

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PATRICIA MASSARUTE PEREIRA

A UTILIZAÇÃO DE DESENHOS ANIMADOS EM AULA DE ESPANHOL COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FALANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

CURITIBA

2012

PATRICIA MASSARUTE PEREIRA

A UTILIZAÇÃO DE DESENHOS ANIMADOS EM AULA DE ESPANHOL COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FALANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao PPLG – Mestrado –  
UFPR, linha de pesquisa em Linguística Aplicada –  
Ensino, Aprendizagem e Aquisição de Línguas  
Estrangeiras.

Orientadora: Professora Doutora Terumi Koto  
Bonnet Villalba.

CURITIBA

2012

Catálogo na Publicação  
Aline Brugnari Juvenâncio – CRB 9º/1504  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Pereira, Patricia Massarute

A utilização de desenhos animados em aula de espanhol como língua estrangeira para falantes de língua portuguesa / Patricia Massarute Pereira. – Curitiba, 2012.  
90 f.

Orientadora: Profª. Drª. Terumi Koto Bonnet Villalba  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Tecnologia educacional. 3. Desenhos animados. 4. Televisão na educação.  
I. Título.

CDD 460



## PARECER

Defesa de dissertação da mestranda PATRÍCIA MASSARUTE PEREIRA para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas TERUMI KOTO BONNET VILLALBA, GLÁUCIA DA SILVA BRITO e VERA LÚCIA PÓSNIK ROLOFF arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“A UTILIZAÇÃO DE DESENHOS ANIMADOS EM AULA DE E / LE PARA FALANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
TERUMI KOTO BONNET VILLALBA		Aprovada
GLÁUCIA DA SILVA BRITO		Aprovada
VERA LÚCIA PÓSNIK ROLOFF		Aprovada

Curitiba, 18 de novembro de 2011

Luís Bueno de Camargo  
Coordenador

## DEDICATÓRIA

Para meus pais,  
Cleusa Massarute Pereira e  
Pedro Alves Pereira (in Memoriam).

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao meu Deus, pelo amor, pelo fôlego de vida, pela Salvação, pela força, pela proteção, por seu cuidado, pelos livramentos, por seu chamado em minha vida, pelas portas que fez se abrirem diante de mim, enfim, por tudo.

À minha mãe, Cleusa, que com seu amor, carinho, dedicação, esforço, trabalho, empenho, luta conseguiu proporcionar a mim as condições de realizar meu sonho de cursar uma faculdade; por sempre acreditar em mim, em meu potencial; pelas orações de intercessão pela minha vida e por me ensinar o caminho da verdade: Jesus. Ao meu pai, Pedro (in memoriam), que por muitas vezes me acompanhou em minhas tardes de estudo, buscando a melhor forma de me agradar. Jamais o esquecerei. Agradeço aos dois pela educação que me deram e por me mostrarem que uma escada não se sobe pelo último degrau, tampouco, uma casa se constrói pelo telhado, ao me mostrarem que na vida tudo o que se constrói com trabalho duro é sólido, consistente e estável, porque possui bases.

À minha orientadora, Terumi, por ter estabelecido, desde os tempos de graduação, uma relação verdadeiramente humana, sendo amiga, mestra, companheira, paciente e, assim, tendo me encorajado a alcançar este sonho e por ter acreditado em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava.

Ao meu padrasto, Pedro, que chegou a nossas vidas em um momento em que precisávamos muito, sendo um companheiro para as horas difíceis, suportando-me e auxiliando-me quando precisei.

Ao meu irmão, Adriano, que, sendo o mais velho, mostrou-me um mundo de aventuras junto às brincadeiras que inventava, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da minha criatividade.

Ao meu amigo, Cassio, por me fazer rir quando eu precisava (e também quando não precisava), que me inspirou com sua notória criatividade, que me forneceu seus DVDs, sem os quais esta pesquisa não seria possível; por sua amizade, por sua parceria.

Às minhas amigas, Samara, Danielle, Sheila, Selma e Ana Samara, que, com paciência, estiveram ao meu lado nas horas boas e más, dando uma palavra de

ânimo, apoio e intercedendo a Deus por mim. Sou grata por sua amizade sincera.

Aos meus amigos tradutores, Ewerton, Larissa e Thiago, que, em meio a um resumo e à tentativa de leitura de um texto, foram meu auxílio.

À Soraia, minha companheira de aulas, de cafés, de estudo, de viagens, de eventos, de congressos.

Aos meus companheiros de trabalho, que sempre me ajudaram de inúmeras formas, ora através de palavras de ânimo e orações ora sendo compreensíveis e flexíveis com relação aos meus horários. Agradeço a todos e de forma especial a Ivone, Noraney, André, Ramón e Helio.

Aos meus pastores, Vanderlei e Miguel, que sempre oraram por mim, acreditaram em mim e nas promessas de Deus sobre minha vida.

A todos os meus professores que, de alguma forma, inspiraram-me, contribuindo, assim, para meu desenvolvimento acadêmico. Em especial: Ema, Clarissa, Deise, Denise, Gláucia, Regina e Vera.

Ao programa de pós-graduação em Letras da UFPR, por ter me acolhido e confiado em minha capacidade e por me darem esta oportunidade ímpar em minha vida, que com certeza não desvalorizei.

*“O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta e curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.”*

*(...)*

*“O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade.”*  
*(Paulo Freire, 1996:77.)*



## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo propor o uso de desenhos animados em aula de espanhol como língua estrangeira, tomando o desenho como gênero textual, no intuito de verificar sua eficiência, dentro do processo de ensino-aprendizagem do idioma em questão, defendendo, assim, a inserção de novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no âmbito escolar. Inicialmente, proponho uma ampliação do diálogo entre a escola e a televisão, levando em conta a força e o lugar que esta ocupa em nossa sociedade, como fonte de entretenimento, informação e publicidade. Como resultado desta ampliação, conteúdos de sua programação, como os desenhos animados, poderão vir a ser inseridos em sala de aula, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Os desenhos animados se configuram como mais do que um mero entretenimento televisivo, pois carregam discursos úteis para o ensino, seja pelos personagens ou por suas aventuras. E, se bem utilizados, permitem uma maior possibilidade de concentração, interação e entusiasmo por parte dos alunos. Além da motivação, os cartoons podem oferecer momentos de reflexão, utilização/exercício da criatividade e produção de mudança de comportamento/pensamento. Sob uma abordagem comunicativa, são capazes de desenvolver as habilidades necessárias para um aprendiz de língua estrangeira, tais como: compreensão e expressão oral e escrita. Apresento nesta pesquisa algumas formas de como trabalhar com o desenho animado em aula de espanhol como língua estrangeira, através de atividades baseadas na série animada humorística norte-americana *The Simpsons*. Em primeiro lugar, justifico a escolha de uma série originalmente em inglês para o ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros, pelas inúmeras vantagens desta série, tais como, seu sucesso em muitos países de língua espanhola e portuguesa (entre outras). Além disso, satiriza/critica o comportamento humano, expondo estereótipos tanto do americano quanto de outros povos, grupos sociais, acontecimentos com destaque internacional, etc., temas oportunos para discussão em aula de língua estrangeira, favorecendo uma maior dinâmica, diálogo e troca cultural. Outro ponto relevante para esta escolha é que a série consegue atingir tanto público infanto-juvenil quanto adulto, pois possui múltiplos códigos (específicos do cinema de animação), que permitem atrair, ao mesmo tempo, públicos de diferentes faixas etárias. As atividades propostas neste estudo compõem uma Unidade Temática, constituída da exibição de episódios da série (em espanhol latino-americano), leitura e interpretação de textos (em espanhol) e imagens, propostas de produção de texto, direcionados para uma discussão sobre estereótipos, atividades que objetivam o desenvolvimento das habilidades comunicativas. A análise dos dados se deu através da aplicação desta Unidade Temática, de dois questionários, um direcionado aos alunos e outro aos docentes, visando ouvir as opiniões de cada integrante do processo e, por fim, a partir das observações verificadas durante as aplicações. Para finalizar, através da inserção e utilização do desenho animado em aula de espanhol como língua estrangeira pelos educadores, aponto nos resultados uma contribuição positiva para o ensino-aprendizagem de tal idioma por parte de todos os envolvidos neste processo.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, inserção de novas tecnologias em sala de aula, desenhos animados

## ABSTRACT

This dissertation aims to propose the use of cartoons in Spanish as a foreign language classes, taking the cartoon as a textual genre, in order to examine its efficiency in the foreign language teaching-learning process, standing also for the insertion of new Information and Communication Technologies (TIC) in the school scope. At first, this research suggests the increase of the dialogue between school and television, considering the strength and the position which the television occupies in our society, being a source of entertainment, information, and advertising. As a result of this wider relation between school and television, many television contents such as cartoons could be used in classroom, improving the teaching-learning process. The cartoons figure as ore than just a broadcast entertainment since they present useful speeches for teaching, being it through their characters or their adventures. If well used, they elicit a wider possibility of concentration, interaction, and enthusiasm for the students. Beyond motivation, cartoons offer moments of reflection, creativity practice, and many behavior/thought changes. Beneath a communicative view, cartoons are able to provide the foreign language student the main abilities, such as comprehension and oral/written production. This research presents some ways of dealing with cartoons in Spanish as a foreign language class, through activities based on the North American comedy series *The Simpsons*. Firstly, the choice of an English language series for a Spanish as a foreign language class, with Brazilian students was done considering the wide variety of advantages of the series, such as its success in many Spanish and Portuguese (and other languages) speaking countries. Besides this, it satirizes/criticizes human behavior, showing stereotypes of many ethnic groups, social groups, worldwide important historical events, and many others interesting themes to be discussed on a foreign language class environment, favoring the dynamic, the dialogue, and the cultural exchange. Another important reason for the choice of the series is that it catches the attention of both children/teenagers and adults, since it provides multiple codes (specific in the animation cinema field) that attract people from all ages. The tasks proposed in this research constitute a Thematic Unit which concerns the exhibition of some episodes of *The Simpsons* (in Latin Spanish), texts and images reading and interpretation (in Spanish), texts production considering a discussion about stereotypes, and tasks which aim to develop communicative abilities. The data analysis occurred through the applying of the thematic unit, and also of two questionnaires, one focused on the students and the other focused on the teachers, in order to understand the opinions of each individual connected with the process, and, at last, the analysis of the observations done during the unit applications. Finally, the results of teachers inserting cartoons in Spanish as a foreign language class show a positive contribution of the cartoons to the teaching-learning process of the foreign language mentioned, either for teachers or students.

**Key words:** Spanish as a foreign language teaching-learning process; new technologies in classroom; cartoons

## RESUMEN

Esta tesina tiene el objeto de proponer el uso de dibujos animados en clase de español como lengua extranjera, tomando el dibujo como género textual, con el fin de verificar su eficiencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma en cuestión, defendiendo, también, la inserción de nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el ámbito escolar. Inicialmente, propongo una ampliación del diálogo entre la escuela y la televisión, llevando en consideración la fuerza y el lugar que esta ocupa en nuestra sociedad, como fuente de entretenimiento, información y publicidad. Como resultado de esta ampliación, contenidos de su programación, tales como dibujos animados, podrán ser introducidos en aula, de modo a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los dibujos animados se figuran como más que un mero entretenimiento televisivo, pues están cargados de discursos, sea mediante sus personajes, sea mediante las aventuras que cuentan. Y, si son bien utilizados, permiten mayor posibilidad de concentración, interacción y entusiasmo por parte de los alumnos. Además de la motivación, los cartoons pueden ofrecer momentos de reflexión, utilización/ejercicio de la creatividad y producción de cambio de comportamiento/pensamiento. Desde un abordaje comunicativo, son capaces de desarrollar las habilidades necesarias a un aprendiz de lengua extranjera, como: comprensión y producción oral y escrita. Presento en este estudio algunas formas de trabajar el dibujo animado en clase de español como lengua extranjera, mediante el uso de actividades basadas en la serie animada norteamericana The Simpsons. En primer lugar, justifico la elección de una serie originalmente en inglés para la enseñanza de español como lengua extranjera para brasileños, por las inúmeras ventajas de esta serie, como, su éxito en muchos países hispanicos y lusófonos. Además, satiriza / critica el comportamiento humano, exponiendo estereotipos tanto del norteamericano, como de otros pueblos, grupos sociales, hechos en destaque internacional, etc., temas oportunos para discusión en clase de lengua extranjera, favoreciendo mayor dinámica, diálogo y cambio cultural. Otro punto relevante para esta elección es que la serie consigue alcanzar tanto al público juvenil como al adulto, pues posee múltiples códigos (específicos del cine de animación), que permiten atraer, a la vez, a públicos de distintas edades. Las actividades aquí propuestas forman una Unidad Temática, constituida de exhibición de episodios de la serie (en español latinoamericano), lectura e interpretación de textos (en español) e imágenes, propuestas de producción de texto, direccionados a una discusión sobre estereotipos, actividades que tienen como meta el desarrollo de las habilidades comunicativas. El análisis de los datos se dio a través de la aplicación de esta Unidad Temática, de dos cuestionarios, el uno direccionado a los alumnos y el otro a los docentes, visando oír las opiniones de cada integrante del proceso y, por fin, el tercer cuestionario para obtener datos de las observaciones verificadas durante las aplicaciones. Para concluir, señalo hacia la contribución positiva de la utilización del dibujo animado en clases de español como lengua extranjera por los docentes, lo que parece favorecer todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho idioma por hablantes brasileños.

**Palabras-clave:** enseñanza de español como lengua extranjera, inserción de nuevas tecnologías en aula, dibujos animados

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 AS QUATRO REVOLUÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO .....	15
1.2 POR UMA INSERÇÃO DAS NOVAS TIC NA EDUCAÇÃO .....	16
1.3 POR UMA AMPLIAÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E A TELEVISÃO....	20
<b>CAPÍTULO 2. O DESENHO ANIMADO COMO GÊNERO TEXTUAL .....</b>	<b>25</b>
2.1 DESENHOS ANIMADOS: ORIGEM E COMPOSIÇÃO .....	27
2.2 O USO DE DESENHOS ANIMADOS EM SALA DE AULA .....	31
2.3 OS SIMPSONS .....	35
<b>CAPÍTULO 3. A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGIA E COLETA DE DADOS .....</b>	<b>46</b>
4.1 ETAPAS DA PESQUISA ALIADAS À ABORDAGEM COMUNICATIVA .....	51
4.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	52
4.2.1 Compreensão escrita (ler) .....	52
4.2.2 Compreensão oral (ouvir/entender) .....	53
4.2.3 Expressão oral (falar) .....	55
4.2.4 Expressão escrita (escrever) .....	56
4.2.5 Outros pontos analisados .....	58
4.2.6 Análise do questionário aos discentes .....	61
4.2.7 Análise do questionário aos docentes .....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>82</b>

## INTRODUÇÃO

Enquanto Bobby<sup>1</sup> percorria toda sua casa em um triciclo, entremeadado por lugares que só sua imaginação criava, eu era uma pequena garotinha tentando me apoiar no sofá da sala de minha casa para assistir a mais um episódio daquele mundo maravilhoso da imaginação. Desde essa época o desenho animado já me inspirava na escola: lembro-me que certa vez, quando eu estava na terceira série, a professora propôs o seguinte tema para a redação: criar uma história e contá-la. Eu não sabia muito bem criar histórias, mas sabia recontá-las. Foi então que me veio à memória certo episódio de *O Fantástico Mundo de Bobby*, no qual, após inúmeras tentativas para que seu dente de leite caísse, o pequeno Bobby morde uma maçã e o dente cai. Recontei este episódio com minhas adaptações e a professora adorou a história. Mal sabíamos, ela e/ou eu, que o desenho animado e eu ainda teríamos muitas histórias para contar juntos.

O tempo passou, mas as histórias contadas em desenhos, filmes, telenovelas, seriados, livros me acompanharam durante toda a minha jornada acadêmica. Durante as aulas de língua estrangeira (língua espanhola), como aluna da graduação, percebia que, tanto os demais alunos quanto eu, aprendíamos muito mais quando as atividades eram lúdicas ou quando era utilizado algum material auditivo, visual, audiovisual, etc., pois, enquanto nos divertíamos, o tempo passava mais rápido e o conteúdo era melhor fixado do que quando as aulas se limitavam à leitura e resolução dos exercícios do livro. Como professora, tive a mesma percepção; por isso, sempre tentei trabalhar com atividades que valorizassem o aspecto lúdico e que, ao mesmo tempo, pudessem contemplar a realidade dos meus alunos. No entanto, não queria que isso se limitasse a mim e a estes estudantes. Pensando desta forma, e com a intenção de entender melhor o processo de ensino-aprendizagem através de recursos audiovisuais e lúdicos, decidi realizar esta pesquisa, na qual, a partir de um conjunto de atividades que tentam valorizar a experiência do aluno e atrair sua atenção, pretendo verificar a eficiência na utilização

---

<sup>1</sup> *Bobby's World* ou *O Fantástico Mundo de Bobby* (em português), exibida no Brasil na década de 90, é uma série de desenhos animados que conta as aventuras cotidianas do pequeno Bobby e da sua família. Bobby, enquanto pilotava o seu triciclo, aprendia a desvendar o mundo, valendo-se da sua extraordinária imaginação. Ao final de cada episódio, alguma lição de moral era mostrada.

dos desenhos animados como ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem em aulas de espanhol como língua estrangeira, no intuito de diversificar este ensino com a inserção de novas tecnologias educativas.

Neste momento, minha experiência como telespectadora entrou em cena, juntamente com o desenho animado. Eu não poderia deixar de fora da minha docência esta ferramenta tão rica para despertar da imaginação. Mas como trabalhá-la em sala de aula? É o que vou propor nas seções seguintes.

No Capítulo 1 faço um apanhado geral das quatro revoluções tecnológicas ocorridas no mundo que afetaram o processo educativo, bem como o que vêm a ser as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e proponho sua inserção no cenário educativo. Traço, também, uma cronologia quanto à evolução histórica da televisão no Brasil e o papel que esta tem assumido dentro dos lares brasileiros, propondo, em seguida, uma ampliação do diálogo entre a televisão e a escola, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja beneficiado.

Em seguida, no Capítulo 2, enfoco o desenho animado como gênero textual oral, defendendo sua inserção em ambiente escolar. Além disso, apresento um pequeno histórico sobre a origem e evolução da animação. Posteriormente, aponto vantagens que podem ser obtidas ao inserir o desenho animado em sala de aula. E, por fim, abordo um pouco mais a fundo o desenho animado escolhido para as atividades desenvolvidas nesta pesquisa, *The Simpsons* (doravante, *Os Simpsons*), destacando suas características, bem como os motivos que me levaram a esta escolha. De antemão, justifico que, embora a aplicação das atividades recaia sobre as aulas de espanhol como língua estrangeira, o desenho animado adotado para esta pesquisa seja de origem norte-americana, o que lhe configuraria um cenário imagético e cultural dos Estados Unidos, defendo aqui que este desenho apresenta uma grande bagagem de elementos culturais (estereótipos, crítica social, família, política, televisão, etc.) interessantes para a discussão em aula de espanhol como língua estrangeira para alunos de brasileiros, visto que apresenta temas e críticas comuns a várias culturas (brasileira, espanhola, hispano-americana, norte-americana, etc.). É possível que algum elemento se perca durante a tradução, mas isso não invalida o trabalho com o desenho animado em questão, nem generaliza as culturas, desde que o professor saiba conduzir as atividades apresentadas. Além disso, *Os Simpsons* é transmitido tanto no Brasil (país onde a atividade é aplicada),

quanto em países de fala hispânica (da América Latina e Espanha). Por fim, defendo que ao ensinar uma língua estrangeira não podemos fechar as portas para outras culturas, não é porque no México se usa “sombbrero”, que não posso trazer ou falar em sala de aula de espanhol de um “boné”. Isso sim seria limitar, isolar e generalizar as culturas.

No Capítulo 3 apresento a abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, abordagem esta adotada para tal pesquisa, com foco para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes da língua estrangeira em questão (espanhol): Compreensão Oral e Escrita e Expressão Oral e Escrita, às quais tomo como categorias de análise dos dados, visto que privilegiam a comunicação.

Na sequência, no Capítulo 4, apresento a metodologia adotada nesta pesquisa e as etapas utilizadas para a coleta de dados. Esta pesquisa é descritiva, de cunho exploratório e de natureza qualitativa. Os dados foram coletados através das atividades propostas na Unidade Temática (**ANEXOS**) e dos questionários (**ANEXOS**) direcionados aos alunos e professores. A análise dos dados foi feita com base nas categorias de análise, formadas pelas habilidades comunicativas. A análise também se deu por intermédio das percepções observadas durante a aplicação de todas as atividades propostas.

E, finalmente, na última seção, delinheiro algumas considerações finais a respeito de toda a pesquisa realizada, apresentando respostas para o problema proposto na pesquisa: como utilizar desenho animado em aula de espanhol como língua estrangeira.

## **CAPÍTULO 1. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

### **1.1 AS QUATRO REVOLUÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

De acordo com Oliveira (2006), a longa história da Educação mundial mostra várias revoluções, com destaque para quatro delas. A primeira é a “adoção” da palavra escrita por meio da alfabetização que impôs o lápis e o papel como instrumentos principais de comunicação do conhecimento, como suporte principal da informação no âmbito de ensino.

A segunda foi a instituição das escolas, onde aparece a figura do professor. A terceira se deve à invenção da imprensa, a partir da qual se utiliza o papel como suporte da informação; uma série de padrões culturais é alterada em sua forma de trabalhar, de ler, de viver e de se comunicar.

E a quarta se apresenta com o surgimento das tecnologias, que sofreram uma mudança com o surgimento dos suportes magnético e óptico da informação. Portanto, a informação agora é digitalizada, passa-se, então, do lápis e papel ao teclado e à tela.

Atualmente as Tecnologias da Informação e Comunicação passam por um desenvolvimento vertiginoso, o que acaba afetando praticamente todos os campos da nossa sociedade, sendo um deles o da Educação.

Essas tecnologias se apresentam cada vez mais como uma necessidade no contexto da sociedade, onde as rápidas mudanças, o aumento dos conhecimentos e as demandas de uma educação de alto nível constantemente atualizada se convertem em uma exigência permanente.

Este panorama revela uma revolução tecnológica (PONTE & SERRAZINA, 1998), presenciada por uma difusão mundial dos computadores e das telecomunicações. Estas tecnologias demandam novos paradigmas, que poderão revolucionar o mundo da Educação, se bem empregadas.

Falo de revolução, porque com o uso destas tecnologias é possível visitar museus de cidades de todo o mundo, ler livros, fazer cursos, aprender idiomas, visitar países, entrar em contato com pessoas de outras culturas, acessar textos e



documentos sem precisar sair do lugar, algo que há pouco tempo atrás parecia impossível, mas que se torna viável com a Internet.

Na definição de Pinto e Cabrita (2005) são denominadas Tecnologias da Informação e Comunicação “o conjunto de tecnologias que permitem aquisição, produção, armazenamento, tratamento, comunicação, registro e apresentação de informações, em forma de voz, imagens e dados contidos em sinais de natureza acústica, óptica ou eletromagnética.” (p.498)

Segundo Pons (1998), as TIC aplicadas à Educação se situam como uma subárea pertencente ao âmbito da didática e da organização escolar. Além disso, afirma que estas tecnologias aplicadas à Educação só serão consideradas inovadoras, em seu sentido básico, na medida em que forem dotadas de um espírito progressista por quem as utilize e, sobretudo, por quem encontre nelas utilidades educativas que permitam formar melhor, educar de forma mais completa e mais autônoma. Sendo assim, as tecnologias aplicadas à Educação só permitirão um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem, se o profissional que as utilize enxergar nelas este potencial e conseguir desenvolvê-lo de forma satisfatória no campo da Educação.

## 1.2 POR UMA INSERÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Vivemos rodeados pelas TIC e muitas pesquisas na área (ARAÚJO e SÁ; M. H. e MELO, S., 2002, 2003a e 2003b; SELWYN, 2008) revelam que elas são úteis ao aprendizado, pois o seu desconhecimento vem gerando no mundo atual uma exclusão semelhante à que sofre o analfabeto no mundo da escrita. Mas o que é realmente necessário aprender/ensinar e como utilizá-las? Tudo depende do contexto, da realidade em que se vive e da autonomia de cada um. O essencial é acreditar no potencial de cada uma das tecnologias e explorá-lo da melhor forma possível no contexto da Educação. Autores, como Papert (2007), consideram as TIC não só uma oportunidade, mas também a desculpa perfeita para introduzir na Educação novos elementos para realizar uma transformação profunda na prática educativa, pois implicam no uso de estratégias e metodologias docentes novas para

conseguir um ensino ativo, participativo e construtivo. No entanto, o autor deixa claro que *“tecnologia não é a solução, é apenas um instrumento. Logo, a tecnologia por si não implica em uma boa educação, mas a falta de tecnologia automaticamente implica em má educação.”* (2007). Portanto, as tecnologias não devem ser vistas como salvadoras de todos os males, e sim como um importante instrumento que faz parte do cotidiano e que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, é necessário, também, compreender as TIC como um instrumento a mais, aliado ao professor, para tornar suas aulas mais dinâmicas, atrativas, de forma que o aluno se reconheça e se identifique com os recursos, ferramentas, instrumentos usados em sala de aula.

Devido a essa realidade, muito se fala da necessidade de se educar para os meios, ou seja, educar para o uso das ferramentas próprias do mundo tecnológico (SELWYN, 2008). Apesar de o muito falar, pouco se tem feito a respeito da preparação de professores na orientação do aluno diante desses novos conceitos e novas relações, que surgem nesse mundo tecnológico. Neste contexto, o professor continua exercendo um papel fundamental, portanto, é imprescindível consultá-los, orientá-los e capacitá-los para o uso das TIC na Educação, considerando também que são seres humanos com limitações, anseios, dúvidas, necessidades, dificuldades, ideias, etc.

Destaco, ainda, que o uso da tecnologia integra novos saberes à prática educacional, proporcionando ao professor uma maior capacidade crítica de sua ação pedagógica e um leque maior de possibilidades na busca pelo interesse dos seus alunos. Portanto, prepará-lo para esse trabalho com TIC é muito útil para sua prática docente. Segundo Perrenoud (1999), *“as tecnologias podem reforçar os trabalhos pedagógicos e didáticos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, em que o professor bem preparado e atualizado pode tornar-se um bom mediador do que é visto/ouvido nos diferentes meios de comunicação.”* (p. 139)

Portanto, a parceria deste educador se torna imprescindível quando ele passa a ser mediador dessa interação. Responder às possíveis perguntas passa a ser primordial para o conhecimento e desenvolvimento desses alunos. Sua presença nesta dinâmica interação pode proporcionar a segurança que estes alunos precisam para compreender os desafios que lhe são apresentados.

Bernal et. al. (2007) apontam também algumas vantagens da aplicação das TIC em sala de aula, se bem utilizadas:

- Desperta o interesse e a motivação nos alunos;
- Alcança uma aprendizagem cooperativa, ou seja, os participantes do processo, alunos e professor, aprendem juntos, com base na troca de ideias e no trabalho conjunto, ampliando, assim, a comunicação, a proximidade, o companheirismo e colaboração entre professores e alunos e entre alunos e alunos;
- Alcança um alto grau de interdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que permite acesso a múltiplas informações.
- Permite a alfabetização digital e audiovisual;
- Possibilita o desenvolvimento de habilidades de busca e seleção da informação;
- Possibilita o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem de cada aluno, fazendo com que eles se tornem participantes ativos de sua aprendizagem;
- Melhora as competências de interpretação, expressão e criatividade.

Desta forma, então, identifico que, além de motivar o interesse dos alunos, a incorporação das TIC em sala de aula proporciona interação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, criando um ambiente de cooperação entre os sujeitos, bem como, auxiliando-o a desenvolver seu potencial interpretativo, expressivo e criativo. Permite ao aluno desenvolver suas estratégias de aprendizagem, o que faz com que o aluno se torne participativo em seu processo de aprendizagem. Além disso, este tipo de trabalho com as TIC é interdisciplinar, pois permite novas formas de acessar, gerar e transmitir informações e conhecimentos.

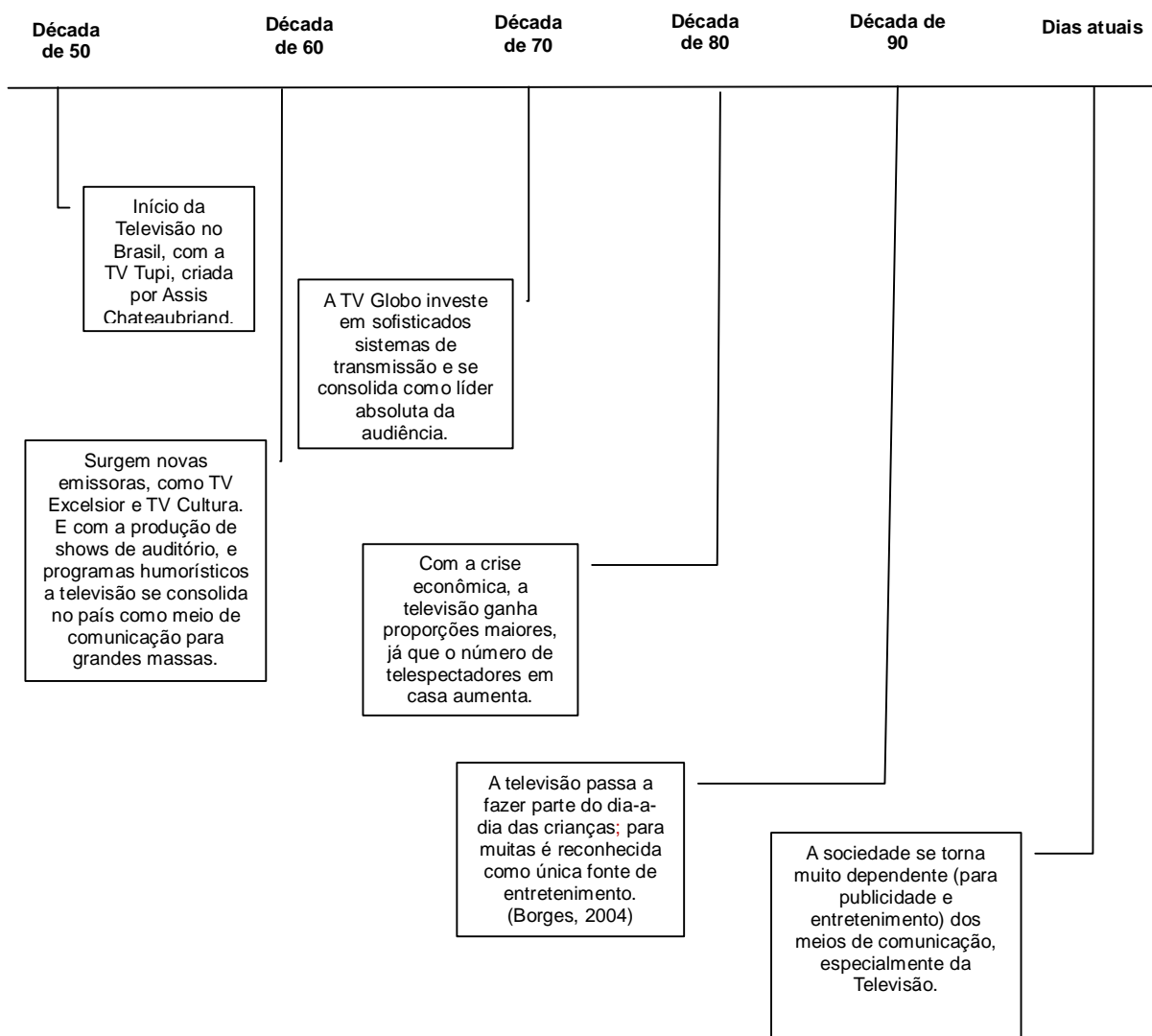
É importante também ressaltar que as TIC não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. Portanto, o professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Assim como não substituem o professor, elas não pretendem substituir outros recursos pedagógicos já presentes em sala de aula, como o livro didático ou o caderno de exercícios. Ao contrário, através deste tipo de

trabalho, é importante desmitificar a sensação de que recursos do tipo audiovisuais servem apenas como “tapa-buracos” para dias em que o professor falta ou não teve tempo de preparar sua aula ou, simplesmente, quando não quer dar aula. Infelizmente, esta tem sido uma realidade que distorce a imagem das TIC com relação ao seu uso em sala de aula, que nada mais é que o fruto de um uso indevido destas ferramentas. As TIC não devem ser vistas como “matação-de-aula” ou simples passatempo, em que o professor deixa os alunos diante da TV, enquanto aguarda os minutos finais de aula, pois isso seria desconsiderar a especificidade da linguagem dos meios de comunicação, bem como, descartar um momento para trabalhar a receptividade de cada aluno, considerando suas impressões e opiniões.

Das pesquisas surgidas dentro do campo de Tecnologia e Educação, mencionadas no início desta seção, o que percebo é que os trabalhos estão mais direcionados ao uso do computador e da Internet. É inegável que se trata de uma ferramenta riquíssima para ser explorada, por seu caráter instantâneo, dinâmico, mundial e por, aos poucos, conquistar um grande espaço no cotidiano da maioria dos alunos (seja em suas casas ou nas chamadas *lan-house*). No entanto, ainda há muito trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com outras tecnologias, que também fazem parte do cotidiano dos discentes: refiro-me à televisão e ao conteúdo de sua programação, tais como telejornal, telenovelas, filmes, desenhos animados, sendo este último o foco desta pesquisa.

Como se pode observar abaixo, logo que a televisão chegou ao Brasil foi evoluindo, modificando-se e conquistando mais público até hoje chegar a representar um fator importante na cultura popular moderna da sociedade brasileira. Ela tem se mantido atual, dinâmica e, por isso, tem conseguido manter telespectadores assíduos aos seus programas, não só na realidade brasileira, como também em outras regiões do mundo.

## Cronologia da televisão no Brasil:



### 1.3 POR UMA AMPLIAÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E A TELEVISÃO

Ante o cenário exposto e o lugar que a televisão hoje ocupa em nossa sociedade, acredito que o diálogo entre escola e comunicação precisa ser melhorado. Como coloca Garcia (2008), este diálogo

precisa ser ampliado, pois, na atualidade, com a democratização dos meios

de comunicação, das novas tecnologias, não há como ensinar sem considerar a ação dos veículos de comunicação na formação dos alunos, dos professores e da escola enquanto instituição. Há uma necessidade de a escola realizar atividades educativas em sala de aula, que conduzam à formação de telespectadores alfabetizados em mídia, com leitura crítica diante de algo que faz parte de sua realidade. (p. 15)

Ainda de acordo com Garcia, é preciso que a escola acompanhe as mudanças comportamentais do aluno, o grau e a intensidade da exposição às mensagens veiculadas pelos meios de comunicação, seja por meio de propagandas, desenhos animados, etc. A escola deve educar cidadãos para o mundo atual, inclusive para a convivência com as tecnologias.

Nesse sentido, segundo Sancho *et. al.* (2006), convém levar em conta que a televisão, bem como as novas TIC, não foram produzidas para resolver problemas da Educação, ou seja, não são tecnologias da educação e sim ferramentas desenvolvidas para tratar a informação de forma rápida, diversificada e eficaz, isto é, problemas da Educação não podem ser resolvidos por essas tecnologias. No entanto, as TIC estão aí e ficarão por muito tempo, e estão transformando as práticas sociais, por isso, é imprescindível considerá-las no terreno da Educação. A escola pode e deve aproveitar-se destas tecnologias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, independente da disciplina.

No artigo “Televisão e sala de aula: referente lingüístico e/ou cultural?”, de Barcelos (1997), a autora se coloca favorável à inserção da televisão em aula de língua estrangeira, posto que:

(...) quando os aprendizes chegam à escola, eles já passaram muito tempo diante da televisão e com isso já criaram um certo automatismo com relação à estrutura dos programas. Então, precisamos aproveitar essa competência desenvolvida em língua materna e trazê-la para a língua estrangeira, ensinando-os a “lerem” os programas, o que engloba não só o modo verbal, mas também, e o mais importante, os elementos não-verbais (as imagens). (BARCELOS, 1997)

A respeito da relação televisão e escola, Penteadó (1991, p.97) enfatiza que “os alunos são telespectadores que gostam de TV e aprendem com ela: modos de falar, slogans, padrões de comportamento, informações, padrões de análise. Tudo isso se dá através da linguagem imagética e da linguagem sonora”. Se os discentes têm a mídia invadindo seu universo, cabe ao educador saber aproveitar esse momento de forma produtiva e eficiente, porque ao fazer parte da rotina das crianças

e dos jovens contribui significativamente para a sua construção de visão de mundo. Além disso, saber ensinar a olhar e a ler as imagens e saber usar as modernas tecnologias no ensino é de fundamental importância para uma sociedade com uma cultura televisiva tão marcada. Trata-se de ensinar os alunos a enxergarem o mundo ao seu redor, a valorizarem as influências do seu meio, de modo que não sejam telespectadores passivos, mas que dêem atenção às imagens e sons aos quais são submetidos durante todo dia.

Vale ainda ressaltar que:

as novas tecnologias comunicacionais são apenas e tão-somente prolongamentos refinados, recursos sofisticados, aptos a potencializar a capacidade comunicacional inerente ao ser humano, (...). E que será tão-somente na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora. (...) (PENTEADO, 1991, p.13)

E se a televisão, hoje, é fenômeno básico da civilização, é, no mínimo, interessante e recomendável estudá-la em suas manifestações, pois, como veículo de informação e comunicação, pode influenciar no processo educacional pelos seus conteúdos. Para tanto, é preciso que a escola e o professor entendam isso e insiram, de alguma forma, componentes de sua programação no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, a escola desconhece ou não aproveita as linguagens audiovisuais com as quais os alunos estão acostumados, contribuindo assim para um afastamento do que se aprende na escola com a prática do cotidiano. É possível ver nisso a crença de que a escola é outro mundo, quando na realidade, deveria ser considerada como parte de nossa experiência de vida.

A televisão é um processo dinâmico e, atualmente, uma grande parcela de sua programação se destina a atender uma parte lúdica de entretenimento, através de seus programas, tais como: telenovelas, filmes, *reality shows*, desenhos animados, etc.. A maioria dos seus telespectadores, em especial as crianças, gosta de assisti-los, e assistem em suas casas antes mesmo de atingirem a idade escolar. Portanto, estes programas, com enfoque para os desenhos animados, já são referência para os alunos, quando estes chegam à escola. Partindo-se do pressuposto de que a Educação deve habilitar o aluno para leitura e entendimento do seu mundo (FREIRE, 1996, p.52), e considerando que os meios de comunicação,

em especial a televisão, alteram as práticas sociais de alunos e professores, é necessário que a escola faça a análise e a reflexão sobre as mensagens que veiculam, para formar cidadãos emancipados, críticos e conscientes.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais de 2006) sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Diante disso, apresento aqui uma proposta para trabalhar com um gênero textual ainda não muito explorado, o desenho animado. Ainda há muitas barreiras para uma análise de outros gêneros textuais que não sejam os tradicionais, tais como carta, notícia, propaganda, etc. E outras ainda maiores quanto à inserção dos meios de comunicação, tal como a televisão, na escola. Segundo Napolitano (2002), essas barreiras podem ser justificadas pelo fato de que alguns papéis que eram da escola foram transferidos para a TV, o que abriu precedentes para o questionamento de sua eficácia na sociedade. E ao perder espaço para a televisão, os temas comunicação e escola ficaram cada vez mais distantes, fazendo com que o debate e a parceria entre ambas não ocorressem.

Os professores também vivenciam experiências com a televisão, porém muitos não a utilizam numa situação formal de ensino, deixando-a para o lado de fora da sala de aula. É necessário educar para a televisão, para que esses alunos adquiram consciência crítica e a utilizem como veículo de comunicação e entretenimento, caso contrário, também ficarão prejudicados pela carga de informações e a falta de habilidade em lidar com essas situações. (SILVA JÚNIOR & TREVISOL, 2009, p. 5048)

Por outro lado, a cada dia surgem novas perspectivas e abordagens que incluem gêneros orais e posturas que defendem a inclusão de tecnologias em sala de aula. Orozco (2002) defende em seus trabalhos a ideia de que os meios de comunicação, principalmente a televisão, não devem ficar de fora da sala de aula e do processo educativo formal. Ainda de acordo com Orozco, *“existe uma percepção errônea e generalizada, principalmente nos países da América Latina, sobretudo dos professores de ensino básico e médio, que os meios de informação servem apenas para distrair, divertir e informar.”*. E afirma que *“ainda faltam iniciativas públicas, privadas e individuais que corrijam essa distorção e ampliem definitivamente a inserção das novas tecnologias em sala de aula”*. (OROZCO, 2002, p.11)

Considero que a mídia é um elemento que nos cerca e que, segundo Fischer



(2002), participa da constituição de sujeitos e da subjetividade ao mesmo tempo em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma maneira se dirigem à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na sociedade em que vivem. Acredito, portanto, não ser possível deixá-la de fora da sala de aula, pois exerce influência na formação desse sujeito ao lado da escola, família, instituições religiosas, em suma, a sociedade em geral:

A transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também. (FISCHER, 2002)

Com a ampliação do diálogo entre a escola e os meios de comunicação, tal como a televisão e sua programação, é necessário também selecionar quais elementos podem ser inseridos em sala de aula. Para tal decisão, é importante observar quais são as políticas e abordagens atualmente adotadas pela escola, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Este é o tópico do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2. O DESENHO ANIMADO COMO GÊNERO TEXTUAL

Ao pensar em ensino de língua é inevitável não se pensar em gêneros textuais, *“já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos”* (MARCUSCHI, 2002, p.35) e os gêneros textuais surgem de atividades de comunicação sócio-culturais. Desde o surgimento da comunicação escrita até hoje, as inovações tecnológicas têm sido muitas, resultando num aumento de gêneros textuais. Como afirma Marcuschi, estamos vivendo *“em plena cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a Internet, por isso presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.”* (MARCUSCHI, 2002, p.19). No entanto, não são as tecnologias que propiciam a criação de novos gêneros textuais, e sim a intensidade com que são utilizadas e suas interferências nas atividades comunicativas diárias.

Royo (2005) estabelece uma distinção entre pesquisas voltadas ao estudo dos gêneros do discurso e àquelas direcionadas à pesquisa sobre gêneros textuais. De acordo com a autora, *“[...] teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos [...] e teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual.”* (p. 185).

Os gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2003, p.32), são *“textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes”*, que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizado por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Eles constituem uma listagem aberta, portanto, sujeita à inclusão de novas modalidades de gêneros. Marcuschi considera a televisão um suporte de gêneros textuais, na medida em que se toma como um lugar de fixação. E por transmitir imagem e som, ela conta com uma multiplicidade de gêneros: notícias jornalísticas, filmes, novelas, desenhos animados, etc.

Ainda para Marcuschi (p.21), esses gêneros *“criam formas comunicativas próprias com certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e*

*inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino.*” Além disso, eles também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. É o que acontece com os desenhos animados, que, segundo Gomes e Santos (2007), possuem uma linguagem própria, que contém códigos verbais (através dos diálogos), visuais (através das imagens pictóricas dos cenários, dos personagens), sonoros (através dos sons emitidos, do fundo musical, etc.) e sinestésicos (através dos sentidos e sensações que são aguçados nos espectadores) e reúnem desde elementos pertencentes ao cinema (como utilização de planos fixos, panorâmicas, *close-up*, *travelling*, etc.) até códigos figurativos utilizados nas histórias em quadrinhos.

De acordo com Oliveira (2008), assim como o cinema e os quadrinhos, o desenho animado é um gênero que associa texto e imagem. Desta forma, carrega características dos dois gêneros, constituindo-se de uma linguagem própria e ao mesmo tempo multifacetada. Isso faz com que o desenho animado se configure em um gênero textual oral com múltiplos recursos comunicativos, revelando-se, portanto, um grande potencial expressivo que possibilita a construção de diversas formas de trabalho.

Segundo Leandro (2001), a imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca. As imagens se constituem, portanto, em formas de comunicação, na medida em que, tanto do ponto de vista formal quanto de conteúdo, veiculam um pensamento, encorajando, assim, o pensamento no espectador. Ainda de acordo com Leandro, trabalhar através das imagens as diferentes formas de recepção e uso das informações, narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos, corresponde a práticas *“ eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos ”* (2001, p.33).

Sendo assim, o bom uso do desenho animado como gênero em sala de aula parece dar conta da atual realidade da educação brasileira e do que propõem os PCNs (2006): desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacidade como leitor efetivo dos mais diversos textos orais ou escritos, representativos de uma cultura. Além disso, a escola pode valer-se de tecnologias largamente utilizadas fora dela, visando

promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos.

Após tomar o desenho animado como gênero textual, é interessante conhecer um pouco de sua origem, composição e dos processos pelos quais passou até chegar ao que se constitui em dia. É o que mostra a seção seguinte.

## 2.1 DESENHOS ANIMADOS: ORIGEM E COMPOSIÇÃO

Uma série de desenho animado é uma série de televisão produzida por meio de animação. A palavra “animação” é derivada do latim *animare*<sup>2</sup>, que significa “dar alma”, ou seja, dar vida a uma coisa que não tem vida própria. De acordo com Solomon (1994), ela só veio a ser utilizada para descrever imagens em movimento no século XX. Mas a ideia de animação, isto é, do movimento ilusório, nasceu séculos antes. A animação se refere ao processo segundo o qual cada fotograma<sup>3</sup> de um filme é produzido individualmente, podendo ser gerado quer por computação gráfica, quer fotografando uma imagem desenhada repetidamente, fazendo-se pequenas mudanças a um modelo. Quando os fotogramas são ligados entre si e o filme resultante é visto a uma velocidade de 16 ou mais imagens por segundo, há uma ilusão de movimento contínuo.

Os movimentos vistos nos desenhos animados somente são possíveis graças ao fenômeno óptico da visão humana chamado persistência da imagem, como nos ensina Halas:

Este fenômeno ocorre porque a retina do olho humano retém a imagem do objeto por um breve instante depois que o objeto foi removido da visão. Uma série de imagens fixas apresentadas em rápida seqüência se fundirão em uma imagem contínua. Esta ilusão foi detectada pela primeira vez há milhares de anos, notadamente pelos antigos egípcios que a tornaram brinquedos infantis. (1987, p.12)

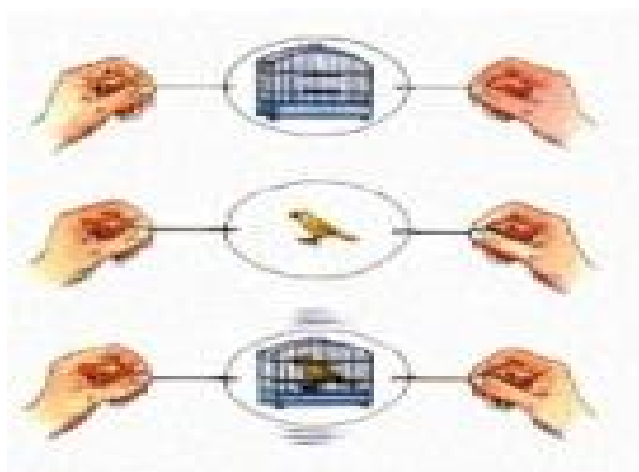
Já existiam, desde o século XIX, aparelhos que simulavam movimentos de

---

2 CUNHA, A. G da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**, 1999, p.161-162.

3 **Fotograma** é a exibição seqüencial de imagens.

animação. Um deles é o Taumatoscópio, aparelho colocado à venda em 1825 na França pelo Dr. John Ayrton Paris (HALAS, 1987, p.13). Esse aparelho consiste em um círculo amarrado por dois pedaços de barbante, um em cada extremo, girando o disco, as imagens são sobrepostas e, com a persistência da imagem, acabam fundindo-se em uma imagem só. (**figura 1**)



**Figura 1** – As duas faces do Taumatoscópio. Ao girá-las, as imagens se fundem em uma só, colocando o pássaro na gaiola.  
(Fonte: HALAS, 1987, p.13)

O primeiro desenho animado (ainda mudo) foi feito pelo francês Émile Reynaud, que criou um aparelho, chamado o Praxinoscópio (**figura 2**), que em um sistema de animação de 12 imagens e filmes de aproximadamente 500 a 600 imagens era possível ver as imagens em movimento. Estas imagens foram projetadas no seu próprio teatro óptico (**figura 3**), no Museu Grévin em Paris, França, em 28 de Outubro de 1892, apresentando “Pantomimas Animadas”.

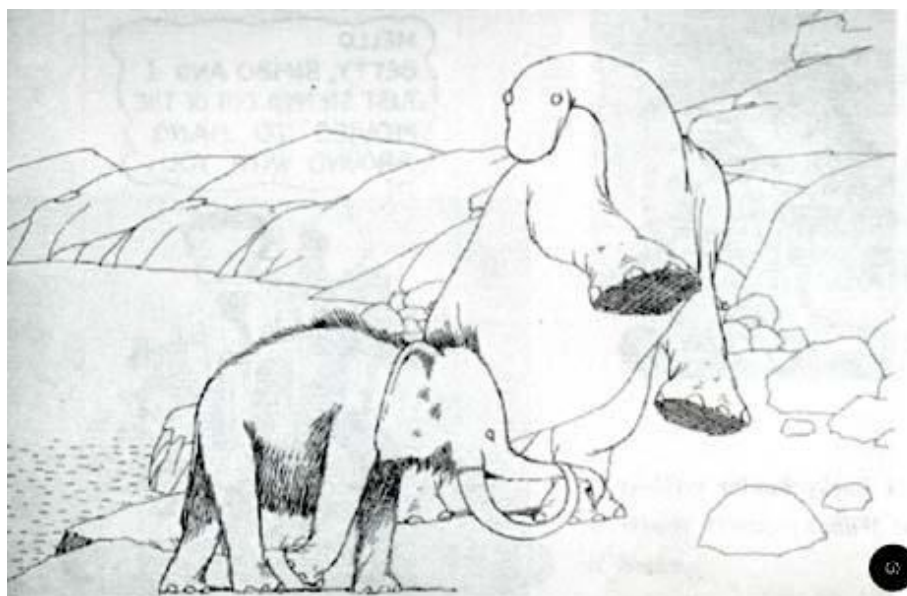


**Figura 2** – Praxinoscópio  
(<http://planetanimado.com.br/blog>)



**Figura 3** - Ilustrações simulando o Teatro Óptico de Émile Reynaud  
(<http://kinodinamico.com/>)

Com a invenção da câmera fotográfica e do projetor por Thomas A. Edison as pessoas começaram a fazer animação, de qualquer forma e lugar. No entanto, eram histórias curtas, sem diálogos, apenas a imagem em movimento, provocando, assim, um desinteresse do público. Foi então que surgiu em 1914 Winsor McCay com uma animação extraordinária chamada “*Gertie the Dinosaur*” (*Gertie o dinossauro*) (**figura 4**), que não era simplesmente uma animação em uma tela, e sim uma interação com a animação. Era praticamente um teatro com animação. Para a época foi uma ideia muito criativa, já que contava com cerca de 10.000 desenhos, com média de 7 minutos cada. A exibição mostrava Winsor encima de um palco e a animação sendo projetada atrás dele; conforme ia passando a animação, Winsor ia interagindo com ela, ou seja, falando para *Gertie* sentar-se, dizer tchau, etc., o que era possível porque ele sabia o tempo exato da animação e de cada movimento. Mas o clímax acontecia quando o próprio Winsor saía do palco e entrava em cena com *Gertie* e interagia diretamente com ela. (MELLO & MICHELS, 2010)



**Figura 4** – Foto da animação de Winsor McCay. (<http://planetanimado.com.br/blog>)

Com o sucesso das animações, muitos estúdios investiram na criação de desenhos animados, tais como *Felix the Cat* (O Gato Félix) e *Mickey Mouse* (Camundongo Mickey, mais tarde conhecido simplesmente como Mickey). No

entanto, a tecnologia evoluiu, assim como a exigência do público também, revolucionando, desta maneira, as formas de produção, mudando radicalmente as características dos desenhos animados tradicionais, a partir de meados do século XX.

Com o declínio das antigas fórmulas, os desenhos animados contemporâneos teceram uma estrutura narrativa mais densa e multifacetada, marcada por deixas intertextuais, paródias, sátiras e por um novo panorama social que coloca a criança e o adulto dentro de uma mesma obra. Em entrevista ao programa Roda Viva<sup>4</sup> o animador Carlos Saldanha<sup>5</sup> afirmou: *“nosso desafio é capturar um novo público, abrir o leque. O resultado foi o interesse do adulto e da criança para a narrativa da nova animação. Cada um dentro do seu interesse.”* (2006). Como veremos mais adiante, é neste tipo de estrutura que *Os Simpsons* (desenho selecionado para as atividades desta pesquisa) se encaixa.

Assim como os filmes e as histórias em quadrinhos, os desenhos animados também recebem classificações. Segundo Cunha (2005), podem ser classificados de acordo com as características de seus argumentos. Têm-se desenhos de ficção científica, desenhos inspirados em contos infantis tradicionais, desenhos sobre histórias originais que levam em conta mudanças sociais contemporâneas, desenhos humorísticos e desenhos com argumentos extraídos de obras clássicas, assim como o cinema.

Como já mencionado, os desenhos animados também apresentam características semelhantes ao cinema e aos quadrinhos em sua composição, mas dotados de uma linguagem própria. Imagem e texto são os elementos comuns entre os três gêneros. Suas delimitações residem no fato de que a imagem do desenho animado é ilustrada, o que o aproxima aos quadrinhos e por esta mesma imagem não ser estática, aproxima-se do cinema.

Conforme Muanis (2005), no âmbito da linguagem, há uma gramática visual comum aos três: os enquadramentos, a montagem, a dramaticidade e o eixo de câmera, elementos essenciais para criar ritmo, aumentar a carga dramática, construir a narrativa e estabelecer uma lógica compreensível de decodificação da informação

---

4 Programa da TV Cultura, exibido em 27 de março de 2006.

5 **Carlos Saldanha** é diretor cinematográfico, produtor, animador e dublador brasileiro. Foi co-diretor de “A Era do Gelo” (2002) e Robôs (2005), diretor de “A aventura perdida de Scrat” (2003), “A Era do Gelo II” (2006), “A Era do Gelo III” (2009) e “Rio” (2011).

para o leitor/espectador.

Na composição dos desenhos animados (principalmente os mais modernos ou com narrativas mais longas) é possível identificar, assim como no cinema e nos quadrinhos, alguns planos: *panorâmico*, em que se tem uma visão geral e distanciada da paisagem; *conjunto*, que apresenta as personagens até a altura das coxas/joelhos; *médio*, cujas personagens surgem até a cintura; *primeiro plano (close-up)*, que permite ver a personagem ao nível dos ombros, possibilitando uma melhor visualização do seu rosto, e o *plano em grande detalhe (extreme close-up)*, que mostra um pormenor da imagem, revelando assim uma maior força expressiva. Os diferentes pontos de vistas se dão pelas diversas posições em que a ilustração em movimento é revelada.

A imagem única não é em si uma narrativa, mas o conjunto delas pode vir a se tornar uma. Os desenhos animados, assim como o cinema, são uma narrativa formada por uma sucessão de fotogramas que ganham sentido entre si através de seus códigos lingüísticos e gramaticais, e da experiência cultural do seu espectador. Em um único fotograma, tal qual uma foto, reside uma informação limitada, mas sua sequência, com falas e sons (ou não) é que dá sentido à narrativa.

Entendo, então, que, para efetivar um trabalho com desenhos animados, é importante entender, compreender e ler as imagens. No próximo tópico deste capítulo, conceituarei o termo imagem e como o desenho animado, portador destas imagens, pode ser utilizado em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

## 2.2 O USO DE DESENHOS ANIMADOS EM SALA DE AULA

Antes de aprofundar-me no uso dos desenhos animados, é interessante definir o conceito de imagem. Na verdade, este conceito é plural, mas adoto aqui a definição feita a partir de um estudo das origens da palavra, realizado por Guerra (1984, p.103), que diz que a raiz da palavra i-ma-go é a mesma de mag-ia, envolvendo componentes semânticos de encanto ou atração. Guerra (1984, p.109) observa que se utiliza a imagem para “*conseguir algum efeito. Convencer, persuadir,*



*informar, recrear”.*

Resultado de uma perspectiva comparada entre vários autores (MOLES, 1991; GUERRA, 1984; ZUNZUNEGUI, 1995; ALONSO y MATILLA, 1990; e outros) Carrillo (1999, p.42) identificou oito características gerais da imagem:

1. A imagem tanto é presença vivida como ausência de real, ou seja, é uma reprodução da realidade ausente que, por seu intermédio, faz-se presente;
2. A imagem é, alternadamente, sonho e realidade, isto é, nela, a objetividade e a subjetividade se misturam constantemente;
3. A imagem encerra em si uma carga racional e outra afetiva. Quer dizer, informa-nos e nos desperta sentimentos e emoções;
4. Na imagem há algo visível e algo oculto, pois possui capas ocultas de significação que é necessário explorar e, quem sabe, outras que ninguém virá a saber;
5. A imagem é um fenômeno individual e social. Em outras palavras, é criada por um autor num determinado contexto social e de cuja cultura passa a fazer parte;
6. A imagem é concreta ou abstrata, ou seja, o suporte que a materializa dá-lhe corpo e a capacidade evocadora de certas doses de abstração criadora;
7. A imagem é passado ou presente ou futuro. Podemos considerá-la numa encruzilhada do tempo. É um presente de um acontecimento passado que perdurará no futuro graças à sua permanência técnica;
8. A imagem tanto é objetiva como subjetiva. Isto quer dizer que o seu autor se vê na obrigação de controlar múltiplas variáveis técnicas que conferem ao produto icônico uma objetividade relativa. Por outro lado, o receptor visual interpreta essa objetividade partindo das suas próprias expectativas visuais, recordações e atitudes face ao tema, fazendo da subjetividade o seu principal argumento.

Pelo que observo, as imagens são multifacetadas, portanto, é importante saber fazer uma leitura delas, mas ler uma imagem *“não se associa só ao ato de olhar, mas também a uma atividade reflexiva”* (APARICI e GARCÍA-MATILLA, 2008, p.12) pelo observador. Esta tarefa resultará mais proveitosa utilizando-se as regras

dos elementos de expressão visual em consonância com os seus códigos visuais. A teoria da forma (ou teoria da Gestalt) é um dos suportes essenciais para o conhecimento e decodificação das imagens. A sua tese central se resume à ideia de que *“a percepção visual não é um processo de associação de elementos soltos, mas, sim, um processo integral estruturalmente organizado”* (ZUNZUNEGUI, 1995, p.35).

A maior ou menor capacidade de leitura de uma imagem depende da capacidade do observador em perceber/dominar/utilizar as regras da linguagem visual, sendo esta *“um modo de comunicação que tem uma estrutura comparativamente muito bem organizada”* (DONDIS, 1976, p.11) à semelhança de todas as outras linguagens.

Se focarmos a nossa atenção na utilização da imagem em contextos educativos, facilmente encontramos vantagens comunicacionais e didáticas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Conforme Aparici e García-Matilla (2008, p.14) destacam, a imagem pode estar na base de um *“modelo didático de carácter participativo que pode converter o processo de ensino-aprendizagem num ato com sentido em si mesmo”*.

Com relação ao desenho animado, uma das vantagens em utilizá-los em sala de aula é que ele permite maior concentração, interação e entusiasmo por parte dos alunos, pois é um recurso com linguagem lúdica. Como Stephenson (1967 apud SUTTON-SMITH, 2001) afirma, a mídia provoca formas de brincar e quando estamos interagindo com ela, na verdade, estamos brincando. De acordo com Pougy (2007), a criança se relaciona com a televisão do mesmo modo que se relaciona com o que está a sua volta. Para ela, a TV se constitui em um jogo simbólico, como são as brincadeiras infantis. No entanto, o professor não pode utilizá-lo somente como um recurso ilustrativo ou motivador, pois isso é ignorar o seu poder comunicacional e relegá-lo a um papel simplesmente passivo e secundário. Pois, os desenhos animados são mais do que um entretenimento televisivo, posto que carregam discursos educativos, seja pelos personagens ou por suas aventuras. Há uma dimensão educativa nos desenhos animados (CUNHA, 2005), pois são constituídos de conteúdos diversos e articulados entre si, que possibilitam aos telespectadores criar uma rede de relações significativas, que permitem construir e reconstruir seu conhecimento, bem como perceber as diferentes realidades que compõem o mundo

que os cerca. Além disso, proporcionam discussão de temas do dia-a-dia.

Os desenhos animados expressam na sua maioria os movimentos das coisas, seres, ações de uma forma exagerada, caricaturada, sobretudo quando se trata de desenhos humorísticos ou os chamados *cartoons*, e é justamente essa característica que o torna uma fonte de prazer e entretenimento. Por isso, podem representar valiosos instrumentos para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional (BOSELLI, 2002, p.30). Despertam e ativam os sentidos, mexendo com as emoções de forma eloqüente, duradoura e, por vezes, surpreendente, assim como a vida, que em constante mutação, mostra, a cada instante, novas lições.

Segundo Silva Júnior e Trevisol,

os desenhos animados representam um conjunto de estímulos visuais, auditivos, reflexivos de mensagens e informações sobre diferentes contextos. Justamente por constituir em uma ferramenta que desperta interesse nos alunos, pela estória e pelos dilemas que comumente a mesma apresenta, pode favorecer o trabalho pedagógico. (SILVA JÚNIOR & TREVISOL, 2009, p. 5045)

Além disso, segundo Silva (2004), o jogo de imagem/voz cria significados e sentidos que afetam diretamente as estruturas interiores dos telespectadores: “*O diálogo visualizado, por oposição ao texto que constitui materialmente seu lugar, volta-se para a ordem sensorial. Restitui ao olho as condições empíricas, concretas, das percepções naturais.*” Isto desencadeia um processo de aprendizagem e apreensão da realidade, a partir das suas próprias sensações e identificações com o mundo.

Há vários estudos na área da Psicologia<sup>6</sup> que afirmam que, desde cedo, existe na criança a elaboração de fantasias nascidas de uma realidade interna. Fantasias criadas por processos psíquicos, vida afetiva e por representações que se constroem internamente em função do espaço e do tempo. A partir dessas considerações, digo que o desenho animado pode atingir o mundo interior da imaginação, influenciando em seu desenvolvimento. Por meio das palavras e das imagens, o telespectador constrói seu modo particular de viver e enfrentar os fatos, preenchendo-o com suas experiências vividas.

---

6 Alguns exemplos destes estudos são: FRANCO, M. H. P.; MAZORRA, L. Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. Campinas, 2007; GASTAUD, M. B. infância, Vida, Morte e Separação: Peter Pan na Cotidianidade. Revista Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade, Porto Alegre, n.03.

Na seção seguinte, será apresentado mais a fundo o desenho animado adotado para a composição das atividades utilizadas para a realização desta pesquisa, bem como os motivos que me levaram a esta escolha.

## 2.3 OS SIMPSONS



Para esta pesquisa, optei pela série animada humorística norte-americana *Os Simpsons*<sup>7</sup>. Este desenho animado foi exibido pela primeira vez em 1987, inicialmente como tirinhas no programa *The Tracey Ullman Show*, nos Estados Unidos. Só se tornou série em 1989, com um especial de Natal. De acordo com seu criador Matt Groening, ele foi convidado a produzir uma série de curtas-metragem, que trabalhasse com o humor crítico, fugindo dos padrões do “politicamente correto”. Quinze minutos antes de entrar na sala de entrevistas, Groening cria a família

---

<sup>7</sup> Produzido e distribuído pela Fox Film.

constituída pelos personagens: Homer (pai), Marge (mãe), Bart (filho mais velho), Lisa (filha do meio) e Maggie (a caçula). Devido ao improviso, estes receberam o nome dos pais e irmãs de Matt, com exceção de Bart, que é um jogo de palavras com a palavra inglesa “Brat” (que significa literalmente “ranhento”, no entanto, é muito utilizada para caracterizar uma criança chata e mal-educada). Segundo Groening, o sobrenome da família foi fácil de escolher, já que seu significado, em inglês, é literalmente “filho do simplório”, que caía muito bem aos personagens.

Atualmente, *Os Simpsons* é a série dos Estados Unidos há mais tempo no ar e está em sua 23ª temporada e já conta com mais de 500 episódios, e, de acordo com o canal FOX, detentor dos direitos de transmissão em todo o mundo, é exibido em 90 países, entre eles, Brasil, Portugal, Espanha, Argentina, Chile, Paraguai, etc., sendo uma “febre”, principalmente, nos países de fala hispânica.<sup>8</sup>

Como se trata de um desenho animado de origem norte-americana, seu idioma é inglês americano. Muitos podem ficar surpresos pela utilização de um desenho animado de origem norte-americano em aula de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. No entanto, minha escolha se deve ao fato de que, além de ser uma série conhecida pelo público brasileiro, com mais de 20 anos de sucesso mundial, ele tem grande popularidade entre os falantes de língua espanhola, tanto da América Latina, quanto da Espanha. Além disso, esta série consegue atingir tanto público infanto-juvenil como adulto, pois possui múltiplos códigos (específicos do cinema de animação, “Double Coding”<sup>9</sup>). Estes códigos permitem atrair, ao mesmo tempo, públicos de diferentes faixas etárias, ou seja, são direcionados códigos diferentes para o público adulto e para o infanto-juvenil. Dentro da narrativa há sinais, pistas, para que cada público trace o seu próprio caminho. Então, cada grupo volta a sua atenção para os códigos que lhe são fornecidos. No entanto, os sinais se convergem para um mesmo local, não prejudicando a compreensão final da obra.

Somado a essas características, *Os Simpsons* satiriza/critica, de maneira estereotipada, o comportamento humano, mais especificamente, da sociedade norte-americana e seu modo de vida. Em suma, a série mostra uma família convencional e

---

8 Fonte: <http://www.thesimpsons.com/>

9 O termo foi utilizado por Charles Jenkins, em *The Language of Post-Modern Architecture*, 1991, e, posteriormente, Umberto Eco se apropria do termo para explicar a convergência de interesses de vários públicos, em *Sobre a literatura*, 2003.

seu micro mundo, que é a cidade de *Springfield*<sup>10</sup>, e suas confusões. Homer encarna alguns estereótipos cômicos de estadunidenses da classe trabalhadora: é rude, acima do peso, incompetente, grosseiro, preguiçoso, ignorante, anti-intelectual, provinciano; entretanto, é bastante dedicado a sua família. É o chefe da família, um pai classe média, que “trabalha” na usina Nuclear de Springfield para manter sua mulher (dona de casa) e seus três filhos. Esses elementos todos aliados representam um “prato cheio” para discussões em aula de língua estrangeira, já que os estereótipos são recorrentes quando se trata de aprendizagem de uma segunda língua, pois o aprendiz, geralmente, traz consigo uma noção prévia de como é o povo que fala o idioma estudado, sejam estas noções verdadeiras ou não.

A história se passa em Springfield, uma cidade de interior de um estado caipira dos Estados Unidos, portanto, mostra a dificuldade do americano interiorano de perceber um mundo ou entender uma cultura que não seja a dele. Na série, supõe-se que Springfield fique no meio dos EUA, é um município pequeno onde todos se conhecem, e a família protagonista vivencia a típica cultura norte-americana. Criticam muito o modelo de boa família que os americanos gostam de transmitir ao mundo. Apesar dos Simpsons se gostarem muito, não se entendem bem entre si, pois a comunicação entre eles não é tão boa. Bart, o filho mais velho da família, não é compreendido pelo pai. Lisa, a filha do meio, é muito inteligente e intelectual, e algumas vezes seu intelectualismo a afasta dos outros familiares. Marge Simpson, a mãe, é na verdade um estereótipo de dona de casa suburbana dos anos 50, pois tem personalidade muito paciente. Até mesmo quando seu esposo apronta inúmeras confusões, ela continua sendo uma esposa fiel e dedicada, assim como é uma boa mãe para seus filhos.

Embora a maioria dos episódios seja ambientada em Springfield (ficticiamente nos Estados Unidos), a série também contempla temas que circulam pelo mundo, fazendo alusões a outras culturas, países, eventos/notícias em destaque no cenário mundial, geralmente de forma satirizada e humorística. Os *Simpsons* é uma fonte rica de humor, através de sátiras, sarcasmo, ironia e caricaturas. Frequentemente, esses elementos estilísticos são ligados ao uso da alusão, e não simples alusão no

---

<sup>10</sup> **Springfield** é uma cidade fictícia inventada pelo criador da série *Os Simpsons*. No desenho, ela é localizada ao lado de Shelbyville, também fictícia. As evidências são contraditórias para identificar Springfield como uma verdadeira cidade dos Estados Unidos, já que é um nome bastante comum em cidades americanas.

sentido caricatural de alguns personagens, como por exemplo, o prefeito Quimby com traços do presidente Kennedy. Por definição, “*uma alusão é uma referência intencional cuja associação transcende a mera substituição de um referente.*” (IRWIN & LOMBARDO, in *Os Simpsons e a filosofia*, p.84.). Uma referência comum nos permite facilmente substituir um termo ou frase por outro. Já uma alusão nos obriga ir além de tal substituição. Por exemplo, no episódio *Lisa's Wedding*, projeta-se a história no futuro, fazendo referência a *The Jetsons*<sup>11</sup>. Homer usa uma camisa branca exatamente igual à de George Jetson, e há um grande uso dos efeitos sonoros de *The Jetsons*. Mas essas alusões se fundem de modo perfeito, trazendo prazer aos que as reconhecem, sem, contudo, atrair atenção para si ou deixar dúvidas naqueles que não as captam. Elementos que despertam nos alunos/telespectadores a criatividade ativam o cérebro a pensar em elementos que não estão ali ditos. De acordo com Irwin & Lombardo “*os telespectadores gostam de se envolver no processo criativo; gostam de preencher as lacunas eles mesmos, em vez de receber tudo pronto.*” (p.86)

Ainda segundo Irwin & Lombardo, “*as alusões têm qualidade lúdica, há certa brincadeira envolvida na alusão, e somos, em certo sentido, convidados a brincar também.*” (p.87). Desta forma, o pensamento procura envolver-se em uma brincadeira e os espectadores ou os leitores se sentem atraídos, quando isso acontece, tudo parece mais importante e mais valioso e, nestes momentos, seus poderes de crítica se confundem.

De forma semelhante à alusão aparece a paródia, na qual cenas inteiras são copiadas de outros filmes, desenhos animados, séries, programas televisivos, etc., e são inseridas no contexto do episódio. Por exemplo, no episódio em que Homer persegue a família dos Flanders (seus vizinhos) há uma paródia de uma cena de *O exterminador do futuro*. As paródias também estão presentes em muitas das famosas aberturas dos episódios, sendo que uma delas é a de *Teletubbies*<sup>12</sup>, na qual personagens Simpsons aparecem com as roupas/corpos dos personagens de

---

11 **The Jetsons** (em português *Os Jetsons*) foi uma série animada de televisão produzida por volta dos anos 60, e exibida no Brasil na década de 80. Essa série introduziu no imaginário da maioria das pessoas o que seria o futuro da Humanidade: carros voadores, cidades suspensas, trabalho automatizado, toda sorte de aparelhos eletrodomésticos e de entretenimento, robôs como criados, etc.

12 **Teletubbies** programa de televisão voltado para bebês e crianças pré-escolares, produzido de 1997 a 2001, foi exibido no Brasil em 1999.

*Teletubbies.*

Outro tipo de humor encontrado em *Os Simpsons* são as piadas tendenciosas, ou seja, faz-se jogo de palavras ou situações a partir de piadas inocentes, por exemplo, ridicularizando o próprio ato de assistir televisão ou desenho animado, como por exemplo, no episódio *Mr Lisa goes to Washington* quando Homer diz: “*Ora, Marge, os desenhos animados não tem nenhum sentido profundo. São apenas uns rabiscos idiotas que se movem e fazem a gente rir feito bobo.*”. Aqui está explícita a ridicularização dos próprios telespectadores do desenho.

Enfim, uma infinidade de recursos utilizados que justificam a escolha de um desenho animado, originalmente em língua inglesa, para ser utilizado em aulas de espanhol como língua estrangeira (o desenho foi exibido com dublagem em espanhol latino-americano). Todos estes recursos podem favorecer uma leitura mais dinâmica, aberta e crítica por parte dos alunos.

Além das características já mencionadas, através do desenho animado é possível trabalhar com o visual e o auditivo, ao mesmo tempo; acrescente-se a isso que, se o episódio for exibido com legendas, ainda é possível trabalhar com a leitura, o que exige o uso das habilidades comunicativas, presentes/previstas na abordagem comunicativa: Compreensão Escrita e Oral e Expressão Escrita e Oral. Abordagem e habilidades que serão tratadas nos próximo capítulo.



### **CAPÍTULO 3. A ABORDAGEM COMUNICATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Se por um lado, o desenho animado é focado como gênero textual, cuja ênfase recai no domínio de estruturas textuais, por outro, o trabalho pedagógico se fundamenta na abordagem comunicativa, já que, através das atividades aqui propostas, pretendo que os alunos melhorem e desenvolvam suas habilidades comunicativas.

A abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras teve seu início marcado por estudos de lingüistas e sociolinguistas europeus, na década de 60, para atender às necessidades de aquisição de línguas dos imigrantes e dos adultos em geral que precisassem aprender algum idioma com fins específicos. Esta abordagem se disseminou por todo o mundo, e para os professores de LE ela se tornou adequada para ensinar os aprendizes de línguas a falarem com maior competência e fluência possíveis, pois tal abordagem propunha não apenas a análise do texto oral e escrito, como também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua é, então, analisada como um conjunto de eventos comunicativos (LEFFA, 1988).

Portanto, a abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se, então, de ensinar o aluno a comunicar-se em língua estrangeira e adquirir uma competência comunicativa. Este conceito foi desenvolvido por Hymes (1991), baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Chomsky. Hymes, cujo objeto de trabalho é a etnografia da comunicação, afirma que os membros de uma comunidade lingüística possuem uma competência de dois tipos: um saber lingüístico e um saber sociolingüístico, ou seja, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso. No caso da língua materna, a aquisição destes dois sistemas de regras acontece conjuntamente e de forma implícita. A partir dos trabalhos de Hymes, a noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada em didática.

O ato comunicativo é considerado como um processo cooperativo de intenções, pois, ao produzir um enunciado, o falante tenta dizer algo, o interlocutor interpreta essa intenção e a partir dela elabora sua resposta, seja esta verbal ou não

verbal. Cazacu (1979) acrescenta que *“o ato comunicativo possui relações adaptativas e de reversibilidade entre os locutores.”*

Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (status, escala social do interlocutor etc.). O essencial de uma competência de comunicação reside, portanto, nas relações entre estes diversos planos ou diversos componentes. (Hymes, 1991)

A abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, dando-lhes a oportunidade múltipla e variada de produzir em língua estrangeira, ajudando-os a vencer seus bloqueios, não os corrigindo sistematicamente. A aprendizagem é centrada, portanto, no aluno, não só em termos de conteúdo, como também de técnicas usadas em sala de aula (MARTINS-CESTARO,1997). Nesse sentido, o professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento passa a assumir o papel de mediador, organizador e orientador das atividades de classe.

A atmosfera que reina na classe também é relevante para a aprendizagem e depende, em grande parte, do professor, que precisa ser caloroso, sensível, tolerante, paciente e flexível a fim de que possa inspirar confiança e respeito (BOGAARDS, 1991). Segundo Krashen (1982), estes fatores contribuem para baixar o filtro afetivo e os aprendizes se sentem motivados, confiantes e com baixa ansiedade, tendendo a serem bem sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua, pois com um baixo filtro afetivo, eles absorvem insumo com muito mais facilidade, enquanto que alunos tensos, ansiosos e com baixa estima, tendem a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo.

De acordo com Brown (1997) a motivação, de uma maneira geral, é como um impulso, uma emoção ou um desejo interno que direciona uma pessoa a uma determinada ação e, portanto, se percebemos um objetivo, e este é suficientemente atraente, ficamos fortemente motivados a fazer o que for necessário para alcançá-lo.

Os principais estudos sobre motivação na aquisição de uma segunda língua emergiram dos interesses de Gardner (1990), o qual apresenta distinção entre dois tipos de motivação: a motivação integrativa, expressa pela vontade do aprendiz em

aprender uma segunda língua por simples interesse/gosto pessoal e sincero na cultura e/ou pelas pessoas representadas pela outra língua; e a motivação instrumental, expressa pelo interesse do aprendiz em aprender uma segunda língua em função das vantagens práticas que se estabelecerão para aquele que venha a falar esta língua. Dulay, Burt e Krashen (1982) nos trazem um terceiro tipo de motivação: a identificação com o grupo social. Nesta, os alunos desejam não apenas uma participação social e cultural como na motivação integrativa, mas também desejam se tornarem membros do grupo da nova língua.

Para Gardner (1990), o comportamento do próprio professor pode influenciar positiva ou negativamente no desejo e na disposição do aprendiz para aprender e continuar aprendendo a língua. Outros pesquisadores também ressaltam a importância do papel do professor na motivação dos alunos e dizem que motivação é uma questão de atitude do professor. Na realidade, a motivação pode ter várias fontes. Uma delas pode estar no próprio ato de aprender e, neste caso, o estímulo e a motivação seriam o interesse inato de aprender, porque as situações de aprendizagem são atrativos por si só. Outra fonte ainda seria o próprio aluno que “traz” consigo motivação para a situação de aprendizagem e, finalmente, deve haver influências e incentivos externos, como por exemplo, do grupo social e da família.

Considerando, portanto, a motivação como fator sócio-psicológico de aprendizagem, que neste caso fundamenta o uso do desenho animado, espero, que através da abordagem comunicativa sejam alavancadas as quatro habilidades lingüísticas, que são: Compreensão e Expressão Oral e Escrita.

**Compreensão Escrita (Ier):** pesquisas recentes indicam que a leitura, longe de ser uma atividade passiva, é um processo dinâmico através do qual o leitor se envolve ativamente na (re)criação do sentido do texto, fundamentado não só em seu conhecimento anterior, mas também nas condições de produção textual (o que foi escrito, por/para quem, com que propósito, de que forma, quando e onde). A leitura pode ser vista como uma interação à distância entre leitor e autor através do texto, inserida nas situações comunicativas do cotidiano. Os três tipos de conhecimento (o de mundo, o léxico-sistêmico e o textual) são mobilizados nessa relação dialógica leitor-autor, num processo contínuo de predizer, antecipar, formar e reformular hipóteses, avaliar, concordar, discordar, inferir e “ler nas entrelinhas” com base em

pistas textuais e contextuais.

O sentido não é uma característica do texto, mas se constrói no diálogo leitor-texto, numa espécie de jogo psicolingüístico que se estabelece durante o processamento da informação. É central ter a noção de que o texto não é um produto acabado, mas é (re)criado a cada nova leitura. (NUNAN, 1999)

Através do trabalho com o desenho animado, o aluno poderá desenvolver ou exercitar esta habilidade através das legendas na língua estrangeira, bem como de textos relacionados ao desenho ou à temática que o professor deseje trabalhar.

**Expressão Escrita (escrever):** o autor assume um papel ativo ao mobilizar os seus três tipos de conhecimentos prévios (o de mundo, o léxico-sistêmico e o textual), tendo sempre em perspectiva o seu leitor-alvo e as situações sociais de comunicação a que se destina o seu produto. Escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta formal; escrever um romance não é o mesmo que escrever um artigo científico. Do mesmo modo, há diferenças que marcam o processo de produção de um anúncio publicitário do de uma crônica ou do de um poema, visto que as condições de produção (quem escreve, sobre o que escreve; para quem e para quê; quando, onde e de que forma escreve) ancoram as decisões do produtor de texto, de maneira que seu produto final atenda a seus objetivos e à sua função comunicativa básica.

O aluno, neste caso, poderá por em prática esta habilidade através de atividades dirigidas para a produção de textos, frases, etc., após exibição do desenho e discussão de temas. Neste momento o aluno poderá valer-se do vocabulário presente no episódio do desenho ao qual ele teve acesso.

**Compreensão Oral (ouvir/entender):** assim como a leitura, a compreensão oral demanda a participação ativa do ouvinte no processo de (re)criar o sentido do que ouve em suas interações sociais do dia-a-dia na família, na escola, no trabalho, nas atividades de lazer, envolvendo também os propósitos específicos e os fatores sociais que englobam a relação ouvinte-falante. Ouvir para interagir com amigos numa conversa informal é diferente de ouvir uma música ou um documentário na TV, ou ainda de ouvir uma seqüência de instruções para fazer funcionar um aparelho recém-comprado. Isso significa que compreender envolve a percepção da relação

interacional entre quem fala, o quê, para quem, por quem, quando e onde. Nas diversas interações das quais participa ativamente, o ouvinte também estabelece relações entre o que ouve e os elementos extralingüísticos, como os gestos, o olhar, as expressões fisionômicas, além de se ater ao ritmo, à entonação e às pistas contextuais, de modo a ser capaz de compreender a mensagem ouvida.

Esta habilidade pode ser desenvolvida durante a exibição do episódio, ao escutar os personagens falando em língua estrangeira e compreender o desenrolar da trama, bem como demonstrar o que entendeu em discussões posteriores à exibição, relacionadas ao entendimento do episódio, dos diálogos, etc..

**Expressão Oral (falar):** ao fazer uso da língua estrangeira para construir e/ou manter relações sociais por meio da fala, o falante competente utiliza os quatro componentes de competência comunicativa: o textual, o sociolingüístico, o gramatical e o estratégico, articulando usos comunicativos adequados, estruturas gramaticais e de pronúncia apropriadas, em função de determinadas condições de produção e determinados contextos em que ocorre a interlocução. Juntos, falante e ouvinte, participam ativamente do processo de produção do texto falado, colaborando um com o outro, negociando, co-argumentando, sinalizando suas intenções comunicativas e fazendo os ajustes necessários no decorrer da interação oral.

Esta habilidade poderá ser verificada quando os alunos expuserem oralmente suas opiniões com relação ao desenho e ao tema trabalhado na língua estrangeira, podendo valer-se de expressões utilizadas no *cartoon* ou não.

Mais adiante será possível observar que tomo estas habilidades como categorias de análise dos dados coletados, por seu caráter comunicativo. Mas antes esclareço que o uso da abordagem comunicativa se faz importante por sua eficiência no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois está centrada no aluno, não em termos de conteúdo, mas em técnicas que levam a desenvolver as competências comunicativas. Ressalto ainda, como aponta Almeida Filho, que:

O posicionamento comunicativo, em uma palavra, não se obtém num toque de mágica ao se auto-intitular comunicativo, tampouco por seu entorno de materiais didáticos denominados comunicativos. Assim como a democracia,

a abordagem comunicativa reside na convicção pessoal e generalizada, onde, a partir de pressupostos claros, oferecem-se as ferramentas de ensino. (ALMEIDA FILHO, 1993)

O que ele quer dizer é que não basta intitular um trabalho como comunicativo, mas é necessário buscar formas para que, através das ferramentas de ensino utilizadas, o aluno se comunique efetivamente na língua estrangeira adotada.

Definida a opção de abordagem desta pesquisa, passo, agora, à metodologia utilizada para a coleta e posterior análise de dados.

## CAPÍTULO 4. METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva, de cunho exploratório e de natureza qualitativa e a coleta de dados foi realizada, em um primeiro momento, com a aplicação de atividades elaboradas em uma Unidade Temática<sup>13</sup> (ver **ANEXOS**), composta por textos e imagens; atividades de leitura, interpretação e produção de texto; e, exibição de um episódio do desenho animado *Os Simpsons*, em espanhol latino-americano. Em segundo plano, através da aplicação de um questionário aos alunos, visando verificar o aproveitamento das atividades. E, por último, através de um questionário destinado aos docentes, para verificar suas opiniões, dúvidas, necessidades com relação ao ensino de línguas e a utilização de novas tecnologias em sala de aula.

Durante a aplicação da Unidade Temática, inicialmente, os alunos foram expostos à situação, ao tema a ser discutido e ao gênero textual trabalhado. Para tanto, foram apresentadas aos alunos duas perguntas relacionadas ao tema dos estereótipos, direcionadas a identificar o grau com que os alunos usam os estereótipos, quais são usados, qual visão eles têm de tais estereótipos, enfim, perguntas propulsoras de discussão sobre o tema.

Após esta discussão, foi apresentada uma figura na qual as personagens do desenho animado *Os Simpsons* não estão como normalmente costumam aparecer. Foi solicitado, então, aos alunos que tentassem reconhecê-los e dizer em que se diferenciavam dos originais. Essa foi uma fase de reconhecimento e aproximação / identificação ao tema proposto. Em seguida, foi exibido um episódio da série<sup>14</sup> com

---

<sup>13</sup> Entende-se por Unidade Temática um conjunto de materiais de ensino, de caráter teórico-prático, relacionados com contextos de vivências dos estudantes que potencializem a aprendizagem (LIMA, 2000).

<sup>14</sup> O episódio exibido foi “Bart Gets an F” (A Prova Final - versão em português, Bart Reprueba – versão em espanhol latino e Bart en Suspense – versão espanhol da Espanha). Neste episódio Bart nunca estuda, como resultado suas notas estão cada vez mais baixas. Nesta ocasião, sua professora anuncia um teste para o dia seguinte e, como sempre, Bart não estuda. Ao fazer o teste tira um F, seus pais são chamados à escola, onde o psiquiatra sugere que Bart repita a série. Para não repetir, Bart pede ajuda a um colega “CDF”, que o ajuda. Bart se mostra muito esforçado, mas não está muito seguro, por isso, na noite anterior ao seu último teste, ora pedindo para que algo faça com que ele não vá à escola para que possa ter mais tempo para estudar. Naquela noite, neva muito em Springfield e as escolas fecham. Ao saber disso, Bart se prepara para ter um dia de neve divertido. Mas sua irmã o adverte de sua oração, então Bart é obrigado a estudar em casa. Bart se

áudio e legenda na língua estrangeira estudada (espanhol) para reconhecimento destes e de outros personagens da série e reconhecimento/aproximação ao tema. (**figura 5**). Logo após, foi lido um texto publicado em um blog paulista, no qual o autor imagina como seriam os personagens de *Os Simpsons* se tivessem nascido em Madrid - Espanha e não nos Estados Unidos. Neste momento, foram discutidos alguns estereótipos colocados pelo autor do blog e outros colocados pelos próprios alunos, fazendo contraponto com o que se coloca como estereótipos na Espanha e Brasil; em outras aplicações, é possível que outros países de fala hispânica entrem na discussão. Nesta seção há algumas perguntas propulsoras de discussão e interpretação, no entanto, outras podem ser acrescentadas, segundo o desenvolvimento da discussão. Esse foi o momento em que os alunos puderam expor verbalmente suas opiniões, em quais pontos concordavam e em quais discordavam, fazendo com que novas opiniões fossem formadas, ao passo que outras fossem desconstruídas. Essas fases funcionam como módulos de discussão. Por último, como uma produção final, solicitou-se aos alunos, após discussão, que trabalhassem com a ideia de estereótipo produzindo um texto no qual eles imaginavam como seriam os Simpsons se fossem curitibanos (nada impede que a proposta seja adaptada a outro contexto). Por fim, havia uma atividade na qual os alunos deviam acessar um site onde poderiam criar um avatar Simpson que fizesse alusão a eles (os alunos) mesmos, trabalhando dessa forma com imagens e sons (elementos característicos do desenho animado), estimulando assim a criatividade e a imaginação.

---

esforça e no dia seguinte faz o teste. Bart acertou 59%, ou seja, outro F! Triste, Bart explica alguns fatos históricos à professora e ela finalmente sabe que Bart estudou. Ela dá a Bart um ponto extra por demonstrar um pouco de conhecimento, aumentando a nota para um D-. Bart não reprova.





**Figura 5** – Cena do episódio exibido: “Bart reprueba”

Depois da produção, foi aplicado um questionário com quatro perguntas direcionadas à verificação da eficácia do desenho animado em aula de espanhol como língua estrangeira.

Trabalho semelhante foi realizado por mim durante o estágio supervisionado de língua portuguesa como língua materna, em 2008, na graduação de Letras, na Universidade Federal do Paraná. A mesma série (*Os Simpsons*) foi selecionada e foram elaboradas distintas propostas de redação, com tipos diferentes de textos. No entanto, neste caso, a exibição dos episódios foi feita em português. A aplicação foi realizada em uma turma de 7<sup>a</sup> série do ensino fundamental de uma escola pública. A turma era composta por alunos de faixa etária entre 13 e 15 anos, com, aproximadamente, 35 alunos. O resultado pode ser considerado satisfatório, pois todos os alunos participaram, produziram todos os textos propostos, opinaram favoravelmente quanto ao uso do desenho em sala de aula e ainda sugeriram que atividades como estas fossem mais frequentes na escola, o que vem corroborar a utilização do desenho animado em aula, independente do idioma.

O desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa supõe um recorte espaço-temporal de determinado fenômeno. Este recorte foi feito da seguinte forma: foi aplicada a unidade temática, juntamente com o questionário, em dois grupos de espanhol como língua estrangeira com perfis diferentes:

- **GRUPO 1 (G1):** é uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da periferia de Campo Largo. O espanhol faz parte da carga horária obrigatória, as aulas são divididas em 2h/aulas semanais, ministradas às sextas-feiras. Esta escola passou a ofertar o espanhol como língua estrangeira para o Ensino Médio em 2007, portanto, os alunos que estudam ali desde esse ano, possuem carga horária de espanhol equivalente a 180 horas. O grupo é composto por 32 alunos, com faixa etária entre 16 e 18 anos. No entanto, no dia da aplicação da Unidade Temática estavam presentes 26 alunos.
- **GRUPO 2 (G2):** é um grupo de espanhol II, com carga horária 60h/aulas, no mínimo. O curso é ofertado aos sábados, das 08h:30min às 12h:30min, ministrado no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (CELIN). O grupo é composto por 12 alunos, com idade superior a 17 anos, composta, em sua maioria, por alunos da própria Universidade. Participaram da aplicação das atividades 06 alunos que estavam presentes. O alunado deste tipo de curso geralmente busca o curso devido ao trabalho ou por gosto particular pelo idioma.

A amostra também foi composta por dois professores que atuam nos grupos acima citados. Os professores participaram da aplicação das atividades, como ouvintes. Posteriormente, ambos responderam a um questionário que visava conhecer esse professor, profissional e academicamente falando. Neste questionário também os professores puderam expor suas opiniões a respeito da inserção do desenho animado como ferramenta pedagógica em suas aulas.

As opiniões destes profissionais parecem muito importantes, pois, como já mencionado anteriormente, dentro da abordagem aqui adotada, enxerga-se o professor não como a figura daquele que possui todo o conhecimento, e sim como um mediador do processo de construção do conhecimento. Portanto, seu papel é o de condutor do processo de ensino-aprendizado. Sua intervenção é direta, pois deve ajudar o aluno a avançar. Ele é o responsável por sistematizar os conhecimentos e tem um papel ativo no processo. Assumindo um papel tão importante assim dentro deste processo, seria inviável não ouvir o que estes profissionais têm a dizer, suas

opiniões, anseios, desejos, medos, impressões, etc.

O perfil destes professores é:

- **Professora do Grupo 1:** graduou-se pela Universidade Federal do Paraná, em 2002. Leciona há dez anos, atua nos Ensinos Fundamental e Médio, da rede pública estadual do Paraná, e no Ensino Superior em faculdades particulares de Curitiba.
- **Professor do Grupo 2:** formou-se pela Universidade Federal do Paraná, em 2008. Dá aulas há dois anos e meio, atualmente, leciona no centro de idiomas da própria Universidade.

Sendo assim, define-se que a amostragem foi composta por 32 alunos e 02 professores.

Enumeraram-se aqui as características dos pesquisados, como característica da pesquisa qualitativa. E os métodos aplicados se assemelham aos procedimentos de interpretação dos fenômenos que podem acontecer durante a aplicação, ou seja, além da análise dos dados feita a partir das produções dos alunos, juntamente com o que expuseram nas respostas do questionário, também será valorizada a observação do próprio aplicador/pesquisador durante a aplicação das atividades. Estes dados revelam apenas parte da realidade, mas servem de base para estabelecer o resultado que se pretende.

Quero fazer aqui uma pesquisa que sirva para quem está em sala de aula, ou seja, professores e alunos, pois:

Muito do que se tem sugerido a professores e administradores de escolas é dito independentemente do contexto; e freqüentemente por pessoas que ignoram as práticas que desejam melhorar. Se a pesquisa qualitativa é sobre alguma coisa, é sobre tentar entender o que professores e alunos fazem no contexto em que estão. Para alcançar tal objetivo – e há outros para a pesquisa qualitativa igualmente importante – é necessário tomar contato com as escolas e salas de aula com as quais nos importamos, vê-las e usar o que vemos como fonte para interpretar e avaliar. (Eisner, 1998, p.11)

O enfoque é fazer uma pesquisa mais completa e informativa, pois, ainda conforme Eisner (p.15), *“a pesquisa educacional será mais completa e informativa*

*quanto mais nós ampliamos os modos de descrevermos, interpretarmos e avaliarmos o mundo educacional”.*

#### 4.1 ETAPAS DA PESQUISA ALIADAS À ABORDAGEM COMUNICATIVA

Como já mencionados anteriormente, para a análise dos dados coletados adotei algumas categorias de análise para a verificação do desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, objetivando verificar a comunicação produzida a partir das atividades aplicadas.

**Compreensão Escrita (ler):** através de textos inseridos durante a atividade os alunos poderão praticar/exercitar a leitura, e com perguntas direcionadas poderão demonstrar se compreenderam ou não o que leram. As legendas durante a exibição do episódio também podem ser lidas e compreendidas mais facilmente pelo contexto, representado pelas imagens.

**Expressão Escrita (escrever):** através de propostas de produção de texto, após discussão dos temas abordados durante as atividades e exibição do episódio, os alunos podem realizar tarefas de produção escrita, observando que tipo de texto está produzindo e para quem está produzindo.

**Compreensão Oral (ouvir/entender):** através dos diálogos entre os personagens da animação é possível praticar a compreensão oral, praticando a interação professor-aluno, aluno-aluno, durante a aplicação.

**Expressão Oral (falar):** essa habilidade poderá ser exercida durante a discussão dos temas propostos pelas atividades. Espero que o desenho faça com que os alunos se sintam mais à vontade para discutir os temas.

Estas categorias de análise, juntamente com as impressões avaliadas durante a aplicação das atividades, vão direcionar a interpretação dos dados coletados

durante toda a aplicação das atividades da pesquisa. Enumeradas as etapas da pesquisa, passo à análise direta dos dados coletados.

## 4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente foram analisadas as observações durante a aplicação das atividades, bem como, as atividades desenvolvidas em sala de aula. Após a aplicação das atividades, e com base nas reações, nas respostas e nas produções dos alunos, foi possível perceber uma contribuição para o desenvolvimento das quatro habilidades, já anteriormente mencionadas, compreensão e expressão escrita e oral. Observemos:

### 4.2.1 Compreensão escrita (ler)

As atividades que faziam com que a habilidade de compreensão escrita fosse exercitada, além da leitura das legendas, foram através do texto apresentado. Os alunos leram e discutiram o texto e através das perguntas colocadas puderam expor o que compreenderam da leitura e do tema proposto.

Os alunos demonstraram que tiveram um bom entendimento do texto, através de suas respostas. Na primeira pergunta, os alunos deveriam identificar as personagens da imagem (tratava-se de uma leitura da imagem), eles observaram que se tratava de personagens de *Os Simpsons*, porém não estavam como normalmente aparecem na série, estavam com roupas e penteados distintos dos originais. Quando perguntados quais personagens, mencionados no texto, realmente seriam como descreveu o autor, a maioria colocou que alguns realmente seriam como descrito, no entanto, outras personagens não seriam como na descrição feita pelo autor do texto, veja-se o que a aluna disse na seguinte resposta: *“Eu acredito que seriam como o texto descreve o Apu, o inspetor Chalmer, o Sr. Burns, Smithers, Homer, Bart e Lisa. Os únicos que não seriam como o autor descreve são Ned Flanders, porque é muito religioso e 'certinho' e nunca agiria assim e a Marge, que é*

*muito fiel e dedicada ao seu esposo e filhos.*” (Mariane<sup>15</sup>, G1)

No início da aplicação foi explicado aos alunos que o desenho seria exibido com áudio e legendas em espanhol. No entanto, eles perceberiam que haveria algumas diferenças entre a dublagem e a legendagem, uma vez que esta última é feita literalmente e aquela é adaptada segundo o contexto em que o desenho seria exibido (versão para a América Latina). Este aspecto da tradução não foi discutido nas atividades, mas esta contextualização inicial serviu para que, durante a exibição, os alunos estivessem atentos às diferenças entre aquilo que leriam e aquilo que ouviriam do episódio. Ao mesmo tempo, os alunos tiveram contato com dois vocabulários ou expressões diferentes para uma mesma palavra ou mesmo significado, por exemplo, quando na legenda dizia: *“el informe”*, já o áudio trazia: *“la presentación”*, ambas as palavras se referiam à apresentação de Bart na escola. Em outro exemplo, a legenda trazia a expressão: *“un tragalibros”*, enquanto que o áudio utilizava: *“un cerebro”*, ambas as expressões faziam referência a um aluno muito estudioso (expressão equivalente em português a “CDF”). E, ainda, um último exemplo: Homer diz a Bart antes de estudar: *“¿Vas a quemar las pestañas?”* e a legenda traz a seguinte expressão: *“Vas a trabajar a marcha forzada?”*, ambas as expressões, ainda que não tenham o mesmo significado, demonstram o mesmo sentido que o contexto da cena exigia, que era o de Homer não estar acreditando que Bart espontaneamente iria estudar. Estes exemplos demonstram que o sentido da cena foi complementado pelo áudio, pela legenda e pelo próprio contexto visual da cena, o que aumenta o grau de entendimento geral da cena e do episódio.

#### 4.2.2 Compreensão oral (ouvir/entender)

Como já antecipado na explicação sobre as legendas e áudio, através da visualização do episódio do desenho animado, os alunos puderam estar em contato com situações de fala, nas quais aparecem gírias, situações diárias de diálogo (durante o café da manhã da família Simpson; com a professora; com os colegas de sala; com Deus, através de uma oração; etc.), acentos e pronúncias (do espanhol latino-americano), expressões e vocabulários novos (*videojuego, suspender, ¡vaya!*). Os aprendizes puderam, deste modo, por em prática o exercício da audição em

---

<sup>15</sup> Os nomes dos alunos mencionados são fictícios.

língua estrangeira de uma situação mais cotidiana e real (mesmo que as personagens sejam animações), o que muitas vezes em sala de aula não é viável através dos livros didáticos ou apenas por trechos gravados sem muito realismo.

Se parece certo que “*as novas tecnologias tem um papel especialmente importante no ensino da compreensão oral/auditiva*” (BISAILLON, 1996), acredito que um desenho animado, ou outro recurso em vídeo, oferece um suporte visual que facilita a aquisição do vocabulário (ponto de arranque da compreensão), já que propõe índices que favorecem a compreensão e uma contextualização da língua em um marco preciso.

Durante as discussões posteriores à exibição e na produção escrita é possível observar a utilização de palavras e expressões que apareceram no episódio, por exemplo: após a exibição do episódio, antes de discutir as questões da Unidade Temática, houve uma discussão entre o aplicador, os alunos e o professor sobre a compreensão do episódio, se lhes pareceu fácil ou difícil. Os estudantes destacaram que era muito interessante e parecia que os personagens falavam em português e ficava ainda mais fácil pelas legendas, mesmo elas estando em espanhol; outros disseram que em algumas situações eles compreenderam muito mais pelo contexto e, em outros casos, entendiam bem o que os personagens diziam, porque reconheciam algumas palavras/expressões, por exemplo, a palavra “*soplo*”, significando uma “*dica*”; uma aluna disse que havia algumas expressões que já tinha escutado, mas não sabia o significado, mas na cena pôde compreender, em suas próprias palavras, “*na prática*”. É o caso da expressão “*quemar las pestañas*”, que a aluna já teria ouvido, sem ter entendido bem o sentido, mas achou interessante ouvi-la no desenho, pois pôde contextualizá-la; alguns também disseram que havia palavras e expressões que não conheciam, mas que tinham anotado para perguntar depois, por exemplo, a expressão “*pan comido*”, que significa algo fácil, e a palavra “*enorgullecer*” que significa encher de orgulho, e, por isso, acharam que o desenho ajudava a aprender novas palavras.

Essas informações revelam seus progressos no campo da compreensão auditiva e da aquisição de vocabulário e demonstram que os alunos se valeram de suas estratégias de aprendizagem. Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de familiarizar-se, ao longo da aplicação, com o ritmo das palavras, com o acento utilizado pelo dublador, através de cada personagem do desenho, e

com os temas tratados.

#### 4.2.3 Expressão oral (falar)

Favorecer a produção oral foi uma tarefa muito interessante, pois os alunos se identificaram com o tema e com o desenho apresentado, fazendo com que colocassem suas opiniões e se expressassem na língua estrangeira (claro que com limitações do nível em que se encontram os alunos). Percebeu-se certa intimidade com o desenho e por isso uma desinibição durante as discussões.

Tentei, graças ao entusiasmo com que as atividades foram concebidas e com a familiaridade que tenho com esse tipo de atividade, despertar uma motivação especial no público, com o fim de favorecer as relações com os alunos e criar as condições de um diálogo autêntico. Neste sentido, a avaliação dos estudantes foi muito positiva: *“A hora passa rápido e a gente nem percebe”* (Rafaele, Grupo 2) , *“Dá gosto fazer as atividades, porque a gente se interessa.”* (Claudineia, Grupo 1).

Durante a discussão do tema relacionado aos estereótipos, os alunos ficaram à vontade para se expressarem, colocaram os estereótipos que conhecem sobre os povos, sejam latino-americanos, chineses, curitibanos, etc., por exemplo, disseram que existe a ideia de que *“todos os paraguaios vendem produtos piratas”* (Lisandra, G2), *“que os chineses são mal higiênicos”* (Carol, G1). A maioria vê o estereótipo como algo preconceituoso em algumas situações, mas reconhecem que já usaram e usam às vezes, porque acham que existe alguma coisa de verdade no estereótipo, ainda que não seja em todas as pessoas. Uma das alunas define os estereótipos como sendo *“qualidades atribuídas aos indivíduos de uma determinada região. Carregam características dos costumes destas pessoas, mas não são totalmente verdadeiros, porque nem todo mundo é igual.”*. (Andreia, G2)

Outra aluna, que nasceu e estuda em Campo Largo, diz que não gosta de ser chamada de *“batateiro”* e diz que a experiência com as atividades lhe *“pareció muy buena la experiencia, me encantó. Yo pienso que fue bueno para perceber que no podemos generalizar ningún pueblo o lugar, a pesar de que as veces un pequeno grupo ser así, siempre tendrá personas que ‘fogem à regra’. Por eso debemos tener una visión menos prejuiciosa das personas y das culturas y se abrir a nuevos conocimientos y al desconocido”*. (Mayra, G1).



Destaco como ponto principal após toda a discussão sobre o tema dos estereótipos o fato de que os alunos valorizaram a importância do respeito pela cultura do outro, dos valores e dos costumes. Eles demonstraram, através de suas discussões e respostas, que há diferenças e semelhanças entre os povos, e que, apesar da existência de certos rótulos e generalizações, eles não definem um povo. Tomo este momento como muito produtivo, que demonstra crescimento, amadurecimento e aprendizagem, tanto por parte de alunos quanto professores, no sentido, que provocou uma reflexão, uma mudança de pensamento.

#### 4.2.4 Expressão escrita (escrever)

Os estudantes que participaram da aplicação das atividades desenvolveram suas habilidades para expressar-se por escrito em espanhol, demonstrando muita imaginação. Na atividade na qual eles deveriam produzir um texto onde imaginariam como seriam os personagens de *Os Simpsons* se fossem curitibanos revelou muita criatividade por parte dos alunos, além de demonstrarem que haviam compreendido muito bem o que propunha o exercício. Vejamos, por exemplo, o texto da aluna Taiana, do Grupo 2:

*“Homero llevaría su familia todo los domingos para almorzar en Santa Felicidade y comerían ‘pinhão’ en el invierno.*

*Marge tendría un gran copete y trabajaría como profesora. Homero ‘haría bicos’ como ‘oil-man’, montando en su bici por el centro de Curitiba. Barth usaría aquellas carpetas de ‘Positivo’ falsificadas y comería todos los fines de semana, con sus amigos, un perrito caliente con dos ‘vinas’ en el AU-AU y por la noche pasearía por la Av. Batel. Lisa, aunque no sea japonesa, estudiaría en el ‘Bom Jesus’, sería cerrada y antipática. Maggie tendría siempre gripe debido al constante cambio del tiempo. Ellos vivirían en un piso en Agua Verde y sólo tendrían un animal de estimación, un pequeño poodle llamado ‘Tequila’.” (texto transcrito na íntegra)*

O foco não ficou em algum aspecto gramatical específico, e sim em aperfeiçoar as quatro habilidades. No entanto, como podemos observar, as expressões escritas revelaram familiaridade com alguns pontos gramaticais

ensinados em aulas de língua estrangeira mais tradicionais, tais como o uso do *Condicional Simple*. É possível que a familiaridade esteja relacionada ao conhecimento em língua materna, porém temos o exemplo do verbo *tener*, que foi conjugado corretamente como *tendría* e não *tendería*, como se poderia esperar. Mesmo que a aluna já houvesse tido contato com esse conteúdo anteriormente em outras aulas, isso não descarta o fato de o episódio do desenho tê-lo reforçado e evitado o equívoco, já que o verbo apareceu algumas vezes nos diálogos do episódio apresentado.

O vocabulário foi explorado e revelou que os alunos pouco se equivocavam na escrita das palavras e, inclusive, utilizaram palavras que apareceram durante o episódio, revelando percepção e acesso a novos vocábulos. Observemos o texto da aluna Daiane, do Grupo 1 (as palavras ou expressões em negrito apareceram durante o episódio):

*“En primer lugar, Homero sería muy feliz, porque viviría en la ciudad donde está la mayor ‘Donuts’ de América Latina. Eso sin hablar que Moe tendría la mejor cerveza de Brasil.*

*Lisa y Bart irían a la escuela en autobús biarticulado y Marge pararía en **doble fila** cuando fuera llevar a Maggie a la **guardería infantil**.*

*Los Flanders serían de personalidad más cerrada, pues un buen curitibano no es muy simpático.*

*A Bart le gustaría el hip hop y iría casi todos los días al Shopping Curitiba para ver a las chicas, por eso faltaría a las clases y casi **suspendería**.*

*Lisa frecuentaría el Teatro Guaíra toda la semana y casi todos los días estaría en la Biblioteca Municipal. También haría parte de un programa de ‘reciclaje’, pues quiere un mundo mejor. No tendría muchos amigos y sería depresiva. Sería una estudiante de Ingeniería Ambiental en UFPR.*

*El Sr. Burns creería que su **planta nuclear** es un modelo de preservación ambiental y la mejor del mundo. Aun así, la vendería para comprar una industria automovilística, ya que Curitiba tiene casi el mejor polo automovilístico del país.*

*Y casi todas las vacaciones de Los Simpsons serían en Guaratuba o Caiobá.”*  
(texto transcrito na íntegra)

Esta produção revela um enriquecimento no vocabulário do texto, através do episódio, pois a aluna utilizou vocábulos que não são semelhantes na língua materna e que apareceram no episódio, tais como *guardería* e *planta nuclear*. Outra aluna comentou: “Quando fiquei com dúvida de qual expressão usar para CDF, lembrei do que o Homer falou e escrevi.” (Frase dita por uma aluna durante discussão posterior.)

#### 4.2.5 Outros pontos analisados

Alguns pontos observados durante a aplicação do material revelam outros aspectos que o desenho animado pode despertar em sala de aula.

**O riso.** Destaco o riso como um aspecto marcante durante a exibição do episódio e leitura do texto, o que demonstrava a boa receptividade dos alunos para com a atividade e, também, um entendimento geral do episódio. Isso ficou claro em algumas respostas colocadas, posteriormente, pelos alunos nos questionários: “A gente aprende dando risada.” (Cleber, G1). Isso revela que os alunos estavam motivados, o que contribuiu para baixar o filtro afetivo, pois criou em sala um ambiente de confiança, liberdade e relaxamento por parte dos alunos, o que, conseqüentemente, segundo Krashen (1982), propiciou a aprendizagem. De acordo com Citollin (2006), a motivação é a chave para a aprendizagem e o desenho animado se revelou como um elemento motivador satisfatório. De acordo com Gil (2006), existem vários fatores que interferem no processo de aprendizagem. No campo cognitivo estão as competências intelectuais e a criatividade. Além disso, motivação, idade, sexo, ambiente social, hábitos de estudo e memória podem interferir no processo de aprendizado. Para Chaguri (2004) a motivação é considerada um dos fatores principais para o sucesso da aprendizagem e aquisição de uma LE. E pelo que pude perceber estes alunos estavam motivados.

**Outros aspectos culturais.** Além do aprendizado da língua como elemento cultural, os alunos também tiveram a possibilidade de discutir um tema um tanto quanto polêmico. Embora não fosse o principal objetivo desta pesquisa, é inegável que, através das atividades propostas, os alunos tiveram a chance de falar e discutir

a respeito do tema dos estereótipos, já que *Os Simpsons* é um desenho carregado de imagens estereotipadas e as atividades levavam a esta discussão. Longe de querer trazer aqui uma discussão sobre o tema, é interessante observar como eles conseguiram usar as imagens rotuladas dos povos para compor seus textos, sejam as trazidas pelo texto, sejam as colocadas por eles mesmos, tal como revela os textos acima produzidos pelas alunas Taiana e Daiana, respectivamente, do Grupo 2 e do Grupo 1. Durante a aplicação, o Grupo 1, de Campo Largo, colocou suas opiniões com relação aos estereótipos que eles tem sobre os curitibanos e os campo-larguense, e o que lhes incomoda com relação a este tema. Como na mesma sala havia campo-larguenses e curitibanos, a discussão foi rica e interessante no aspecto cultural. O fato é que a aprendizagem aconteceu, visto que foi produzida uma reflexão crítica após toda a discussão. Segundo Bianchi (2008), “*a aprendizagem acontece quando é verificada uma mudança de comportamento do indivíduo.*” A aprendizagem de uma língua estrangeira, quando tem como objetivo o desenvolvimento da habilidade de comunicação por meio dessa língua, possibilita a aproximação de culturas e tem um papel fundamental como facilitadora no processo de construção de conhecimento (GRADDOL, 2000)

Também através do episódio, os alunos puderam enxergar-se na história através das atitudes dos personagens, seu agir em determinadas situações, as posturas assumidas pelos personagens, valores imprescindíveis para que um indivíduo possa conviver em uma sociedade. Embora estivéssemos tratando de estereótipos baseados em um desenho animado norte-americano, a discussão esteve mais voltada aos estereótipos dos falantes da língua estudada (espanhol) e da língua materna dos estudantes (português). Repensando a pesquisa realizada, talvez o trabalho tivesse sido mais interessante e mais enriquecido se a discussão também tivesse englobado aspectos culturais norte-americanos, mas nada impede que novas aplicações sejam realizadas explorando estes pontos também.

**O perfil dos aprendizes.** Durante a criação da Unidade Temática tentei criar atividades suficientemente variadas, sabendo que umas conviriam melhor a alguns estudantes do que a outros e vice-versa. Durante toda a aplicação observei os estudantes e, como era previsto, demonstraram atitudes diversas para a realização das atividades. Durante a produção escrita, por exemplo, ao fazerem uso do

dicionário alguns alunos estavam sempre buscando palavras ou averiguando a ortografia, enquanto que outros se arriscavam e se lançavam no exercício da escrita, confiando em seus conhecimentos prévios. São diferenças que demonstram que cada aluno tem a sua maneira de estudar e aprender, que eles selecionaram as suas estratégias de aprendizagem, o que faz com que eles sejam participantes ativos da sua aprendizagem.

**A imagem.** Destaco aqui a relevância e a importância da imagem, durante as atividades executadas. Em primeiro lugar, a imagem que aparece no início da Unidade Temática já chama a atenção dos alunos e desperta um interesse, uma descontração, uma sensação de que a atividade vai ser divertida. Não somente isso, os alunos observaram a imagem, foram questionados sobre quem eram as personagens, como elas estavam, afirmaram que não era como normalmente aparecem no desenho, falaram em que se diferenciavam das originais, no que estavam iguais, quem eram, etc.. Fizeram, inclusive, suposições de que na imagem as personagens adotaram o estilo *EMO*. Neste momento, aproveitei para comentar que este tipo de estilo na Argentina é conhecido como *Floggers*, já que, geralmente, quem se veste e se penteia assim, tem *Flogs*, onde exibem inúmeras fotos online (o que comprova que a imagem proporciona inúmeras discussões para enriquecimento cultural). Isso tudo aconteceu antes da leitura do texto, o que quer dizer, que os alunos realizaram, a partir da observação da imagem, uma leitura prévia da mesma, observaram que estavam com roupas da moda. E alguns disseram que eles ficaram ainda melhores com aquelas roupas, porque durante os episódios Lisa Simpson só usa um vestido vermelho e, seu irmão, Bart só veste uma camiseta laranja e um shorts azul. Acrescentaram, ainda, que eles deveriam aderir a esse novo visual nos próximos episódios. Esse momento revelou que as imagens também podem ser lidas, elas também contam uma história, promovem discussões, enriquecimento e aprendizagem de conteúdos.

Durante a exibição do desenho animado foi possível observar um sentimento que expressei como “fascínio” por parte dos alunos, diante do silêncio ante a exibição, uma expectativa sobre a história, os risos não contidos, e certa sensação de “orgulho”, por parte dos estudantes, por entenderem, sem muito esforço, o que estava passando, mesmo estando em outro idioma. Sensações estas

proporcionadas através da imagem e seu contexto.

**O desenho animado como gênero textual.** Embora, nesta pesquisa, o desenho animado tenha sido tratado como um gênero textual, as atividades e as produções foram direcionadas para a utilização de outros gêneros textuais, mas com informações extraídas daquele gênero. Isso demonstra que vários gêneros textuais permeiam uma mesma atividade, ou seja, não aparecem isolados. Além disso, a intenção não é formar roteiristas de desenhos animados, mas fazer com que os alunos e professores entendam que os gêneros textuais não são apenas redações escritas em sala de aula, e sim que estes gêneros fazem parte do nosso cotidiano e podem (e devem) ser aproveitados de alguma forma em sala de aula e não de forma isolada.

#### 4.2.6 Análise do questionário aos discentes

O questionário destinado aos discentes foi analisado e os resultados apresentados apontam o desenho animado como um recurso apropriado para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. A partir de agora passo a analisar pergunta a pergunta e apresentar os resultados desta pesquisa a partir dos questionários direcionados aos alunos. Serão apresentados os resultados de cada grupo no qual as atividades foram aplicadas. No entanto, não constitui como objetivo efetuar cruzamento entre as informações das diferentes instituições. O objetivo é mostrar que as TIC podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos, sem que exista diferenciação de escola pública, cursos particulares de idiomas, etc. Observaremos que independente do contexto da aplicação das atividades e questionários, a utilização de recursos pedagógicos como os desenhos animados podem favorecer o alcance de bons resultados no processo de assimilação de conteúdos e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

A primeira pergunta: **“Em aula de língua estrangeira, qual o tipo de aula você prefere? Aquelas em que só se utiliza o livro ou quando é trazido algum**

### recurso extra<sup>16</sup>? Por quê?”

De acordo com os 26 questionários do Grupo 1, os 26 alunos preferem as aulas em que é trazido algum recurso extra. No Grupo 2, os 06 questionários revelam que os 06 alunos também preferem aulas em que se utilizam recursos extras. Os argumentos utilizados pelos alunos de ambos os grupos são quase sempre os mesmos: dizem que prende mais a atenção, a aula fica mais dinâmica e mais interessante; sentem-se mais estimulados a aprender; afirmam que os recursos extras trazem algo mais prático para o uso da língua, etc. Eis algumas respostas:

*“Recurso extra. Porque dá vontade e ânimo para fazer a atividade.” (Marcela, G1)*

*“Prefiro quando é trazido algum recurso extra, porque melhora a compreensão da língua estudada, principalmente da cultura da língua estudada.” (David, G1)*

*“Quando temos recursos extras, como um vídeo, uma peça teatral, porque assim, acredito que aprendemos mais coisas que só copiar a matéria do livro.” (Célia, G1)*

*“Quando é trazido recurso extra, porque além de não cair na rotina, dá gosto de aprender e estudar.” (Daiane, G2)*

*“Prefiro aulas que trazem recursos extras. Pois a aula fica mais interessante, e daí não fica tão cansativa, tão maçante. E os alunos ficam mais atentos e não dispersam facilmente.” (Taiana, G2)*

*“Aulas com recurso extra. É importante para fixação da língua pois os livros trazem a escrita/leitura formal e com o recursos extras você consegue visualizar o que se usa no cotidiano.” (Roger, G2)*

De acordo com as respostas, a preferência pelas aulas em que se apresentam recursos extras é unânime, não havendo diferença com relação às opiniões entre

---

<sup>16</sup> Entende-se aqui como recurso extra, todo e qualquer material que vise o êxito do processo de ensino-aprendizagem que não seja somente o livro didático ou apostila fornecidos e/ou exigidos para a disciplina de Língua Estrangeira.

alunos dos dois grupos. Percebo também que os alunos vêem os recursos extras como estimulantes para a aprendizagem da língua estrangeira, além de proporcionarem uma maneira mais eficaz de aprendizado.

Passemos para a segunda pergunta: **“Qual recurso você acha mais eficiente: visuais ou verbais? Por quê?”**

No Grupo 1, 16 alunos dizem que preferem os recursos visuais, 04 alunos preferem os verbais, e 06 apontam que os dois recursos têm suas vantagens, e que ambos devem ser utilizados. Opiniões semelhantes apresentam os alunos do Grupo 2, 03 preferem os visuais, 01 prefere os verbais e 02 afirmam que os dois têm sua importância. De acordo com os argumentos colocados pelos alunos, é possível que a preferência pelos visuais ou verbais se deva à estratégia de aprendizagem que cada um utiliza para fixar o conteúdo, através de um recurso ou outro. Apresento os argumentos:

*“Acredito que o visual, porque quando, por exemplo, assistimos algo prestamos mais atenção e entendemos melhor do que ter que ler algo.” (Célia, G1)*

*“Eu acho mais interessante os recursos visuais, pois, na minha opinião, tenho mais facilidade para aprender ao ver e ouvir, do que apenas lendo. Porque eu presto mais atenção do que em verbais. E porque ao ver você entende melhor o contexto.” (Taiana, G2)*

*“Verbais, porque assim podemos ler novamente depois.” (Marina, G1)*

*“Prefiro os verbais, porque tenho mais facilidade para aprender quando leio algo.” (Maria Alice, G2)*

Quase todos os informantes se referem à estratégia de aprendizagem e de como o desenho animado (ou outro recurso) propicia a ativação de uma ou mais estratégias. Isso é interessante porque, mais uma vez, leva à participação real do aluno no seu processo de aprendizagem, tornando-o responsável pelo que aprende



(ou quer aprender). O aluno acaba por desenvolver uma autonomia e responsabilidade por sua própria aprendizagem, desencadeando, posteriormente, um processo contínuo de busca pela melhoria da qualidade e novas estratégias de aprendizagem.

Abaixo trago algumas opiniões de alunos que enxergam ambos os recursos como importantes e eficientes, e que devem ser utilizados como complementação ao outro:

*“Os dois, um complementa o outro. Casando sempre as duas formas de recursos, o grau de aprendizado é melhor.” (Roger, G2)*

*“Com os verbais temos mais tempo de pesquisar vocabulários, que não compreendemos. Porém os visuais, como filmes, prestamos atenção na pronúncia. Acho os dois essenciais.” (Larissa, G1)*

*“Ambos são eficientes, porém os recursos áudios-visuais, como filmes, músicas, etc. têm maior eficiência, pois conjugam imagens, expressões, mostram ações e expressam sentimentos que o livro não pode oferecer.” (Luciano, G2)*

Vale lembrar, que em nenhum momento, coloco que o livro didático deva ser abolido da sala de aula e/ou substituído por outros recursos. Ao contrário, apresento o desenho animado (e as atividades elaboradas a partir dele), como um recurso a mais para o professor ter em mãos. Embora a maioria dos alunos prefira recursos visuais, acredito que a proposta aqui trazida privilegia tanto os verbais quanto os visuais, porque ambos promovem a aprendizagem mediante o uso de estratégias cognitivas e/ou metacognitivas.

A terceira pergunta foi: **“Você vê o recurso extra como “matação de aula” ou uma maneira mais eficaz de aprendizado? Justifique sua resposta.”**

Assim como a primeira pergunta, esta também aponta para uma unanimidade nas opiniões de ambos os grupos. Tanto os 26 alunos do Grupo 1, quanto os 06

alunos do Grupo 2 discordam que o recurso extra seja “matação de aula” e o enxergam como uma forma eficaz de aprendizado, porque aciona a motivação. Algumas das justificativas apresentadas são colocadas abaixo:

*“Uma forma de aprender diferenciada, porque treina outras coisas além do conteúdo do livro. Claro que a aula parece passar mais rápido, mas isso ocorre porque é mais interessante.” (Rafaele, G2)*

*“Uma forma eficaz de aprendizado. Ajuda a fixar os conteúdos mostrados na sala de aula, além de sair da ‘rotina’ (livro e livro de exercício), tornando a aula mais interessante.” (Roger, G2)*

*“Não vejo como ‘matação de aula’ não, pelo contrário, creio que seja uma forma alternativa muito eficaz de atrair a atenção dos alunos, fugir daquela rotina de quadro negro e professor apenas falando lá na frente. Acredito que esses diferenciais agregam valor à aula.” (Taiana, G2)*

As respostas dos alunos com relação à utilização do recurso extra, no caso o desenho animado, revelam que eles são sujeitos críticos e conscientes do seu aprendizado. Sabem avaliar quando realmente aprendem e o que desperta o seu interesse pela aula/conteúdo, rompendo a visão tradicional do aluno como um elemento passivo que aceita toda e qualquer orientação do professor, porque este seria o “detentor” da sabedoria. Chamou-me a atenção a forma como os alunos vêem as aulas em que eles não se sentem motivados, ou seja, em suas opiniões, essas seriam a verdadeira “matação de aula”. É o que evidencia a seguinte resposta: *“Uma maneira mais eficaz. Matar aula seria ler algo que não nos interessa e fingir que aprendemos alguma coisa” (Ingriti, G1)*

Por fim, veremos algumas das opiniões colocadas para a quarta e última pergunta: **“Como você considera o desenho animado como recurso em aula de língua estrangeira?”**

Todos os alunos consideraram a utilização do desenho animado em sala

como um bom recurso para o ensino de língua estrangeira. As opiniões dos alunos expressam exatamente o que pretendia despertar através do desenho animado, sua atenção, seu interesse, sua disposição para o conhecimento, para o aprendizado do conteúdo. Vejamos:

*“Acho bom, é mais interessante e torna a aula mais produtiva e legal” (Ingriti, G1)*

*“Ótimo, porque além de ser um recurso extra, muitas pessoas adoram desenhos, assim prestam mais atenção.” (Daiane, G1)*

*“Muito produtivo, pois testa-se a audição, leitura; e por estar sendo visto compreende-se melhor o contexto. Aprende-se também certas formas daquela região para qual o desenho foi dublado, no caso da América Latina, como explicou a professora no início.” (Rafael, G2)*

*“Acho um recurso muito interessante, pois é divertido, e o aluno acaba querendo prestar atenção mesmo sem fazer muito esforço para se concentrar. Deveria ser mais utilizado nas escolas de idiomas, pois é um recurso completo, envolve áudio, leitura da legenda, ou seja, os recursos áudios-visuais são bem interessantes para esse tipo de ensino.” (Taiana, G2)*

É interessante perceber que os alunos do primeiro grupo viram o desenho animado como um bom recurso, por seu lado lúdico. Enquanto que os do segundo grupo, além de destacarem a característica lúdica, focaram também na variedade de elementos que podem ser trabalhados ao mesmo tempo, tais como leitura das legendas, audição dos diálogos, colocação de gírias, vocabulário, etc. Mas todas as opiniões convergem para a inserção do desenho animado como recurso pedagógico para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Diante dos questionários respondidos pelos alunos, os resultados vêm corroborar o objetivo de que o desenho animado é um recurso que desperta a atenção e o interesse por parte do estudante pelo aprendizado. Os protagonistas do aprendizado, ou seja, os alunos, revelam que o desenho animado em sala de aula, pode sim, auxiliar e muito para um aprendizado da língua estrangeira. E que esse

tipo de atividade deve ser inserido em sala de aula, fazendo com que tenham gosto pelo aprendizado, além de contribuir para a fixação de conteúdos trazidos pelos livros, não substituindo o mesmo, mas complementando-o. E longe de esgotar-se em si mesmo, o desenho animado oferece muitas formas de trabalho, ou seja, cair na rotina com a utilização do desenho animado, ou outro recurso lúdico, está fora de cogitação.

O processo de aprendizagem observado nesta aplicação pode ser justificado pelas estratégias de aprendizagem. Convém apresentar as duas definições mais empregadas na literatura. O'Malley & Chamot (1990, p. 1) definem as estratégias de aprendizagem como "*pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter nova formação*". Acrescentam ainda que "*as estratégias de aprendizagem são modos especiais de processamento de informações que melhoram a compreensão, a aprendizagem, ou retenção de informações*".

No livro *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, Oxford (1990, p. 1) afirma que:

Estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam em proficiência aperfeiçoada e maior autoconfiança.

Em termos gerais, as estratégias podem ser compreendidas como comportamentos, técnicas, ações e ferramentas empregadas para a aprendizagem e o uso de uma língua (OXFORD, 1990; COHEN, 1998).

O'Malley e Chamot (1990) ainda postulam que as estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira podem ser agrupadas em três grandes categorias: elas podem ser metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas. As primeiras implicam o pensar sobre o processo de aprendizagem, a preparação para ele por meio do planejamento, da atenção, geral ou seletiva, dada ao que se vai aprender, ou seja, implicam em uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, em uma preparação que visa a aprendizagem, o controle ou a monitoração das atividades de aprendizagem assim como a auto-avaliação. Às estratégias cognitivas, por sua vez, relacionam-se as ações que envolvem a interação física do aprendiz com o material,

ou seja, implicam em uma interação com a matéria de estudo, uma manipulação mental ou física desta matéria e uma aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem. E, por fim, a terceira categoria remete à dimensão afetiva e implica na interação com outra pessoa, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o controle da dimensão afetiva que a acompanha.

A aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, psicossociais e culturais. A aprendizagem é resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações. Além da estrutura cognitiva do aluno ser levada em conta no processo de aprendizagem, é necessário também considerar que os conhecimentos que o aluno apresenta são fundamentais na aprendizagem de novos conhecimentos.

A partir destas noções, posso verificar o aprendizado a partir do momento que considero que os aprendizes, mediante as atividades propostas, produziram uma reflexão sobre o tema colocado, sobre as diferenças e semelhanças entre as personagens e as diferentes nacionalidades, valendo-se assim de estratégias metacognitivas. Isto se levar em consideração que, segundo Andrade *et al* (1999), estas estratégias *“envolvem pensar ou refletir sobre o processo de aprendizagem, planejar para aprender, monitorar a tarefa de aprendizagem e avaliar quanto e como se aprendeu”*. (p.140). Os alunos também fizeram utilização, consciente ou inconscientemente, de estratégias cognitivas, tais como a utilização de referências, já que usaram expressões e palavras expressas no episódio apresentado. As estratégias sócio-afetivas, por sua vez, também foram bastante utilizadas para a realização das atividades propostas, pois implicou na interação professor-aluno e aluno-aluno para o controle da dimensão afetiva inerente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O recurso do desenho animado e o tema abordado possibilitaram uma motivação nos alunos, o que facilitou a interação.

Passarei agora a analisar o questionário destinado aos docentes.

#### 4.2.7 Análise do questionário aos docentes

No que se refere aos professores que participaram da investigação, estes manifestaram também seu encantamento pela utilização dos desenhos animados.

Quando me refiro a encantamento, entendo-o como as formas de criar caminhos que despertam processos reflexivos da ação e um poder de análise ímpar, possibilitando uma aproximação diferenciada entre os conteúdos por eles trabalhados.

No cotidiano dos espaços educativos há a necessidade de “reencantamento” do trabalho do profissional que media os processos de ensino e de aprendizagem, pois esses professores, em algum momento de sua formação, tomaram conhecimento da diversidade de recursos que favorecem esses processos. Entretanto, esta força geradora de novas alternativas acabou enfraquecendo-se e demanda ser energizada. Neste sentido, a televisão e os próprios desenhos animados podem representar um interessante recurso.

Os professores foram interrogados com a seguinte pergunta: **“Quando aluno, em aula de língua estrangeira, qual o tipo de aula você preferia? – Aquelas em que só se utilizava o livro ou quando era trazido algum recurso extra? Por quê?”**.

Ambos os professores, assim como os alunos, revelaram que suas preferências eram pelas aulas em que eram trazidos recursos extras, com a justificativa de que chamavam mais a atenção. O professor do grupo 2 disse: *“Preferia aquelas em que havia algum recurso extra. Acredito que as aulas deste tipo são mais interessantes e instigantes. Aulas que apenas se pautam no livro didático tendem a ser cansativas e não estimulantes para o aprendizado dos alunos. Mesmo que sejam utilizadas as atividades mais ‘lúdicas’ presentes em alguns livros didáticos.”*

O questionário revela também que estes professores têm buscado atualizar-se, renovar seus materiais de apoio e que, sempre que possível, utilizam recursos extras, tais como livros de leitura, dinâmicas, músicas, jogos, filmes, seriados de televisão, de acordo com o conteúdo gramatical ensinado.

Ao serem questionados se consultavam os alunos quanto ao uso/escolha dos recursos extras as respostas foram opostas. A professora do grupo 1 disse que a cada início de semestre faz uma avaliação diagnóstica para saber as preferências dos alunos, enquanto que o professor do grupo 2, afirma que, por se tratarem de vários grupos e pouco tempo para a preparação destes materiais, dificilmente consulta os alunos. Isso nos revela que situações diferentes de foco e abordagem

podem significar diferenças nos resultados obtidos por estes professores durante ano/semestre. Diante disso, é fundamental que os alunos participem ativamente desta seleção, pois são eles os maiores atingidos dentro do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, entendo que os limites de tempo ainda são vilões deste processo.

Com relação à experiência com o desenho animado, a partir da aplicação das atividades, os professores destacaram suas impressões: *“É um recurso extremamente rico e interessante, é necessário adaptar os tópicos da língua estrangeira ao nível dos alunos.”* (professora do Grupo 1); *“É uma atividade de caráter lúdico, por isso os alunos ficam mais à vontade para se expressarem por ser um recurso comum a quase todos.”*

A professora do grupo 1 manifestou sua avaliação sobre a experiência vivenciada afirmando que buscará selecionar e inserir alguns desenhos animados como ferramenta para auxiliar no desenvolvimento de alguns conteúdos, principalmente aqueles que tragam algum aspecto cultural. Verificou como os alunos se interessaram pelo trabalho desenvolvido. Como sugestão de atividades com o desenho animado disse que poderá propor atividades de discussão sobre algum tópico da língua estrangeira, atividades orais, auditivas, visuais (com imagens animadas ou estáticas) e escritas. A posição do professor do centro de idiomas seguiu a mesma linha de raciocínio, colocando sua argumentação de maneira mais técnica, mas sem perder o entusiasmo pela utilização dessa ferramenta pedagógica. Segundo ele *“acredito que a televisão fornece subsídios para desenvolver os conteúdos conceituais desenvolvendo assim inúmeras habilidades nos educandos: observar, analisar, raciocinar, questionar, entre outras”* (professor do grupo 2). Disse também que, sempre e quando for de encontro com o conteúdo a ser transmitido aos alunos, poderá fazer uso do desenho animado, através de atividades de produção textual, de conversação e jogos dentro dos temas discutidos.

Percebo que existe uma predisposição dos professores em buscar um diferencial que favoreça a construção de conhecimentos. A experiência pedagógica vivenciada por eles possibilitou outro olhar sobre a utilização da televisão e do desenho animado no espaço da sala de aula. Isso ficou claro quando uma das professoras entrevistadas explicitou que poderia ter utilizado esse recurso para trabalhar com “pretérito indefinido”. Os professores verificaram a possibilidade de

desenvolvimento de uma atividade de uma forma diferenciada e validaram a experiência, entretanto, a rotina do trabalho pedagógico, o dia-a-dia com muitas horas/aula de trabalho os afasta da utilização e da busca de construção de outros recursos que favoreçam o processo de ensino e que superem o uso exclusivo daquilo que constitui as metodologias convencionais, isto é, explanação de conteúdos, resolução de exercícios, entre outros. Convém destacar que a participação do professor na utilização e exploração de qualquer tipo de recurso pedagógico continua a ser indispensável, marcando diferença em seu papel de mediador, organizador de situações de pensar e de aprender.

O impacto da revolução tecnológica sobre as visões tradicionais do conhecimento é mais do que significativo e a própria universidade não pode se furtar deste processo. É importante pensar os impactos dessa revolução e a construção de alternativas para sua utilização nos diferentes cursos. Nesse sentido, a interface da Pedagogia com outros cursos como o de Letras, Comunicação Social, entre outros, poderá favorecer a catalogação, seleção de recursos pedagógicos como os desenhos animados e a sua disponibilização para a comunidade escolar. Favorecendo a capacitação destes profissionais para o uso desses recursos, novas possibilidades de ensino e de aprendizagem vão construindo-se.

Como observado, os professores e os alunos das diferentes instituições de ensino pesquisadas manifestaram sua aprovação com relação à utilização dos desenhos animados como mais um recurso pedagógico para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que a experiência tenha ocorrido em um espaço curto de tempo, o que ficou claro é que o acesso a novas informações ganhou relevância com a apresentação dos desenhos. Com isso, possivelmente, a assimilação de novos conhecimentos se viu favorecida em virtude dos desenhos, imagens, sons, cenários e enredo da história apresentada.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação das atividades e dos questionários, juntamente com a inserção de TIC em aula de idiomas, demonstrou muitas vantagens, tais como: motivação dos alunos, desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação, utilização das estratégias de aprendizagem, etc. No entanto, o manejo de tais vantagens requer uma preparação rigorosa. Além da apresentação clara dos objetivos fixados (estes devem permitir ultrapassar o aspecto lúdico e dar as pistas para favorecer a consolidação da aprendizagem), o professor deve guiar o aluno, evitando-se limitar a seu modo tradicional de abordar o ensino de língua estrangeira, de modo que possa tirar proveito desse tipo de atividade. A variedade das atividades propostas permitiu “individualizar” a aprendizagem – uma das grandes vantagens da inserção de novas TIC na Educação.

As TIC, em especial a televisão, como descrito no Capítulo 1, ocupam um espaço grande no cenário de nossa sociedade. Sendo assim, é necessário que cada Instituição de Ensino e seus professores ampliem o diálogo da escola com as tecnologias, contextualizando novas alternativas de trabalho, delimitando caminhos a serem seguidos, em cada tempo, a cada novidade. É fundamental que juntos (Instituições de Ensino e docentes) procurem estar sempre à frente de seu tempo, propondo, instigando, fazendo pensar sobre a viabilidade de aplicação desses recursos em sala de aula. Para tanto, a formação continuada dos profissionais da Educação, com cursos de capacitação, de atualização de recursos, etc. é essencial para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos.

É importante também ressaltar que as TIC não podem ser vistas como as salvadoras do processo de ensino-aprendizagem. É a forma de seu uso que determina seu êxito neste processo. As TIC tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, como uma visão progressista. O professor autoritário poderá utilizar a televisão ou outra ferramenta de forma tradicional, reforçando ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa e participativa encontrará nestas tecnologias ferramentas excelentes para a ampliação da interação.

Se é a forma de uso das TIC que determina seu êxito no processo de ensino-aprendizagem, então, através dos resultados apresentados nesta pesquisa, posso concluir que o objetivo geral de verificar a eficiência na utilização dos desenhos animados como ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem em aulas de espanhol como língua estrangeira foi atingido, já que ele pode ajudar no ensino e na percepção de algo mais que simplesmente memorização e repetição de dados. Os desenhos animados se revelaram interessantes recursos que podem auxiliar na construção de conhecimentos e na discussão de temas entre os alunos, bem como promover a prática reflexiva e a habilidade comunicativa, em aula de espanhol como língua estrangeira. Eles podem levar à aprendizagem em aulas de espanhol como língua estrangeira, pois, a partir de estratégias de aprendizagem, é possível produzir não simplesmente uma reprodução textual, e sim uma reflexão a respeito de um tema abordado, ou seja, uma mudança, uma reconstrução de pensamento.

Os resultados desta pesquisa demonstram que o desenho animado, aliado a uma metodologia motivadora, desperta o interesse dos alunos, a ponto de proporcionar momentos de reflexão, utilização/exercício da criatividade e produção de mudança de comportamento/pensamento. Os *cartoons*, sob uma abordagem comunicativa, são capazes de desenvolver as habilidades necessárias para um estudante de língua estrangeira. Por isso, é possível sim enxergar nos desenhos animados uma boa ferramenta para o auxílio do processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, de modo a desenvolver, não somente os distintos aspectos da aprendizagem da língua (compreensão escrita e oral, expressão oral, expressão escrita), mas também, como elemento motivador, criar um ambiente de aula que favoreça uma maior disposição e interesse por parte dos alunos pelo aprendizado da língua estrangeira em questão, interesse este não somente percebido durante a observação da aplicação, mas exposto pelos alunos nos questionários aplicados. E, por fim, os desenhos animados são eficientes no sentido que valorizam as experiências dos alunos, pois fazem parte do seu cotidiano. É importante valorizar os conhecimentos que o aluno já possui, pois estes influenciam no seu comportamento.

Com relação ao problema apresentado na introdução: “como utilizar o desenho animado em sala de aula?”, ao longo desta pesquisa, apresentei algumas

maneiras de como utilizar o desenho animado em sala de aula de espanhol como língua estrangeira. Embora estas propostas não sejam as únicas, o que posso destacar é que os trabalhos a partir do desenho animado devem proporcionar aos alunos desenvolverem sua capacidade comunicativa na língua estrangeira estudada, com atividades que: valorizam a leitura, tanto de textos verbais-escritos, quanto de não-verbais (imagens); estimulem a produção escrita de vários gêneros textuais, colocando o aluno em contato com mais do que um gênero textual; desenvolvam a capacidade de compreensão oral, o aluno de língua estrangeira precisa estar em contato com situações de fala contextualizadas em língua estrangeira (o desenho animado pode proporcionar este cenário de fala com contexto); permitam com que o aluno trabalhe sua oralidade em língua estrangeira, estimulado pelos temas propostos pela atividade e explorados no desenho animado; explorem o desenvolvimento e a utilização da criatividade dos alunos; e, valorizem seu contexto, sua realidade, suas experiências, etc.

Defendo que, como professores, não podemos limitar-nos aos mesmos métodos e recursos utilizados há muitos anos atrás. É necessária uma busca constante pela inovação, no sentido de proporcionar aos alunos um ensino de acordo com sua realidade e suas necessidades. Cada indivíduo é diferente um do outro, desta forma, o seu processo de aprendizagem também será único, portanto, é necessário dispormos aos alunos várias possibilidades de aprendizado, de forma que o aluno adote as suas estratégias de aprendizagem.

É imprescindível, portanto, que professores descubram caminhos para motivar seus alunos a agir de forma que alcancem o objetivo da aprendizagem. O aprender, assim como afirma Freire (1996, p.77), é uma aventura criadora, logo, muito mais rica que repetir a matéria dada; é pensar em construção, reconstrução a todo o momento da prática docente. Por isso, o professor precisa envolver-se no processo educativo de maneira que compreenda que o homem é multidimensional e dessa forma não descaracterizar as influências que existem em torno do educando, no caso o contexto midiático. Como pesquisadores e profissionais envolvidos com o contexto educacional, precisamos continuar buscando respostas e construindo alternativas que visem criar um ambiente favorável e estimulante para a aprendizagem. Portanto, o trabalho de inserção de TIC em sala de aula precisa ser valorizado pela escola e pelos professores como um recurso que os auxilia, e não

como um vilão que rouba a atenção do aluno ou o espaço do docente.

Acredito que sem respeitar a identidade do aluno, sem levar em conta as experiências vividas por este antes de chegar à escola (no caso, valorizar seu conhecimento prévio, aquilo que faz parte do seu cotidiano: o desenho animado), o processo não terá validade, ou seja, as aulas não passarão de simples palavras jogadas ao vento, sem significação para o aluno, sem aplicação à sua realidade. Por fim, tomo as palavras de Freire, que diz que educar exige curiosidade, não só de nossa parte, mas também dos alunos, pois ela “*convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar*” (1996, p.77). Sendo assim, cabe a nós, educadores, instigar a curiosidade em nossos alunos com as ferramentas que temos à mão.

Creio (e espero) que este trabalho não se esgote aqui. Para isso, é preciso que novos projetos e novas ideias que expliquem e/ou favoreçam o êxito do processo do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, sejam elaborados e inseridos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALONSO, M. & MATILLA, .L. **Imágenes em acción**. Madrid: Ediciones Akal, 1990.

APARICI, R. & GARCÍA-MATILLA. **Lectura de Imágenes en la Era Digital**. Madrid: Ed. de la Torre, 2008.

ANDRADE, O. et al. Estratégias e técnicas de estudos para o projeto de ensino: a compreensão e produção em linguagem oral: espanhol, francês e inglês- implementação de um centro de auto-acesso. **Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas**, Londrina, v. 36, p. 137-154, 1999.

ARAÚJO e SÁ; M. H. & MELO, S. (2002). **Internet and plurilingual learning – chats in the development of intercomprehension in Romance Languages**, Conferencia Internacional de Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación (ICTE), Badajoz, 13-16 de Novembro de 2002 (Espanha).

ARAÚJO e SÁ, M. H., MELO, S. (2003a). *Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas*. In C. ALONSO & A. SÉRÉ (dir.), **Los textos electrónicos: nuevos géneros discursivos** (pp. 45-61). Madrid: Biblioteca Nueva.

ARAÚJO e SÁ, M. H., MELO, S. (2003b). *"Beso em português diz-se beijo:": la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones "*. In C. Degache (dir.), **Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet** (pp. 95-108). Lidil n°28, dec. 2003, Lidilem, Université Stendhal, ELLUG: Grenoble.

ATLAN, J. **L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE.** ALSIC, vol.3, nº1, 2000, p.109-123.

BARCELOS, L. C. **Televisão e sala de aula: referente lingüístico e/ou cultural?**  
In: XI SEMINÁRIO CELLIP, 1997, Cascavel, PR. **Anais.** Cascavel, PR: Unioeste, 1997, p.01-07.

BERNAL, B. V.; *et. al.* **El desarrollo profesional del profesorado de ciências como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad.** Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Cádiz. Nº 4, vol. 3, 2007, p.372-393.

BIANCHI, E. M. P. G., **Didática e Educação Corporativa: reflexões sobre o gestor educador e o cuidado empresarial com a educação continuada.** São Paulo: USP, 2008.

BISAILLON, J., **Les nouvelles technologies ont-elles leur place dans l'apprentissage/ l'enseignement des langues aux adultes?.** Bulletin de l'AQEFLS, nº17, 1996, p.118-130.

BOGAARDS, P. **Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères.** Paris: Crédif, Hatier/Didier, 1991.

BOSELLI, S. M. C. **Desenho Animado Infantil: Um Caminho da Educação a Distância.** Florianópolis, 2002 (Dissertação de Mestrado defendida em 2002, na UFSC).

BROWN, H. D. Cognitive and affective characteristics of good language learners. In: C. A. Henning (ed.), **Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum.** Los Angeles: UCLA, Department of English, TESL, 1997.

CARRILLO, J. A. O. **Comunicación visual y tecnología educativa: perspectivas curriculares de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación**. Grupo Editorial Universitario, 1999.

CAZACU, T. S. **Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979.

CITOLLIN, S. F. **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo**. Revista de Letras 6 DACEX: CEFET-PR. Paraná: 2003.

COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. London: Longman, 1998.

CHAGURI, J. P. **O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros**. Paranavaí: FAFIPA, 2004.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**, 1999.

CUNHA, J. B. **Televisão: da sala de estar para a sala de aula**. Disponível em [www.aurora.ufsc.br](http://www.aurora.ufsc.br). Acessado em 04/05/2009.

DONDIS, D. A. **La sintaxis de la imagen**. Barcelona: Gustavo Gili, S. A., 1976.

DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. **Language two**. Oxford: Oxford University Press, 1982.

ECO, U. **Sobre Literatura**. Rio de Janeiro: Record, 1ª edição, 2003.

EISNER, E. W. **The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. New Jersey: Pentice Hall, 1998, cap.1-3.

FISCHER, R. M. B. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. Nº 1, vol. 28, (jan/jun) 2002, p.151-162.

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

GARCIA, L. A. R. **A televisão na escola como objeto de leitura: uma proposta de letramento midiático televisivo**. Maringá, 2008 (Dissertação de Mestrado, defendida em 2008).

GARDNER, R. Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning. In T. Parry & C. Stansfield (Eds.), **Language aptitude reconsidered**., NJ: Prentice-Hall, 1990.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, L. A.; SANTOS, L. T. S. **O Double Coding na Animação: A Construção do Desenho Animado Contemporâneo para Adultos e Crianças**. In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007, Santos, SP.

GUERRA, M. S. **Imagen y Educación**. Madrid: Ediciones Anaya, 1984.



HALAS, John. **Masters of Animation**. London: BBC Books, 1987.

HYMES, D. H. **Vers une compétence de communication**. Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991.

KHATCHADOURIAN, H. + **Info Los Simpsons: Una familia muy normal**. Buenos Aires: Domus Editora, 2007.

KRASHEN, S.D. **Principle and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAURIA, M. P. P. & MORAES, L. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Língua Estrangeira e Língua Portuguesa**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

LEANDRO, A. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. Imprensa: São Paulo, 2001, v. 7, n. 21, p. 29-36.

LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p.211-236.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais & Ensino**, 2002.

\_\_\_\_\_. **A questão do suportes dos gêneros textuais**, 2003.

MARTINS-CESTARO, S. A. **O ensino da língua francesa nas escolas públicas estaduais de Natal**. Natal, 1997. (Dissertação de Mestrado defendida em 1997).

MELLO, E. DE.; MICHELS, M. **Animação**. 2010. Disponível em: <http://animablog.wordpress.com/> . Acessado em 05/08/2010.

MOLES, A. **La imagen: comunicación funcional**. México: Trillas, 1991.

MUANIS, F. **Imagem, cinema e quadrinhos: linguagens e discursos de cotidiano**. ALCEU: revista de comunicação, cultura e política, 2005, n.10.

NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

OLIVEIRA, D. L. **Leitura e Cibercultura: Navegando em oceanos pedagógicos ou por uma educação popular *nunca de antes navegada***. João Pessoa, 2006. (Tese de Doutorado defendida em 2006).

OLIVEIRA, M. C. de. **A Arte dos “Quadrinhos” e o Literário: A contribuição do diálogo entre o Verbal e o Visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura**. São Paulo, 2008. (Tese de Doutorado defendida em 2008).

O`MALLEY, J.; CHAMOT, A. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OROZCO, G. G. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI**. São Paulo: Comunicação e Educação, 2002.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers, 1990.

PAPERT, S. M. **A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática** (edição revisada). Nova tradução, prefácio e notas de Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, R.; CABRITA, I. *TIC: produto, produtoras e provocadoras de mudança no contexto educativo.* In P. Dias, e C. Freitas (Orgs.). **Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios 2005/ Challenges 2005.** Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI, Universidade do Minho, 2005, p. 495-506.

PONTE, J. P. & SERRAZINA, L. **As novas tecnologias na formação inicial de professores.** Lisboa: DAPP do ME, 1998.

PONS, J. de P. **Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una Introducción.** Barcelona: Cedecs Editorial, 1998.

POUGY, E. G. P. **As mensagens da televisão e a reação de seus receptores.** 2007. Disponível em:  
[http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave\\_artigo.asp?cod\\_artigo=647](http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=647).  
Acessado em 05/08/2010.

ROJO, R. *Gêneros do Discurso & Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas*. IN: MEURER, J. L. et al. (Org.) **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. *et al.* (Org). **Tecnologias para Transformar a Educação**, Porto Alegre: Artmed, 2006.

SELWYN, N. **O uso das TIC na Educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, out. 2008, p. 815-850.

SILVA, S. T. de A. *Desenho Animado e Educação*. In: **Outras Linguagens na Escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**, de Adilson Citelli et al. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA JÚNIOR, A. G. da, TREVISOL, M. T. C. **Os desenhos animados como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da moralidade**. In: IX EDUCERE, 2009, Curitiba, PR. **Anais**. Curitiba, PR: PUCPR, 2009, p.5043-5054.

SKOBLE, A. J. *et al.* (Org). **Os Simpsons e a Filosofia**. São Paulo: Madras, 2009. Tradução de *The Simpsons and Philosophy*. Carus Publishing Company, 2001.

SOLOMON, C. **The History of Animation: Echanted Drawings**. New York: Wings Books, 1994.

SUTTON-SMITH, B. **The Ambiguity of Play**. Cambridge e London: Harvard University Press, 2001.

ZUNZUNEGUI, S. **Pensar la imagen**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 – UNIDAD TEMÁTICA: “LOS SIMPSONS” .....	85
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO – DISCENTES .....	88
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO – DOCENTES .....	89

## APÉNDICE 1

Nombre: \_\_\_\_\_ Español: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Unidad Temática: “Los Simpsons”

#### Contextualizando

1. ¿Qué es el estereotipo para ti? ¿Lo ves como algo positivo o negativo?

---



---



---



---

2. ¿Cuáles estereotipos de los españoles y de los hispanoamericanos conoces?  
¿Cuáles de ellos sueles utilizar (consciente o inconscientemente)? ¿Qué  
significa ‘latinoamericano’ para ti?

---



---



---



---

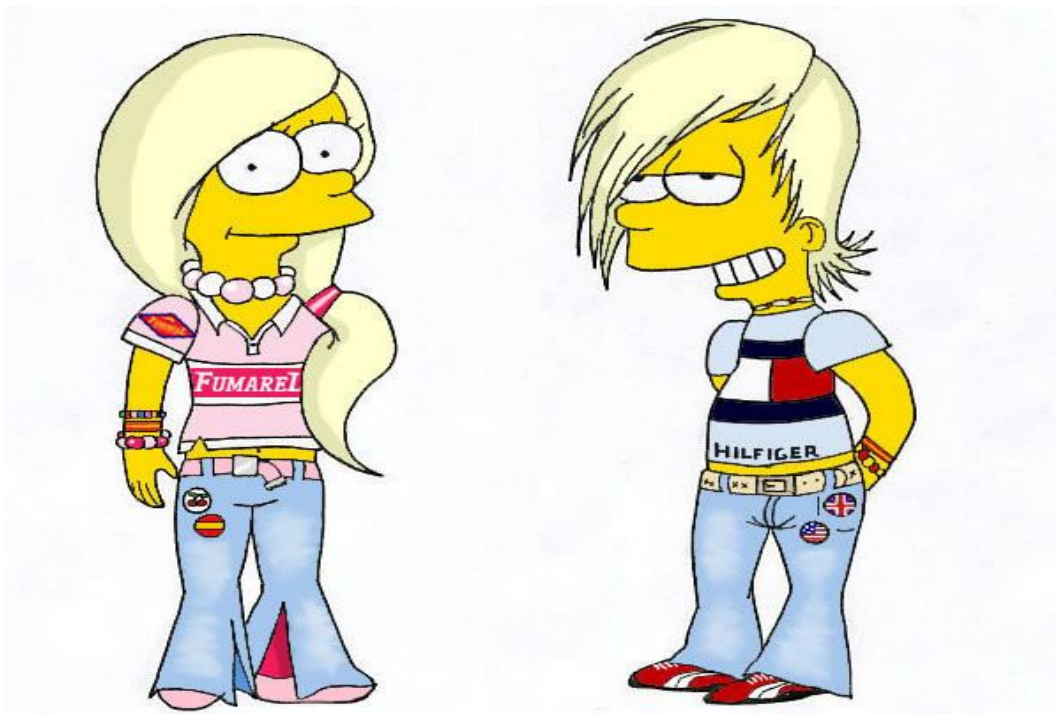
### Simpsons madrileños

Si los Simpsons fueran madrileños: Apu sería chino, el inspector Chalmer habría dado la baja por depresión al director Skinner para poner de director a algún enchufado suyo, el Sr. Burns le habría vendido la central a una multinacional para especular con solares, Smithers viviría en Chueca<sup>17</sup>, Ned Flanders sería neoliberal e intransigente, Homero "trabajaría" en un ministerio, Marge le pondría los cuernos con Barney, que contaría chistes de léperos y Bart y Lisa se vestirían de marca.

Y la hipoteca no les dejaría vivir.

---

<sup>17</sup> **Vivir en Chueca:** “República Checa” é famosa pela liberação da união civil de casais homossexuais. O personagem de Smithers apresenta tendências homossexuais e um amor por seu chefe, mas nada confirmado explicitamente. O que se sugere é que ele seja realmente gay.



Esta entrada fue enviada el Miércoles, 25 de Octubre de 2006 a las 11:41 am.

Blog: Microservios / Texto encontrado en: <http://www.ociocritico.com/oc/wp/?p=1257>

### Interpretación del Texto

1. ¿Conoces a los personajes de la foto? ¿Quiénes son? ¿Están de la manera que sueles verlos?
2. ¿Conoces a los personajes mencionados en el texto? ¿Hacen parte de qué tipo de animación?
3. Según el texto, ¿estos personajes están caracterizados como personas que hayan nacido en cuál país? ¿Es posible decir que ellos podrían ser de otra ciudad? ¿Cuál?
4. Por lo que conoces de los personajes mencionados en el texto ¿quiénes crees que realmente serían de la manera como describe el autor del texto?
5. ¿Te parece que los madrileños son realmente así, o es sólo un estereotipo?

### Más allá del texto

1. Si *Los Simpsons* fueran curitibanos ¿cómo serían? Utiliza la idea de estereotipos y escribe un texto imaginando cómo serían algunos personajes





**APÊNDICE 2****Nombre:** \_\_\_\_\_ **Español:** \_\_\_\_\_**Fecha:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**QUESTIONÁRIO – DISCENTES**

1. Em aula de língua estrangeira, qual o tipo de aula você prefere? Aquelas em que só se utiliza o livro ou quando é trazido algum recurso extra? Por quê?

---

---

---

2. Qual recurso você acha mais eficiente: visuais ou verbais? Por quê?

---

---

---

3. Você vê o recurso extra como “matação de aula” ou uma maneira mais eficaz de aprendizado? Justifique sua resposta.

---

---

---

4. Como você considera o desenho animado como recurso em aula de língua estrangeira?

---

---

---

**APÊNDICE 3**

Nombre: \_\_\_\_\_ Español: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO – DOCENTES****I. Dados pessoais:**

1. Onde e quando você se formou?

---

---

2. Há quanto tempo dá aula? Onde e para quais tipos de grupos leciona?

---

---

3. Quando aluno, em aula de língua estrangeira, qual o tipo de aula você preferia?

---

---

**II. Dados profissionais:**

1. Você 'recicla' seus materiais de apoio ou utiliza os mesmos? Recorre com frequência aos usados na graduação?

---

---

2. Você vai com regularidade a Congressos/Colóquios de sua área?

---

---

3. Como docente, você utiliza quais tipos de recursos? De que forma? Por quê?

---

---

4. Você consulta os alunos quanto a esse uso, isto é, eles colaboram na escolha do material?

---

---

### **III. A pesquisa:**

1. Depois da aplicação da atividade, como você considera o desenho animado como recurso em aula de língua estrangeira? Destaque os pontos positivos e os negativos.

---

---

2. Você buscaria outros desenhos animados para usar em sala de aula? Quais?

---

---

3. Caso a resposta anterior for positiva, que atividades você desenvolveria?

---

---

