

O PROJETO “4 in 1” E O CELIN- UMA PROPOSTA SOCIOINTERACIONAL E MULTIMODAL¹

The “Four in One” Project and Celin – a sociointeractional and multimodal proposal

Hélio Ribeiro de SANTANA, Celin-UFPR²

Janice Inês NODARI, UFPR³

Márcia FERREIRA, Celin-UFPR⁴

Michelle Patrícia LEYSER, Celin-UFPR⁵

RESUMO: O projeto “4 in 1”, implementado no Celin – Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR – Universidade Federal do Paraná, do segundo semestre de 2009 ao primeiro semestre de 2011, objetivava criar um ambiente em que o aluno do Celin pudesse experimentar e vivenciar a língua alvo fora da sala de aula. O projeto recebeu o nome “4 in 1” por se propor a trabalhar com esquetes, textos literários, música e filmes, ou seja, quatro ferramentas distintas, cujo elo era a língua inglesa, em uma atmosfera mais descontraída. Os alunos participantes eram dos níveis iniciante ao intermediário, e participavam sob a supervisão de três professores do Celin responsáveis pela proposta. O projeto “4 in 1” se propôs a ir além do material didático, apresentando situações e contextos variados cujo enfoque extrapolava os aspectos estruturais e de fluência da língua inglesa. A proposta encontrou suporte na perspectiva sociointeracional de aprendizagem de língua estrangeira, e buscou insumo teórico em autores como Chimentão (2006) e Hall (2001), e na visão multimodal de comunicação defendida por Kress (2010).

PALAVRAS-CHAVE: Projeto “4 in 1”; Multimodalidade; Ferramentas de aprendizagem; Aprendizagem de línguas.

ABSTRACT: The project “4 in 1”, implemented at Celin – Center of Languages and Interculturality at UFPR – Federal University of Paraná, from the second semester of 2009 until the first semester of 2011, aimed at building an environment where the students could experiment and live the target language outside the classroom. The project was named “4 in 1” because it proposed activities focusing on sketches, literary texts, songs and movies, i.e. four distinct tools whose link was the English language. The participating students were from beginning to intermediate levels, and they participated under the supervision of three teachers from Celin who were responsible for the proposal. The goal of the “4 in 1” project was to go beyond the course book, by presenting varied situations and contexts whose focus embodied more than the structural aspects and the fluency in the English

¹ Gostaríamos de agradecer aos professores Lucianne Moreira, Ronaldo Conte e Jeniffer Albuquerque por terem lido uma das primeiras versões deste artigo e por terem feito contribuições valiosas para a redação do texto.

² Professor de Língua Inglesa no Celin - UFPR. Graduado em Letras.

³ Professora de Língua Inglesa no DELEM - UFPR. Mestre em Letras - Inglês pela UFSC.

⁴ Professora de Língua Inglesa no Celin - UFPR. Graduada em Letras.

⁵ Professora de Língua Inglesa no Celin - UFPR. Graduada em Letras.

language. The proposal found support in the sociointeractional perspective of learning a foreign language, and searched for theoretical input in authors such as Chimentão (2006) and Hall (2001), and in the multimodal vision of communication supported by Kress (2010).

KEY WORDS: “4 in 1” Project; Multimodality; Learning Tools; Language Learning.

INTRODUÇÃO

O Celin – Centro de Línguas e Interculturalidade, da UFPR – Universidade Federal do Paraná, é espaço de integração dos alunos de Letras da UFPR à prática docente, além de oportunizar estágio extracurricular, incentivar a pesquisa e a produção científica. Nele, professores em formação inicial e continuada se encontram e desenvolvem trabalhos visando o aprimoramento do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma destas propostas foi o Projeto “4 in 1”, idealizado e posto em prática por um grupo de professores já formados em Letras – Inglês pela UFPR. Esta proposta visava atender especificamente alunos do Celin - do nível iniciante ao intermediário de língua inglesa - e trabalhar com habilidades que não se limitassem à repetição competente de informações.

O projeto procurou motivar os alunos envolvidos a desenvolver as capacidades de iniciativa, percepção crítica, e escolha para o desempenho de tarefas na comunicação com outros indivíduos. De forma mais abrangente, as 4 atividades que faziam parte do projeto buscavam atingir um objetivo em comum, que era a interação nas suas diversas facetas.

A proposta encontrou apoio no uso de exemplos de outras modalidades que dão suporte para a comunicação, que não apenas o texto escrito ou falado. Estas modalidades seriam todas formas de expressão, e não se limitam ao comunicar-se, mas se expandem para o interagir e para o expressar-se. De forma direta, a proposta fez uso de diversas modalidades de comunicação, ou seja, a multimodalidade, ou o sentido normal da comunicação humana, no sentido em que esta é entendida por Gunther Kress (2010).

Nesta situação, em que há modalidades diversas de comunicação, temos os contextos tidos como naturais, ou seja, que não são criados artificialmente, visando objetivos didáticos, como, por exemplo, o livro didático. Nos exemplos escolhidos e explorados no projeto “4 in 1”, temos exemplos de linguagem (escrita e falada) sob a ótica multimodal, atendendo a diversos fins, e tendo em comum a expressão e a interação em língua inglesa.

De acordo com a pesquisadora Walkyria Monte Mór,

a multimodalidade não é abordada na linguagem e comunicação, considerando-se que é vista como o que é extra-linguístico: ritmo, tom de voz, aspectos

culturais ou de gênero (jeito de falar masculino ou feminino); entoação (se está dentro da convencionalidade da comunicação ou se está fora, alterando a comunicação), expressões faciais, olhares, movimentos dos braços/dedos/corpo (MONTE MÓR, 2010, p. 472).

A multimodalidade aplicada à comunicação, porém, não diz respeito apenas ao estudo de, por exemplo, imagens, sons, ou gestos misturados. Ela vai além da linguagem e investiga esses múltiplos meios de comunicação e de modos de representação de um texto (falado ou escrito), em que os códigos e os meios de significação e ressignificação do texto original são mudados. Por modos, não entendemos linguagens, e sim o que o pesquisador Gunther Kress define como “o resultado de uma estruturação social e histórica de materiais escolhidos por uma sociedade para representação” (KRESS, 2010, p. 11).⁶ Mesmo que a imagem esteja presente nas culturas humanas há mais tempo do que o texto escrito, e mesmo que muitas modalidades de comunicação como a música, o teatro, o texto (literário ou não) estejam presentes em diferentes áreas de estudos, tem havido uma tentativa nas últimas décadas de trazer esses diferentes meios de se fazer sentido para debaixo de um mesmo teto, no sentido de ampliar possibilidades de se fazer sentido, e mesmo de comunicação entre os indivíduos.

Outro motivo dessa aproximação é a própria natureza da comunicação: as maneiras de se comunicar mudaram, e continuam mudando. Se tomarmos esta premissa e a conectarmos com a aprendizagem de língua inglesa, temos que não há mais um meio único, e restrito de atuação (ou comunicação) para o aprendiz. Este estará melhor “equipado” se puder interagir com diferentes meios de comunicação em contextos diversos.

Na proposta do projeto “4 in 1”, o objetivo geral era o de propor oportunidades aos envolvidos de observar e analisar aspectos vários envolvendo diferentes tipologias de texto cujo elemento comum era o fato de terem sido produzidos em língua inglesa e poderem, assim, ampliar seus conhecimentos da língua e suas possibilidades de interação. O projeto, implementado no Celin - UFPR do segundo semestre de 2009 ao primeiro semestre de 2011, foi idealizado com o intuito de criar um ambiente em que o aluno do Celin pudesse experimentar e vivenciar a língua alvo fora do contexto formal de sala de aula. Trabalhando com uma variedade de atividades de entretenimento, o inglês foi utilizado em contextos outros que os da sala de aula, contextos estes que despertavam o interesse dos alunos e os motivavam a usar a língua inglesa para expressão de suas observações, de suas ideias. Para tanto, foram escolhidos esquetes, textos literários, músicas e filmes que proporcionassem aos alunos uma atmosfera mais real de uso da língua e, ao mesmo tempo, mais descontraída de expressão individual ao fazer uso dela.

⁶ No original: “Modes are the result of a social and historical shaping of materials chosen by a society for representation (...)” (KRESS, 2010, p. 11).

Neste contexto, os alunos foram envolvidos com temas do cotidiano, tais como política, cultura, história, ideologias, religião, questões intimistas, crenças e fé, entre outros, que estavam presentes nas quatro ferramentas pedagógicas usadas. Uma vez que esses temas são reais e atuais, eles geram discussões relevantes do uso da língua inglesa. É importante ressaltar que o objetivo principal foi de que a comunicação acontecesse pelo uso da língua inglesa, mas sem se deter no estudo da sua estrutura. Essa abordagem mostra-se pautada na visão sociointeracional, também conhecida como sociocultural, que será apresentada na sequência.

Todas as etapas das atividades eram previamente estabelecidas e planejadas. As atividades, por sua vez, eram acordadas entre os professores que conduziam a proposta, e que se revezavam na condução de cada uma. O material com as atividades era distribuído no início do encontro, e após cada proposta com uma das ferramentas, a saber: texto literário, esquete, música ou filme, aplicava-se um breve questionário para discussão com o grupo.

Este questionário era sobre a atividade proposta, o tema escolhido e a forma como a atividade foi conduzida. O que se buscava era um *feedback* dos alunos para avaliação do trabalho da equipe e desenvolvimento dos encontros seguintes. Por extrapolar o escopo escolhido para este texto, as perguntas feitas e as respostas fornecidas naquele instrumento não serão objeto de análise neste momento.

O diferencial da proposta encontrava-se justamente no desenvolvimento das atividades, pois estas eram desafiadoras para além do domínio estrutural e da fluência em língua inglesa. Em outras palavras, o objetivo da proposta era envolver os professores na preparação de atividades multimodais que fizessem professores e alunos pensarem na aprendizagem de inglês de uma forma diferente daquela proposta com o auxílio de aulas. O trabalho com música, esquetes, textos literários e filmes apresentava alguns pontos em comum, como, por exemplo, a abordagem de questões sociais, culturais, políticas e linguísticas de forma mais abrangente. Os procedimentos seguidos com cada ferramenta serão detalhados em seguida.

METODOLOGIA DA PROPOSTA

O projeto “4 in 1” começou no segundo semestre de 2009 e teve sua última edição no primeiro semestre de 2011, num total de 14 encontros, sendo que no primeiro semestre de 2009 optou-se por realizar apenas duas atividades como piloto, envolvendo esquetes e literatura, para testar a viabilidade do projeto. O dia escolhido para os encontros foi sexta-feira, e o horário era das 19h às 21h. Embora houvesse divulgação prévia e incentivo por parte dos professores, o número de participantes sempre esteve entre 04 e 10 alunos, o que não desmotivou a equipe a continuar desenvolvendo o projeto.

Com relação à escolha dos tópicos levados para discussão em cada atividade, aponta-se que a prioridade era dada à escolha da temática a ser discutida e que, tendo isso em mente, os professores envolvidos procuravam materiais, tanto para as atividades com texto literário quanto com filme e música que abordassem tal temática. O mesmo não acontecia com as atividades com esquetes. Pesquisas eram feitas para embasar o trabalho com quaisquer das ferramentas escolhidas, e ocorria uma discussão anterior no grupo dos professores envolvidos para verificar a relevância de determinado ponto. Buscava-se a diversificação dos temas abordados com o propósito de não tornar as discussões repetitivas e poder dar conta da variedade de níveis de língua inglesa dos alunos: do iniciante ao intermediário. Três professores foram os responsáveis pela proposta e por desenvolver e conduzir as atividades.

Este texto apresenta em breves linhas o que foi a proposta, com o detalhamento de cada uma das atividades e o devido embasamento teórico para justificar o uso destas.

ESQUETES

Sabe-se que o aprendizado de uma língua envolve mais as habilidades do que a simples manipulação de estruturas (DINIZ, 1996). Os defensores dessa visão normalmente também acreditam que para aprender é preciso envolver-se ativamente na aprendizagem, e que nesse processo a aprendizagem passa a ser, em grande parte, responsabilidade do aluno. A proposta de convidar alunos a encenarem peças curtas (*sketches*) teve como principal objetivo conseguir uma melhor expressão oral. Neste modelo de proposta, o professor assume a grande responsabilidade de conduzir o processo por meio de uma liderança eficiente. Um dos aspectos positivos do uso da dramatização, defendido por Susan Holden, é que esta “diz respeito em grande parte às relações pessoais em situações específicas e, assim, oferece oportunidades para explorá-las e expressá-las em inglês.” (2009, p. 148)

Os *sketches*, ou esquetes, consistem em uma série de cenas cômicas (ou *vignettes*) curtas, com duração entre 01 e 10 minutos. Usualmente, os esquetes são apresentados por um grupo de comediantes ou atores em um palco, ou podem ser gravados em áudio e/ou vídeo e divulgados em shows de variedades, programas humorísticos, de entretenimento para adultos, programas de auditório, ou mesmo programas infantis, dependendo da duração, da temática e dos envolvidos.

No projeto “4 in 1”, os alunos do Celin trabalharam com peças de humor curtas, normalmente tratando de situações do cotidiano britânico, nas quais a linguagem era explorada com o auxílio do contexto. Em vez de apenas ler os esquetes, os alunos se preparavam para representá-los, em uma proposta de trabalho multimodal.

Podemos descrever os passos de execução do trabalho com esta atividade da seguinte forma:

- 1) Os alunos foram agrupados de acordo com o número de personagens em cada esquete.
- 2) Os grupos ouviam a gravação do esquete, e identificavam pronúncia, entonação e o tom de humor usados.
- 3) Os alunos ensaiavam os esquetes. É importante apontar que além de não ser necessária qualquer prática em atuação por parte dos alunos, eles tiveram permissão para ler sua apresentação, se assim o desejassem. A postura escolhida visava não constranger nem limitar a participação de qualquer interessado, além de permitir um comportamento que não fosse tão artificial quando da encenação.
- 4) Os alunos podiam usar acessórios, tais como chapéus, gravatas, lenços e óculos para ajudar na composição de seu personagem. Além disso, podiam também melhorar as condições do cenário que teriam para a atuação.
- 5) Ao final do ensaio, os alunos apresentavam seus esquetes para os demais, ou mesmo para outro grupo da escola.

Os esquetes foram escolhidos de forma a abranger diferentes níveis linguísticos. Alguns dos esquetes escolhidos foram: "Tea Break", que retratava atores durante um intervalo de ensaio; "The Doctor", que mostra uma situação no consultório entre um médico atrapalhado, um paciente e um estudante de medicina, que visita o médico e é confundido com o paciente; "Mr. Jones", uma estória sobre três homens que dizem ser Mr. Jones por causa de uma herança que o verdadeiro Mr. Jones iria receber; "The Bus Stop", que mostra uma situação cômica entre uma senhora idosa, um ladrão e uma estudante estrangeira de inglês em nível iniciante em um ponto de ônibus.

Quanto aos preparativos, os esquetes foram selecionados de acordo com os níveis com que se esperava trabalhar; normalmente escolhia-se um que fosse mais adequado para o nível básico e outro para o nível intermediário. Uma vez selecionados os esquetes e apresentados aos alunos, ouviam-se as falas dos personagens (pois eram todas gravadas), e trabalhava-se a entonação correta. Em seguida, escolhia-se o material de suporte: vestuário e objetos, que pudessem auxiliar na encenação da peça. Assim que o número suficiente de alunos para ensaiar e encenar a peça fosse encontrado, cada professor ficava responsável por um grupo. Quando necessário, os professores da equipe participavam como personagens para compor o elenco. Devido à limitação do tempo, os esquetes eram vistos, ensaiados e apresentados no mesmo dia. Se não houvesse essa limitação, cada aluno poderia ensaiar todos os papéis para só então escolher aquele que lhe parecesse mais adequado para representar.

Uma proposta semelhante a essa foi desenvolvida pela professora Thaís Flores Nogueira Diniz na UFMG (DINIZ in OLIVEIRA e PAIVA, 1996). Em comum, ambas as propostas

defendem a importância do processo de preparação da peça para ser encenada, talvez muito maior do que a importância da apresentação em si. Na proposta do “4 in 1”, os esquetes foram selecionados pelos professores, mas isso não descarta a possibilidade de que em uma futura edição do projeto se trabalhe com outras situações retiradas da dramaturgia.

Os diferentes tipos de inteligência, bem como as habilidades envolvidas na aquisição de uma língua, estão contemplados. Os aspectos linguísticos intrínsecos à língua, tais como: aspectos morfológicos, fonéticos, sintáticos e semânticos aparecem contextualizados nessa ferramenta. Ou seja, a comunicação acontece pelo uso da língua inglesa, mas sem se deter no estudo da sua estrutura. Essa abordagem mostra-se pautada na visão sociointeracional, também conhecida como sociocultural. Nesta, leva-se em consideração principalmente o que se aprende e o uso que fazemos disto quando interagimos. É importante considerar que, quando nos envolvemos em uma interação, seja ela escrita ou oral, isso ocorre em um determinado momento, a partir de um determinado espaço e com determinados interlocutores, o que significa dizer que o uso da linguagem não ocorre em um vácuo social (MOITA LOPES, 1986). Já na visão behaviorista de ensino o foco é colocado no professor e no ensino, e na visão cognitivista o foco recai no aluno e na aprendizagem. Na proposta colocada em prática, nós entendemos que o foco central é na interação entre professor e aluno, e entre aluno e aluno (CHIMENTÃO, 2006).

Entende-se também que o enfoque encontra-se na socialização da aprendizagem, isto é, a construção do conhecimento baseia-se em experiências interativas que proporcionam o compartilhamento e a negociação de conhecimentos prévios entre os envolvidos. Sendo assim, a aprendizagem de uma língua não corresponde a uma assimilação interna de componentes estruturais de um sistema linguístico, mas é um processo social que se inicia em nosso mundo social (HALL, 2001). Esse processo social acontece na interação entre os envolvidos.

Com base na forma como a proposta foi trabalhada, podemos afirmar que as oportunidades de ouvir, analisar, ensaiar e apresentar esquetes são eventos socialmente construídos (BOURDIEU, 1999), nos quais cada indivíduo é importante, uma vez que a mera presença ou ausência de um indivíduo afeta o comportamento dos demais. Outra proposta do projeto em que a presença do indivíduo e a sua participação fizeram a diferença foi o estudo de textos literários, proposta esta apresentada na sequência.

LITERATURA

Mesmo que o termo “Literatura” possa parecer um tanto pesado, o objetivo com o trabalho com textos literários era que os alunos tivessem acesso a textos autênticos, combinando idioma e criatividade de maneiras diferentes e nos quais o foco está na imaginação e na autoexpressão

(HOLDEN, 2009). O objetivo principal, portanto, do projeto “4 in 1” era apresentar aos alunos participantes alguns clássicos da Literatura escritos em língua inglesa ou traduzidos para a língua inglesa, e motivá-los à leitura ao mostrar como as obras podem ser interessantes e abordar temas contemporâneos. Além disso, com o texto literário, é possível explorar aspectos linguísticos da língua, bem como aspectos culturais, ideologias, assuntos de temática social, crenças, entre outros.

Algumas das obras selecionadas, e os principais tópicos explorados em cada uma, foram:

<i>Obra</i>	<i>Temas explorados</i>
“1984”, de George Orwell	futuro, opressão, controle, individualidade
“Metamorphosis”, de Franz Kafka	surrealismo e existencialismo
“The Raven”, de Edgar Allan Poe	musicalidade, linguagem poética e estilizada, descrição de atmosfera sobrenatural, e exploração da “Filosofia da Composição” do mesmo autor
“Brave New World”, de Aldous Huxley	individualidade, futurismo, biotecnologia, preconceito social

Quadro 1 – Obras e temas explorados

As obras precisavam ser lidas com antecedência. Porém, como o objetivo dessa proposta era o de sensibilizar os alunos do Celin à literatura produzida em língua inglesa, mostrando as diferentes possibilidades e aspectos dessa língua, e não apenas usar a língua, os alunos podiam ler as obras tanto na versão original quanto em língua portuguesa. Vale ressaltar que para entender e interpretar um texto em língua estrangeira é preciso levar em consideração sua procedência social e histórica, modo semelhante ao usado para abordar um texto em língua portuguesa (HOLDEN, 2009).

Além disso, e porque muitas das obras possuíam filmes baseados nelas, normalmente os professores do projeto mostravam algumas cenas de adaptações fílmicas para ilustrar determinados trechos. Estes filmes são também leituras possíveis das obras, e mostrar partes deles estimulava a curiosidade, e instigava a participação e o compartilhamento de ideias, além de justificar o aspecto multimodal do projeto. Os alunos tinham acesso a transparências sobre aspectos dos filmes e alguns *handouts* foram usados como material de apoio, pois estes apresentavam o resumo dos pontos principais das obras, envolvendo personagens, enredo, contexto histórico, cenário, informações sobre o autor e o

âmbito de produção da obra. É importante ressaltar que o uso de trechos de filmes apresentava objetivo meramente ilustrativo.

O uso do texto literário como recurso para a aprendizagem de uma língua há muito vem sendo defendido. De acordo com Joanne Collie & Stephen Slater (2001), um texto literário pode transcender delimitações de tempo e cultura e surpreender leitores. Além disso, o texto literário oferece um contexto amplo e vívido, no qual personagens de diferentes posições sociais podem ser representados. Outro motivo para considerá-lo útil no processo de aprendizagem de uma língua ocorre em função do envolvimento pessoal que pode promover nos aprendizes/leitores. A decisão de usar o texto literário em sala de aula, no entanto, depende de algumas escolhas, dentre elas *qual* texto e *como* usá-lo. Para esta etapa do projeto “4 in 1”, foram escolhidas obras conhecidas ou amplamente utilizadas no círculo literário/acadêmico e que possibilitavam discussões sobre temas relacionados à atualidade.

Além disso, os textos literários normalmente não são vistos como tendo sido escritos com propósitos pedagógicos, uma vez que a linguagem não se apresenta de modo a ser trabalhada em determinado nível e, muitas vezes, estes textos são sobre situações corriqueiras, que os alunos enfrentam em seu próprio dia a dia, em seu próprio país. Muitas vezes, estes textos trazem exemplos de variações lexicais e gramaticais de uso do inglês. E, como representante da cultura do país que retrata e da língua na qual foi produzido, o texto literário se mantém como referência constante num mundo de fronteiras mutáveis.

De acordo com Joanne Collie & Stephen Slater (2001), há uma gama de abordagens convencionais para se explorar o texto literário em sala de aula e diversificar o repertório de procedimentos. Tais abordagens se propõem a estimular o aluno a ter vontade de ler, e a encorajar suas respostas a estas leituras. Dentre as diretrizes defendidas pelos autores, estão:

- a) Que o professor mantenha o interesse e o envolvimento dos alunos pelo uso de uma variedade de atividades centradas nos próprios aprendizes.
- b) Que a “página impressa” do texto seja suplementada.
- c) Que as experiências e o conhecimento sejam construídos pelo grupo.
- d) Que os alunos sejam auxiliados na tarefa de explorar suas próprias respostas à literatura.
- e) Que a língua alvo seja usada.

f) Que haja integração entre língua e literatura.

Estes pressupostos nortearam a elaboração de atividades de discussão relativas às obras lidas. Além disso, tinha-se em mente que o texto literário, como defendido por Cielo Griselda Festino, é uma janela para novos mundos, uma vez que a qualidade afetiva da metáfora literária ajuda a capturar o interesse e a atenção do leitor e, portanto, é muito mais eficiente do que outras narrativas pertencentes a outros gêneros. O texto literário apresenta-se como sendo instrumento eficiente para cruzar não apenas barreiras linguísticas, mas também fronteiras culturais (FESTINO, 2011).

Ainda de acordo com a pesquisadora, e transpondo sua contribuição para a proposta no projeto “4 in 1”, a leitura do texto literário passa de uma leitura interpretativa, que afirma leituras formais e estabelecidas para as narrativas literárias, para uma leitura crítica, que implica na criação de novos significados. Esta abordagem do texto literário ajuda o aluno a desenvolver outras habilidades linguísticas, e serve ao propósito da comunicação além de promover mudança social e cultural (FESTINO, 2011).

Outro instrumento que auxilia na caracterização e promoção de mudanças sociais e culturais é a música. Esta ferramenta usada no projeto será tratada na sequência.

MÚSICA

A música faz parte do cotidiano da maioria das pessoas, e muitas das músicas que as pessoas escutam são em inglês. Usá-las como recurso na aula de língua inglesa tem diversas motivações, dentre elas: verificar os padrões linguísticos, itens de vocabulário, pronúncia, aspectos estes mais pontuais da língua; ou ainda verificar as histórias que elas contam, os assuntos tratados, os aspectos culturais, ou ainda para divertimento, de forma mais abrangente (HOLDEN, 2009).

Para o projeto, as músicas foram escolhidas de acordo com os temas que exploravam e que poderiam ser usados como ponto de partida para discussões interessantes conduzidas na língua alvo. A seguir, trazemos uma lista das músicas que foram trabalhadas nesse projeto e os tópicos que serviram como motivação para as discussões:

<i>Música e banda/músico</i>	<i>Tópico</i>
“Mercy Street”, de Peter Gabriel	o aspecto intimista da música, que tomou como base o poema “45 Mercy Street” de Anne Sexton
“Another day in paradise”, de Phil Collins	o tema da pobreza e os conflitos sociais
“Sunday bloody Sunday”, de U2	os conflitos sociais, religiosos e históricos
“Wish you were here”, de Pink Floyd	os aspectos ideológicos e individuais, bem como problemas sociais (exemplo disso foi a dependência de drogas)
“Gangsta’s Paradise”, de Coolio e “Problems” de 4-Tay	os aspectos linguísticos específicos relacionados a Ebonics e “Black English” e as influências desses aspectos em nossa cultura.

Quadro 2 – Músicas e tópicos explorados

Todos os alunos assistiram ao videoclipe da música. Então, iniciava-se uma breve discussão sobre o que eles podiam inferir do que haviam visto e ouvido. Em seguida, os alunos recebiam uma cópia da letra da música e esta era passada novamente, para que eles pudessem ouvir e acompanhar o texto escrito. Quando necessário, os professores responsáveis auxiliavam com dúvidas sobre o vocabulário usado.

Dependendo da música, informações adicionais eram fornecidas como, por exemplo, dados sobre os conflitos envolvendo Irlanda e Inglaterra e que serviram de pano de fundo para a canção “Sunday bloody Sunday”, da banda irlandesa U2, ou mesmo uma cópia do poema de Anne Sexton para que os alunos pudessem comparar o conteúdo deste com a música “Mercy Street”, de Peter Gabriel. Novamente, entendia-se que a apresentação de determinado texto em diferentes meios auxiliaria a compreensão do tema abordado e traria maior significado às atividades propostas.

Depois de explorar uma gama bem variada de assuntos envolvendo cada música, os alunos ouviam a música novamente e cantavam junto.

Havia nessa proposta uma grande preocupação com o trabalho envolvendo estratégias de *listening e reading*, tais como: *skimming, scanning, prediction e identifying*

key words. Estas estratégias são exemplos de dois processos de leitura/escuta, o *top-down* e o *bottom-up*, que combinados fazem da leitura/escuta um processo interativo.

De acordo com Christine Nuttall (1996), no processo *bottom-up*, o leitor/aluno constrói significado a partir dos elementos encontrados no texto, tais como: letras, palavras, e frases. Já no processo chamado de *top-down*, o leitor/aluno faz uso do seu conhecimento de mundo e de sua experiência de vida para entender um texto. Aplicando-se essas noções à compreensão da letra de uma música temos que no exemplo de *bottom-up*, o leitor/aluno fará a identificação dos termos de uma frase. Já no uso do processo de *top-down*, o aluno pode ler imagens mostradas em um videoclipe acompanhando a música, e tecer conjecturas sobre o enredo da música. Estas estratégias são usadas em qualquer situação envolvendo texto, seja ele escrito ou oral.

Para entender um pouco mais as estratégias, que são parte integrante desses processos, recorreremos às explicações de H. Douglas Brown (2001). Para ele, as estratégias envolvidas na leitura são:

- a) Identificar o propósito de um texto;
- b) Usar todos os elementos gráficos de um texto para decodificar sua mensagem;
- c) Aplicar *skimming* à leitura do texto para localizar a ideia principal e as ideias secundárias;
- d) Aplicar *scanning* à leitura de um texto para localizar informações específicas, tais como nomes e datas;
- e) Usar mapas semânticos para ativar esquemas mentais que auxiliem na identificação de palavras-chave (*key words*) presentes no texto, no período anterior à leitura;
- f) Ativar estratégias de compensação para sanar especialmente possíveis lacunas em relação a itens lexicais presentes no texto.

Tais estratégias podem ser estendidas ao trabalho com compreensão oral e não só com compreensão escrita. Muitas vezes a escuta de uma música vinha acompanhada de um videoclipe produzido para divulgá-la. O elemento visual também foi usado como item de apoio para a compreensão do texto escrito e das melodias, configurando-se em mais uma possibilidade de trabalho com multimodalidade.

Outra etapa do projeto que fez uso de elementos visuais foi o trabalho com filmes, que será apresentado em seguida.

FILMES

Em relação ao uso do vídeo, ou ainda de recursos audiovisuais no projeto, vale ressaltar que é o professor, e não o vídeo usado, que pode tornar qualquer atividade com base neste recurso em uma experiência produtiva de aprendizagem da língua (RICHARDS & RENANDYA, 2002), ou não. Afinal, é o professor quem escolhe o filme, elabora a atividade e as tarefas a serem executadas, que facilitarão a aprendizagem ativa por parte dos envolvidos. Além disso, é o professor que prepara o aluno para atividades que envolvam o antes, o durante e o depois do filme, aumentando a consciência de certos aspectos por parte dos envolvidos e integrando o filme com outros aspectos da aprendizagem da língua em questão.

Conforme apontado por Susan Stempleski,

[o] vídeo é um meio extremamente denso, que incorpora uma grande gama de elementos visuais e uma grande variedade de experiências de áudio além da língua falada. Isto pode ser desconcertante para muitos alunos. O professor está lá para escolher a sequência apropriada, preparar o aluno para a experiência visual, focar a atenção do aluno no conteúdo, passar e repassar o vídeo se for necessário, preparar ou selecionar tarefas com base no que foi visto, e sugerir atividades após o filme (STEMPLESKI, 2002, p. 364).⁷

Ao longo do projeto, foram apresentados três filmes: "Lost in translation", "Spanglish" e "My fair Lady". O primeiro, "Lost in translation", é um filme que trata do choque entre culturas diferentes, no caso, a americana e a japonesa. Um cidadão americano, ator decadente, viaja para o Japão para filmar alguns comerciais de bebida para uma empresa e, uma vez lá, passa por experiências que enfatizam as diferenças culturais.

Após a apresentação deste filme, as questões culturais e linguísticas, que são o foco principal da trama, serviram de tópicos para debate. O objetivo era mostrar ao aluno a importância do conhecimento da cultura da língua alvo na aprendizagem de uma língua estrangeira e as peculiaridades linguísticas inerentes a cada língua. Foi verificado que o falante japonês tem dificuldade em pronunciar o "L" em início e meio de palavra, e o mesmo acontece com o "R" (uma das diferenças observadas no filme e que causa

⁷ No original: "Video is an extremely dense medium, one which incorporates a wide variety of visual elements and a great range of audio experiences in addition to spoken language. This can be baffling for many students. The teacher is there to choose appropriate sequences, prepare the students for the viewing experience, focus the students' attention on the context, play and replay the video as needed, design or select viewing tasks, and follow up with suitable postviewing activities." (STEMPLESKI, 2002, p. 364)

transtorno para o americano). Foram discutidas também questões relativas ao processo de tradução: o que é tradução ou versão? Seria a tradução a transposição de uma língua para a outra?

O segundo filme apresentado foi "Spanglish". Este filme trata de uma mãe solteira mexicana que vai viver nos Estados Unidos, com sua filha de 08 anos. Nos Estados Unidos, ela trabalha como doméstica na residência de uma família de classe média americana. Com este filme, foram abordadas questões culturais, sociais e linguísticas, com foco no tema da "Identidade Cultural", que é bastante marcada ao longo do enredo. A mãe tem uma preocupação muito clara de não perder sua identidade cultural e de não deixar que isso aconteça com sua filha. A filha por sua vez, se integra à cultura americana, o que é bastante natural para alguém que não tem vínculos fortes com sua cultura original.

O terceiro filme foi "My Fair Lady". Este filme é baseado na peça "Pygmalion" do escritor irlandês Bernard Shaw. É uma comédia de costumes, na qual uma jovem de classe baixa, que vive nas ruas do centro de Londres vendendo flores, almeja algum dia se tornar uma "lady". Entretanto, para alcançar tal objetivo, ela precisa, em primeiro lugar, aprender a variedade culta da sua própria língua (o inglês), que é um sinal de distinção entre as classes alta e baixa das décadas de 1930 e 1940. Por coincidência, ela conhece um professor de linguística de uma universidade famosa da Inglaterra, o qual decide ajudá-la a se tornar uma "lady", ensinando-a a falar como uma pessoa da alta sociedade inglesa.

O foco do trabalho com este filme foram as questões sociais e linguísticas. Como uma variedade linguística pode delimitar espaços sociais em uma sociedade, a ponto de colocar um indivíduo em um determinado grupo ou classe social? Como a peça na qual o filme se baseava retratava uma sociedade inglesa bastante conservadora, a ideia passada pelo enredo era a de que chegar ao topo da sociedade significava vir de uma família tradicional e ter sido educado nas melhores escolas do país. Ressalta-se que o filme é uma adaptação de uma peça homônima, ou seja, o trabalho com o filme e a referência à peça foram a multimodalidade se fazendo presente.

Em relação ao trabalho com os três filmes cabe ressaltar que uma breve introdução era feita sobre os personagens principais e os objetivos de se assistir àquele filme. Isto era feito com o propósito de fornecer subsídios que seriam usados pelos alunos nas discussões posteriores. Logo após assistir ao filme, os alunos recebiam *handouts* com perguntas que estimulassem a discussão de questões que eram o foco principal daquele

encontro. O aluno, por sua vez, podia tecer seus próprios comentários e dar sua opinião sobre aquilo que havia observado, e mesmo trazer outras questões que não estavam na pauta.

Normalmente os filmes eram apresentados com legendas em português, pelo fato de o público pertencer a diversos níveis do Celin. O uso da legenda se justificava uma vez que o objetivo não era o de treinar a habilidade auditiva, mas sim trabalhar outras questões concernentes à cultura e à língua em uma dimensão mais ampla. Além disso, tomava-se como pressuposto a ideia defendida por Susan Stempleski (2002) de que um vídeo é um texto, no sentido de que este apresenta não só palavras, mas elementos visuais, além de efeitos especiais e músicas, que fornecem evidências essenciais acerca de comportamento, caráter e contexto da produção, elementos estes que não estão usualmente presentes no roteiro escrito, mas que são exemplos de multimodalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à escolha dos tópicos ou temáticas levados para discussão em cada atividade, aponta-se que a prioridade era dada a temática a ser discutida. A dificuldade maior era justamente estabelecer essa temática e depois procurar o material, selecionado a partir dos seguintes questionamentos: qual música se encaixava na proposta do que os professores queriam explorar; qual filme poderia ilustrar uma questão cultural ou linguística específica; que obra literária seria ao mesmo tempo instigadora e atingível no quesito compreensão do tema abordado; que esquete envolveria os alunos e seria relevante para a sua prática na língua alvo.

Considera-se, pois, o processo de discussão entre os professores e o estabelecimento de um objetivo inicial como extremamente relevantes para a prática da atuação docente independentemente do material didático utilizado.

Salienta-se, também, que as noções de interação e multimodalidade perpassaram a proposta do projeto como um todo, por entender que o sujeito é um ser em constante evolução em um mundo em constante movimento. Além disso, a proposta visava atender alunos do Celin e trabalhar com habilidades que não se limitassem à repetição competente de informações, mas também a capacidades de iniciativa, percepção crítica, e escolha para

o desempenho de tarefas na comunicação com outros indivíduos. Entende-se que tais objetivos foram atingidos e sugere-se a continuidade da proposta.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**. San Francisco State University: Longman, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. “Interação em sala de aula e ensino de língua inglesa: a influência dos papéis de professor e aluno ness interação.” Brasília: *Revista DESEMPENHO*. (Pós-graduação em Língua Aplicada da Universidade de Brasília), nº 6, p. 59-78, Nov/ 2006.

COLLIE, Joanne & SLATER, Stephen. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001 [1987].

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010 [1997].

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. “Ensino de inglês através de técnicas de teatro”. IN: OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Campinas: Pontes, 1996.

FESTINO, Cielo Griselda. “The importance of the literary text in the teaching of English as an international language.” IN: LITERATURA, TODAS AS LETRAS Q, v.13, nº1, 2011.

HALL, Joan Kelly. “Classroom Interaction and Language Learning”. Florianópolis: *Ilha do Desterro*, nº 41, Jul/Dez., 2001. Pp. 17-39.

HOLDEN, Susan. **O Ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: SBS/Macmillan, 2009.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. New York: Routledge: 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading**. Tese de Doutorado. Universidade de Londres, 1986.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. “Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras”. IN: *R. Let. & Let.* Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 469-476 jul./dez. 2010.

RICHARDS, Jack C. & RENANDYA, Willy A. **Methodology in Language Teaching**. Cambridge: CUP, 2002.

STEMPLESKI, Susan. Video in the ELT classroom: the role of the teacher. IN: RICHARDS, Jack C. & RENANDYA, Willy A. **Methodology in Language Teaching**. Cambridge: CUP, 2002. Pp. 363-367.