de tudo, significados sociais. Os autores não vêem imagens apenas do ponto de vista estético; baseiam-se, ao contrário, em dimensões sociais, políticas e comunicativas que estruturam imagens. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p.45), as imagens são ideológicas, e as estruturas imagísticas nunca são meramente formais. Elas possuem uma importante dimensão semântica. Tal posicionamento aproxima-se das idéias de Bakhtin com relação à linguagem, já abordadas nesse trabalho (cf **2.2.2- A compatibilidade teórica entre Halliday, Vygotsky e Bakhtin**).

Essa é uma abordagem socioconstrucionista (compatível com as crenças a respeito de aprendizado já discutidas anteriormente nessa pesquisa (cf. **2.1- Conhecimento como construção social**), que pressupõe que construímos sentido do mundo material através de contextos culturais específicos. Isso acontece em parte através de sistemas de linguagem verbal e visual que usamos: o mundo material tem significado e pode ser “visto” por nós através desses sistemas de representação. Isso quer dizer, na opinião de Sturken e Cartwright (2001, p.13), que o mundo não é simplesmente refletido para nós através dos sistemas de representação; na verdade, construímos o significado do mundo material através desses sistemas. Ao longo do tempo, as imagens têm sido usadas para representar, construir e expressar significados sobre a natureza, sociedade, cultura assim como mundos imaginários e conceitos abstratos. Os diferentes sistemas de representação não refletem uma realidade que já existe a priori; eles organizam, constroem e mediam nosso entendimento sobre realidade, emoção e imaginação.

Dessa forma, as autoras distinguem a idéia de simples *reflexão (mimesis)* e *representação*, que se refere ao uso de linguagem visual e verbal para construção de sentido do mundo que nos cerca. O filme como instrumento de aprendizagem tem, a meu ver, a função da representação, ou seja, o uso de filmes como recurso didático na sala de aula de inglês como língua estrangeira faz parte de um processo de construção

de sentido da cultura do outro; é uma possibilidade de penetrarmos na cultura que visamos aprender.

Dionísio (2005, p.160) compartilha também da idéia que as imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

As imagens, argumentam Sturken e Cartwright (2001, p.11), podem produzir em nós uma vasta gama de reações e emoções, tais como o prazer, desejo, nojo, fúria, curiosidade, choque, confusão. Uma única imagem pode servir a múltiplos propósitos, aparecer numa variedade de contextos e significar coisas diferentes para pessoas diferentes. Os papéis desempenhados pelas imagens são múltiplos e complexos. Os filmes no contexto pedagógico são, portanto, um recurso semiótico ativo na criação de sentido e não apenas algo passível de mera contemplação.

Sturken e Cartwright (2001) ressaltam que o *poder da imagem* deriva não apenas do status de evidência fotográfica, mas da possibilidade de evocar emoções; trata-se do poder de, ao mesmo tempo, apresentar evidência e evocar uma qualidade mítica.

As imagens, segundo essas autoras, possuem dois níveis de significado. Essa distinção baseia-se nas teorias de Roland Barthes, que descreveu esses dois níveis como sentido *denotativo* e *conotativo*. Uma imagem pode denotar verdades aparentes fornecendo evidência documentária de circunstâncias objetivas. O sentido denotativo da imagem refere-se ao sentido literal, descritivo. O sentido conotativo, por outro lado, depende do contexto histórico e cultural da imagem e do conhecimento de observador a respeito desse contexto. Toda imagem, portanto, tem para esse observador um significado social e individual. Essas duas concepções nos ajudam a pensar sobre as diferenças entre imagens funcionando como evidência ou evocando sentimentos e associações mais complexas.

Roland Barthes (apud Sturken e Cartwright, 2001) usou o termo *mito* para se referir a valores e crenças culturais que são expressos no nível conotativo. Para Barthes, *mito* é o conjunto de regras e convenções subjacentes através dos quais os significados, que são específicos a determinados grupos, são concebidos como

universais por toda uma sociedade. *Mito* permite, então, que o sentido conotativo de uma imagem particular pareça ser denotativo, isto é, literal ou natural.

Ao explorarmos o significado das imagens é imprescindível reconhecer que são produzidas e recebidas dentro de uma dinâmica de poder social e ideologia. Entendo ideologia, nesse trabalho, da mesma forma como colocam Sturken e Cartwright (2001), isto é, como sistemas de crenças que existem em todas as culturas. Com base nesse conjunto de crenças e valores compartilhados, os indivíduos vivenciam suas complexas relações sociais. As imagens são, nesse sentido, um meio através do qual ideologias são produzidas e no qual ideologias são projetadas; por meio de imagens podemos persuadir o outro a compartilhar ou não certas visões e valores. O filme é, sem dúvida, uma mídia através do qual podem ser reforçadas construções ideológicas, tais como o valor do amor romântico, normas de heterossexualidade, nacionalismo, conceitos dicotômicos de bem e mal.

Sturken e Cartwright (2001) concluem que ideologias são como o conceito de *mito*, da forma como é concebido por Barthes, e afirmam que ideologias são produzidas e afirmadas dentro de instituições sociais, como família, educação, medicina, direito, governo, e indústria do entretenimento, entre outros. Uma vez que a presente pesquisa baseia-se no uso de filmes como instrumento de aprendizagem e que reconhece que ideologias permeiam o mundo do entretenimento e são construídas no processo educacional, não poderia deixar de considerar esse conceito e algumas de suas implicações relacionadas à imagem.

2.3.4

O letramento visual e suas implicações educacionais

A respeito da questão do letramento visual, são relevantes as idéias de Fyfe and Law (apud Rose 2001), que acreditam ser o visual o mais fundamental dos sentidos: a criança é capaz de ver antes mesmo de falar, é dessa forma que ela começa a construir seu conhecimento de mundo. Jay (apud Rose 2001) usa o termo “ocularcentrismo” (*ocularcentrism*) para descrever a centralidade do aspecto visual na vida ocidental contemporânea. Novas formas de conhecimento, de acordo com esses autores, implicam saber olhar. Nós estamos cercados de diferentes tipos de tecnologias visuais

- que incluem fotografia, filme, vídeo, gráficos digitais, televisão - e todas essas diversas formas de tecnologia oferecem visões de mundo (Rose 2001, p.26). Nesse sentido, o conhecimento no mundo moderno e pós-moderno depende de que o indivíduo construa sentido daquilo que o cerca a partir de sua capacidade de olhar.

É a partir dos anos 80 e 90 que as imagens passam, portanto, a ganhar cada vez mais importância, fazendo com que muitos estudiosos como Kress e van Leeuwen (1996, 2001) voltem sua atenção ao letramento visual e suas implicações educacionais. É a partir de então que, segundo Unsworth (2001), vários pesquisadores interessados em linguagem (além de Kress e van Leeuwen 1996, Goodman e Graddol 1996; Lemke 1998a, 1998b; Bolter 1998; Rassool 1999; Cope e Kalantzis 2000 apud Unsworth, 2001) vêm tratando do letramento visual no aprendizado de inglês, com o objetivo de permitir que os aprendizes desenvolvam um letramento multimodal necessário para assumirem um papel ativo na era da informação.

Kress e van Leeuwen (2001) afirmam que a conscientização a respeito da multimodalidade é um fenômeno recente. Segundo esses autores, numa era quando a monomodalidade prevalecia no âmbito de interesse das teorias de linguagem, a linguagem verbal era considerada central e, portanto, o único meio para comunicação e representação. Obviamente, sempre existiram outros modos de representação, que eram, contudo, considerados como secundários ao modo de comunicação central. E mesmo que, como colocam Kress e van Leeuwen (2001, p.45), uma multiplicidade de modos de representação fossem reconhecidos, cada um deles era tratado de forma monomodal, isto é, como práticas distintas que não se complementavam ou se integravam. Em contraste, numa época em que a multiplicidade de recursos semióticos está em foco, a questão da multimodalidade passa, ainda que lentamente, a ocupar posição mais central nos estudos de linguagem. Kress e van Leeuwen (2001, p.46) afirmam, então, que na era da multimodalidade, outros modos de representação semiótica, além da linguagem verbal, passam a ser tratados como plenamente capazes de servirem à representação e comunicação. Os autores assumem que a linguagem verbal, tanto falada quanto escrita, pode inclusive funcionar de forma secundária a outros modos semióticos como a linguagem visual, por exemplo.

Kress and van Leeuwen (1996) defendem a idéia de que o desenvolvimento do letramento visual não está baseado na oposição entre visual e verbal, mas sim na integração entre os dois modos de representação semiótica, uma vez que as imagens desempenham um papel relevante em qualquer esfera pública, seja em anúncios de jornal, revistas, filme, televisão, etc... . A intenção desses autores não é promover a idéia de que o modo visual substitua outros, mas chamar atenção ao fato de que as imagens representam um papel tão importante na vida de todos nós, adultos ou crianças, que não podemos mais nos dar ao luxo de deixar de lado a habilidade de entendê-las mais profundamente.

Os autores (1996, p.32) argumentam, portanto, haver uma mudança a favor da comunicação visual, e, por isso, ressaltam a importância, por parte de educadores, de se repensar o que a noção de letramento deve incluir. Isto significa dizer que a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Sendo assim, se as escolas desejam “equipar” (*equip*) os alunos adequadamente para a nova ordem semiótica, não podem deixar de incluir o modo visual na construção de conhecimento. Diante disso, a inclusão de filmes como recurso didático para o aprendizado de inglês como língua estrangeira representa um passo a frente dentro dessa nova “paisagem semiótica” (*semiotic landscape*) descrita por Kress e van Leeuwen (1996, p.33).

Dentro desse contexto descrito pelos autores, o uso do modo visual não é o mesmo do que já foi, há cinquenta anos atrás, nas sociedades ocidentais. Segundo eles, essa nova ordem semiótica é fruto da intensificação das diversidades culturais e lingüísticas devido ao multiculturalismo, à mídia eletrônica da comunicação, a tecnologias de transporte e desenvolvimentos econômicos globais. A globalização do capital e da informação dissolve não somente limites culturais e políticos como também limites semióticos. O resultado é, como apontam Kress and van Leeuwen (1996: 34), uma mudança de lugar da linguagem verbal nas formas públicas de

comunicação. A linguagem verbal está deixando de exercer o papel exclusivo de meio de comunicação e passando a ser um dos possíveis meios.

De acordo com essa noção de “paisagem semiótica”, se desejamos contribuir em favor da capacitação de nosso aluno e sua inserção nessa nova ordem semiótica, explorar de forma significativa o uso de imagens no contexto pedagógico torna-se fundamental. O filme deixa de ser um meio de entretenimento e passa a ser um meio de informação dentro da sala de aula inglês como língua estrangeira. Ou seja, o filme, considerado como um texto produzido num contexto social real, comunica atitudes e aspectos sociais, define valores e crenças do contexto social dentro do qual foi produzido.

Cope e Kalantzis (2000), ao tratarem de uma pedagogia de letramento que possibilite aos aprendizes desenvolverem suas habilidades e conhecimentos num mundo em constante mudança, optam pelo termo *multiletramento* e justificam a escolha a partir de dois argumentos bastantes consistentes com Kress e van Leeuwen (1996). O primeiro está relacionado à multiplicidade dos canais e mídias de comunicação; o segundo, ao crescimento da diversidade cultural e lingüística.

Segundo os autores, a noção de *multiletramento* suplementa uma pedagogia de letramento tradicional, que está voltada apenas para linguagem verbal, concebida, numa visão autoritária, como um sistema de regras estável. Uma pedagogia de multiletramento abrange modos de representação que incluem não apenas a linguagem verbal, que, nessa perspectiva, varia de acordo com o contexto social e cultural. A linguagem, de acordo com essa proposta de Cope e Kalantzis (2000), assim como outros modos de representação, é um recurso dinâmico usado para uma multiplicidade de propósitos.

O primeiro argumento levantado pelos autores na justificativa de um pedagogia de multiletramento relaciona-se a crescente integração de diferentes modos de representação na construção de sentido. As novas mídias de comunicação estão remoldando a maneira como usamos a linguagem: o textual está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental, isto é, os significados são construídos de forma cada vez mais multimodal (Cope e Kalantzis, 2000).

Nesse sentido, o argumento a favor do *multiletramento* sugere a necessidade de se considerar a língua do ponto de vista funcional, permitindo que os aprendizes da língua estrangeira estejam mais conscientes das diferenças sociais e culturais e dos diferentes modos de representação semiótica (ou seja, da multimodalidade) que são fundamentais na construção de significado em qualquer interação.

2.3.5

A sala de aula como um espaço semiótico e uma pedagogia com orientação multimodal

Na medida em que a prática pedagógica deve ser revista de modo a incorporar a prática do letramento visual, a sala de aula passa a ser vista como um espaço complexo onde há integração de diversos modos de representação. Ou seja, a sala de aula deve ser considerada um espaço semiótico (Stein, 2000) no qual o aprendiz tem acesso a uma variedade de textos multimodais – visuais, escritos, falados, entre outros.

Uma pedagogia com orientação multimodal reconhece que, para construção de sentido, temos vários recursos a nossa disposição que incluem a linguagem verbal, assim como, gestos, sons, imagens. A prática pedagógica multimodal enfatiza nas práticas comunicativas uma variedade de modos de construção de sentido. Essa prática envolve construção de tarefas e projetos que requerem formas múltiplas de representação, das quais a linguagem verbal é apenas uma parte. Uma pedagogia multimodal tem como objetivo, portanto, incorporar a rica variedade de recursos representacionais ao contexto de sala de aula (Stein, 2000).

O uso de filmes no contexto pedagógico pode ser percebido como uma possibilidade de atender, em parte, essa necessidade de uma pedagogia multimodal. O filme como recurso didático gera significados que operam além do lingüístico, na medida em que incorpora uma variedade de modos de representação que incluem o visual, oral, escrito.

O uso de filmes como recurso didático está de acordo com que Stein (2000) descreve como “redimensionando recursos” (*re-sourcing resources*). Segundo a autora, esse processo ocorre quando fazemos uso de recursos já comumente aceitos em determinado contexto em um novo contexto situacional com objetivo de produzir

novos significados. Esta é, a meu ver, uma forma de se considerar o uso de filmes como recurso didático, já que há uma rearticulação daquilo que originalmente é produzido para entretenimento (seja no contexto de uma sala de cinema ou em casa) para o contexto de sala de aula de inglês como língua estrangeira com o objetivo pedagógico. Pode-se dizer que se tratam de duas práticas sociais que estruturam de forma diferente a maneira de assistir o filme.

A respeito disso, Rose (2001, p.26) argumenta sobre a importância de se levar em consideração a questão da “mobilidade das imagens”. Segundo a autora, atualmente, imagens aparecem e reaparecem em todos os tipos de lugares, e esses lugares mediam os efeitos visuais das imagens e implicam diferentes maneiras de assistir. Rose (2001) argumenta que um cinema, uma televisão numa sala de estar e uma galeria de arte não pressupõem a mesma maneira de assistir. Da mesma forma, pode-se dizer que a sala de aula, considerada como espaço onde se relacionam a prática social e pedagógica, media o efeito visual dos filmes de forma diferente do que ocorre no cinema ou mesmo na televisão em casa.

É interessante também considerar aqui a distinção entre “visão” e “visualidade” (*vision* e *visuality*) da maneira como é descrita por Rose (2001, p.26). A autora considera que “visão” é o que o olho humano é capaz de ver. “Visualidade”, por outro lado, refere-se ao modo o qual a visão é construída, que inclui como nós vemos, como nós somos capazes, permitidos, ou levados a ver. Ou seja, tanto aquilo que é visto quanto a forma como é visto são social e culturalmente construídos. Uma vez que um olhar a uma imagem sempre acontece dentro de um contexto social, as práticas sociais específicas de um dado contexto implicam diferentes expectativas no que diz respeito ao comportamento do espectador. Esses aspectos referentes à “visualidade” irão, segundo a autora, afetar a maneira como a imagem é vista.

Trabalhando o uso de filmes numa sala de aula, podemos dizer, então, que o aspecto da “visualidade” não será construído da mesma maneira que em outros ambientes sociais como no cinema, por exemplo, já que se tratam, como mencionado anteriormente, de duas práticas sociais diferentes. Em outras palavras, no contexto pedagógico, o uso de filme deve ser concebido, acima de tudo, como um instrumento de aprendizagem que, numa perspectiva multimodal, permite ao aluno o

desenvolvimento de suas competências no que diz respeito ao uso da língua estrangeira.

Dionísio (2005, p.172) afirma que é cada vez mais freqüente a preocupação dos professores em inserir recursos tecnológicos da sociedade moderna nas atividades realizadas em sala de aula. No entanto, Lemke (2000 apud Dionísio, 2005) afirma ser necessário que professores e alunos estejam conscientes a respeito do seguinte: para que esses recursos (filmes, no caso dessa pesquisa) são usados, como eles se integram no processo ensino/aprendizado, como eles são tipicamente formatados e quais seus valores (benefícios) e limitações.

Esses aspectos estão em relação direta com as questões que visou responder nessa pesquisa: 1- que elementos o filme oferece para aproveitamento pedagógico no que diz respeito à multimodalidade na sala de aula de inglês como língua estrangeira? (como o filme se integra no processo ensino/aprendizado) 2- que tipos de dinâmicas em sala de aula podem ser propostas a partir do uso de filmes? (como esses podem ser formatados, isto é, redimensionados, no contexto pedagógico) 3- quais objetivos específicos de aprendizado podem estar relacionados a essas dinâmicas? (para que filmes são usados).

2.3.6

A teoria da cognição de aprendizagem multimídia (TCAM)

Dionísio (2005, p.172) afirma que “todo professor tem convicção de que imagens ajudam, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”. A autora reconhece que, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, os textos visuais nos cercam em todos os contextos sociais e, conseqüentemente, os materiais didáticos utilizam cada vez mais uma diversidade de gêneros.

Diante de tal cenário, Dionísio (2005, p.173) registra a necessidade de se considerar a Teoria da Cognição da Aprendizagem Multimídia – TCAM - (Mayer, 2001). De acordo com essa teoria, os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens do que palavras apenas (Princípio da Multimídia). Assim como outros autores mencionados anteriormente (Kress e van Leeuwen, 1996; Norris, 2004), Mayer (2001) atesta que, por muitos anos, as mensagens verbais têm tido prioridade

em fornecer meios de explicação para alunos em geral. Partindo da crença que se devem explorar meios que vão além do puramente verbal, o autor propõe a noção de aprendizado multimídia (*multimedia learning*), que se refere ao aprendizado que envolve apresentação de material usando palavras e figuras. Mayer (2001, p.2) considera que assistir um vídeo pode ser considerado como uma experiência multimídia, já que inclui imagens e sons.

Para o autor, uma mensagem instrucional (*instructional message*) é uma comunicação que tem como objetivo um aprendizado; ao apresentar uma mensagem instrucional para alunos, podemos dispor principalmente de palavras e imagens. As palavras incluem a fala e o texto escrito; as imagens podem ser estáticas, como por exemplo, gráficos, ilustrações, fotos, ou dinâmicas, tais como, animação e vídeo. No entanto, por vários anos, como já discutido anteriormente, o formato mais usado para apresentação de mensagens instrucionais tem sido dominado pelo modo verbal. Ou seja, tanto na abordagem de Mayer (2001) quanto de outros autores como Kress e van Leeuwen (1996), constata-se que o aprendizado baseado no modo de representação verbal tem dominado a educação.

A proposta de Mayer (2001) de um aprendizado multimídia está baseada na idéia de que as mensagens instrucionais devem respeitar a maneira como a mente humana funciona. O autor assume, então, que os seres humanos possuem dois sistemas de processamento da informação: um verbal material e outro visual material. A base racional que fundamenta o trabalho com apresentações multimídia (isto é, apresentações que envolvem apresentação de material em palavras e imagens) relaciona-se com o fato de aproveitarmos a capacidade total dos seres humanos em processar informação. Quando utilizamos apenas o modo verbal em mensagens instrucionais, ignoramos a potencial contribuição da nossa capacidade de processamento no modo visual. Sendo assim, palavras e imagens devem complementar-se para facilitar a nossa compreensão de uma mensagem instrucional. No processo de construir conexões entre palavras e imagens, integrando mentalmente representações visuais e verbais, os alunos são capazes, segundo Mayer (2001), de construir um entendimento mais profundo do que aquele construído com base em

palavras ou imagens separadamente. Por isso, argumento nesse trabalho a interrelação entre o segmento de filme e a tarefa que o acompanha.

A tarefa que acompanha o segmento de filme é de fundamental importância no que diz respeito ao objetivo de aprendizado que se visa alcançar com o uso desse segmento. Além disso, a necessidade de inclusão de uma tarefa está também de acordo com a TCAM (Mayer, 2001) no que diz respeito à pressuposição de uma capacidade limitada da mente humana para o processamento da informação, isto é, Mayer (2001) atesta que os seres humanos têm limitações quanto à quantidade de informação que pode ser processada pelos canais de processamento visual e verbal.

Segundo o autor (2001, p.49), quando uma ilustração ou animação é apresentada, o aprendiz é capaz de reter apenas algumas das imagens na sua memória de trabalho. Essas imagens refletem porções do material apresentado e não uma cópia exata desse material. Por isso, é fundamental que as mensagens instrucionais relacionadas aos segmentos de filme sejam organizadas de forma a permitirem um engajamento do aprendiz de maneira produtiva do ponto de vista cognitivo. As atividades propostas a partir do uso de filmes devem, portanto, ajudar o aluno a fazer sentido do material apresentado, relacionando-o a um objetivo específico de aprendizado. Em outras palavras, as tarefas propostas em conjunto com os segmentos de filmes devem ajudar o aluno no processamento cognitivo da informação, focalizando a sua atenção a partes específicas da imagem, e, conseqüentemente, ajudando na organização da informação que é processada. Sobre isso, Mayer (2001) argumenta que para o aprendizado acontecer de forma significativa, ele deve envolver trabalho com imagens e palavras: quando ambas são trabalhadas, os aprendizes organizam e selecionam imagens e as integram às palavras. Esse processo de integração de palavras e imagens relevantes é fundamental para um aprendizado significativo e é facilitado quando são exploradas as linguagens verbal e visual, e não apenas a verbal ou visual.

Alinhada com as idéias de Mayer (2001), Dionísio (2005) propõe que a TCAM pode ser inserida na elaboração e análise de materiais didáticos como suporte para o tratamento da multimodalidade no contexto de ensino-aprendizagem. O meu interesse, ao fazer uso de filmes como instrumento de aprendizagem, é facilitar o

aprendizado e, portanto, a cognição humana através de recursos tecnológicos que estão ao meu dispor na sala de aula. Dessa forma, ao valorizar o uso de filmes como recurso didático, estou apresentando uma proposta consistente com a TCAM, pois não estou preocupada em permitir aos alunos acesso às últimas tecnologias que decoram o contexto de sala de aula, mas, ao contrário, usar a tecnologia que disponho na sala de aula para facilitar a construção do conhecimento. Vale lembrar novamente que a escolha do material a ser trabalhado em sala de aula, isto é, o segmento de filme e tarefa que o acompanha, não é arbitrária. Ao contrário, essa escolha tem fundamentação pedagógica e está relacionada, portanto, a um objetivo de aprendizado.

O conceito de aprendizado multimídia proposto por Mayer (2001) está consistente com a visão de aprendizado como construção de conhecimento, já abordada anteriormente dentro do primeiro tema que compõe o embasamento teórico dessa pesquisa: **o conhecimento como construção social** (cf. 2.1) . De acordo com Mayer (2001, p.13) o aprendizado multimídia é uma atividade de construção de sentido na qual o aprendiz busca construir uma representação mental coerente a partir do uso de palavras e imagens. O aprendizado é construído pessoalmente pelo aprendiz, que desempenha um papel ativo na tentativa de organizar e integrar o material apresentado, construindo uma representação mental coerente. O papel do professor é colaborar com o aluno no processo de construção de sentido, orientando e apoiando o processo cognitivo do aluno. A responsabilidade de aprendizado pertence ao aluno, mas o professor deve agir como facilitador. Além disso, Mayer (2001) argumenta que o objetivo de uma apresentação multimídia é não apenas apresentar informações, mas também orientar esse processo, determinando o que o aluno deve prestar atenção, de que forma pode organizar mentalmente a informação, e como pode relacioná-la ao conhecimento anterior. Assim, o autor argumenta que uma apresentação multimídia auxilia a construção do conhecimento. Uma aula multimídia baseada no uso de filmes como recurso de aprendizado oferece, então, uma possibilidade de se construir conhecimento a respeito da linguagem que está sendo trabalhada na sala de aula. As atividades propostas a partir do uso de filmes têm como objetivo auxiliar a compreensão da linguagem que está sendo trabalhada na sala de

aula de inglês como língua estrangeira e, conseqüentemente, permitir que os alunos façam uso dessa linguagem em outras situações de comunicação.

É interessante notar, mais uma vez, que tanto Kress e van Leeuwen (1996, p.39) quanto Mayer (2001), argumentam, de forma semelhante, que a multimodalidade tem sido ignorada tanto nos contextos educacionais, quanto nas teorias lingüísticas ou mesmo no senso comum. No entanto, esses autores atestam que, atualmente, na era da multimídia, a importância a multimodalidade deve ser percebida, pois é impossível se fazer sentido do significado de um texto, isto é, da linguagem e seus usos, se não levarmos em consideração todos os modos de comunicação presentes nesse texto. Afinal, os modos visuais e verbais se complementam na realização de um texto multimodal coerente (Kress, 2000).

2.3.7 Uma teoria da gramática visual

Kress e van Leeuwen (1996, p.39) apresentam uma série de hipóteses de acordo com as quais os seres humanos usam uma variedade de modos de representação para a construção de sentido. Esses diferentes modos de representação não podem ser considerados separadamente, como domínios autônomos no cérebro, ou como recursos de comunicação autônomos em uma cultura; ao contrário, os diferentes modos de representação devem ser percebidos de maneira interrelacionada. Proposição semelhante é discutida por Lemke (2002 apud Braga 2004, p.148):

“as representações verbais e visuais co-evoluíram histórica e culturalmente para complementarem-se mutuamente e para serem co-ordenadas e co-integradas. Cada forma semiótica é única na medida em que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhes são particulares”.

Dentro de um contexto teórico denominado de Semiótica Social, e com o objetivo de facilitar a integração dos aspectos visuais e verbais no processo de ensino/aprendizado, Kress e Van Leeuwen (1996) propõem, então, uma teoria de gramática visual consistente com a proposta da lingüística sistêmico-funcional de Halliday (1994). Segundo Kress e van Leeuwen (1996), as imagens não são estruturadas do ponto de vista meramente formal, mas sim a partir de uma dimensão

semântica, isto é, as imagens não são construídas aleatoriamente; ao contrário, existem propósitos semânticos que podem ser identificados.

No modelo lingüístico sistêmico-funcional de comunicação de Halliday (1978), esses propósitos podem ser interpretados em termos de três metafunções: *ideacional* (introduzindo conteúdo informacional relativo a determinado assunto, relaciona-se à natureza do evento, aos objetos e participantes envolvidos, e às circunstâncias em que eles aparecem), *interpessoal* (envolvendo relações sociais entre interactantes) e *textual* (referente à distribuição da informação do ponto de vista da composição).

De acordo com a hipótese sistêmico-funcional, Kress e van Leeuwen (1996) argumentam que em todo processo de construção de sentido, seja a partir de imagens ou da linguagem verbal, são desempenhadas essas três metafunções, as quais Halliday (1978) nomeou de *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

Lemke (1989, 1992), de forma um pouco diferente de Kress e van Leeuwen (1996), reconhece que a proposta de Halliday aplica-se à linguagem verbal e propõe termos paralelos para se tratar de outros modos de representação semiótica. Para Lemke (1989, 1992), as metafunções de Halliday traduzem-se respectivamente como *representação*, *orientação* e *organização*. Lemke (1989, 1992) explica, então, o potencial multiplicador de sentidos inerentes aos construtos multimodais a partir das três categorias postuladas por Halliday (1978) para descrever os diferentes significados comunicados pelos signos lingüísticos.

Braga (2004) traduz os termos de Lemke como *significado aparente*, *significado performativo* e *significado organizacional* (*presentational*, *orientational* e *organizational meanings*, respectivamente). A autora faz uma revisão sintética das categorias de Lemke. *Os significados aparentes* são, de acordo com Braga (2004, p.149), aqueles que deixam o tema ou o tópico saliente e são construídos principalmente pelo conteúdo ideacional dos textos verbais e pelo que é mostrado ou representado pela imagem nos textos visuais. *O significado performativo* veicula o que está acontecendo na relação comunicativa e o lugar que os diferentes participantes assumem entre si em relação ao conteúdo apresentado e, assim, marca pontos de vista, atitudes e valores implícitos na construção do texto, seja ele de natureza verbal ou visual. Finalmente, *o significado organizacional* refere-se,

segundo a autora, a unidades estruturais que marcam a relação interna entre os signos de forma a gerar unidades maiores de sentido e permitir, então, que o significado aparente e o performativo sejam integrados de forma a atingir graus mais elevados de complexidade e precisão.

Como, na verdade, tratam-se apenas de rótulos diferentes para as mesmas metafunções de Halliday (1994), opto, assim como vários autores que trabalham com análise de imagens (Kress e van Leeuwen, 1996; Royce, 2002), por não fazer essa distinção proposta por Lemke (1989, 1992). Unsworth (2001), por exemplo, refere-se à terminologia proposta por Lemke, mas usa também, de forma intercambiável, os termos hallidayanos *ideacional*, *interpessoal* e *textual* ao tratar das metafunções na análise da dimensão visual dos textos. Logo, Unsworth (2001) não faz diferença entre as diferentes propostas de terminologia.

É, portanto, à luz da teoria da gramática visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996) e concebida num ambiente teórico denominado Semiótica Social, que se procede à análise das imagens dos segmentos de filmes que compõem parte dos dados dessa pesquisa.

2.3.8

A multimodalidade e o uso de filmes no ambiente pedagógico: resumo

Em resumo, pode-se dizer que o terceiro tema, que fundamenta teoricamente essa pesquisa e permite a análise das imagens que constituem parte de seus dados, considera o filme, no contexto de sala de aula de língua estrangeira, a partir de uma perspectiva multimodal: o filme é um texto em que vários modos de representação interagem na construção de sentido.

Assume-se que a linguagem verbal é apenas um dos modos de representação semiótica que pode assumir ou não papel principal num determinado momento de uma interação. Logo, todas as interações são consideradas multimodais, ou seja, toda interação implica uma multiplicidade de modos comunicativos, o que torna impossível construirmos sentido de uma mensagem se levarmos em conta apenas um sistema de recurso semiótico.

Observou-se que, na vida ocidental contemporânea, o aspecto visual vem desempenhando papel fundamental, e que os papéis desempenhados pelas imagens são múltiplos e complexos. Em consequência da crescente importância da comunicação visual no mundo contemporâneo, a necessidade de desenvolvimento do letramento visual e suas implicações educacionais passam a ser discutidas. E diante disso, o contexto pedagógico deve estar preparado para capacitar os aprendizes adequadamente para a nova ordem semiótica, incluindo e explorando de forma significativa o modo visual no processo de construção de sentido. A sala de aula passa a ser vista como um espaço semiótico, e adota-se uma pedagogia com orientação multimodal, o que faz necessário que professores voltem cada vez mais sua atenção a recursos tecnológicos da sociedade moderna que podem ser inseridos nas atividades realizadas em sala de aula.

Considera-se também a Teoria da Cognição de Aprendizagem Multimídia (TCAM), que propõe que os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens do que palavras apenas.

Diante de tal cenário, torna-se fundamental explorar de forma significativa o uso de imagens no contexto pedagógico. Vejo a inclusão de filmes como recurso didático para o aprendizado de inglês como língua estrangeira como um gesto a favor dessa nova ordem semiótica. O uso de filmes no contexto pedagógico pode ser percebido como uma possível alternativa de atender a necessidade de uma pedagogia multimodal, uma vez que incorpora uma variedade de modos de representação que incluem o visual, oral, escrito.

Finalmente, considero a teoria da gramática visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996) a partir da hipótese sistêmico-funcional (Halliday, 1994), que permitirá a análise das imagens dos segmentos de filmes que constituem parte dos dados dessa pesquisa.

Dentro desse contexto teórico, os filmes surgem como uma possibilidade valiosa de servirem como instrumento de aprendizagem - vista como um processo sociointeracional - que pode auxiliar tanto professores quanto alunos a transformarem a sala de aula em um espaço semiótico que abre caminho para o desenvolvimento. Os filmes no contexto pedagógico podem ser considerados como oportunidades de troca,

de se considerar o contexto sociocultural em que a língua é usada, e situações reais de vida. Como argumenta Kern (2000, p.46), os textos – escritos, orais, visuais, áudio-visuais - oferecem mais do que algo para se falar a respeito (isto é, o conteúdo para praticar a língua). Eles oferecem ao aprendiz a chance de se colocar entre dois pontos de vista e entre duas culturas. Dessa forma, filmes podem ser considerados como um instrumento que nos permite fazer conexão entre linguagem e cultura e entre a cultura do outro e a nossa.

No próximo capítulo, trato de questões metodológicas referentes a esse trabalho de pesquisa.