

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JULIA MARIA RAPOSO GONÇALVES DE MELO LARRÉ

...CÂMERA NA MÃO!

**ARGUMENTAÇÃO E ATIVIDADE SOCIAL “ELABORAR
DOCUMENTÁRIOS” NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

DOUTORADO EM LETRAS

Recife/2014

JULIA MARIA RAPOSO GONÇALVES DE MELO LARRÉ

...CÂMERA NA MÃO!

**ARGUMENTAÇÃO E ATIVIDADE SOCIAL “ELABORAR
DOCUMENTÁRIOS” NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada como
exigência parcial para
obtenção do título de
Doutora em Linguística à
Banca Avaliadora, sob
orientação da Profª Drª Maria
Cristina Damianovic.

Recife/2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439

L333c Larré, Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo
...Câmera na mão! Argumentação e atividade social "Elaborar documentários" na sala de aula de língua inglesa / Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré. – Recife: O Autor, 2014.
283 f.: il.

Orientador: Maria Cristina Caldas Camargo Lima Damianovic.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2014.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Aprendizagem. 3. Língua inglesa - Recursos audiovisuais. 4. Língua inglesa - Atividades criativas na sala de aula - Documentário (Cinema). 5. Sociolinguística. I. Damianovic, Maria Cristina Caldas Camargo Lima (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2014-86)

JULIA MARIA RAPOSO GONÇALVES DE MELO LARRÊ

...Câmera na Mão! Argumentação e Atividade Social "Elaborar Documentários" na Sala de Aula de Língua Inglesa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Doutor em Linguística em 30/5/2014.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.ª, Maria Cristina Caldas de Carmargo Lima Damianovic
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof. Dr.ª, Siane Gois Cavalcanti Rodrigues
LETRAS - UFPE

Prof. Dr.ª, Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Júlio Cesar Fernandes Vila Nova
DLCH-LETRAS - UFRPE

Prof. Dr.ª, Diana Vasconcelos Lopes
LETRAS - UFRPE

Recife – PE
2014

Dedico este *flash* de minha trajetória pessoal e
profissional à minha família, alicerce de absolutamente
tudo.

It is the long history of humankind (and animal kind, too): those who learned to collaborate and improvise most effectively have prevailed.
(Charles Darwin)

A language only manifests its existence in dialogue.
(Scerba)

The reality today is that we are all interdependent and have to co-exist on this small planet. Therefore, the only sensible and intelligent way of resolving differences and clashes of interests, whether between individuals or nations, is through dialogue. (Dalai Lama)

Individually, we are one drop. Together, we are an ocean.
(Ryunosuke Satoro)

You can only know your existence when perceiving the other.
(Anonymous)

*Citações presentes em cada uma das fichas didáticas elaboradas para os alunos de Jornalismo.

AGRADECIMENTOS

Que hoje e sempre as águas do tempo possam levar o que não nos serve mais. Porque a vida é isso mesmo: a gente aprende tudo com os momentos mais difíceis. Meus agradecimentos vão primeiro ao plano divino, que nos ensina tanto através de tudo.

Esta tese é dedicada especialmente aos meus pais, Angela e Carlos, que sempre me estimulam com as coisas certas da vida. É igualmente dedicada a meu filho, Francisco, alicerce de toda a esperança. A Rafael, meu marido amado, que me apoia em tudo e que planta em mim a sementinha do amor todos os dias. À Marina, nosso mais novo membro da família, que, como Francisco, nos traz mais esperança e fé nas decisões de Deus.

Agradeço muito aos meus professores preciosos da UFPE que me acompanham nessa jornada há pelo menos 10 anos! O aprendizado com cada um deles me deixou marcas profundas e amadas no meu espírito docente, seja na aquisição de conhecimentos disciplinares, seja no exemplo de atuação e de vida que cada um deixou para mim. E é com eles, todos os dias, que lembro porque gosto tanto de minha profissão.

Agradeço a Diva, Jozaías, Prof^a Evandra e Prof^a Fabiele e a todos os funcionários do PPGL pelo apoio e consideração em todos os meus momentos como aprendiz!

Obrigada à Prof^a Elizabeth Marcuschi, pelo carinho, pela leitura atenta e pelos conselhos sensíveis que me deu ao longo da escrita da tese. Agradeço também por ter aceitado o desafio de me orientar no início do doutorado.

Agradeço à Prof^a Diana Vasconcelos Lopes, da UFRPE, que, com grande alegria sempre aceitou os desafios de ler meus escritos desde a primeira qualificação da tese! Obrigada por sempre me motivar com suas contribuições!

À Profª Siane Gois, agradeço muitíssimo pela leitura sempre detalhada e pelas contribuições muito bem-vindas!

Ao Prof. Julio Vila Nova, companheiro de jornada acadêmica, meu muitíssimo obrigada pela confiança depositada em todos os momentos e pela força em me ajudar a crescer.

Profª Maria Cristina Damianovic: não tenho nem palavras para agradecer o tanto quanto eu gostaria, mas vou tentar! Obrigada pelo estímulo, pela alegria com que sempre me orientou nos nossos encontros presenciais e virtuais; obrigada por segurar minha mão, mesmo quando a gente que precisava segurar a sua. Você é um exemplo de mulher, monista, como só Spinoza nos fala. Obrigada pelos abraços de árvore, pela atenção e cuidado, pelas leituras e conselhos. Obrigada pelo coração gigante, que sempre cabe mais um e que me aceitou como sua aluna, mas mais ainda como sua amiga. Obrigada!

Para meus amigos deixo um beijo grande demais. Eles sabem quem são, pois estiveram nas horas mais preciosas desses anos que foram cheinhos de mudanças pra mim e pra minha família. Deixo também os desejos de muita aprendizagem, alegria, saúde e paz de espírito.

Aos meus amigos/parceiros do LIGUE: Carla Richter, Margareth Patapio, Juliana Gama, Ricardo Barreto, Elizabeth Camelo e a todos os que estão chegando e que ainda não tive tanto contato, obrigada pelo fazer prático-teórico que nos une! Obrigada pelas leituras e *feedbacks* carinhosos!!!

Aos meus parceiros da UFRPE, caminho que tenho o maior prazer de trilhar: Julio Vila Nova, Kleyton Pereira, Adeilson Sidrins, Marcelo Sibaldo, Dorothy Bezerra, Renata Lívia, que estão juntos comigo nessas mudanças (em todos os sentidos) da vida! Esses aí são professores universitários arretados mesmo!!!

Aos colegas e funcionários da UFRPE - Unidade Acadêmica de Serra Talhada, agradeço imensamente a chance de poder trabalhar com gente como a gente, que pensa no ensino com o compromisso e empolgação que vejo brilhar nos olhos. Esse obrigado é para todos os colegas de Letras, de Química, Biologia, Economia, Agronomia, Pesca e de todos os cursos que fazem nossa linda e sertaneja unidade!

Para meus alunos que me fazem sonhar, toda a saúde e paz. Que Deus nos permita sonhar muito, sempre, mais e mais, e realizar, juntos, esses sonhos que nos constroem e que constroem nosso lugar, nossa cidade, nosso estado, nosso país. Acredito em nós, de mãos dadas. É olhando para o horizonte que a gente se vê melhor também.

BamTV (AESO), nas pessoas de Leonardo Castro Gomes, Roberto Fernandes, Marcelo Moraes (edicao@barrosmelo.edu.br) pela autorização em utilizar o estúdio de TV para as fotografias que ilustram toda a tese. Angela Raposo, fotógrafa (minha mãe talentosa) que topou a missão de tirar as fotos no estúdio!

FACEPE, pela bolsa com que iniciei o doutorado.

Reitoria UFRPE (Magnífica Professora Reitora Maria José de Sena) e Programa Inglês sem Fronteiras (CAPES, MEC, SESu), pela crença em meu trabalho como coordenadora do NuCLI (Núcleo de Idiomas CAPES) e do Centro Aplicador do TOEFL na UFRPE.

Agradeço muito pela fundamental participação de todos vocês, nessa co-construção crítico-colaborativa-criativa de minha tese!

olho para
o céu
e vejo
um clarão de
luz
divina.

lá
me observam
por entre as
nuvens.

levanto minhas
mãos
e agradeço -
esperança
é o sangue
que me
sustenta
e guarda.

Julia Larré

É preciso aprender a navegar em oceanos de incerteza em meio a
arquipélagos de certeza.

Edgar Morin

Onde o medo não cria barreiras impenetráveis,
Onde a mente é livre para correr riscos,
Onde nem recompensa nem castigo,
Mas a curiosidade sincera motiva,
Onde podemos escutar o universo,
A sussurrar seu propósito para nós,
Nessa terra de liberdade criativa,
Que meu mundo desperte.

Rabindranath Tagore por Amit Goswami

Ousar é perder o equilíbrio momentaneamente. Não ousar é perder-se.
Soren Kierkegaard

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o impacto que possuiu o material didático (LARRÉ, 2012) elaborado para uma turma de primeiro período de Jornalismo de uma universidade federal brasileira no contexto da atividade social “Elaborar um Documentário em Língua Inglesa”. Para atingir tal objetivo, analiso as fichas didáticas (LARRÉ, 2012) e os documentários inicial e final produzidos pelo grupo-focal. Adoto os preceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC) pensada por Engeström (1999, 2009) a partir das discussões de Vygotsky (1934/2007). Esta é uma pesquisa crítica de cunho colaborativo (PCCol) (MAGALHÃES, 2009), que pensa na colaboração como principal forma de constituir negociação e compartilhamento de saberes e significados, em que todos os envolvidos possuam a possibilidade de questionar, havendo conflitos para aprimoramento da experiência vivida. Os dados para análise são constituídos de fichas didáticas produzidas por mim, documentários inicial e final produzidos pelo grupo-focal (com suas respectivas legendas em língua inglesa) e questionário escrito direcionado aos membros do grupo-focal. Estes dados serão posteriormente armazenados no banco de dados do Grupo de Pesquisa LIGUE (Linguagem, Línguas, Escola e Ensino) da Universidade Federal de Pernambuco. A análise do *corpus* selecionado está pautada em categorias enunciativo-linguístico-discursivas da linguagem argumentativa (LIBERALI, 2013), assim como categorias de interpretação tendo como base o referencial teórico na perspectiva da TASHC. Os resultados apontam para um aprimoramento da utilização da linguagem argumentativa em língua inglesa em seus aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos dos aprendizes na produção do documentário final, dentro do que o material didático havia proposto. Além disso, houve uma conscientização de que o aprendizado a partir das atividades sociais promove uma expansão no que tange aspectos além da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua inglesa, argumentação, Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural, documentários.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the impact of the didactic material developed for freshmen students of Journalism in a Brazilian federal university in the context of the social activity "Producing a Documentary in English". For this objective, I analyze the didactic worksheet produced by me, and the first and last documentaries produced by the focal-group. I adopt the precepts of the Activity Theory (AT) thought by Engeström (1999, 2009) from the discussions of Vygotsky (1934/2007). This is a Critical Collaborative Intervention Research (Magalhães, 2009), which conceives collaboration as a primary way to provide negotiation and sharing of knowledge and meanings, in which all individuals involved have the opportunity to question, having conflicts to improve the experience proposed. The data for analysis consist of documentaries produced by the focal-group, didactic worksheet produced by me, and written questionnaire to the members of the focal group. These data will then be stored in the database LIGUE Research Group of the Federal University of Pernambuco. The analysis of the selected corpus is guided by enunciative-linguistic-discursive categories of the argumentative language (LIBERALI, 2013) as well as categories of interpretation based on the theoretical perspective of AT. The results indicate an improvement of the use of argumentative language in English by learners in their enunciative, linguistic and discursive aspects for the production of the final documentary. In addition, there was an awareness that learning from social activities promotes an expansion in terms of aspects beyond the classroom.

Keywords: Teaching and learning English as a foreign language, argumentation, Activity Theory, documentaries.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar el impacto de la material de enseñanza desarrollado para una clase de la primera fase de Periodismo de una universidad federal brasileña en el contexto de la actividad social "producir un documental en el Idioma Inglés". Para lograr este objetivo, se analizan las fichas didácticas producidas por mí y los documentales de inicio y final producidos por el grupo focal. Adopto los preceptos de la Teoría de la Actividad Socio-Histórica-Cultural (TASHC) pensados por Engeström (1999, 2009) a partir de las discusiones de Vygotsky (1934/2007). Se trata de una investigación de naturaleza colaborativa crítica (Magalhães, 2009), que piensa la colaboración como una forma primordial de ofrecer la negociación y el intercambio de conocimientos y significados, en el que todos los participantes tienen la oportunidad de interrogar, y los conflictos sirven para mejorar la experiencia vivida. Los datos para el análisis consisten en fichas didácticas producidas por mí, documentales originales producidos por el grupo focal (con sus respectivos subtítulos en Inglés) y el cuestionario dirigido por escrito a los miembros del grupo focal. Estos datos serán almacenados en la base de datos del grupo de Investigación LIGUE (Lengua, Idiomas, Escuela y Enseñanza) de la Universidad Federal de Pernambuco. El análisis del corpus seleccionado es guiado por categoría declarativas, lingüísticas y discursivas del lenguaje argumentativo (LIBERALI, 2013), así como las categorías de interpretación basadas en la perspectiva teórica de TASHC. Los resultados indican una mejora de la utilización del lenguaje argumentativo en Inglés en su enunciación, la lengua y el discurso de los alumnos en la producción de los aspectos finales de documentales, en que el material del curso se había propuesto. Además, hay de la conciencia de que el aprendizaje de las actividades sociales promueve una expansión en aspectos más allá del aula.

Palabras clave: enseñanza y el aprendizaje del idioma Inglés, el razonamiento, la Historia Socio-Cultural Teoría de la Actividad, documentales.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Adaptação da pesquisadora sobre imagem do vídeo Spirit Science 16 – The Shift of Ages

Figura 2: Equivalência entre cenas da tese e capítulos

Figura 3 – O sistema de atividade humana proposto por Engeström (1987), In: MEANEY (2009, p. 38)

Figura 4 – início, meio e fim de um ciclo – trechos do filme “The Shift of Ages” (Spirit Science)

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Trechos das respostas dos alunos do grupo-focal para a pergunta: *“What do you think is the main role of this project? How is it going to help you (personally and professionally speaking)?”*

Quadro 2 – Resposta de V (excerto do Anexo 4) ao ser indagada sobre como os conflitos no projeto a ajudariam como futura profissional de Jornalismo

Quadro 3 – Excerto da resposta de V (Anexo 4) ao ser indagada sobre a existência de conflitos no grupo-focal

Quadro 4 – trecho da entrevista final (Anexo 4) em que os participantes são indagados sobre a existência de conflitos no grupo-focal

Quadro 5 - Trechos das respostas dos alunos do grupo-focal para a pergunta: *“What do you think is the main role of this project? How is it going to help you (personally and professionally speaking)?”*

Quadro 6 – Trecho da resposta de V na entrevista final

Quadro 7 – Trecho da resposta de V para a pergunta *“How did the handouts and the discussions in class help you create your documentary?”*

Quadro 8 – Trechos das respostas de AM e C para a pergunta: *“How did the handouts and the discussions in class help you create your documentary?”*

Quadro 9 – Tabela com aspectos da atividade social de ensino-aprendizagem

Quadro 10 – Tabela com aspectos da atividade social “Elaborar documentário em LI”

Quadro 11 - Trecho da resposta de AM à pergunta *“How did the handouts and the discussions in class helped you create the script of your documentary?”*

Quadro 12 - Trecho da proposta didática (fase de Apresentação da situação) da atividade social “*Making a documentary in English*”

Quadro 13 – Estrutura básica da proposta didática da atividade social “*Making a documentary in English*”

Quadro 14 – Aspectos Enunciativos do procedimento de análise (LIBERALI, 2011)

Quadro 15 – Aspectos Discursivos do procedimento de análise (LIBERALI, 2011)

Quadro 16 – Narrativa de abertura do documentário semi-espontâneo *Disorganization*

Quadro 17 - Aspectos enunciativos do documentário *Disorganization*

Quadro 18 - Aspectos discursivos do documentário *Disorganization*

Quadro 19 - Aspectos linguísticos do documentário *Disorganization*

Quadro 20 – Objetivos das fichas didáticas (Aspectos enunciativos)

Quadro 21 – Objeto/Conteúdo temático das fichas didáticas (Aspectos enunciativos)

Quadro 22 – Aspectos discursivos da ficha didática 0

Quadro 23 – Aspectos discursivos da ficha didática 1

Quadro 24 – Aspectos discursivos da ficha didática 2

Quadro 25 – Trecho da resposta da aluna V para a questão “*Que discussões em sala você acha que foram importantes para você expandir como pessoa e*

também como um aprendiz de língua inglesa?” na entrevista final ao grupo-focal

Quadro 26 – Aspectos discursivos da ficha didática 3

Quadro 27 – Aspectos discursivos da ficha didática 4

Quadro 28 – Aspectos discursivos da ficha didática 5

Quadro 29 – Aspectos linguísticos da ficha didática 0

Quadro 30 – Aspectos linguísticos da ficha didática 1

Quadro 31 – Aspectos linguísticos da ficha didática 2

Quadro 32 – Aspectos linguísticos da ficha didática 3

Quadro 33 – Aspectos linguísticos da ficha didática 4

Quadro 34 – Aspectos linguísticos da ficha didática 5

Quadro 35 – Aspectos enunciativos do documentário final

Quadro 36 – Trecho da legenda do documentário final. PV = Ponto de vista; SUS = Sustentação de ponto de vista; CONC = Concordância; DISC = Discordância; CONT = Contra-argumentação

Quadro 37 – Aspectos discursivos do documentário final

Quadro 38 – Aspectos linguísticos do documentário final

Quadro 39 – Trecho da resposta de C à pergunta *“How did the handouts and the discussions in class helped you create the script of your documentary?”*

SUMÁRIO

ABERTURA: Flashes de um trajeto a percorrer.....	25
A Linguística Aplicada: o trajeto que percorro.....	28
Fichas didáticas: os passos de meu caminho.....	30
A TASCH: o chão que piso, o horizonte que vou além.....	32

INTRODUÇÃO: A ideia que faz o <i>script</i>	36
--	----

MEU ROTEIRO: AS TEORIAS QUE ME ESCOLHERAM E QUE ESCOLHI

EPISÓDIO UM - As teorias que me escolheram e que escolhi.....	45
Primeira cena – Na base do <i>script</i> : A LA com seus caminhos e descaminhos.....	46
Primórdios da LA.....	46
Uma LA transdisciplinar e indisciplinar.....	52
Segunda cena – Perspectiva: o ensino de inglês em foco.....	55
Terceira cena – Ideia na cabeça, câmera na mão!.....	61
Material didático: O que é?.....	61
Elaborar documentário em língua inglesa: uma escolha.....	65

EQUIPAMENTOS À MESA: A TASHC E A PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA NA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS EM LÍNGUA INGLESA

EPISÓDIO DOIS – A TASHC e a Pesquisa Crítico-Colaborativa na elaboração de documentários em Língua Inglesa.....	72
Primeira cena – A TASHC: a práxis como reflexão para transformação.....	73
Segunda cena – A pesquisa crítico-colaborativa: teoria e prática em diálogo.....	83
O conflito como forma de aprendizado e expansão.....	88

Terceira cena – Ressignificando o ensino de língua inglesa em um ambiente escolar/acadêmico.....	93
---	----

ATIVIDADE SOCIAL “MAKING A DOCUMENTARY”: EXPERIMENTANDO O DIVERSO DA/NA ARGUMENTAÇÃO

EPISÓDIO TRÊS – Experimentando o diverso <i>da/na</i> argumentação.....	99
Primeira cena – O gênero <i>documentário</i> e algumas de suas especificidades.....	100
O gênero documentário.....	102
Segunda cena – Argumentação e criação de documentários em inglês: uma relação que dá certo.....	107
Terceira cena – Fichas didáticas: caminho para a prática reflexiva.....	111

ANALISANDO OS FRAMES: ANÁLISE DE DADOS – DOCUMENTÁRIO SEMI ESPONTÂNEO, FICHAS DIDÁTICAS E DOCUMENTÁRIO FINAL

Análise De Dados – Documentário Semi-Espontâneo, Fichas Didáticas e Documentário Final.....	121
A proposta da atividade social “Making a Documentary in English”	123
Categorias de análise.....	138
Aspectos enunciativos.....	140
Aspectos discursivos.....	141
Aspectos linguísticos.....	142
Credibilidade na pesquisa.....	142
Primeiro frame: Análise enunciativo-discursivo-linguística do documentário semi-espontâneo “ <i>Disorganization</i> ”.....	145
Segundo frame: Análise enunciativo-discursivo-linguística das fichas didáticas para a produção dos documentários em língua inglesa.....	153
Aspectos enunciativos nas fichas didáticas.....	153
Aspectos discursivos nas fichas didáticas.....	156

Ficha didática 0.....	156
Ficha didática 1.....	158
Ficha didática 2.....	162
Ficha didática 3.....	165
Ficha didática 4.....	169
Ficha didática 5.....	172
Aspectos linguísticos nas fichas didáticas.....	176
Ficha didática 0.....	177
Ficha didática 1.....	179
Ficha didática 2.....	180
Ficha didática 3.....	185
Ficha didática 4.....	187
Ficha didática 5.....	189
 Terceiro <i>frame</i>: Análise do impacto das fichas didáticas no documentário “ <i>Cultural diversity: where are the ads?</i> ”.....	194
Aspectos enunciativos do documentário final.....	195
Aspectos discursivos do documentário final.....	196
Aspectos linguísticos do documentário final.....	202
 VER A REAÇÃO DO PÚBLICO: Considerações Finais.....	209
 REFERÊNCIAS	215
 APÊNDICES	222
 ANEXOS	260

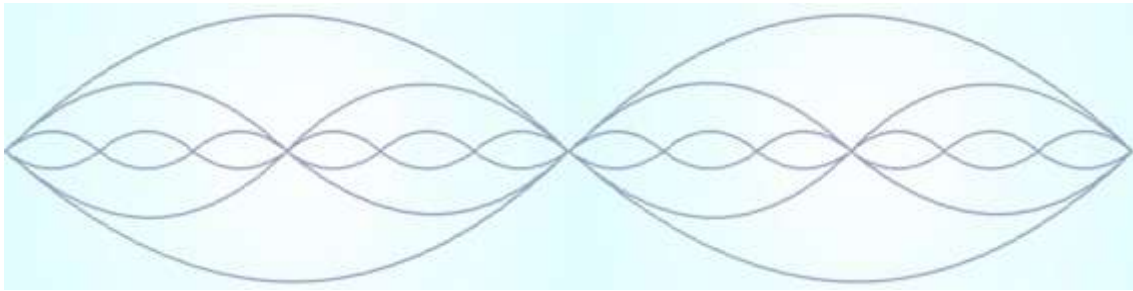


Figura 1: Adaptação da pesquisadora sobre imagem do vídeo Spirit Science 16 – The Shift of Ages

o início é
somente
o voo
para uma
eterna
mudança.
saber-se incompleto
é o salto
para um novo
ciclo –
retorno a
si mesmo.

Julia Larré (2012)

Flashes de um trajeto a percorrer

Perder-se também é Caminho¹.

¹ LISPECTOR, Clarice. A Cidade Sitiada. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1949, p. 186.



STUDIO

PRODUCTION INGLÈS

DIRECTOR JULIA LARRIÈRE

CAMERA _____

DATE

SCENE

TAKE

2013

01

04

ABERTURA

Flashes de um trajeto a percorrer

Sou feita de dúvidas, inquietações, mistura de caminhos a percorrer. E creio que escrever uma tese nessa longa e sinuosa estrada é recorrer às memórias da origem das motivações para realizar este trabalho. Megale (2012, p. 19) nos diz que percorrer uma trajetória como esta é “fazer, desfazer e refazer as ‘camadas’” de nossa própria história, que nos constituem como sujeitos viventes e atuantes.

Quando resolvi optar pelo tema de pesquisa – a organização argumentativa na atividade social “fazer um documentário em língua inglesa” –, relembrei de tudo o que eu mesma perseguia ao longo de minha formação: todas as questões, insatisfações, alegrias e incógnitas de minhas experiências como professora e aluna, pesquisadora e líder de grupo de estudo.

O que me deixava inquieta antes de entrar na universidade (e até hoje me deixa) é o fato de que a linguagem escrita é geralmente deixada em segundo plano nas escolas de idiomas (ELBOW, 2004; LARRÉ, 2010), pelo fato de que geralmente é dado mais destaque à habilidade oral, por motivos como: necessidade de desenvolvimento rápido da fluência oral, inglês como fator primordial para a empregabilidade em várias áreas, dentre outros (vf. LARRÉ, 2010). E, agora lembrando do momento em que finalmente havia decidido fazer o curso de Letras para graduação, recordo do primeiro dia de aula em que nossa professora de inglês na universidade perguntou: “Por que você quer fazer Letras?”. Respondi: “Quero melhorar minha escrita no inglês”. Minha grande preocupação era somente com a linguagem escrita, talvez pelo fato de que sentia mais dificuldade nessa área e também por ter na época uma preocupação a mais com a escrita de poemas, contos, dentre as habilidades artísticas que já desenvolvia. Com o passar do tempo, ao longo de 12 anos de experiência em sala de aula de cursos de idiomas, escolas e faculdades, ensinando língua inglesa, e sendo aprendiz da mesma língua há quase 20

anos, comecei a perceber que havia uma necessidade (LARRÉ, 2010) de os alunos sentirem uma ligação mais forte entre o que se via em sala de aula e a vida prática. Uma das questões que mais me deixavam perplexa era esse fosso enorme, esse espaço vazio entre o que via na sala de aula onde aprendi inglês e a vida vivida lá fora. Como as pessoas falavam em outros países? Há de fato uma dificuldade em se criar atividades e situações de uso efetivo da língua, para ampliação do repertório linguístico, contando com uma relação íntima entre os conhecimentos já construídos dos alunos e os a serem coonstruídos através dos processos de aprendizagem no ambiente escolar.

Tempos depois dessas angústias já haverem iniciado, empreendi minha primeira tentativa de compreender melhor como estabelecer a relação vida na escola e vida lá fora. Isto aconteceu através dos estudos do mestrado (LARRÉ, 2010). Àquela época fiz oficinas com alunos de uma escola particular e guiei o planejamento didático a partir da compreensão de que a melhor maneira de ensinar alguém para atuar de fato na sociedade seria através dos gêneros textuais. Fiz a pesquisa baseada em uma sequência didática (vf. DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) que englobou gêneros escritos narrativos e de relato em língua inglesa, todos trabalhados através de atividades baseadas em tarefas (*task-based activities*). Mas sentia que não era somente o trabalho com gêneros que poderia ampliar as minhas experiências e as dos meus alunos, relacionando a vida fora da escola com a vida na escola. Isso não significa dizer que os gêneros textuais não sejam importantes; eles são fundamentais para o ensino de línguas, pois são instrumento-e-resultado (HOLZMAN, 2009) nas práticas de linguagem. Assim como os sujeitos inseridos nas práticas de linguagem têm o papel de construir e registrar a cultura, a língua(gem) reparte um outro papel ao mesmo tempo: o de dar condições de subsistência e transformação dessa cultura (vf. CARVALHO, 1996). Minha necessidade, no entanto, era de uma concepção teórica que me respondesse às questões sobre a língua inglesa ensinada em um contexto escolar, mas que é real e é “falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas” (vf. SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998, p. 101).

Ao final do período do mestrado tive a oportunidade de entrar em contato com a Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC)

(ENGESTRÖM, 1999). Muitos dos questionamentos e dúvidas que eu estava tendo no momento - uma delas era minha insatisfação sobre as atividades baseadas em tarefas, pois, para mim, elas não contemplam a maioria das necessidades dos alunos e possibilidades de vivência na língua estrangeira – pude encontrar, portanto, na TASHC não a solução, mas o abrir de um leque de possibilidades para a atuação em sala de aula de modo mais coeso e coerente com as vidas das pessoas envolvidas no ambiente escolar.

O encanto promovido por essa senda filosófica particularmente alicerça o desejo de unir os preceitos marxistas – na sua proposta de pensar o homem agindo no mundo – e spinozianos – em seu monismo que integra o ser em suas possibilidades de ação –, utilizando como base a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, a TASHC, em um caminho totalmente diverso do que estive fazendo até então em minhas pesquisas em Linguística Aplicada e em minha atuação como professora de língua inglesa. O salto quântico² promovido por essa mudança tão profunda tem repercutido não somente em minhas crenças como educadora e professora de língua inglesa, mas em minha visão sobre as próprias relações interpessoais e intrapessoais. É impossível se manter imune a esse caminho que me escolheu e que escolhi, principalmente por conta dos questionamentos que afloram o tempo inteiro, tornando-me uma profissional mais investigativa e mais inserida na perspectiva teórica em que estou embasando-me neste trabalho, pois na TASHC o indivíduo sempre se sabe incompleto, repleto de questionamentos e tentativas de co-construir opções para as incompletudes próprias do ser humano e de seu trabalho.

Esta compreensão de minha incompletude como ser humano não só afetou meu lado profissional, mas também o pessoal. Como em qualquer momento de estudo aprofundado, como um doutorado há de ser, tive o desejo, muitas vezes, de desistir. Mas nessas horas sempre ouvi de minha orientadora palavras de motivação, além de sua presença forte e sempre inspiradora, e

² O sentido de *salto quântico* a que me refiro aqui é o de uma analogia a partir da descoberta de Niels Bohr (1913) sobre o movimento descontínuo dos elétrons em uma órbita atômica (para mais detalhes, cf. GOSWAMI, 2010). O que me interessa nesta analogia é pensar que, como uma partícula se move de um lugar para outro totalmente diverso, o pensamento a partir do aprendizado também o faz. Não se pode exatamente traçar o caminho percorrido pela consciência do indivíduo de um ponto ao outro no processo de aprendizagem, mas podemos averiguar as mudanças de comportamento, valores e crenças a partir de uma determinada aprendizagem. Em meu caso, isso acontece após a “descoberta” da TASHC.

percebo que seu desejo (e o meu também) não é o de fazer o trabalho de minha vida, mas uma pesquisa que faz parte de minha vida e que busca discutir o trajeto de mudanças e construções que ocorrem na sala de aula, enquanto atuo nela com os alunos, e em mim, como indivíduos que somos transformados a partir de uma experiência interdependente, como a que realizamos no projeto dessa tese.

A Linguística Aplicada: o trajeto que percorro

A Linguística Aplicada (doravante LA), acredito, é isso: um campo teórico e prático em que ser capaz de questionar, analisar e compreender as transformações ocorridas, e de intervir de modo a transformar, é perfeitamente aceitável e desejável. Ligando-nos a esta ideia, Mendes também nos diz:

A sala de aula é um espaço de constante necessidade de transformação e adaptação ao contexto e aos novos objetivos dos alunos. Para isso, requer um professor reflexivo que transforme esse espaço frente a essas novas necessidades. Um professor reflexivo pensa em novas possibilidades para suas aulas, levando não somente os alunos, mas também ele próprio a novos e melhores resultados, dessa maneira, construindo profissionais e cidadãos. Assim, com base na perspectiva da Teoria Socio-Histórico-Cultural (TASHC) transforma a realidade na qual está inserido. (MENDES, 2012, p. 18)

Moita Lopes (2006) nos fala sobre a necessidade de reinvenção de qualquer campo de pesquisa e com a LA não é diferente. E Moita Lopes (2013, p. 17), sempre se reinventando, como a pesquisa e as reflexões em LA há de ser, afirma que este campo de estudos no Brasil é quase completamente “de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado”.

Fazer parte de um grupo de pesquisa atuante, integrado e integrador como o LIGUE (Linguagem, Línguas, Escola e Ensino), coordenado pela Prof^a Maria Cristina Damianovic, na UFPE também me auxilia a compreender como

é um trabalho baseado na TASHC e sobre o papel da argumentação na reconstrução da organização da linguagem humana para seu reposicionamento social (DAMIANOVIC, 2011). E isso contribuiu para a elaboração da atividade social sobre o qual falo e analiso na tese.

Outra passagem sem a qual não faria este estudo foi a de ter tido a oportunidade de ensinar na universidade como professora substituta de língua inglesa. Conhecer pessoas novas, jovens que têm tanto talento latente e animados com as novidades das aulas, me fez compreender que o caminho que escolhi era de fato o mais interessante naquele momento para todos nós. A participação dos alunos de todos os cursos em que lecionei (Jornalismo, Hotelaria e Ciências da Computação) foi maior do que posso escrever nesse breve prólogo. Foi a partir dos questionamentos que surgiram nos planejamentos para as aulas dos alunos do curso de Jornalismo que comecei a pensar sobre como integrar o conhecimento em língua inglesa com a vida de pessoas atuando em área tão diversa da de minha formação.

Uma das grandes dificuldades que tive nesse caminho tão novo foi o fato de querer promover em sala momentos de uso da língua inglesa que fossem mais coerentes com as necessidades e desejos para uma atuação na vida real, que englobam momentos de resolução de conflitos – aspectos que acredito serem fundamentais no ensino de qualquer língua estrangeira; e, ao mesmo tempo, ater-me também a questões relacionadas aos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do ensino de língua inglesa.

Hoje, em meio a tantas descobertas sobre o ensino de língua inglesa, a partir da experiência que pude ter com a tese de doutoramento, sinto que sou outra sendo a mesma. O que quero dizer é que minhas perspectivas modificaram bastante em relação aos aspectos que mais tinha dificuldades de compreender (como os que mencionei acima) e, assim como quis que acontecesse com meus alunos, sinto que meu conhecimento e minhas vivências em sala de aula sofreram uma expansão, uma transformação. Mesmo que antes eu já compreendesse o ensino-aprendizagem de língua inglesa como mais do que uma necessidade de mercado ou como uma forma de se comunicar globalmente, hoje estou mais consciente do papel que as

vivências mediadas pela língua inglesa têm na transformação do ser em um ser social, cidadão, dinâmico e consciente de si e dos outros.

Fichas didáticas: os passos de meu caminho

Nas fichas didáticas que fiz para a atual pesquisa – equivalentes a unidades didáticas – a parte mais desafiadora era exatamente a que eu deveria criar exercícios que abarcassem os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos com o fim de contrapor a proposta de “fazer a mesma coisa que é feita usualmente em livros didáticos uma vez que se o que quero é realizar um trabalho além língua, diferente do que já é promovido nos cursos de inglês afora?”.

No entanto, durante e após os seminários de orientação, leituras, cursos, foi possível perceber que o aprendizado de aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, desde que seja contextualizado e útil aos propósitos dos alunos e de seus projetos, pode ser uma forma de analisar aspectos que não eram até então observados por eles, permitindo-lhes expandir os conhecimentos e experiências construídos durante a *performance* na atividade social. Consegui, ao final da sequência didática, expandir o meu próprio conhecimento sobre ensino da capacidade linguística (BRONCKART, 1999) e, desta maneira, evoluir meu pensamento sobre algo que eu considerava limitado e limitante, pois sempre acreditei, por conta de experiências pessoais negativas ao aprendizado da gramática normativa, que trabalhar com a capacidade linguística pudesse tirar do foco do aprendiz o discurso, a função social da linguagem e da língua. Porém, na verdade houve uma mudança em meu pensamento, que se tornou algo semelhante à metáfora sobre “raízes e asas” que já ouvi e que se refere ao papel dos pais em relação aos filhos, mas que aqui acredito ter uma relação: em nosso caso que relatamos, o papel do professor é o de criar raízes, incluindo-se aí o trabalho com os aspectos linguísticos, pois eles têm um aspecto logicizante sobre a língua, muito importante para embasar o conhecimento que o indivíduo adquire – e o de

fornecer asas para que o aprendiz intua, crie, renove e vá além das “raízes” adquiridas. De fato havia algo limitado nessa parte da minha história e não era o conhecimento linguístico, ou o que devemos realizar com ele em sala de aula, como ingenuamente eu pensei. O que havia de limitado era eu mesma. E a experiência que será relatada e analisada aqui contribuiu para que eu pudesse modificar e expandir meu pensar sobre o ensino-aprendizagem da capacidade linguística.

O papel da entrada da noção de argumentação (LEITÃO, 2011) foi igualmente fundamental para minha trajetória que aqui exponho, pois, nessa busca por ativar a ligação entre conhecimentos das vivências escolares com os conhecimentos de fora da escola, é possível perceber que é também argumentando para resolver conflitos de ideias que os alunos realizam reflexões críticas sobre as atividades promovidas em sala de aula e sobre o reflexo dessas ações em sua vida lá fora, construindo assim novos conhecimentos ao se reposicionarem socialmente como pessoas cidadãos (DAMIANOVIC, 2012).

Além disso, com os estudos feitos para a realização de minha pesquisa e escrita da tese, pude ter acesso a outras leituras (GOSWAMI, 2010; RAJAGOPALAN, 2004; LIBERALI, 2009, 2011, 2012, dentre muitas outras) que complementaram os assuntos que aqui abordo e que me servirão em um aspecto muito mais amplo do que o que pude contemplar nesse trabalho que aqui escrevo. Uma das coisas mais interessantes é a ideia, que aqui desenvolvo, da colaboração (MAGALHÃES, 2006) em sala de aula como muito mais que um conjunto de técnicas e teorias ligadas ao ensino de línguas, mas como uma *necessidade*, no sentido de que, no mundo contemporâneo o ser humano está recorrendo à linguagem para reposicionar-se socialmente (DAMIANOVIC, 2012) utilizando aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos tanto na vida profissional quanto na pessoal. Aprender uma língua estrangeira está ligado a vários aspectos, e também a estes dois de nossa vida: é uma maneira de satisfazer a si mesmo – como quando dizemos “*Estou aprendendo inglês, que bom, me sinto feliz em conseguir!*” – e um modo de complementar a formação profissional – pois no mundo em que vivemos, como já é bem sabido, é fundamental falar uma segunda língua, ter conhecimentos

práticos sobre como trabalhar em grupo utilizando esta língua-alvo, além de desenvolver a flexibilidade para lidar com situações em que a argumentação realizada em uma outra língua seja preponderante, além de práticas relacionadas às ações emergentes da relação que o indivíduo, hoje, tem com o mundo que o rodeia – o uso da internet, por exemplo, exige que se tenha um conhecimento básico de inglês, para que o sujeito utilize as redes sociais, os aplicativos em geral, dentre outras possibilidades. Estas necessidades de aprendermos uma língua estrangeira se ligam completamente ao fato de que este aprendizado é necessário porque além de se comunicar para alcançar os variados níveis de negociação de significados, sendo “responsivo ao mundo em que vivemos” (MOITA LOPES, 2013, p. 23), o ser humano, ao compreender e se comunicar em língua inglesa, considerada como língua franca, tem também a possibilidade de compreender melhor o mundo e suas vivências na interação com outras culturas. Mas o fato é: quando conseguimos nos comunicar com outras pessoas, podemos tomar consciência de nós mesmos, além de compreendermos melhor tudo o que nos cerca. E esta é *uma* das bases da TASHC. Conhecendo-nos a nós mesmos podemos perceber nossas faltas e podemos tentar ser pessoas mais integradas com o todo. Assumir, então, o *inacabado* como inerente a todas as atividades, a todas as experiências do ser humano, nos permite reconhecer partes do nosso objeto de investigação para a compreensão de sua totalidade, mesmo que esta totalidade não possa ser apreendida de fato.

A TASHC: o chão que piso, o horizonte que vou além

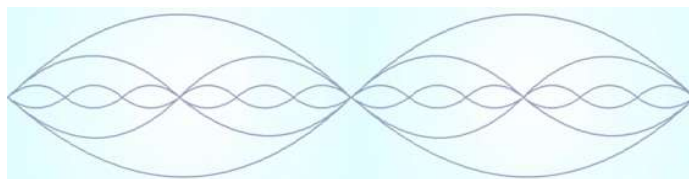
A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (ENGESTRÖM, 1999, 2009) pode ser definida como o estudo das atividades realizadas por sujeitos que se encontram em interação com outros, em contextos culturais específicos e dependentes historicamente.

Nessas atividades, chamadas de atividades sociais, podemos ver sujeitos que “compõem o que são, tornam-se novos projetos de si mesmos

com outros presenciais, distantes ou virtuais” (LIBERALI, 2012, p. 21), pois estes agem no mundo, de fato, agindo, criando, fazendo história, transformando e produzindo sua própria identidade.

Pensando no que foi exposto acima, posso dizer que as atividades sociais são ações em que os indivíduos, em colaboração com os sujeitos que compõem a comunidade como um todo, interagem e modificam o mundo em que vivem. Na realidade da sala de aula, a produção de conhecimento, portanto, ocorre na relação e na interação entre as ações do cotidiano e o conhecimento científico; interação esta que pode acontecer “por meio de situações desafiadoras e mediante a descoberta de novos conceitos” (RODRIGUES, 2012, p. 51).

Em minha pesquisa este conceito foi de fundamental importância, pois nos permitiu verificar a realização de modo “quase real” (LIBERALI, 2012) de atividades sociais que em um contexto de ensino mais tradicional provavelmente não existiriam no contexto escolar/acadêmico. Posso considerar, assim como Liberali (2012), que participar de uma atividade social mediada por uma língua que não a sua materna, e que esteja dentro da realidade escolar, permite uma identificação do sujeito como cidadão do mundo, pois este espaço criado pela atividade social traz oportunidades de atuação perto das experiências extraescolares que ele possivelmente vivenciará.



A ideia que faz o script

*feeling myself here
as long as you are here—
as long as you are here³.*

³ CORMAN, Cid. It isn't for want. Disponível em:
<http://www.english.upenn.edu/~afilreis/88/corman-on-radio.html> Acessado em: 24/09/2012



INTRODUÇÃO

A ideia que faz o *script*

Um dos objetivos desta pesquisa é compreender de modo crítico-colaborativo-criativo (LIBERALI, 2012 e MAGALHÃES, 2011) o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de vivências de atividades próprias da área jornalística com base na Atividade Social (LIBERALI, 2010), observando questões como a colaboração (MAGALHÃES, 2006) entre os participantes, a linguagem argumentativa (LEITÃO, 2012; LIBERALI, 2011; DAMIANOVIC, 2012) como meio e fim – instrumento-e-resultado – (HOLZMAN, 2009) no ensino de língua inglesa e a produção de materiais didáticos para a disciplina.

Este estudo também visa a investigar como o trabalho com *uma* atividade social específica (Elaborar um documentário) em aulas de língua inglesa contribuiu para o desenvolvimento dos alunos do curso de Jornalismo. Ademais, visamos a contribuir para os estudos sobre argumentação e colaboração no ensino de inglês como língua estrangeira; além de colaborar para a criação de mais possibilidades de repertório para professores, trazendo a fundamental participação discente nos resultados da atividade social realizada e no que esta participação gerou na vida dos participantes.

As questões teóricas que norteiam este trabalho estão diretamente relacionadas com a perspectiva teórico-filosófica marxista, por compreender que o fazer científico é efetivamente realizado no entrecruzamento de teoria e prática; e que é o pensamento e a ação – na concepção monista de Spinoza (1677/2007)– que possibilitam o movimento do indivíduo rumo a uma transformação tanto pessoal quanto histórica, ou seja, o homem pensando sobre o mundo e suas necessidades, agindo no mundo, transformando-o e se transformando nessa movimentação. Nesse movimento, é impossível saber-se transformador sem levar o *outro* em consideração, pois, como no trecho do poema de Cid Corman na abertura dessa introdução, sentir-se *aqui* se torna

possível se o *outro* estiver *aqui*. Há transformação histórica ou social de fato havendo colaboração entre os discentes, em uma postura interdependente.

Na Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), a perspectiva de cunho marxista, sobre a qual iremos falar com mais profundidade adiante, é uma de suas bases e é fundamental que o pesquisador esteja consciente não só de seu papel como cientista, investigador, como também de seu papel no mundo social e nas necessidades desse mundo, considerando suas impressões mais pessoais e sobre como sua pesquisa influencia neste cosmos. É fazer a jornada de transformação, tendo constantemente como objeto a transformação do mundo ao nosso redor. Goswami (2010) nos diz:

O modo como as pessoas ganham a vida hoje impede a maioria de se ocupar com questões como significado e transformação. Se você trabalha numa linha de montagem e não faz nada que agregue significado à sua vida enquanto trabalha (...). Precisamos mudar nossos sistemas sociais a fim de dar às pessoas a oportunidade da transformação. (GOSWAMI, 2010, p. 18)

A citação acima de Goswami ressalta para que nos atentemos ao fato de que atividades significativas com momentos para aprendizado do novo e para transformação das relações entre as pessoas que fazem o ambiente oportunizam, além da expansão do conhecimento, a expansão do ser humano como um todo.

Damianovic e Fuga (2010) afirmam que:

Na esteira filosófica, a Atividade Social também busca fundamentos no construto espinosano com a noção de não-separabilidade, ou seja, nada, em nenhum momento, pode ser separado de sua relação com o mundo. Esse olhar monista, discute que a unidade é sempre uma forma de realização da totalidade, já que unidade e totalidade são indissociáveis; a intervenção sobre a parte repercute no todo. (DAMIANOVIC e FUGA, 2010, p. 177/178)

O monismo considera a unidade do real como um todo em oposição às ideias dualistas ou pluralistas que permearam e ainda permeiam a maioria das ciências em geral, que separam a realidade em categorias diversas. Basicamente, Spinoza nos diz que a existência é uma única coisa – a substância – e as demais coisas que há são *modos* desta existência (vf. Garret, 2011). Iremos abordar adiante, com mais profundidade, este tema e faremos a relação do monismo spinoziano com esta nossa pesquisa, inserida na Linguística Aplicada.

Outro ponto fundamental deste meu trabalho será a discussão e observação nos dados sobre a organização argumentativa dos documentários produzidos em língua inglesa e como as fichas das aulas sobre linguagem argumentativa na língua-alvo contribuíram para a realização dos documentários em si. Um pensamento que me norteia é o de que a língua em si não é somente um instrumento, como havia pensado em minha dissertação de mestrado. Na realidade ela é um instrumento e também resultado (HOLZMAN, 2009), pois *produz e é produzida por* discursos, ações, vida. Veremos isso nos capítulos que fundamentam teoricamente a tese.

Ampliar a visão da discussão sobre intervenções didáticas no âmbito do ensino de língua inglesa na universidade é também uma de nossas metas, tratando, portanto, do ensino de Língua Inglesa como propulsor de práticas culturais e sociais através de uma atividade social específica: a produção de documentários na língua-alvo por discentes de Jornalismo.

Visei também a mobilizar a construção do conhecimento do conteúdo da ementa do curso e, então, analisarei as fichas didáticas (LARRÉ, 2012) que desenvolvi a fim de que seja discutido, além do processo de construção das mesmas, o impacto da língua e linguagem trabalhadas nelas em língua inglesa para a produção dos documentários por parte dos discentes. Com o que expus acima, resumo aqui as perguntas específicas de minha pesquisa:

1. Que necessidades possuem os alunos de Jornalismo em relação ao aprendizado de língua inglesa?

Esta pergunta adéqua-se ao pressuposto vygotskiano de que o ensino-

aprendizagem deve ser contextualizado com as necessidades dos aprendizes e que aqui sigo. Ela foi fundamental para a elaboração de todo o material didático que analiso na tese.

2. Como se caracteriza o material didático desenvolvido para a atividade social em relação aos aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos em língua inglesa?

A importância dessa pergunta reside no papel de um desenvolvimento de material didático que tenha como meta contemplar não todas, mas uma boa parte dos aspectos relacionados à atividade social que propusemos.

3. O conteúdo trabalhado nas fichas didáticas possibilitou desenvolvimento das habilidades relativas aos aspectos discursivos, enunciativos e linguísticos da língua inglesa dos alunos do grupo-focal? Se sim, como? Se não, por quê?

Responder a esta pergunta me permite verificar o quanto as fichas contribuíram para o aprimoramento dos aprendizes em determinados pontos que precisei focar.

Em relação à escolha da linguagem argumentativa, sei que é essencial para o desenvolvimento da competência da linguagem em qualquer área do conhecimento, e na jornalística não é diferente, requerendo um trabalho aprofundado com texto do tipo argumentativo. Portanto, que aspectos da linguagem argumentativa poderiam ser inseridos no material didático para o grupo de Jornalismo? Esta foi uma das perguntas que também nortearam a elaboração de todo o material didático aqui analisado.

Para Larraín e Freire (2011), “a argumentação é sempre um processo social” e, por este motivo o discurso argumentativo se torna fundamental para o aprendizado, pois é quando se considera o outro como interlocutor das ideias expostas e desafiador das “verdades”, por exemplo, promovidas pela

sociedade, pela instituição escolar, pela religião, pelas mídias, entre outros. De acordo com as mesmas autoras,

(...) para o desenvolvimento da competência individual, a primeira coisa que deve acontecer é o falante participar de atividades argumentativas com outros falantes. Somente em virtude da internalização desse tipo de atividade discursiva e sua estrutura de colaboração seria possível que o falante pensasse de forma argumentativa consigo mesmo. (LARRAÍN e FREIRE, 2011, p. 51)

Esta ideia entra em acordo com a atual atenção que tem sido dada ao papel que o *outro* possui no contato estabelecido para a elaboração de textos. É a partir do objeto à vista, que o texto passa a ser “motivo” para ocorrer a interação e a criação, trazendo possibilidades de repensar a realidade e refletir sobre as decisões e sobre os pontos de conflito a serem enfrentados na interação em sala de aula.

De acordo com Liberali (2009), é necessário que seja feita uma organização curricular sob a perspectiva sócio-histórico-cultural vygotskiana, cujo principal objetivo é a promoção de momentos de participação dos indivíduos em atividades sociais. Estas se tornam motivo desencadeador do processo de ensino-aprendizagem, pois, visando a um determinado objetivo, os participantes geram criativamente negociações de significado e ações focadas.

Por este viés, Liberali (2009) nos mostra a necessidade de trabalhar com os diferentes componentes da Atividade Social (Engeström, 1987/1999): sujeitos, instrumentos, objetos, comunidade, regras e divisão de trabalho, pois estas fazem parte do contexto socio-histórico, político e cultural em que o ser humano realiza suas atividades.

A atividade social possibilita, portanto, a resignificação do processo de ensino/aprendizagem, tornando os que compõem a sala de aula indivíduos socialmente ativos e pensantes para que, no coletivo, possam “criar transformações e inovações organizacionais” (ENGESTRÖM, 2010, p. 199) em favor de uma sociedade mais justa, tolerante e igualitária, vivenciando atividades de modo atuante.

Gostaria aqui de exercitar a responsabilidade de pensar a educação utilizando a linguagem com vistas à “formação de sujeitos transformativos, com

possibilidades de dialogar com seus semelhantes e, com eles, compreender, questionar e transformar situações, contextos e práticas” (LIBERALI, 2011, p. 13). Enfatizo também o papel do professor de língua estrangeira em desejar que seus alunos “tenham objetivos profissionais em suas vidas e que lutem por esses objetivos, tentando alcançá-los” (LEFFA, 2009:119).

Em minha tese, um desenho específico seguirá o leitor por toda a tese. Este desenho simboliza o início e o processo de um ciclo de aprendizagem, movendo-se em direção a todas as suas possibilidades de expansão. Ele simboliza essencialmente o meu próprio expandir. Proponho para as seções que dividem o conteúdo da tese nomes relacionados à arte do cinema. Conto também com as fotografias de Angela Raposo. Estas imagens me remetem ao processo do início até a finalização de um filme, assim como fizemos meus alunos e eu na atividade social. Esta é uma homenagem a todos eles que, desde o início, aceitaram participar de minha seara teórico-prática em busca de minha expansão como professora.

Optei por dividir a tese, na parte da fundamentação teórica, em três episódios. Cada episódio, por sua vez, é dividido em cenas. Optei por colocar três cenas em cada episódio para detalhar-me nos pontos fundamentais da teoria que acompanha a tese e da metodologia que foi utilizada para a coleta de dados em sala de aula. Na abertura de cada Episódio coloquei uma explicação mais esmiuçada do que tratam, portanto, decidi aqui na introdução por não me ater na explanação sobre cada um deles.

Para ilustrar brevemente o que fiz, é possível fazer uma equivalência entre as nomenclaturas pelas quais optei:

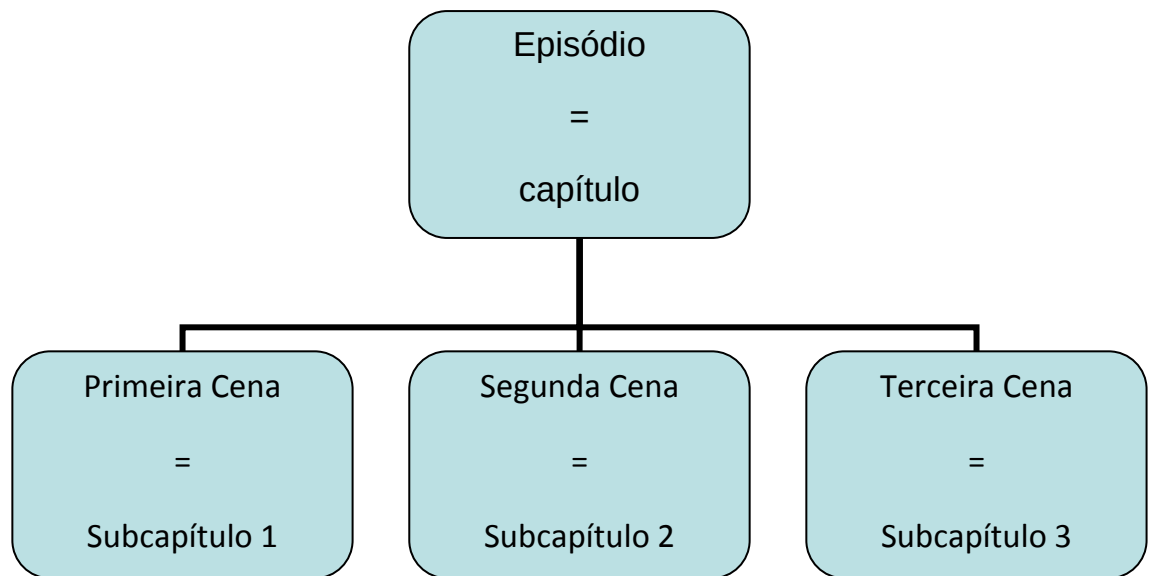


Figura 2: Equivalência entre cenas da tese e capítulos

É importante lembrar que me encontro em um processo contínuo de mudança, como já disse anteriormente, e que esta tese não é diferente. Ao final das análises, demonstrarei mudanças que gostaria de propor aos meus próprios materiais didáticos aplicados para a pesquisa, pois, com as leituras posteriores à coleta de dados, pude observar pontos em que estes materiais poderiam melhorar, no sentido de poder contemplar outros aspectos que não haviam sido vistos.



***Meu Roteiro: as teorias que me escolheram e
que escolhi***

*Aquilo que nós escolhemos é muito pouco: a vida e as
circunstâncias fazem quase tudo.*

J. R. R. Tolkien



EPISÓDIO UM

Meu roteiro: as teorias que me escolheram e que escolhi

Na parte teórica deste trabalho, apresentarei as ideias que fundamentam esta pesquisa. Organizei esta primeira parte, que chamo de **Episódio Um**, em três cenas, a seguir:

A primeira cena, **Na base do script**, discute sobre os primórdios e pressupostos teóricos que norteiam a Linguística Aplicada na perspectiva de aplicação de teorias linguísticas até o momento de caminhar “para além da aplicação de linguística”, como ensina Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2004, 2006), Pennycook (2004, 2006) dentre outros. Em seguida, trarei como tema de minha base teórica os conceitos de Linguística Aplicada como uma linha transdisciplinar, indisciplinar e crítica, já elaborados por vários autores (MOITA LOPES, 2006, 2013; SIGNORINI, 1998; PENNYCOOK, 2006). Esta parte é fundamental, pois é por ela que vou traçando o caminho das escolhas que realizei para este estudo.

Lançarei também neste primeiro episódio, mas na sua segunda cena – **Perspectiva: o ensino de inglês em foco** – uma discussão sobre a disciplina de Inglês Instrumental ensinada na universidade, sobre a formação do professor de inglês e as escolhas que este pode fazer no contexto universitário. Também será trazida à tona a ideia sobre os descaminhos e refacções da mesma disciplina dentro da concepção da TASHC. Vamos caminhando, partindo do pressuposto de que há uma necessidade de ressignificar o ensino-aprendizagem de língua inglesa na universidade.

A proposta que venho trazer na terceira cena – **Ideia na cabeça, câmera na mão!** – é a de discutir a TASHC e de junto a autores como Liberali (2009, 2011, 2012), Damianovic (2009, 2011, 2012), Meaney (2009), Miascovsky (2008), dentre outros, ressaltar o papel do ensino de LI através das Atividades Sociais.

EPISÓDIO UM: Primeira cena

Na base do *script*: a LA com seus caminhos e descaminhos

Primórdios da LA

Diferentemente do que pode se pensar, a LA não é considerada como uma aplicação direta de linguística. No entanto, esta discussão já se encontra obsoleta, pois as preocupações concernentes a esta área de estudos são hoje de outra natureza. A LA pode ser considerada uma área de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, mestiça, e até mesmo indisciplinar (vf. MOITA LOPES, 2006), por ter o papel de pensar nas questões sociais em que a linguagem opera uma função central. Dessa forma, refletir sobre as concepções anteriores de LA é fundamental para que seja possível perceber os caminhos que nos trouxeram às posições contemporâneas com as quais tento trabalhar neste estudo.

De acordo com Rajagopalan (2004), a história da linguística moderna, principalmente nos Estados Unidos, foi influenciada pelas questões advindas do interesse em aplicar diretamente as descobertas da área no ensino de línguas estrangeiras. Línguas diversas eram ensinadas a soldados selecionados para realizar atividades em países estrangeiros durante a Segunda Guerra Mundial. Tal ensino não era nada mais nada menos que parte de um planejamento estratégico para que tais enviados pudessem adentrar nos países sem a desconfiança dos nativos. Claro que, em certa medida, tais procedimentos eram realizados de modo que o dinheiro público fosse gasto com parcimônia, então eles eram determinados puramente por razões pragmáticas, refletindo este aspecto no próprio ensino das línguas estrangeiras. O que Rajagopalan (2004) aponta é o fato de que os maiores desenvolvimentos na história da linguística foram alcançados por meio de fatores extrínsecos aos estudos da própria língua, muito mais relacionados à própria dinâmica dos meios sociopolíticos.

Outra questão sobre a qual podemos pensar é a de que a própria linguística, no desejo de se tornar uma ciência – à sombra das ciências rúgias – levou consigo muitas das características epistemológicas do pensamento positivista, resultando, por exemplo, no estruturalismo. Estudos desse tipo tiveram uma função importante no que tange às primeiras experiências metodológicas para o ensino de línguas, mas mesmo assim, não levavam em consideração as complexidades de todo o processo comunicativo que engloba o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, pois tinham como foco principal a aquisição da própria estrutura linguística, com o ensino baseado em regras gramaticais abstratas, isolando-o do contexto sócio-comunicativo. Segundo Rajagopalan (2004), a principal motivação para que o ensino de línguas estrangeiras fosse determinado de tal modo foi o papel do tradutor. Um exemplo ao qual podemos nos remeter é o do enunciado introdutório do livro de Catford (1965), *Uma teoria linguística da tradução*, em que o autor define tradução como “uma operação que se realiza nas línguas: um processo de substituição de um texto numa língua por um texto em outra”. O termo *substituição*, neste caso, nos remete ao fato de que nos anos 60, Catford e outros autores, assim como Nida, por exemplo, tinham como principal ênfase a classificação dos *níveis de língua* (cf. CATFORD, 1965) numa tentativa de estabelecer paralelos entre as propriedades estruturais das línguas. Sobre isso, nos fala Rajagopalan (2004):

... isso foi um pequeno passo para se concluir que a chave para o aprendizado de outras línguas – e, *mutatis mutandis*, a tradução de uma língua para outra – foi antes de tudo uma questão de perceber as diferenças estruturais entre elas e língua materna do aprendiz. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 401)⁴
(Tradução minha)

No ensino-aprendizagem de línguas essa noção se reflete no desenvolvimento de técnicas e métodos em que o aprendiz deveria fazer seus

⁴... it was but a small step to conclude that the key to the learning of other languages – and, *mutatis mutandis*, translating from one language to another – was primarily a matter of perceiving structural differences between them and the learner's own mother tongue. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 401)

estudos comparando as regras gramaticais da sua própria língua com as da língua-alvo, realizando traduções, culminando no que se chamou de método *Grammar-Translation*.

Outras técnicas como o método audiolingual, baseado na psicologia comportamentalista e nos estudos linguísticos de Leonard Bloomfield, em que a prática de padrões, com repetições e estímulo à execução *native-like* da língua-alvo, fizeram e ainda fazem parte do ensino de línguas em geral. Esta concepção de aquisição de língua, principalmente tomando o nativo como modelo, permanece nas reflexões teóricas da linha chomskyana, que nos anos 60 chegam com força total e até hoje podemos perceber reverberações no discurso de escolas de idiomas e da mídia em geral⁵. No entanto, o impacto que a Gramática Gerativa causa é gigantesco, pois, como nos diz Rajagopalan (2006), a ideia central dessa concepção teórica é a de que ninguém *aprende* uma língua materna; as línguas *se manifestam* naturalmente, desde que o potencial falante encontre-se em um ambiente linguístico apropriado.

Um dos problemas trazidos pela noção de competência linguística chomskyana foi a afirmativa de que o nativo possuiria, em princípio, mais qualificação para ser professor de sua língua para efetuar o ensino a estrangeiros. Esta crença permanece até os dias de hoje, inclusive por influência da mídia, como observado por Grigoletto (2000), Coracini (2007), Rajagopalan (2004), Lima (2010) dentre tantos outros pesquisadores. O que se torna mais curioso nesta crença é o fato de que, mesmo com todas as transformações ocorridas nas investigações da Linguística Aplicada sobre ensino e aprendizagem de línguas, a mídia ainda mantém representações provenientes dos anos 50, em que, de acordo com Barcelos (2004, p. 126), “os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor, em um processo de formação de hábito”, como se fosse possível a *todos* os alunos que se expõem a um professor nativo do país de origem da língua-alvo uma produção linguística *idêntica* a de um nativo; e como se também fosse possível uma pessoa, só pelo fato de ser nativa, ser habilitado para *ensinar* sua língua.

⁵ Não pretendemos aqui aprofundarmo-nos nesta questão. Sugerimos para o leitor que deseja compreender melhor o assunto leituras como Coracini (2007), Grigoletto (2000), entre tantos outros que discutem este ponto.

Além disso, há mais um mito nesta representação: a de que, pelo fato de a língua do falante nativo ser perfeita, sem falhas, o bom aprendiz deve imitá-la, sem falhas, para também chegar à perfeição.

Sobre este mesmo assunto Rajagopalan (2004) faz o seguinte comentário:

Agora, alegar de que o falante nativo tem um conhecimento intuitivo de sua língua(gem) e de que ela/ele é (em princípio) um orador perfeito e que tal conhecimento deve contar como dados para análise linguística é uma coisa; saindo daí para a conclusão bastante presunçosa de que um falante nativo é, *eo ipso*, uma pessoa idealmente qualificada para ensinar sua língua para falantes de outras línguas é uma coisa totalmente diferente. (...) A ideia de que "o conhecimento da coisa" é suficiente para garantir o "conhecimento de como" tem sido um dos dogmas mais duradouros do pensamento racionalista e é em grande parte responsável pela crença generalizada de que as ciências aplicadas são eternamente dependentes do conhecimento produzido pelas suas semelhantes "puras". (RAJAGOPALAN, 2004, p. 404)⁶ (Tradução minha)

No final dos anos 60, a partir dos estudos realizados por Dell Hymes, abre-se espaço para a noção de *competência comunicativa* em oposição à perspectiva da competência linguística (preconizada por Chomsky). Rajagopalan (2004) nos conta que Hymes e Halliday, este último com sua teoria da linguística sistêmico-funcional, abordavam a linguagem através de lentes mais amplas, assinalando que o homem deixa de ser somente um utilizador de regras pré-estabelecidas para ser considerado um ser social que interage através da língua, utilizando os itens linguísticos ao colocar a língua(gem) em uso. O desenvolvimento de tal perspectiva trouxe para a LA a *abordagem comunicativa*, que preconiza que o ensino de línguas não deve ser realizado exclusivamente a partir de regras gramaticais. O foco, então, passa a

⁶ Now, to claim that the native speaker has an intuitive knowledge of his/her language of which she/he is (in principle) a consummate speaker and that such knowledge ought to count as data for linguistic analysis is one thing; to jump from there to the rather smug conclusion that a native speaker is, *eo ipso*, a person ideally qualified to *teach* that language to speakers of other languages is a totally different thing. (...) the idea that "knowledge of *what*" is sufficient to guarantee "knowledge of *how*" has been one of the most enduring dogmas of rationalist thought and is largely responsible for the widespread belief that applied sciences are eternally dependent on knowledge produced by their "pure" counterparts. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 404)

ser o ato de comunicação; o ensino é baseado na “forma-função em sua relação com os diferentes expoentes por meio da criação de pequenas situações para prática da função” (LIBERALI, 2012, p. 23).

O ensino de LE possui, como é possível observar, influências diretas das teorias linguísticas desenvolvidas. Abordagens e métodos de ensino foram pensados em função das concepções de linguagem, de sujeito, de ensino-aprendizagem ligadas a tais teorias. No entanto, a adoção de uma vertente teórica não pressupõe uma garantia de que o processo de ensino e aprendizagem será bem-sucedido em sala de aula. Na realidade, cremos, assim como Moita Lopes (2006), Liberali (2009, 2011, 2012, 2013), Rajagopalan (2004), dentre tantos outros linguistas aplicados, que, devido ao caráter multifacetado e complexo do ensino de línguas, este não deva ser lugar de experimentação de um método ou de uma abordagem, pois estes nunca dariam conta dos processos que o constroem. Por conta deste motivo, a LA deu início, a partir dos anos 80, a uma abertura para outras disciplinas que partilhavam do mesmo interesse pelo uso da linguagem – a psicologia, a ciência cognitiva, a pedagogia, por exemplo – passando a ser considerada então como um campo multi/interdisciplinar.

Considerar a LA como interdisciplinar foi um progresso; no entanto, isso significa que ela surge como um ponto de encontro de outras disciplinas que não precisam ter necessariamente dependência uma da outra. Por conta dessa falta de identidade própria da LA, pois ela passaria a ser como uma construção “frankensteiniana” de concepções advindas de outros campos teóricos e continuaria dependente das referências científicas da Linguística teórica, os linguistas aplicados trazem para o campo de estudo uma nova ideia: a da transdisciplinaridade.

Signorini (1998) afirma que a LA era considerada nos meios acadêmicos como uma “subárea do conhecimento, originalmente circunscrita e periférica, que “explodiu” ao longo dos anos 90” (SIGNORINI, 1998, p. 7). Para ela, essa explosão significou duas coisas: o rompimento das linhas de contorno, que permitiu uma expansão das “zonas fronteiriças” e uma abertura para outras disciplinas de interesse semelhante; e uma explosão, como na teoria do Big

Bang, que trouxe novas configurações, uma nova ordem para o campo da LA, na procura de uma legitimidade da disciplina.

Nessa busca por “andar com as próprias pernas”, o foco das práticas investigativas ficou no complexo, no diverso, no provisório (vf. SIGNORINI, 1998). Neste sentido, como nos afirma Gibbons *et al* (1995, pp. 2 – 16) *apud* Signorini (1998),

(...) a transdisciplinaridade está relacionada ao conhecimento produzido num campo aplicado específico a partir de quadros teóricos, métodos de pesquisa e práticas próprios, e, portanto, não localizáveis no mapa disciplinar existente. (...) De fato, o estudo das questões aplicadas exige esquemas de investigação gerados e sustentados no próprio contexto de aplicação e não desenvolvidos antes por um grupo de elite e aplicadas posteriormente aquele contexto por um segundo grupo científico mais periférico. (SIGNORINI, 1998, pp. 8-9)

Vê-se aí o desejo de não permitir que a LA seja uma “prima pobre” da Linguística teórica, aplicando um conhecimento já existente e formulado pela teoria. Já neste período havia ações que condiziam à proposta da LA de hoje, no sentido de pensar a teoria juntamente com a prática e com os fenômenos característicos que permeiam cada contexto de pesquisa.

A grande problemática na área de Ensino de LE é que, mesmo com os desenvolvimentos nas pesquisas em LA, que tendem a uma investigação dos eventos da linguagem em contexto, na observação e compreensão de cada evento como único, na maior parte dos contextos de ensino e aprendizagem de LE os professores ainda tendem a seguir as concepções tradicionais elencadas no início desse meu texto. Erton (2000) afirma:

Most of the teachers have a tendency to teach language in isolation with its use. As a result, the context lacks and when it is time to practise the things they have learned in real life situations the students fail to use the language and find it difficult to recognise the function of the utterance guided by the speaker. (ERTON, 2000, p. 201)⁷

⁷ “A maioria dos professores tende a ensinar línguas isoladas do seu contexto de uso. Como consequência, falta uma contextualização e quando os alunos se veem em um momento real

Esta questão, que me inquieta desde a época da graduação em Letras, e que ainda percebo como característica da universidade, por exemplo, necessita ser tomada como uma problemática que exige um repensar teórico-prático no sentido de fornecer subsídios para que as instituições de ensino junto ao professor possam encontrar alternativas coerentes com os contextos diversificados nos quais os aprendizes estão inseridos.

Atualmente, no caso da caracterização própria da área da LA, deve-se não mais considerá-la como um “braço” da linguística, mas sim como uma área de estudos ligada a atividades de linguagem, incluindo-se nelas a atividade de ensino-aprendizagem de línguas (vf. MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2004). É importante perceber aqui a relação muito próxima que a LA possui com o ensino de línguas, ou seja, a educação linguística, e é por essa perspectiva que faremos nossos estudos. Isso não significa que iremos desconsiderar a preocupação que a LA possui em focalizar as práticas linguísticas, pois os interesses dela se relacionam intimamente com tais práticas que visam à atividade social de fato.

Uma LA transdisciplinar e indisciplinar

Sou de opinião de que vamos continuar a ser vistos como “o outro” no vasto campo dos estudos linguísticos, e, na verdade, cada vez mais assim, devido à natureza do que fazemos e de como fazemos, uma vez que uma das características da LA contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente (...).
(MOITA LOPES, 2006, p. 17).

Esse trecho do texto de Moita Lopes (2006) é representativo nos dias em que vivemos no contexto da LA. Ainda hoje as disciplinas que possuem um pensamento transdisciplinar e interdisciplinar, embasado na experiência, ainda são tomadas como uma exceção à regra, como nos esclarece Cano na apresentação de Liberali (2012). Para o autor, nunca

para utilizar o que aprenderam, eles falham e acham difícil reconhecer a função do enunciado.”
(Tradução minha)

houve tanto conhecimento e tanta informação compartilhada; no entanto, a experiência, de fato, “está sendo deixada de lado” para que possamos viver sempre a partir da experiência de outros, como se tivéssemos que obter um roteiro a seguir.

Pennycook (2006) sugere uma Linguística Aplicada crítica, no sentido de esta ser um “modo de pensar e fazer sempre problematizador”, nunca nos permitindo esquecer a relevância social que esta deve possuir. Esta postura ética – a de sempre problematizar para se gerar algo relevante para a realidade em que as práticas de ensino-aprendizagem se situam – deve, de acordo com o autor, estar presente a todo o momento, para que se vá além de uma rigidez disciplinar.

Pensando no que expomos acima como base e como ponto de partida, acredito, em consonância com os preceitos da LA, que o ensino de língua inglesa não deva somente se ater ao acesso às informações, mas às formas de criar novas experiências a partir dessas informações a partir das vivências que os sujeitos têm em contextos de uso da língua inglesa. Professor e aprendiz, caminhando juntos, em uma reflexão prática e teórica sobre as sendas do aprendizado de língua inglesa que precisam e desejam, no contexto de aprendizado que se encontram. Sabemos que um trabalho em LA com a proposta indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), não é um roteiro ou uma proposta *ready made*, como nos diz Morin (2011); ele é, antes de tudo, uma postura de indivíduo. Isso significa que a postura que seguirei aqui é esta: a de que a experiência aqui relatada irá demonstrar reflexões teóricas a partir da prática e que elas me conduzirão a um universo de possibilidades para se repensar as práticas que deram início a tais reflexões para que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa seja um *locus* criativo, libertário, de possibilidades para os aprendizes se enxergarem de outro(s) modo(s). Lembro também que ao meu aproximar do objeto sempre estarei com escolhas teóricas e olhares não fixos que também influenciam nas escolhas que realizo para a atividade social e para as análises da tese. Por conta disso, as seleções que fiz em todo o trabalho contam além do apoio da TASHC e da PCCol, com o apoio de minha trajetória nesses anos de ensino e pesquisa, aos quais brevemente me referi na abertura da tese.



EPISÓDIO UM: Segunda cena

Perspectiva: o ensino de inglês em foco

Neste ponto da tese, gostaria de discutir um pouco sobre a abordagem do inglês instrumental, como vem sendo realizada nas universidades do Brasil em geral. Para tanto, pretendo utilizar como ponto de partida alguns dos textos advindos de Celani *et al* (2009) pois cada um dos artigos deste livro nos mantém em contato direto com as práticas das universidades de cada estado envolvido no projeto de ampliação do alcance da língua inglesa.

Sabemos que atualmente a língua inglesa tem estado no foco das ações políticas de nosso país, pois, com programas de incentivo à ida de discentes às universidades no exterior, a demanda para a aprendizagem de LI tem sido cada vez maior. Portanto, essas práticas atuais são bastante diversas das que Celani *et al* (2009) nos apresentam, por exemplo. No entanto, sabemos da relevância que essas ações anteriores têm na construção de novos projetos, pois, não há a possibilidade de falar de futuro ou presente sem mencionar a história.

É possível relembrar que o início da abordagem instrumental se deu na década de 1960, por conta da necessidade que o mundo sentia para a criação de cursos de língua inglesa. No Brasil, os docentes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP, sob a coordenação da Prof^a Maria Antonieta Alba Celani, trouxeram à tona, nos anos setenta, a discussão e projetos relacionados à abordagem instrumental para ensino de leitura em língua inglesa.

O Projeto, que esteve centrado de início na PUC-SP, evoluiu, como bem nos explica Pinto (2009), e se estendeu às Universidades Federais e às Escolas Técnicas Federais (atualmente Institutos Federais - IFs) de todo o país. Como deve ser a natureza de um projeto de dimensões gigantescas como o que aqui descrevo brevemente, os objetivos iniciais – que consistiam em elaborar materiais e treinar professores, incentivar a pesquisa para a

criação de um Centro de Recursos Nacional (vf. Pinto, 2009) – terminaram sendo modificados por conta da própria dinâmica do coletivo, com novas ideias e sugestões para a solução de necessidades específicas conforme o projeto era implementado:

Os objetivos passaram a refletir uma preocupação com o modo de ajudar os aprendizes a adquirir uma maior compreensão da aprendizagem de leitura, tornando-os conscientes de suas próprias aptidões/limitações, capazes de desenvolver suas habilidades cognitivas e de desempenhar tarefas de aprendizagem. (PINTO, 2009, p. 78)

É possível perceber, neste ponto do Projeto citado, a preocupação com a conscientização do aprendiz em relação aos modos pelos quais a aprendizagem ocorre – seguindo, portanto, preceitos cognitivistas de ensino-aprendizagem – e à maneira pela qual o aprendiz lança mão de seu conhecimento prévio para a aquisição de novos conceitos.

Com o passar do tempo e dos estudos em Linguística Aplicada, o enfoque do ensino-aprendizagem de inglês instrumental, que possuía como principal olhar o cognitivista, também aceita uma perspectiva sociointeracional, em que a aprendizagem é mediada pelas interações entre os pares envolvidos no processo (vf. VYGOTSKY, 2008). Tal visão trouxe uma compreensão holística no que tange as atividades do professor, do aprendiz, do material utilizado e do contexto em geral que contribuem, todos, para o processo de ensino-aprendizagem. Como nos lembra Pinto (2009), este processo envolve a negociação de perspectivas diversas entre os sujeitos envolvidos, dificuldades e sucessos de compreensão entre os pares e também envolve o controle da interação por parte de todos, em que o conhecimento é compartilhado através de tal interação e suas implicações.

Como aponta Celani (2009), apesar do desejo e das ações determinadas de modo que a abordagem instrumental de língua inglesa possibilitasse a “atribuição de significados a ações” (CELANI, 2009, p. 20) através do enfoque sociointeracional e do trabalho com textos não-didatizados, ainda houve muito do que a autora chama de “desencontros de interpretação

que geram conceitos equivocados” (idem, p. 25). Um exemplo desses conceitos cristalizados é o de docentes de inglês instrumental que afirmam que ensinar essa disciplina é ensinar somente a leitura na língua-alvo. Sobre este assunto, Celani (2009) comenta sobre o Projeto de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental:

O Projeto nasceu da identificação de uma necessidade em um determinado momento histórico – ler em inglês. Os responsáveis por ele continuaram a atuar em contextos nos quais essa era a maior necessidade, e talvez não se deram conta imediatamente da falsa interpretação criada. Digno de nota, no entanto, é o fato de que nos cursos de português instrumental atenção é dada a outras habilidades, com especial ênfase na escrita em vários gêneros textuais. Talvez um dia, e espero que seja logo, se possa esclarecer o equívoco. (p. 25)

Por este motivo, e pelo fato de, por experiência própria como professora universitária, ver os alunos desmotivados muitas vezes pelo próprio caráter impresso na disciplina, proponho uma maneira de integrar o conhecimento específico das áreas em que os aprendizes estão inseridos com o aprendizado de língua inglesa através da promoção de atividades sociais que permitam emergir situações de conflito para o uso da linguagem argumentativa na língua-alvo.

Sei que hoje, por conta de todas as redefinições do mundo que nos envolve e das necessidades decorrentes de tais mudanças dos grupos sociais, é necessária uma redefinição também do conceito de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, principalmente no quesito da abordagem instrumental. A própria Celani (2009) nos alerta para este fato:

(...) hoje está claro que se necessita de uma redefinição do conceito de necessidades, uma redefinição que amplie esse conceito, para que se possa ter como foco a construção de capacidades básicas para propósitos definidos, tendo em vista a função social da língua estrangeira, e, particularmente do inglês, no Brasil. Isso implicaria em ter-se, ao invés da situação alvo, o contexto para a definição de necessidades. Esse trabalho poderia gerar total mudança no entendimento do papel

de língua estrangeira na escola, em todos os níveis. (CELANI, 2009, p. 23/24).

Ao pensar nessa redefinição, vários aspectos que envolvem o lugar da sala de aula e do ensino-aprendizagem devem também ser ressignificados, como, por exemplo, a atuação do professor de língua inglesa e as escolhas que lhe são possibilitadas dentro do contexto universitário.

A formação de professores de línguas estrangeiras tem apresentado mudanças significativas em sua concepção, por conta dos estudos em Linguística Aplicada nos últimos anos. O profissional do ensino de língua inglesa, por exemplo, passou de um conhecedor e transmissor de conteúdos linguísticos para um educador com formação holística, que deve possuir como elemento essencial um bom desenvolvimento de sua competência comunicativa, como vimos anteriormente. Ferreira (2013, p. 225) nos diz que “em um contexto de esfacelamento de fronteiras e aproximações por meio das facilidades tecnológicas (...), o professor em formação e em serviço deve ser capaz de repensar sua prática pedagógica, seu papel na educação (...)”. Isso significa dizer que o ressignificar as próprias práticas deve ser uma constante no caminho do presente-futuro professor de língua estrangeira, pois a dinâmica tanto do mundo em que vivemos quanto do processo de ensino-aprendizagem que se adequa a este mundo estão constantemente em transformação. Nesse contexto, é fundamental mencionar o que nos diz Morin (2011):

(...) é importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida. A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo. (MORIN, 2011, p. 13)

Levando em consideração esta afirmativa, é exigido que o professor que se inclui nessa formação de cunho holístico, tenha este tipo de pensamento sobre o qual nos fala Morin (2011). A responsabilidade de pensar em questões que deem conta do aprendizado de língua e que vão além desse aprendizado,

expandindo o conhecimento para uma senda transformadora prática, deve ser um compromisso do professor que trabalha com a perspectiva da TASHC em um contexto de ensino de língua estrangeira, seja ele para fins específicos ou gerais.

Uma disciplina de língua inglesa para cursos específicos pode, através do olhar da TASHC, ser desenhada a partir de atividades sociais específicas da área em questão para que estas sejam realizadas em integração, inclusive, com os conteúdos estabelecidos no currículo do curso. Nesse sentido, estamos realizando aqui tal experiência, com o objetivo de pensar o ensino de língua inglesa através de questões práticas, de modo diferente, “nunca perdendo de vista que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para nossas vidas, para a sociedade em geral” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12), permitindo que abracemos a responsabilidade de transformar os saberes sobre ensinar-aprender língua inglesa ao complementarmos o fazer com o ser. Lembro-me, falando sobre a alternância de fazer e ser, que é o que pretendemos realizar com a atividade social a ser explanada e analisada nesta tese, de um belo sonho de Goswami (2010) o qual cito diretamente a seguir:

Mas como instalar essas soluções **[para recriar o mundo]** em nossa sociedade? Enquanto pensava nessa questão, veio-me novamente um velho sonho. Certa vez tive um sonho no qual havia apenas figuras abstratas. Elas estavam dançando, brincando, divertindo-se muito. Uma voz ao fundo disse: ‘Eles são os anjos do fazer’. Então, a cena mudou. Apareceram outras figuras abstratas, e elas também pareciam felizes, mas eram diferentes, estavam apenas sentadas em silêncio. Uma voz disse que eram os anjos do ser. E a cena mudou novamente, os anjos do fazer mudaram. E assim por diante. Apareciam e sumiam os anjos do fazer e os anjos do ser, alternadamente. Quando acordei, compreendi o mistério fundamental da criatividade e da transformação. É a alternância entre fazer e ser. *Do-be-do-be-do*. (GOSWAMI, 2010, p.29)

Altet (2001) nos fala sobre a necessidade de reconhecer o papel fundamental do professor profissional, que é responsável pela articulação do processo de ensino-aprendizagem contextualizado em uma determinada

situação. Para ela, o professor é, antes de qualquer coisa, “um profissional da interação das significações partilhadas” (p. 26).

Acredito que o potencial transformador que há em uma sala de aula, em nosso caso em uma sala de aula de língua inglesa, é despertado por atividades sociais engajadas com o aprender a *performar* uma outra possibilidade de ser, por meio da língua alvo – a língua inglesa, em meu caso.

A seguir, falarei da atividade social “Elaborar um Documentário em Língua Inglesa” como um todo, da ementa traçada e dos materiais didáticos que elaborei para que o trabalho com a argumentação em língua inglesa pudesse ser realizado, com o enfoque nas capacidades enunciativas, discursivas e linguísticas (Liberali, 2009), na turma de Jornalismo da qual coletei os dados a serem analisados mais a frente.



EPISÓDIO UM: Terceira cena

Ideia na cabeça, câmera na mão!

Nesta cena da tese, farei uma breve discussão sobre as implicações que a Atividade Social proposta (Elaborar um Documentário em Língua Inglesa) nos trouxe, incluindo a elaboração de material didático – as fichas didáticas –, e a escolha para a análise de dados. Ressalto, inclusive, o papel do ensino de LI através das Atividades Sociais. Adianto aqui que não foram escolhas e atividades simples, pois, como o próprio alcance de uma Atividade Social, a dimensão de pontos observáveis com fins de se tornarem dados para análise foi tão grande, que terei que deixá-los de lado em sua maior parte. Falo isso, pois, para a escrita desse texto, coletei uma quantidade razoável de dados (entrevistas filmadas, questionários, as fichas didáticas respondidas, filmagem de debates, os próprios vídeos produzidos, propaganda da mostra de documentários, fotos, dentre outros instrumentos); no entanto, maior que a quantidade de instrumentos foi a repercussão que esta atividade proporcionou no contexto em que foi criada e executada. Sobre esta repercussão, tentarei falar com mais detalhamento ao final da tese.

Material Didático – O Que É?

A história do desenvolvimento de materiais didáticos (MD) é tão antiga quanto a do ensino de línguas (TOMLINSON, 2012), no entanto, apenas a partir dos anos 90 é que educadores e acadêmicos passaram a dar uma maior atenção a essa atividade tão fundamental. Antes o *design* de MD de língua inglesa era somente tratado como algo que os professores faziam para atender as necessidades momentâneas de alguma tarefa (*task*) que os seus alunos precisavam, usualmente com o pretexto para o trabalho exclusivo com a compreensão leitora e a gramática. Sobre isso, Tomlinson (2012) nos diz que estes materiais eram tratados como uma parte da metodologia em que “... eram

normalmente apresentados como exemplos de métodos em ação ao invés de um meio de explorar os princípios e procedimentos de seu desenvolvimento” (idem, p. 269).

Pensando sobre a Linguística, posso citar Rajagopalan (2003) para fazer um *link* com a concepção de MD que aqui adoto:

Enquanto área de estudo, a linguística é, sempre foi e sempre será uma *atividade* humana, na qual participam indivíduos com seus laços sociais, seus direitos e suas obrigações, e sobretudo seus anseios e interesses, que variam de acordo com o momento histórico em que se encontram.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 44)

Desse modo, acredito, em consonância com o que nos fala Rajagopalan sobre a LA, que os materiais didáticos são também um modo de aprendermos a realizar nossas atividades humanas, estabelecendo os laços através das diversas visões de mundo dos sujeitos participantes em um momento histórico.

Uma das questões que me chamam a atenção sobre material didático é a que compartilhamos com Damianovic (2007), que diz:

a visão de material didático como livro didático mistura-se à de material didático como sinônimo de material escolar e à de material didático como uma metodologia de ensino concretizada por um conjunto de atividades pedagógicas. (DAMIANOVIC, 2007, p. 19)

Em geral, ao termos uma conversa mais informal com professores ou até mesmo durante oficinas pedagógicas ou minicursos ministrados nas universidades, podemos perceber esta visão sobre o material didático. Damianovic (2007) relaciona as várias representações dos docentes sobre o assunto:

- algo físico, concreto, palpável, que é colocado na mochila do aluno e/ou que está dentro da sala de aula ou da escola: lousa; caderno; lápis / caneta; livros; livro didático; apostilas;

- ◎ maneiras dos alunos e do professor “trabalharem” em sala de aula: jogos; brincadeiras; dinâmicas; mapa do tesouro com exercícios; exercícios de compreensão, reflexão, reescrita, contação de histórias;
- ◎ veículo de informação: filmes; vídeos; música; questionário; textos; jornais; revistas; publicações; embalagens de produtos; pesquisas; cartões;
- ◎ apresentação visual de como algo chegará ao aluno: folhas xerocopiadas. (In: DAMIANOVIC, 2007, p. 23)

A visão de MD que adoto foge à concepção de que ele deve dizer o passo a passo de uma atividade de ensino-aprendizagem, pois concebo MD como de cunho crítico-colaborativo-criativo em que os participantes contribuem para a resignificação e reelaboração contínua do material. Os MD são um artefato de mediação (VYGOTSKY, 2004) e são instrumento-e-resultado (HOLZMAN, 2009), pois é com e por eles que podemos, em conjunto com os alunos, chegar a novas significações sobre os problemas abordados nos MD. Nesta concepção, elaborar MD é uma atividade revolucionária (instrumento-e-resultado), pois é realizada por sujeitos que se transformam e transformam o mundo onde vivem, conservando as marcas desta transformação, a partir das atividades que executam de modo co-criativo. Concordo, nesse sentido, com Damianovic (2007) que nos diz que elaborar MD é uma atividade de criação de sentidos e significados que possui como artefato cultural a linguagem. Este tipo de MD, no sentido pedagógico, além de ter pontos que o professor e a turma analisam (em seu contexto como grupo) como importantes de se trabalhar em sala de aula, incorpora a possibilidade de mudanças de foco, sendo reelaborado por todos conforme a necessidade sentida.

Então, MD é, nesta visão, um artefato de mediação que possibilita que o aprendiz pense sobre pontos determinados do ensino-aprendizagem, orientados pelo professor, e que oportuniza uma expansão do conhecimento discutido a partir do MD. Um exemplo dessa concepção é o do importante papel do aprendiz na modificação e adequação do MD para a realidade em que

se encontra. Quando o professor oportuniza o diálogo constante com os alunos sobre o MD e sobre como este poderia ser um melhor instrumento para o processo de ensino-aprendizagem, podemos considerar que esta ação também possibilita a expansão do conhecimento. Outro exemplo de expansão do conhecimento a partir do MD seria *ir além* do MD, ou seja, fazer os alunos compreenderem a importância do material, mas fazê-los também compreender que o ensino-aprendizagem ocorre de fato conforme nos debruçamos sobre o conteúdo do material e fazemos relações com pensamentos, fatos, questões da vida através do diálogo com os colegas.

Isso significa dizer que o MD é mais que um fim em si mesmo para que os alunos aprendam determinados pontos específicos de conteúdo. Ele é o início de uma expansão de conhecimento, um instrumento de mediação para que o aprendiz tenha a oportunidade de visualizar seu aprendizado e, inclusive, questionar o que aprendeu, produzindo, assim, novos saberes. Os aprendizes, a partir desta visão, interferem e reconstróem o MD, junto ao professor, a cada vez, para que os estudos referentes à linguagem possam ser melhor orientados para eles mesmos e para suas necessidades. O MD, portanto, amplia ainda mais as possibilidades de ensino-aprendizagem, por ser construído sócio-histórico-culturalmente e constituído como frutos de experiências anteriores, através das quais o conhecimento é expandido e compartilhado.

A visão da TASHC em relação aos materiais me permite afirmar que é *por* e *com* eles que os sujeitos mergulham em práticas sociais: se engajam em atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade (VYGOTSKY, 1934). Deste modo, o MD é o instrumento-e-resultado considerado também como mediador pois se torna eficaz à medida que os esquemas de sua utilização são construídos, redefinindo e ressignificando a atividade social dentro da qual e para a qual ele foi criado. Ocorre então, nos MDs, o que preconizo como o ponto fulcral do que a TASHC nos revela: a transformação através da ação social.

Pensando nessas questões, Liberali (2012) elenca alguns procedimentos para que seja possível elaborar MDs baseados em atividades sociais. Lembro que estes procedimentos podem – e devem! – ser adequados,

cada qual para o contexto em que os sujeitos da atividade estão inseridos. Portanto, para elaborar MD é, em geral, necessário que o professor como *designer de material*: a. defina as esferas de circulação que serão abordadas na atividade social e no MD; b. escolha as atividades sociais mais importantes e relevantes para o grupo-focal; c. descreva os componentes de cada atividade social escolhida; d. faça uma relação dos gêneros focais e orbitais encontrados nas atividades sociais selecionadas; e. defina as expectativas de aprendizagem, levando em consideração os aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos; e, finalmente, considere o planejamento dos MDs através do olhar sobre os valores, eixos temáticos, projetos didáticos do grupo-focal em relação ao que é realizado na escola/universidade como um todo.

O que fiz para a atividade social “Elaborar um Documentário em Língua Inglesa” se relacionou com os procedimentos elencados por Liberali (2012) em conjunto com a adequação que se mostrou necessária a partir da escolha da atividade social para a turma de Jornalismo.

Elaborar documentário em língua inglesa: uma escolha

Aproveito para falar neste momento sobre a escolha da atividade social e das definições dos aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos pertencentes à ementa criada para o contexto de nossa pesquisa. Os alunos de primeiro período de Jornalismo da turma que coletei os dados aqui analisados foram, através de conversa inicial e pequenos textos que solicitei que escrevessem sobre si mesmos, no primeiro dia de aula, nivelados como pertencentes a *pre-intermediate* a *intermediate*. Os critérios para tal avaliação se basearam no CEFR (Common European Framework) e utilizei como documento de base o *Narrative Overview of the CEFR Levels* (verificar Anexo 5). Este documento possui como principal característica textos em que explicitam o foco que deve ser dado a cada um dos níveis. A turma, que verifiquei pertencer entre os níveis B2 e B2+, de acordo com o *Narrative Overview*, tinham como característica um progresso firme através do nível

intermediário e a visão do aprendiz de que ele/a aprendeu de fato alguma coisa que o permitirá agir no mundo (adaptação minha do texto original). Por este motivo, eles deveriam:

- *ter como foco a argumentação efetiva* (explicar e sustentar suas opiniões em discussões, fornecendo explicações relevantes, argumentos e comentários; explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes possibilidades; construir uma cadeia de argumentos racionais, desenvolver um argumento dando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista; explicar um problema e deixar claro que seu/sua “oponente” em uma negociação deve abrir mão de algo; especular sobre causas, consequências, situações hipotéticas, ser ativo em discussão informal em contextos conhecidos, comentando, colocando ponto de vista de forma clara, avaliar propostas alternativas e fazer e responder às hipóteses);
- *ser capaz de “se virar” em discussões sociais;*
- *ter competência discursiva para lidar com as estratégias de conversação (também colaborando com o discurso do outro);*
- *ser capaz de negociar sendo coerente* (descrever um caso, usando uma linguagem persuasiva e argumentos simples para ter atenção; indicar claramente os limites para haver negociação).

Por este motivo, senti que seria possível realizar uma proposta de atividade social mais complexa, imprimindo nesta proposta o trabalho com a linguagem argumentativa em língua inglesa.

A atividade social selecionada para ser trabalhada em língua inglesa deveria ser ligada diretamente à futura profissão dos aprendizes e que pudesse interligar seus conhecimentos prévios com assuntos sobre a nossa própria cidade e que tivesse uma discussão socialmente relevante, no sentido de trazer novos olhares sobre os problemas que nos rodeiam em nosso contexto local. Isto significa que a proposta de atividade social deveria interligar o local e

o internacional (problemas locais, discussões locais + língua inglesa) para o exercício do papel de jornalista em um *locus* de reflexão e discussão sobre os nossos próprios problemas, que é o próprio documentário produzido.

Selecionei documentários para a elaboração das fichas didáticas que contivessem aspectos relevantes socialmente, que tivessem sido divulgadas na internet e que pudessem ser um ponto de partida para os aprendizes como inspiração para as suas produções. Minhas opções de documentários, então, foram:

- **Kony 2012:** Criado em março de 2012 pelo grupo *Invisible Children*, este documentário tem o papel de denunciar e tornar conhecido um homem chamado Joseph Kony (líder de um grupo de guerrilha na Uganda). A finalidade é que o governo americano se sensibilizasse e agisse em relação aos raptos de crianças denunciados pelo vídeo. Críticos do vídeo alegam que o conteúdo do mesmo se trata de um exagero e que há uma simplificação do conflito na Uganda. Estes pontos foram levados em consideração nas discussões em sala sobre o mesmo.
- **Us Now:** Este documentário, criado por Ivo Gormley e lançado em 2008, fala sobre a colaboração em massa (através da internet) e sobre como seria possível uma transformação nas formas de governar a partir dessa colaboração que a internet proporciona.

Para a seleção dos aspectos de linguagem presentes nos MDs elaborados para tal turma na disciplina já mencionada, levei em consideração, dentre outros, os seguintes aspectos:

a. a turma possuía um nível de inglês excelente (equivalente ao níveis B2 e B2+ do *Common European Framework*) para o trabalho com uma linguagem mais desafiadora e para a produção de algo mais específico da sua área de atuação – esta avaliação ocorreu através de textos em que os alunos deveriam escrever sobre si e sobre seus desejos no curso de Jornalismo e que me foram entregues no primeiro dia de aula. Além disso, realizei a avaliação

oral a partir de dinâmicas de grupo (como atividades de “getting to know you”) em língua inglesa também no primeiro dia de aula⁸;

b. os gêneros textuais mais trabalhados em escolas de idiomas (local de onde a grande maioria dos aprendizes da turma aprendeu a língua inglesa) são os narrativos e os descritivos (vf. LARRÉ, 2010);

c. a linguagem argumentativa é geralmente deixada de lado, ou trabalhada somente como tarefa de casa (para a elaboração de colunas de opinião, ou gêneros textuais mais reduzidos) (vf. LARRÉ, 2013);

d. os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos menos explorados são os utilizados na linguagem argumentativa;

e. a necessidade de trabalhar a linguagem de modo que os futuros-presentes jornalistas da turma observassem questões relacionadas à persuasão através do texto que criam para que tenham consciência sobre o assunto;

f. a possibilidade de trabalhar aspectos em língua inglesa, contextualizados na atividade social, como: expressão de ponto(s) de vista, contra-argumentação, argumentação, criação de argumento para o documentário, ênfase de ideias através da entonação, dentre outros.

No episódio a seguir, irei expor a metodologia e a teoria que deram suporte a essa pesquisa. Portanto, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e a Pesquisa Crítico-Colaborativa (PCCol), pilares de nossa linha de pesquisa, serão os temas principais neste momento.



⁸ Não acrescentei os textos nos anexos da tese por motivo de preservação da identidade dos alunos e pelo fato de que este trecho não faz parte da análise de dados desta pesquisa. Esta foi uma escolha minha como pesquisadora para que eu pudesse focar mais no trabalho com os dados da análise específica da tese.

***Equipamentos à mesa: a TASHC e a Pesquisa
Crítico-Colaborativa na Elaboração de
Documentários em Língua Inglesa***

Trabalho é amor tornado visível

G. K. Gibran



EPISÓDIO DOIS

A TASHC e a Pesquisa Crítico-Colaborativa na Elaboração de Documentários em Língua Inglesa

Neste trecho da tese, iremos compor o que chamamos de equipamentos: a teoria e o procedimento metodológico que fazem nossa pesquisa.

Na primeira cena deste **Episódio Dois**, chamada **A TASHC: a práxis como reflexão para transformação**, iremos expor os fundamentos que norteiam a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Baseando-nos em Engeström (1999, 2009), em Liberali (2009, 2012), em Lessa e Tonet (2008), dentre outros, demonstramos um estudo mais aprofundado sobre essa teoria ancorada no materialismo histórico-dialético.

Em um segundo momento, na cena **A pesquisa crítico-colaborativa: teoria e prática em diálogo**, explicamos o que é uma pesquisa crítico-colaborativa (PCCol) e o motivo pelo qual esta tese se encaixa em uma pesquisa com tais características. Para tanto, nos debruçamos em Magalhães (2009), Fuga e Damianovic (2011), Larré (2012), dentre outros que se aprofundam nos estudos relacionados à colaboração e à PCCol.

O leitor perceberá que já iniciaremos a inserção de trechos de dados coletados, como entrevistas realizadas com os aprendizes do grupo-focal, com fins de que possamos exemplificar o que veremos na teoria. A proposta é demonstrar que teoria e prática podem andar de mãos dadas, harmoniosamente.

EPISÓDIO DOIS: Primeira cena

A TASHC: a práxis como reflexão para transformação

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, doravante TASHC, está ancorada no materialismo histórico-dialético (Marx e Engels, 1845), pois considera a atividade prática como uma possibilidade do desenvolvimento de aspectos históricos e sociais do ser humano e também de seu desenvolvimento como indivíduo. Liberali *et al* (2012, p. 7) nos diz que a TASHC é uma “teoria da práxis em que reflexão, desejo e ação humana se ligam ao devir de cada um, em conjunto com todos, em sociedade”. Deste modo, percebemos a aprendizagem, nesta teoria, como um processo individual e coletivo construído através de contextos que se integram ao desenvolvimento do ser e da sociedade em que este se encontra inserido.

A TASHC propõe uma maneira de pensar sobre o homem agindo no mundo. Neste sentido, podemos perceber a filosofia marxista como fundamento da TASHC, já que considera a atividade de trabalho como condição *sine qua non* da existência e da transformação do homem. Lessa e Tonet (2008) dizem que é através do trabalho que os homens constroem materialmente a sociedade e lançam bases para que se construam como indivíduos. Eles acrescentam que “a partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais” (LESSA e TONET, 2008, p. 17).

Para Marx (1867), “ao operar por meio desse movimento sobre a natureza exterior a ele, e transformá-la, transforma ao mesmo tempo sua própria natureza”. Isso significa que ao construir o mundo, o homem também se constrói. E ele não o faz sem antes projetar na consciência o que ele deseja construir na prática. A essa capacidade deu-se o nome de prévia-ideação e ela é o que funda a diferença entre homens e animais. Ao adquirir, então, novos conhecimentos e habilidades a partir da objetivação (a construção material,

objetiva do que foi previamente idealizado), surgem mais necessidades e possibilidades para atendê-las, o que, portanto, não possui um fim exatamente. O número de atividades é, pois, equivalente ao número de necessidades que o homem sente e deseja sanar.

Na teoria marxista, o trabalho advindo de uma necessidade observada pelo homem e pela sociedade em que vive é caracterizado por dois elementos: a atividade social (coletiva) e o instrumento, que age como um mediador nessas atividades.

Cole e Scribner (2008, p. XXVI) nos dizem que para Vygotsky, “na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”. Esta ideia contrapunha-se à da percepção teórica vigente na época de que a experiência humana seria somente uma resposta/reação a um estímulo qualquer.

Vygotsky (2008), ao observar a importância dos instrumentos na atividade coletiva humana, inicia, então, uma investigação sobre como o trabalho e o uso dos instrumentos e de signos influenciam nos processos psicológicos superiores dos seres humanos – que envolvem vários pontos: a capacidade de planejar, a imaginação, a memória voluntária, a criatividade –, trazendo-lhes a possibilidade de agir e modificar o meio em que vivem e a transformar a si mesmos.

Essa concepção de instrumentos e signos acima mencionada é extremamente importante na TASHC, pois, de acordo com Miascovsky (2008):

A função do instrumento é regular as ações do indivíduo sobre o objeto. O signo, por sua vez, regula as ações humanas sobre o psiquismo dos indivíduos. Portanto, os instrumentos auxiliam o ser humano a intervir na natureza, e os signos intervêm nas atividades psicológicas como lembrar, relatar, escolher, argumentar. (MIASKOVSKY, 2008, p. 42)

Em nossa atividade social, os instrumentos pelos quais os participantes regularam suas ações foram os materiais didáticos propostos e o próprio documentário, pelos quais eles exerceram as atividades de argumentar, expor, analisar, como havíamos proposto desde o início da atividade social. A

proposta de ensino-aprendizagem baseada na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural inspirada em Vygotsky (1934/2004), Leontiev (1977/1997) e Engeström (1987, 1999), nos permite considerar que na educação os aprendizes não são meros seres passivos, receptores de informações, mas sim participantes co-responsáveis pela problematização do mundo em que vivem e pela construção do conhecimento. É nesta dinâmica, então, que os aprendizes se constituem como sujeitos concretos, dentro de um contexto tempo-espço específico e que têm papéis determinados por esse contexto e pelas necessidades do mesmo.

Outro ponto fundamental é o da mediação. Para Vygotsky (2008), o principal instrumento utilizado pelo homem para mediar a ação é a cultura através dos artefatos culturais, como por exemplo a linguagem, pois ela é usada inicialmente como um meio de comunicação e colaboração com outras pessoas e posteriormente ela é internalizada de modo que seja uma ferramenta para o indivíduo controlar seus pensamentos e pensar sua própria atividade. Nesta fase da teoria histórico-cultural, a principal intenção era encontrar um meio sintético de se estudar o ser humano, de maneira mais holística, observando-o como indissolúvel (físico, mental, biológica e socialmente falando).

Levando em conta essa preocupação de Vygotsky (2008), para o mesmo, todos os tipos de conhecimentos ensinados aos aprendizes devem ser oportunizados de modo contextualizado, atendendo as necessidades socio-histórico-culturais dos indivíduos envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem.

Queria compreender que necessidades eram fundamentais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para aprendizes do primeiro período do curso de Jornalismo e quais atividades poderiam se encaixar nessas necessidades. Compreender, por meio dos aspectos estudados na TASHC, que repercussões o material didático elaborado para o projeto proposto teve na produção final realizada pelos aprendizes de um grupo-focal e de que modo ele atendeu às expectativas e necessidades dos participantes da atividade social. Deste modo, podemos nos alicerçar no conceito marxista de que o desenvolvimento do ser é o resultado da atividade do trabalho e que Vygotsky incorporou aos seus estudos para verificar que o desenvolvimento e as

transformações das funções psíquicas superiores se dá a partir da internalização de signos produzidos culturalmente, mediados pela linguagem. Damianovic (2009), sobre isso, nos diz:

(...) o desenvolvimento é considerado como transformação da participação das pessoas em atividades socioculturais, as quais, por sua vez, transformam-se com o envolvimento dos indivíduos em gerações futuras. (DAMIANOVIC, 2009, p. 108)

Dando continuidade às origens da TASHC, falarei de Leontiev (2004), que tentou propor uma mudança nos conceitos elaborados por Vygotsky, ao expandi-los no que tange a restrição dos estudos à compreensão da linguagem. Leontiev teve a necessidade de reconstruir o conceito marxista de divisão de trabalho, que “passou a ser considerado como um processo histórico fundamental para a evolução das funções mentais” (CEDRO e MOURA, 2012, p. 45). Isso significa dizer que para Leontiev (2004), a atividade individual somente existe dentro do sistema das relações estabelecidas no meio social, “cujo ponto central é o trabalho” (idem). Para Leontiev (2004, p. 178),

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver.

O conceito de atividade, para Leontiev (2004), está estritamente relacionado ao motivo, pois o objeto da atividade em foco é o seu motivo e este último tem a possibilidade de ser material ou ideal. A ligação entre motivo e objeto da atividade está, na realidade, historicamente conectada às relações sociais objetivas, e os indivíduos devem, para alcançar tal objeto, exercer diferentes papéis. Isso significa dizer que a atividade humana é formada por ações mobilizadas por vários indivíduos na perseguição de um objetivo determinado. Deste modo, os indivíduos que encontram-se em tal empreitada, só pertencem a determinado grupo social se tentarem alcançar o mesmo objetivo, previamente definido a partir de uma necessidade observada e vivenciada. Leontiev (2004) trata desses objetivos como sendo parciais, pois,

sendo considerados como tais, eles definem o objeto da atividade, conforme as vivências vão sendo experienciadas pelo grupo, durante a atividade social. Assim, o sujeito vai se constituindo, nunca estando previamente formado, e esta constituição é histórica com a mediação do mundo como um todo.

Leontiev (2004) considerava que a atividade em si só seria constituída como tal se o seu objeto ou motivo fosse identificado. Isso significa que uma atividade só existe devido ao seu motivo. Cedro e Moura (2012) nos dizem sobre isso que

Para a realização de uma atividade, há necessidade de um conjunto de ações relacionadas a objetivos parciais, que podem ser retirados do objetivo geral. Logo, a característica dos graus superiores de desenvolvimento consiste no papel que o objetivo geral realiza, pois, a partir do momento em que se torna um motivo consciente, ele se transforma em um motivo-objeto. (CEDRO e MOURA, 2012, p. 47)

Na realidade da atividade social aqui analisada, veremos que o motivo-objeto – a elaboração do documentário em língua inglesa – foi a mola-propulsora para que os aprendizes se constituíssem como “brincantes” no construir colaborativo-criativo e que aprendessem aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos dentro da proposta do aprender a argumentar em língua inglesa. O aprendizado de inglês, nesse sentido, se tornou um palco para o desejo dos aprendizes de serem profissionais do jornalismo ao mesmo tempo em que os aspectos próprios do uso linguístico eram fixados nesse agir. Liberali (2012) nos diz que ao permitir que os alunos retomem, dentro do ambiente escolar, o que se vive no mundo lá fora, é possível criar a possibilidade de superação e transformação do presente-futuro desses aprendizes. “O brincar ensina os meios de realização” (LIBERALI, 2012, p. 30).

Na atividade social que aqui desenvolvo, o “brincar” de elaborar documentários em língua inglesa permite que, à luz da TASHC, eles sejam diretores, atores, repórteres, produtores, *cameramen*, em um processo “quase-real” (LIBERALI, 2012) em que o aprendiz possui a oportunidade de experimentar e desejar dentro de um contexto em que a vida quase é para chegarem à vida como ela é, em seu futuro como jornalistas, caso assim o queiram. A brincadeira aqui se torna um lugar de experimentações, com suas

devidas regras para a atividade social proposta, em que as negociações de significados, a explicação de pontos de vista, a argumentação e a contra-argumentação são autorizados livremente. Além disso, o brincar, nesse sentido, se torna um modo de permitir o aprendizado de aspectos argumentativos da língua inglesa com um foco específico, uma meta a ser alcançada, traçando, assim, uma maneira mais relevante de aprender a língua-alvo. Acrescento a isso que, ao permitir que os alunos desejem, almejem e pratiquem atividades sociais típicas de sua futura profissão, integrando-se a tais atividades o conhecimento acadêmico, criamos as condições para que as possibilidades de atuação dos aprendizes se ampliem e, assim, eles se tornem profissionais mais competentes, com mais experiências integradas aos anos em que passaram na universidade. É possível observar o papel que o brincar de elaborar documentário teve para os aprendizes, a partir do próprio depoimento dos alunos do grupo-focal ao serem questionados sobre *qual o papel da atividade social em suas vidas como futuros profissionais de Jornalismo* (Questionário completo no Anexo 3):

V: É importante para mim, profissionalmente falando, pois, ao fazer esse documentário, eu desenvolvi algumas habilidades que são fundamentais para um jornalista, como entrevistar e escrever com coesão e coerência.

[Tradução do original: *It's important to me professionally speaking because, in the making of this documentary, I developed some abilities which are crucial to a journalist, such as interviewing and writing with cohesion and coherency.* (sic)]

AM: Acredito que como estou estudando Jornalismo na universidade, este projeto vai ser uma forma de praticar a elaboração de documentários e filmes, que é uma área com a qual pretendo trabalhar.

[Tradução do original: *I guess that: once I'm studying Journalism at college, this project will be a way of practicing the documentary and film making, which*

is the area I intend to work on. (sic)]

C: (...) Profissionalmente foi minha primeira experiência entrevistando pessoas e criando um vídeo desse gênero. Isso me ajudou muito porque agora eu sei o passo a passo de como fazer um documentário e o quanto ele pode ser importante para a sociedade e para mim como jornalista.

[Tradução do original: (...) Professionally it was my first experience with interview people and creates a video in this genre. It helps me a lot because I know step by step how produce a documentary and how much it is important to the society and to me as a journalist. (sic)]

Quadro 1 – Trechos das respostas dos alunos do grupo-focal para a pergunta: “*What do you think is the main role of this project? How is it going to help you (personally and professionally speaking)?*”

Os depoimentos de todos os três aprendizes acima expostos são importantes, pois nos mostram como a atividade social proposta oportuniza um expandir do indivíduo como profissional em formação. No entanto, o comentário de C vai além e reflete um dos grandes pilares da TASHC: o engajar-se em uma atividade social permite que o sujeito se veja não somente como um aprendiz de língua inglesa ou de atividades específicas referentes à atividade social em questão, mas como um cidadão que participa do mundo e que tem a possibilidade de ter sua atividade valorizada socialmente.

Ao expandir os conceitos de atividade de Marx e Leontiev, Engeström (1987) nos traz uma visão mais estruturada no que tange ao sistema da atividade. Para ele, a atividade é um sistema complexo que pode ser analisado dentro das relações da estrutura a seguir:

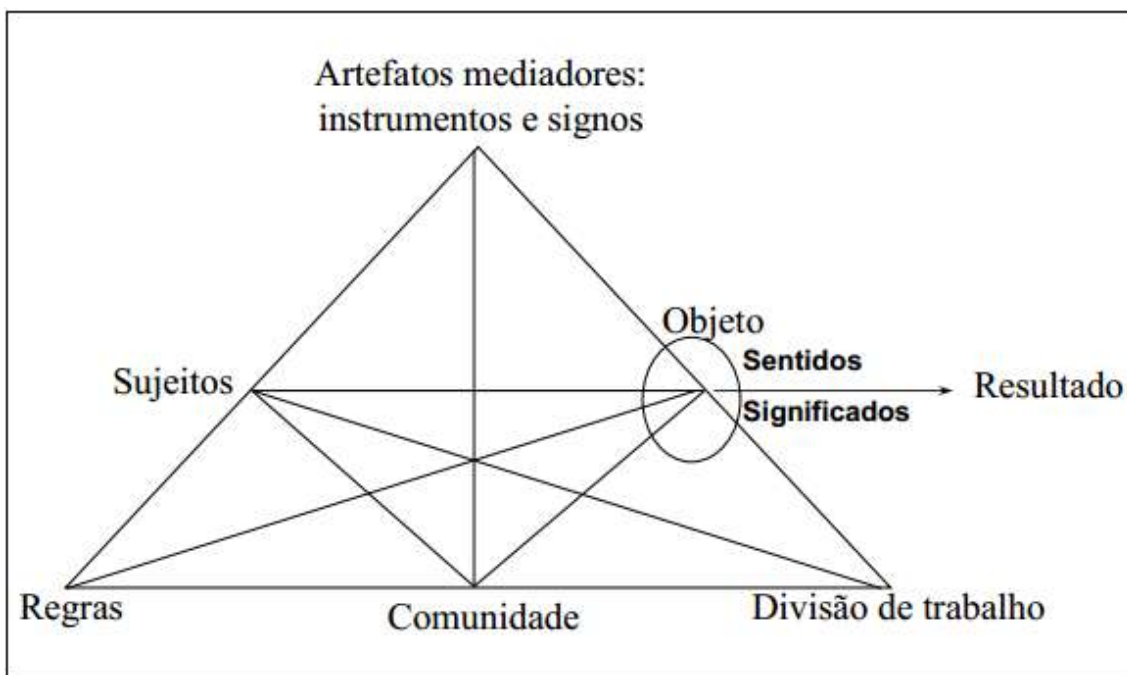


Figura 3 – O sistema de atividade humana proposto por Engeström (1987), In: MEANEY (2009, p. 38)

No sistema acima exposto, o sujeito se refere ao campo do individual: é o que age em relação ao motivo-objeto, realizando a atividade. O objeto é aquilo para o que o sujeito direciona sua atividade, sendo o que é idealizado, desejado pelo sujeito; ele é moldado e transformado em resultado, “com a ajuda do físico e do simbólico, dos instrumentos de mediação externos e internos, incluindo tanto ferramentas como signos” (CEDRO e MOURA, 2012, p. 47). A comunidade é formada por aqueles que compartilham o objeto da atividade. As regras são as regulamentações explícitas e implícitas que limitam as ações dentro da atividade. A divisão do trabalho é formada pelas tarefas, funções dos sujeitos que formam a comunidade e que visam ao alcance do objeto geral; geralmente ela é hierarquizada entre os membros de tal comunidade. Os instrumentos – também chamados de artefatos ou ferramentas – são “meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, revelam a decisão tomada pelo sujeito” (LIBERALI, 2012, p. 24) e são usados para um fim predefinido (instrumento-para-resultado) ou construído durante o processo da atividade (instrumento-e-resultado) (NEWMAN e HOLZMAN, 2002).

Desta forma, podemos perceber que uma atividade não é restrita a um conjunto de ações, pois, com o intento de que essas ações constituam uma

atividade, há a necessidade de que os sujeitos tenham como objetivo atuar coletivamente para que, além de realizarem o objeto-motivo da atividade, satisfaçam as suas necessidades particulares (vf. LIBERALI, 2009).

Schettini (2009) nos diz sobre a TASHC que ela é considerada como uma perspectiva que

não percebe a atividade humana como um sistema de atividades isoladas, mas sim como uma rede de relações culturais que, através do diálogo e da colaboração, possui uma função transformadora ao enfatizar a noção de historicidade. (SCHETTINI, 2009, p. 222)

Por este viés, podemos então perceber que a TASHC estuda as atividades que os indivíduos realizam a fim de colaborar com a interação em contextos culturais diversos, a partir do alcance dos objetivos determinados pela coletividade, e também a fim de satisfazer necessidades individuais, desde que estas possuam alguma relação com as necessidades do grupo. Esta se trata de mais uma contribuição tanto de Marx quanto de Vygotsky e de Leontiev para a construção da TASHC: o pensamento de que o ser humano relaciona-se com o mundo ao seu redor e com a coletividade em que se encontra e “vai “construindo-se”, como indivíduo interativo, o seu conhecimento através de uma interação mediada por diversas relações intra e interpessoais” (SCHETTINI, 2009, p. 226).

A atividade para Engeström (1999) se caracteriza por ser contextual e voltada para a compreensão e produção de práticas específicas e que tenham relação com a sociedade em que se inserem. Além disso, ela é baseada em uma teoria dialética do pensamento e do conhecimento, em que a criação e a cognição humanas estão em destaque, e em que haja espaço para a explicação das mudanças qualitativas nas práticas humanas ao longo do tempo.

Engeström (1999) nos traz uma percepção de atividade que vai além, pois, além de defini-la como uma formação de estrutura complexa (no que se refere aos seus aspectos mediacionais), confere a ela um caráter de sistema de atividade que produz ações e se realiza por meio dessas ações. Na representação triangular acima exposta, a elipse nos indica que as ações

orientadas para o objeto são, de forma explícita ou implícita, caracterizadas por interpretações, produção de sentidos e potencial para mudanças.

É com este pensamento que a importância da TASHC consiste em possibilitar um quadro teórico-metodológico que, com base no materialismo histórico-dialético, nos permita compreender a produção de relações dialéticas entre os sujeitos nas práticas efetivas dos contextos de ação. Magalhães (2012) destaca a importância de lembrar a que a TASHC se opõe: i. às relações de passividade; ii. às relações que enfocam o sujeito individual, a-histórico; iii. à organização linear da linguagem. Esse lembrete é fundamental para nossa pesquisa, pois, dentro da concepção de ensino-aprendizagem proporcionada pela TASHC, o aprendiz é protagonista de seu aprendizado, influenciado não só pela atividade social em si, mas pela relação que ele estabelece com seus pares.

Damianovic (2009), referindo-se a Mateus (2009), salienta que igualmente é preciso haver uma conscientização de que o foco das pesquisas em LA deve sair do indivíduo, sendo necessário que “as atividades sociais deixem de aparecer somente para correlacioná-lo às ações dos indivíduos isolados” (DAMIANOVIC, 2009, p. 110). Damianovic (2009) também nos lembra de algumas palavras-chave que integram esta visão de ensino-aprendizagem: *transformação coletiva histórica, criação do novo, regras e aprendizagem expansiva*. Estas palavras constituirão este texto e meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional como linguista aplicada e educadora de língua inglesa, pois meu objetivo principal é trabalhar para que eu e os sujeitos envolvidos nas atividades que propusermos daqui por diante possamos ser, como bem lembra a mesma autora, capazes de transformar, com responsabilidade, as instituições sociais das quais fazemos parte, sendo agentes de desenvolvimento na nossa própria comunidade.



EPISÓDIO DOIS: Segunda cena

A pesquisa crítico-colaborativa: teoria e prática em diálogo

Minha intenção nessa seção é explicitar os pressupostos que norteiam o conceito de colaboração desta pesquisa e também explicar os motivos que a fazem uma pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES e FIDALGO, 2010), daqui por diante PCCol.

Muitos pesquisadores em todo o mundo, de acordo com Meaney (2009), interpretaram de maneiras diversas o conceito de colaboração, seguindo diferentes procedimentos metodológicos. Larré (2010) enfatiza a importância de perceber que a relação entre os sujeitos em uma pesquisa colaborativa quase nunca é igualitária e nem se espera que seja, pois cada um desempenha papéis diversos para o alcance do mesmo motivo-objeto.

Ao falarmos sobre a interação crítico-criativo-colaborativa, podemos relacionar este conceito aos pensamentos de Vygotsky, à ideia de que a linguagem, social por natureza, é aprendida e se desenvolve a partir de situações que envolvem outras pessoas (o que é chamado de cooperação de consciências) –; e Spinoza – que, em uma concepção monista do ser humano, enfatiza o papel da colaboração. Fuga e Damianovic (2011), ao mencionarem os conceitos de colaboração pelo viés monista, dizem que:

(...) na colaboração [a totalidade] é vista a partir de uma interconexão estruturada de atividades ocorrendo de modo concomitante: olhar o específico significa olhar o geral, a totalidade das relações das quais o sujeito participa direta ou indiretamente. (FUGA, 2009 *apud* FUGA e DAMIANOVIC, 2011, p. 174) [grifo nosso]

Vimos em Larré (2012) que na Pesquisa Crítico-Colaborativa (PCCol), a colaboração e o processo crítico-criativo são postos em relevo; e que tal criticidade é essencial para que haja a re(construção) e re(criação) do conhecimento e do próprio sujeito a partir da interação com o outro.

A cooperação entre consciências (VYGOTSKY, 2004) permite haver contextos de interação a fim de que seja construída uma interdependência produtiva e uma mutualidade (FUGA e DAMIANOVIC, 2011) entre os indivíduos na atividade social para um diálogo em que o principal seja não simplesmente defender um ponto de vista para ganhar do outro, mas usar as diferenças para expandir o conhecimento de todo o grupo (vf. LARRÉ, 2012).

Sobre esse ponto em especial, vimos na entrevista (Anexo 4) com os aprendizes do grupo-focal uma resposta que reproduziremos e comentaremos a seguir:

V: Percebi que é muito difícil trabalhar em grupo. Porque eu costumava trabalhar em grupo na escola, então sempre eram as mesmas pessoas, meus amigos, e tínhamos os mesmos pontos de vista e sabíamos quais eram os pontos fracos de todo mundo, sabíamos os pontos fortes e fracos. E agora é muito difícil fazer isso e ao mesmo tempo é divertido. Nunca fui boa trabalhando em grupo, sempre preferi trabalhar sozinha, mas agora percebo que em Jornalismo vai ser impossível trabalhar só. Vou sempre ter que trabalhar com alguém. (...) Isso me faz crescer porque estou aprendendo a não ser tão teimosa, estou aprendendo a abrir minha mente e como... eh... dizer meu ponto de vista mais claramente pras pessoas. Fazê-las entender o que quero. Porque talvez elas não estejam gostando por não terem entendido o jeito que estou dizendo. Então estou aprendendo a falar com mais clareza, e a entender as pessoas. Acho que não vai ser só importante para minha vida profissional, mas para minha vida toda.

[Tradução do original : I realized that it's very VERY hard to work in a group. Because I was used to work in a group in SCHOOL, so it would always be the same people, my mates, and all of that, we already had the same points of view and we already knew what everyone's weak points, we already knew strengths and weaknesses. And now it's VERY HARD to do that, at the same time it's exciting. I have never been very good in working as a group, I have

always preferred to work individually, but now I figure that in journalism it's gonna be IMPOSSIBLE for me to work alone. I'll always have to work with someone. (...) It makes me GROW because I'm learning how not to be so stubborn, I'm learning how to open my mind and I'm learning how to eh... make my point of view more clear to people. Making them understand what I want. Because maybe they are not liking it because the way that I'm SAYING it. So I'm learning how to make myself clear, I'm learning how to understand people. I think it's going to be good not only for my personal life, but for my whole life. (sic)]

Quadro 2 – Resposta de V (excerto do Anexo 4) ao ser indagada sobre como os conflitos no projeto a ajudariam como futura profissional de Jornalismo

Na fala transcrita acima, V nos exhibe três preocupações constantes entre os participantes de uma atividade social (que necessita de diálogo para compreender e ser compreendido): a da dificuldade em considerar diversos pontos de vista ao se trabalhar em grupo, a da impossibilidade de se trabalhar só e a de que é necessário exhibir o ponto de vista a fim de que o sujeito se faça entender frente à comunidade.

Lembro de Bakhtin/Volochínov (2009) que nos remete ao fato de que compreender o outro significa fazer uma relação dialógica, podendo também dizer argumentativa, pois a compreensão não pode ser realizada plenamente, como se “colada” à palavra estivesse a significação de todo o dizer do locutor. O interlocutor não compreende o locutor de todo, portanto, é natural que compreender signifique dialogar, argumentar internamente. Além disso, para o mesmo autor, o indivíduo que exercita fortemente esta atividade mental baseada no dialogismo, transforma seu mundo interior em algo cada vez mais distinto e mais complexo; ou seja, o indivíduo que exercita a argumentação e a contra-argumentação internas, com fins de avaliar seus posicionamentos sobre determinado assunto, leva em consideração diversos pontos de vista, tornando-se, assim, mais apto para agir socialmente de modo mais responsável e responsivo (vf. LARRÉ, 2012).

Nesse sentido, a importância de criar ambientes colaborativos é relativa, principalmente, à criação de um local de negociação e argumentação para o

aprendizado, e para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, que, de acordo com Leitão (2000), é constituído por todos estes fatores. Momentos de compartilhamento de saberes, argumentação e pensamento reflexivo são considerados por Damianovic (2009) como um processo dialético em que os sujeitos têm oportunidade de se transformar e se desenvolver (e vice-versa). Esta ideia entra em total harmonia com a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pensada por Vygotsky, que podemos definir como

(...) a distância entre o nível real de conhecimento que o indivíduo possui – estabelecido através da medição de sua capacidade de resolução de problemas – e o seu nível de desenvolvimento potencial – medido pela solução de problemas sob a orientação de outro indivíduo ou em colaboração com companheiros mais hábeis. (LARRÉ, 2010, p. 62)

A aprendizagem, para a teoria vygotskiana, está intimamente relacionada à capacidade que o ser humano possui de se relacionar com o outro e com o mundo e, assim, poder transformar o ambiente em que vive e se transformar a partir desta relação, como pudemos observar em Larré (2010).

Newman e Holzman (2002) afirmam que argumentar é uma atividade revolucionária (instrumento-e-resultado), pois é uma atividade realizada por seres humanos que se transformam e transformam o mundo em que vivem, conservando as marcas desta transformação, a partir das atividades que executam de modo co-criativo, criando novas ZDPs, que são zonas de criação coletiva.

Ressalto aqui a observação de que o desejo de trabalhar colaborativamente para a criação de uma ZDP de co-criação traz consigo a necessidade de lembrar que é preciso: “(i) conhecer os diferentes pontos de vista para sabermos como agir com o outro e (ii) reconhecer os pontos de vista diferentes, pois eles são diferentes sempre!” (Damianovic, 2009, p. 117). Como professores, possuímos um importante papel: criar ZDPs como instrumento-e-resultado para que os indivíduos participantes do contexto argumentativo ;aprendam uns com os outros e possam negociar colaborativamente a produção de conhecimento.

Como expus acima, toda atividade social é um movimento que ocorre a partir do desejo dos sujeitos de alcançar seu objeto, para que, desta forma, eles satisfaçam suas necessidades relativas ao seu contexto.

Do mesmo modo, a PCCol é uma metodologia de pesquisa intervencionista que busca a transformação das práticas vigentes através da participação e da contribuição de cada um dos sujeitos participantes.

Como explicitarei anteriormente, o desejo de realizar um trabalho relacionado a uma atividade social que oportunizasse aos aprendizes uma vivência por meio de atuações quase reais (vf. LIBERALI, 2012), transforma esta pesquisa em uma de cunho crítico de colaboração, no sentido proposto por Magalhães (2009), pois as reflexões aqui realizadas, por meio da colaboração, permitem-me pensar sobre a prática e desenvolver alternativas de atividade docente em uma perspectiva que vê o contexto escolar/universitário como local não neutro (vf. LIBERALI, 2010).

Oliveira (2011), sobre a PCCol, afirma que ela é uma metodologia que possui como principal característica criar ZDPs

organizadas por diálogos dialógicos e dialéticos entre professores e/ou coordenadores e pesquisadores, possibilitando que os participantes da pesquisa criem contextos cujas práticas da escola sejam problematizadas, compreendidas e transformadas durante trocas discursivas. (OLIVEIRA, 2011, p. 31).

Neste sentido, teoria e prática são compreendidas de maneira dialética, como práxis, contextualizada histórica e socialmente, de modo que não é possível enquadrar a pesquisa aqui exposta em uma metodologia rígida e definida anteriormente ao seu acontecimento.

Essas concepções apoiaram a escolha metodológica para esta pesquisa, pois nosso objetivo, além de proporcionar uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa no contexto universitário, é o de oportunizar que os aprendizes tenham outras possibilidades de atuação em língua estrangeira no seu presente-futuro como jornalistas, através do diálogo para o alcance do motivo-objeto (a elaboração do documentário em língua inglesa) de modo que eles identifiquem sentidos e significados cristalizados, de forma a poderem “compreender as questões sócio-histórico-culturais que organizam o contexto

em foco, para que possam produzir novos significados que possibilitem a transformação da realidade vivida” (OLIVEIRA, 2011, p. 34).

A colaboração nesta pesquisa está, então, evidenciada na ação revolucionária (instrumento-e-resultado) dos aprendizes e da professora-pesquisadora, que tentam transformar a atividade em que se engajaram, e ao fazê-lo, tentam transformar a si mesmos. Nessa tentativa, é natural que surjam conflitos, que proporcionam ao sujeito participante uma retomada dos seus princípios que se encontravam cristalizados e, portanto, forme-se um espaço para a possibilidade de reconstrução e transformação. Na seção adiante, nos aprofundaremos no assunto.

O conflito como forma de aprendizado e expansão

O conflito, ou seja, um momento de tensão entre os indivíduos em um processo de interação social, assim como nos afirma Fernandez (2011), é um possível gerador de aprimoramento e desenvolvimento tanto do grupo, como individual. Segundo a mesma autora, o conflito é

(...) toda e qualquer tensão entre pessoas em um processo de interação social: discordância sobre um mesmo tema; pontos de vista diferentes em uma determinada situação; diferentes percepções ou confrontos originados pela interlocução entre teoria e prática, entre consciente e inconsciente, mas detectado em marcas da linguagem. (FERNANDEZ, 2011, p. 190)

Quanto a este tema, pudemos perceber que os participantes do grupo-focal consideraram os conflitos de ideias que ocorreram na elaboração do documentário como algo que contribui para seu crescimento. V, falando sobre o momento de conflito de ideias com C diz o seguinte:

V: Tivemos alguns conflitos... **na verdade, tivemos uns conflitos HOJE. (risos do grupo) porque hoje estávamos filmando a... a introdução do documentário.** Porque tudo o que filmamos antes era mais... objetivo. Nada

muito sensível. (...) e hoje C teve uma ideia meio que, eu nem sei quando ele teve essa ideia, acho que foi há uns dias atrás... ele teve essa ideia de fazer uma introdução. Tipo uma introdução artística. Então fomos no Ricardo Brennand filmar isso hoje, e quando ele me disse da ideia eu achei que não seria muito... é... não se ligaria muito com o resto do documentário porque o resto dele era muito objetivo para aquele tipo de introdução. (...) Mas quando começamos a gravar a introdução e tal, terminei achando bem legal, era uma gravação bonita. Tínhamos uma bailarina dançando para nós...

[Tradução do original]: We had a few conflicts...In fact we had a few conflicts TODAY. (*risos do grupo*) Because today we were filming the.... Introduction of the documentary. Uh... because all the recording we've done before, they were a bit...uh... objective, you know. Not very emotional. (...). And today, eh... C had an idea like, I don't know when he had it, I think it was a few days ago... he had this idea to make an introduction. Like an ARTISTIC introduction. So we went to Ricardo Brennand today to record it, and when he TOLD me about the IDEA I thought it wouldn't be very...eh... it wouldn't CONNECT a LOT with the rest of the documentary because the rest of it was too objective to that kind of introduction. (...)But when we started recording the introduction and so on, I found it very NICE, it was like a beautiful recording and stuff like that. We had a ballerina dancing for us...

Quadro 3 – Excerto da resposta de V (Anexo 4) ao ser indagada sobre a existência de conflitos no grupo-focal

A participante inicia sua fala com a afirmação categórica de que houve conflitos de ideias no grupo, apesar de os outros colegas não terem tido a mesma percepção que ela⁹ ou até mesmo o desejo de expor o grupo durante a entrevista:

MT: Eu acho que ela disse tudo! (*risos do grupo*)

⁹ É possível perceber em toda a entrevista (Anexo 4) que os seus colegas de grupo não são tão categóricos quanto V.

[Tradução do original]: I think she said everything! (*risos*)

PP: Ah, não! Ah, não! (*risos do grupo*) os conflitos no seu grupo... vocês tiveram algum? Porque ela falou dos conflitos do ponto de vista DELA. Depois gostaria de ouvir todos vocês (*referindo-se ao grupo de V*) vocês tiveram algum? É conflito de ideias, certo? Não é... boxe! (*silêncio*) Algum desacordo?

[Tradução do original]: Oh, no! Oh, no! (*risos*) the conflicts in your group... did you have any? Because she said about the conflicts in HER point of view for her group. After I would like to listen to you all (*referindo-se ao grupo de V*) did you have any? It's conflicts of IDEAS, right? It's not ... boxing. (*silêncio*) Any disagreement?

MU: não... a gente realmente se ama e é engraçado porque não tivemos nenhum tipo de conflito...

[Tradução do original]: no... we really love each other and it's funny because we didn't have any kind of conflict...

MT: às vezes alguém tem uma ideia nova e o grupo tende a... absorver aquilo. A gente realmente não teve nenhum tipo de... (*inaudível*)

[Tradução do original]: sometimes someone has a new idea and the group tends to... absorb that. We really didn't have any kind of... (*inaudível*)

PP: e como as pessoas vêm com novas ideias no grupo? Alguém dá as ideias ou... não, é somente uma ou duas pessoas?

[Tradução do original]: and how do the people come up with new ideas in the group? Does everybody give new ideas or... no, it's usually one or two people?

MU: não...

[Tradução do original]: no...

MT: de vez em quando não é DAR novas ideias, **mas é tomar tipo... como quando eu disse uma coisa, mas ele pensa em uma coisa que pode acrescentar ao que eu disse e** fazer melhor, **entende?**

[Tradução do original]: occasionally it's not about GIVING new ideas, but it's taking like, you know... like I said something but he thought of something that can add to what I said and make it better you know...

Quadro 4 – Trecho da entrevista final (Anexo 4) em que os participantes são indagados sobre a existência de conflitos no grupo-focal

A aluna V nos explica o motivo do conflito ocorrido no dia da entrevista: a divergência de ideias quanto à inserção ou não da introdução artística proposta por C. No entanto, apesar de crer que tal introdução não teria tanta objetividade quanto o restante das filmagens do documentário, V participa da filmagem da introdução artística e é convencida pelo grupo de que seria uma bela gravação. Ao fim, ela concorda e muda de opinião por conta do conflito de ideias que houve de início.

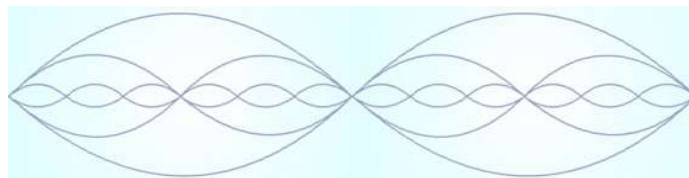
O mais interessante na continuação da entrevista, com os participantes do grupo é que há resquícios do senso comum de que conflitos poderiam ser negativos para a relação entre os participantes e que externá-los traz a possibilidade de dirimir a aproximação dos integrantes do grupo (“a gente realmente se ama”). No entanto, vemos em MT a concepção de colaboração e conflito exatamente da maneira como propomos neste trabalho.

Podemos perceber aqui que em um trabalho colaborativo o conflito não é algo negativo; entramos assim em consonância com o que nos diz Fogaça (2011, p. 104):

O conflito (...) não é necessariamente negativo, uma vez que sendo inerente às relações humanas faz parte da vida social, do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. O conflito

é compreendido, portanto, como sendo fundamental para o desenvolvimento humano.

A importância de trazer, portanto, a concepção de conflito aqui exposta, é a de mostrá-lo como um *locus* de transformação e ressalto que ao estabelecer-se um contexto colaborativo de aprendizagem não somente se estabelece uma relação de confiança mútua e de tolerância entre os participantes; na verdade, a colaboração traz contextos em que os indivíduos devem passar por conflitos e contradições no debate crítico de conceitos, valores ou ideias para que haja uma expansão dos saberes colocados em pauta (MAGALHÃES e FIDALGO, 2010).



EPISÓDIO DOIS: Terceira cena

Ressignificando o ensino de língua inglesa em um ambiente escolar/acadêmico

Essa tese, inserida na LA e baseada na TASHC, tem como um de seus pilares a tentativa de repensar o ensino de língua inglesa na universidade, para que haja a geração de um currículo diverso do que tem sido feito desde o Projeto de Inglês Instrumental na década de 1960. É o que o potencial transformador do próprio lugar que é a universidade nos permite e que deve ser estimulado.

O que posso observar é que ainda hoje, há a crença de que para um aprendiz saber bem uma determinada língua e especialmente a língua inglesa, é necessário, antes de tudo, ser apresentado a uma série de regras gramaticais, vocabulário específico, dentre outros fatores mais estruturais da língua. Essa crença está também relacionada ao modo como a disciplina de Inglês Instrumental tem sido ministrada, em que os textos apresentados nem sempre possuem uma relação direta com a área de estudo do aluno e geralmente são textos didatizados para facilitar a atividade de leitura. Sobre esse assunto, Celani (2009) fala:

Na tradição do ensino de inglês e, mais particularmente, na tradição de ensino de leitura em língua estrangeira vigente na maioria das instituições, predominava a crença de que fosse necessário atingir um determinado nível de proficiência no que se referia a padrões sintáticos e a vocabulário para ser possível trabalhar com um texto que não fosse especialmente preparado para o ensino de um determinado padrão da língua. Em resumo, o aluno só poderia se defrontar com um texto, se conhecesse todos os padrões sintáticos e o vocabulário, previamente ensinados. Isso praticamente inviabilizava a possibilidade de se lerem textos 'não-didáticos' (CELANI, 2009, p. 21).

O que se vê no ensino tradicional de inglês é exatamente o que Celani nos diz: os alunos se tornam capazes de ler textos adaptados para seu nível,

mas ao se depararem com textos (orais ou escritos) originários de situações não-adaptadas para o contexto de ensino, eles não são mostrados capazes de atuar de fato em tais situações ou de compreendê-las.

A contribuição da escola e do ensino de línguas deve ser mais do que uma codificação ou compreensão superficial de textos. Deve ser o aprimoramento da percepção de como ver, sentir e viver o mundo, transformá-lo e possibilitar que o indivíduo tenha, de fato, a chance de atribuir significados para as ações que o cercam. Estes fatores são importantes a serem considerados no ensino-aprendizado de língua inglesa, pois este também compreende uma aprendizagem de valores, hábitos, padrões socioculturais, padrões de relacionamento entre as pessoas, modos de agir no mundo diferentes dos nossos. É fundamental que o ensino-aprendizado de língua seja integrado ao que nos diz Celani (2009), que é necessário que haja o “(...) despertar [d]a percepção de que a língua em si não é o objeto da aprendizagem, mas sim o produto da atuação recíproca entre o aprendiz e o mundo grande e comum” (CELANI, 2009, p. 25).

Para tanto, é fundamental que o professor tenha em mente que a diversidade de sujeitos de uma turma também pressupõe uma diversidade de atividades sociais que podem ser “abraçadas” pelo grupo de alunos. Questões como *áreas de interesse, área da profissão, vivências prévias, nível de aprendizado na língua inglesa e expectativas de ensino e aprendizagem tanto de professor quanto de alunos* também devem ser levadas em consideração para a elaboração de uma atividade social.

Pensando nisso, as perguntas que fiz a alguns integrantes do grupo-focal, no questionário final (Anexo 3), tiveram como objetivo avaliar, através da opinião deles, como a atividade social pôde contribuir para a experiência deles como pessoas e futuros profissionais da área de Jornalismo. Separei abaixo trechos dos depoimentos de aprendizes do grupo-focal, em que eles responderam à pergunta: *What do you think is the main role of this project? How is it going to help you (personally and professionally speaking)?* (Qual você acha que é o papel principal desse projeto (atividade social)? Como ela vai ajudar você – pessoal e profissionalmente falando?):

V: Acho que o resultado mais importante do projeto foi nos fazer trabalhar harmoniosamente em grupos e aprimorar nossas habilidades como comunicadores sociais e construtores de textos e argumentos. **Eu me sinto feliz quando tenho que me esforçar em alguma coisa, especialmente quando é um projeto sobre algo que gosto tanto. (...)**

[Tradução do original]: I think the most important result of the project was to make us work harmoniously in groups and improve our abilities as social communicators and constructors of texts and arguments. I actually fell happy when I have to put a lot of effort into something, especially when it's a project about a subject I like so much. (...) (sic)

AM: (...) Pessoalmente falando, o documentário me fez aprender muito sobre novos pontos da cultura de meu país.

[Tradução do original]: (...) Personally speaking, the documentary made me learn a lot of new things about my country's culture. (sic)

C: (...) Primeiro, a importância foi fazer um documentário em que as pessoas tentam mostrar à sociedade os problemas e persuadir o público a abraçar a causa. **Então, esse projeto me fez procurar por um problema para mostrar e pesquisar sobre diversos temas preocupantes. (...)**

[Tradução do original]: First, the importante about to do a documentary where people try show society problems and persuade the public to embrace the cause. So, this project made me look for a big problem to show and to know several good themes that I could worry about (...). (sic)

Quadro 5 - Trechos das respostas dos alunos do grupo-focal para a pergunta: *"What do you think is the main role of this project? How is it going to help you (personally and professionally speaking)?"*

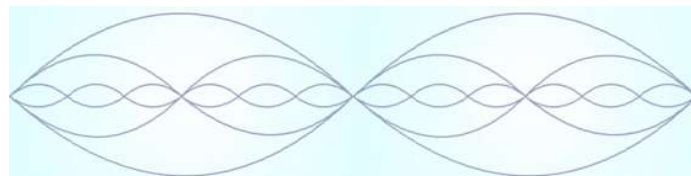
O que é possível perceber é que a atividade social proposta, contanto que tenha relação com as necessidades e expectativas dos aprendizes, tem o papel no ensino-aprendizado de língua inglesa de ampliar, ir além da sala de

aula e permitir que os aprendizes também vão além nessa imersão. Os alunos nos depoimentos acima citam, como o papel da atividade social, coisas que são mais do que somente aprimorar a língua-alvo:

- trabalhar harmoniosamente em grupos;
- aprimorar habilidades como comunicadores sociais e construtores de textos e argumentos;
- aprender muito sobre novos pontos da cultura do país em que se encontra;
- mostrar à sociedade os problemas e persuadir o público a abraçar a causa.

Essas ações, ligadas à atividade social, têm o papel de transformar a sociedade a partir do que o grupo vivencia. E isso pode, e deve ser almejado por uma turma e um professor que estão na sala de aula de língua inglesa.

Na próxima seção, irei discutir mais aprofundadamente sobre a atividade social que propus para a turma de Jornalismo e como esta atividade se liga à linguagem argumentativa para a transformação do *locus* em que os alunos estão inseridos.



***Atividade social 'Making a Documentary':
experimentando o diverso da/na argumentação***

Eu prefiro despir-me do que aprendi (...).

Alberto Caeiro



EPISÓDIO TRÊS

Experimentando o diverso *da/na* argumentação

Neste episódio, tratarei de questões mais específicas sobre o gênero documentário e sobre a atividade social “Making a Documentary”.

Na primeira cena, intitulada ***O gênero documentário e algumas de suas especificidades***, discutirei sobre as perspectivas que caracterizam este gênero cinematográfico, apesar de ser considerado como de uma definição fluida, de acordo com o seu propósito. Não me adentrarei demais no tema, pois o que nos importa aqui é mostrar ao leitor de que forma e por que razão esse gênero foi selecionado para ser o motivo-objeto dos participantes do projeto. Falarei também sobre a relação que tal gênero possui com a argumentação e com o processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda cena, ***Argumentação e documentários em inglês: uma relação que dá certo***, entrarei com mais profundidade na relação que é possível estabelecer entre argumentação e a produção de documentários, além de abordar como as especificidades do gênero podem ser melhor compreendidas a partir da análise dos aspectos argumentativos que se encontram nos filmes documentais.

Em ***Fichas didáticas: caminho para a prática reflexiva***, tratarei da concepção de fichas didáticas, do propósito da sua criação e de como estes materiais didáticos contribuíram para o elaborar da atividade social, vinculando-a com o aprendizado de língua inglesa em seus aspectos argumentativos.

EPISÓDIO TRÊS: Primeira cena

O gênero *documentário* e algumas de suas especificidades

Documentários trazem aos seus espectadores uma visão de mundo, através do olhar ou dos olhares de indivíduos que desejam expressar opiniões ou demonstrar experiências sobre situações ou pessoas reais, com a finalidade de compartilhar seu ponto de vista com quem os assiste. Pensemos, por exemplo, nos documentários assistidos pelos participantes do projeto: um homem que cria uma campanha em prol de prender um criminoso mundial chamado Joseph Kony e chama uma multidão de jovens à ação (*Kony 2012*), depoimentos de pessoas que trabalham e vivem de acordo com os preceitos da colaboração e da generosidade com o uso positivo da internet, visando a uma nova ordem de governo (*Us Now*), enfim, pessoas reais sendo documentadas por pessoas reais. No entanto, de acordo com Bernard (2004), não é somente o foco no real que faz um documentário ser um documentário. Na realidade, o que faz o documentário ser de tal modo é o próprio cineasta, que imprime seu olhar e seu modo de contar a história nas cenas editadas:

(...) é o que o cineasta faz com estes elementos reais, tecendo-os em uma narrativa geral que se esforça para ser tão convincente quanto é verdadeiro e, no seu melhor, resulta em um filme que é melhor ainda nas somas de suas partes¹⁰ (BERNARD, 2004, p. 2).

Melo (2002) também toca no mesmo assunto da possibilidade de o produtor de documentário exibir sua subjetividade na produção:

Ao contrário do que ocorre com os gêneros jornalísticos, a parcialidade é bem vinda no documentário. Por isso afirmamos que o documentário não é um gênero propriamente jornalístico. Enquanto o jornalismo busca um efeito de objetividade ao transmitir as informações, no documentário predomina um efeito de subjetividade, evidenciado por uma maneira particular

¹⁰ [Tradução do original]: (...) *it's what the filmmaker does with those factual elements, weaving them into an overall narrative that strives to be as compelling as it is truthful and, at its best, results in a film that is greater in the sums of its parts.*

do autor/diretor contar a sua história. Este gênero é fortemente marcado pelo “olhar” do diretor sobre seu objeto. O documentarista não precisa camuflar a sua própria subjetividade ao narrar um fato. Ele pode opinar, tomar partido, se expor, deixando claro para o espectador qual o ponto de vista que defende. (MELO, 2002, p. 7)

A questão da possibilidade de subjetivação no documentário evidencia a elaboração de sustentação do ponto de vista do próprio autor ou de uma articulação entre argumentos e contra-argumentos dos entrevistados sobre uma dada situação ou fato, com fins de que o espectador chegue às suas próprias conclusões. Esta tarefa é árdua, e, mesmo que a tentativa seja de se manter imparcial, há quase que uma impossibilidade de fazê-lo, pois as escolhas de tomada, *frames*, imagens, também imprimem ao filme o olhar de quem o produz.

Isso significa que, ao trazer o foco para o olhar, para o ponto de vista do documentarista, posso trazer a argumentação para o centro da cena, o que de fato é o componente fundamental deste gênero cinematográfico que é o documentário. Sobre isso, Hampe (2007) nos diz:

Idealmente, um documentário deve ter um argumento estruturado composto de evidência visual. Cinema e vídeo são mídias visuais, e seu propósito em um documentário é o de mostrar o que o espectador não viu ou não prestou atenção sobre as coisas demonstradas.¹¹ (HAMPE, 2007, p. 13)

Barnouw (1996, pp. 312-313) *apud* Gifreu (2010, p. 1) afirma que cada escolha feita pelo produtor de documentário se torna a expressão particular de um ponto de vista, seja ele consciente ou não, reconhecido ou não. O mesmo autor também se posiciona sobre o fato de que um documentário não deve ser considerado como “a verdade”, mas sim a evidência ou testemunho de uma situação ou um fato, dentro do processo complexo que é a história.

¹¹ Tradução minha do original: “Ideally, a documentary will make its case with a structured argument composed of visual evidence. Film and video are visual media, and their purpose in a documentary is to show the viewer things he or she either hasn’t seen or hasn’t previously paid attention to”. (HAMPE, 2007, p. 13)

O que se torna muito interessante em relação aos documentários é a possibilidade de serem produzidos com um custo baixo e com poucos materiais tecnológicos, já que eles não dependem de estúdio tanto quanto filmes curta ou longa metragem.

Gifreu (2010, p. 2), nos diz que há duas décadas alguns teóricos como Rabinger (1989) já previam que haveria um aumento considerável no número de trabalhos do gênero com a marca autoral e com uma diversificação grande e independência em relação aos centros de poder.

O que vejo hoje é a expansão do gênero documentário nas periferias como forma de mostrar à sociedade e levar à discussão fatos ou personagens que não nos chegam através da mídia *mainstream*. Isso pode ser percebido com o aumento considerável de cineclubes nas universidades ou nos centros educacionais de periferia que, em sua maioria, promovem um momento de conversa/debate pós-exibição.

O gênero documentário

Nos anos 40, de acordo com Gifreu (2010), a União Mundial de Documentários definiu o gênero da seguinte forma:

Documentários são todos os métodos de gravação em celulóide sobre qualquer aspecto da realidade interpretada tanto por reconstrução sincera e justificável, de modo a apelar para a razão ou para a emoção, com a finalidade de estimular o desejo, e da ampliação do conhecimento e da compreensão humana, e de verdade colocam problemas e suas soluções nas esferas da economia, da cultura e das relações humanas¹². (Leon, 1999, p. 63 *apud* Gifreu, 2010, p. 5)

¹² [Tradução do original]: “Documentaries are all methods of recording on celluloid any aspect of reality interpreted either by sincere and justifiable reconstruction, so as to appeal either reason or emotion, for the purpose of stimulating the desire for, and the widening of human knowledge and understanding, and of truthfully posing problems and their solutions in the spheres of economics, culture, and human relations”.

Atualmente, todos os pontos, exceto o de que filmes sejam ainda gravados em celulóide, podem ser considerados, especialmente no que se refere à ampliação do conhecimento e da compreensão humana por meio da produção do filme e ao apelo à razão e à emoção, utilizando técnicas de persuasão, próprias da linguagem argumentativa. Além disso, o gênero documentário tem o intento de estimular discussões sobre o tema que aborda, ampliando ainda mais as possibilidades de aprendizado compartilhado.

Nichols (1991) define documentário através de três pontos de vista: o do autor/produtor, o do texto e o do espectador. Cada um dos pontos de partida, de acordo com o autor, chegam a diferentes perspectivas que de modo algum são contraditórias. Elas se complementam.

A definição baseada no olhar/ponto de vista do autor/produtor, é fundamentada no controle que o mesmo tem sobre o filme. Para Nichols (1991), é possível distinguir documentários de outros tipos de filme a partir do controle exercido durante a produção do mesmo. Enquanto em um filme o roteiro é “fechado”, ou seja, os atores seguem o que está indicado nele nos mínimos detalhes, em um documentário isso não é possível que aconteça, pois há pouco controle em relação às variáveis das gravações. O autor/produtor possui seu ponto de vista sobre o tema que aborda, no entanto, muito pode acontecer nas gravações, havendo, inclusive, a possibilidade de transformar o ponto de vista de quem faz o filme. Sobre esse assunto, foi interessante verificar na fala de V, participante do grupo-focal, o seguinte:

V: no documentário, houve um momento (risos) Eu estava ... Eu estava ... porque eu disse que a primeira entrevista foi a mais importante, porque ele disse exatamente o que queríamos ... entrevistamos quatro pessoas e houve esse primeiro cara que disse que ... a propaganda cultural era uma porcaria e blá blá blá ... ele disse exatamente o que queríamos! Mas, aí, os outros três entrevistados, todos os entrevistados disseram exatamente o contrário! E então eu ... foi horrível! Olhei para C e disse: "C, o que vamos

fazer? Nós não vamos poder colocar isso no documentário... eram três entrevistas para nada, porque nós não vamos ser capazes de provar o nosso ponto de vista. **Mas depois, felizmente, nós conversamos com nossa professora de História da Arte. Tivemos uma longa conversa com ela e ela disse muitas coisas que nos ajudaram muito, porque ela nos fez ver por que estas três pessoas disseram que a propaganda cultural era boa. E percebemos que ... ela ... ela .. praticamente nos deu a conclusão do nosso documentário! Então .. ela salvou nosso projeto!**

[Tradução do original]: in the documentary there was a moment (*risos*) I was... I was... because I said that the first interview was the most important because he said EXACTLY what we wanted... we interviewed four people and there was this first guy that said that... the cultural advertisement was crap and blah blah blah... he said EXACTLY what we wanted! But then the next three interviews, all of the interviewees said exactly the OPPOSITE! And then I... it was horrible! I looked to C and said "C, what are we gonna do? We're not gonna be able to use that in the documentary... it was three interviews for NOTHING because we're not gonna be able to PROVE OUR point of view. But then, luckily, we talked to our Arts History teacher. We had a long talk with her and she said many things that helped us a lot because she made us see why these three people said that the cultural advertisement was good. And we realized... she... she... practically gave us the conclusion of our documentary! So.. she saved our project!

Quadro 6 – Trecho da resposta de V na entrevista final

O que nos chama a atenção é exatamente a possibilidade de colocar à prova a argumentação pensada nos planejamentos dos produtores. A dinâmica de um documentário não permite que tudo seja planejado, nos conformes do roteiro inicial.

Então, mesmo não sendo possível organizar previamente todos os pontos que serão considerados pelos produtores de um documentário, pois ele já é um gênero instrumento-e-resultado *per se*, o que podemos perceber como

uma breve estrutura textual desse gênero – que é uma outra maneira de definir documentário – é, de acordo com Nichols (1991):

- estabelecimento de um problema, ou seja, uma questão propulsora para o desenvolvimento do filme. Esta questão não tem a necessidade de estar explícita logo o início do documentário;
- apresentação do *background* (histórico) do problema;
- exame da complexidade de tal problema, levando em consideração sua situação atual, geralmente incluindo-se mais de um ponto de vista sobre ele;
- conclusão em que há uma solução ou caminho para uma solução.

Esta descrição da estrutura textual fornecida por Nichols (1991) é nada mais nada menos que um detalhamento didatizado para o gênero documentário, pois, a intenção do autor em seu trabalho é ensinar o leitor a fazer um documentário pela primeira vez. Na realidade é possível observar em vários documentários que a estrutura textual é maleável e pode ser realizada, utilizando os elementos acima descritos, mas não exatamente em tal ordem.

Considerando a definição de documentário através da figura do espectador, este realiza uma articulação entre o que ele já conhece do mundo com o que há de conhecer – através do documentário que assiste. Esta construção de uma nova ZDP possibilita o seguinte aprendizado:

(...) a compreensão de que deslocamentos sociais podem ser unificados por um argumento, assumindo que os atores sociais não se conduzem unicamente a pedido do cineasta, e o levantamento da hipótese de apresentação de uma solução uma vez que um problema começa a ser descrito. (NICHOLS, 1991, p. 55)

Outra questão importante do depoimento acima é o fato de que a participante nos conta que o grupo solicitou a opinião de uma professora que não fazia parte da proposta e que a mesma “salvou” o projeto do grupo. Na

atividade social proposta, uma das regras foi a de que os alunos, colaborativamente, deveriam resolver os conflitos que vivenciavam. Dentro da *performance* proposta, sabemos que o indivíduo, ao resolver conflitos, vai além de si mesmo, retornando renovado, transformado. Nessa ação de ir ao outro para reconstruir o documentário, sempre visando ao motivo-objeto da atividade social, o papel do professor também se desloca, pois este deixa de ser o único orientador da atividade para que uma atividade crítico-criativo-colaborativa aconteça de fato. Vê-se aí também um dos pilares da TASHC: neste ir e vir de ideias entre as pessoas que se envolvem no construir da atividade social, o empenho de cada um é para que o grupo progrida (B. Marcuschi 2014, comunicação pessoal).



EPISÓDIO TRÊS: Segunda cena

Argumentação e criação de documentários em inglês: uma relação que dá certo

Apesar de parecer algo muito fácil, relacionar documentários e argumentação não se torna uma atividade tão simples quando nos aprofundamos para trabalhar com estes dois modos de comunicação em uma sala de aula de língua estrangeira. Hampe (2007), ao falar sobre documentários e sua produção, comenta que para fazer um documentário é necessário muito mais que unir várias imagens de fatos históricos, ou entrevistar várias pessoas e compilar tudo em alguns minutos. Além de bons equipamentos, é preciso que o documentarista tenha em mente que um gênero textual-cinematográfico deste tipo necessita de: a. planejamento do que será filmado (evidências visuais); b. saber quando essas evidências acontecem; c. selecionar e organizar o que foi filmado para apresentar ao público um argumento visual.

De fato, desde o primeiro momento, ao pensar com os alunos sobre qual atividade social ligada ao jornalismo poderíamos fazer e que pudéssemos nos aprofundar sobre argumentação em língua inglesa, consideramos que documentários seriam uma das maneiras de trabalhar tais aspectos. No entanto, era necessário, além do planejamento sobre questões de filmagem, um projeto detalhado para que eu pudesse permitir que os alunos se aprofundassem mais nos aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos da linguagem argumentativa nos documentários que assistiriam e produziram.

De acordo com Souza (2011), é através dos discursos que “negociam-se a ocupação e a sustentação de formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais (...)” (idem, p. 17). Pensando nisso, acredito que outro ponto fundamental da relação entre documentários e argumentação consiste na possibilidade de transformar as relações sociais através do discurso, como já mencionei em outros pontos da tese.

Compartilho da opinião de Souza (2011) e acrescento que o papel da argumentação é o de expandir o potencial de participação cidadã, por ser uma atividade em que opiniões diversas têm a possibilidade de serem discutidas.

Liberali (2013) lembra que atividades sociais – que são realizadas em “contextos culturais específicos carregados de história e criadores de histórias futuras” (idem, p. 108) – possuem como principal base a argumentação colaborativa, que, antes de tudo, pressupõe a participação ativa de cada envolvido, de modo que estejam intensivamente formando uma totalidade infinita (SPINOZA, 1677/2007). Sobre esse assunto, a autora diz:

Para Spinoza, cada sujeito é parte do todo infinito e suas ideias separadamente são consideradas parciais e inadequadas. Porém, ao serem contrapostas, relacionadas, combinadas, essas ideias se aproximam de noções comuns que fortalecem a potência de agir de cada um e permitem ir além de suas capacidades individuais. (...) A argumentação no enquadre colaborativo pressupõe embate de sentidos em que os sujeitos se engajem em intensa participação afeto-cognitiva e colaborem para a produção coletiva de conhecimentos, indo além do que podem ir sozinhos”. (LIBERALI, 2013, p. 108)

Considero que essa perspectiva de argumentação em contextos escolares/universitários como fundamental para que haja uma perspectiva de educação em que todos podem negociar significado a partir da ideia de que há “múltiplas formas possíveis de representar a realidade” (LIBERALI, 2013, p. 108) e que suas representações possam ser também levadas em consideração. Liberali (2013) também nos fala que a escolha de trabalhar a argumentação em sala de aula trata da multiplicidade como uma realidade e o professor que a escolhe “assume uma posição de base necessária para a produção de possibilidades de escolhas, pelos alunos, na tomada de decisões sobre modos de viver” (idem, p. 109).

No trabalho com documentários as ideias acima expostas são concretizadas, pois é por meio dessa atividade social que os alunos e eu tivemos acesso a diversas posições, que foram aprofundadas por meio de discussões em sala de aula, concordâncias, conflitos, discordâncias, sustentações para ponto de vista, dentre outros aspectos.

O ambiente escolar/universitário torna-se, por esse ponto de vista, o contexto privilegiado para a reflexão sobre as vivências propostas, pois permite diversas possibilidades de “representar e viver a realidade” (LIBERALI, 2013, p. 109), evitando algo que muito acontece nas salas de aula que é a “exposição/demonstração de verdades absolutas tomadas como conhecidas *a priori*” (idem, p. 109), ao expor os aprendizes formas diferentes de demonstração e debate de ideias.

Nessa pesquisa, a relação entre documentários e argumentação se deu por sugestão dos próprios aprendizes na primeira aula da disciplina, como veremos adiante. Percebi que o trabalho para o ensino da linguagem argumentativa inserido nessa atividade social poderia, além de aprimorar o seu aprendizado em língua inglesa, através da compreensão e produção oral e escrita, ampliar o potencial dos aprendizes no que tange *a pesquisa sobre temas relevantes para a sociedade em que estamos inseridos, o planejamento significativo de documentários em que os temas fossem relevantes para os grupos, a reflexão viabilizada pelo acesso a diversos pontos de vista sobre os temas escolhidos, tomada de decisão, gerenciamento e resolução de conflitos, a expansão através da apresentação de suportes, contraposições e posições diversas*, permitindo a produção de ZDPs para a produção crítico-criativo-colaborativa. Fomos além do trabalho com a língua inglesa somente em seus aspectos linguísticos. Faço minhas as palavras de Liberali (2013) quando ela diz:

Essa forma de organizar discursivamente a interação cria multiplicidade de participação: exposição, expansão, questionamento do modo de ver, analisar, compreender, avaliar, agir, criar e expandir os conhecimentos que circulam no espaço escolar; e permite que o discurso seja coproduzido pela colaboração intensa de todos. Nesse sentido, cria, na educação, uma perspectiva libertadora como sugeriu Freire (1970/1987), pois não subjuga os sujeitos a padrões preestabelecidos sobre o que seja certo, devido, esperado, determinado, definido, mas exige de cada um criar possibilidades, fazer escolhas e tomar decisões. (LIBERALI, 2013, p. 110).

Na próxima seção, farei uma exposição sobre os materiais didáticos que criei, explicitando as razões pelas quais os elaborei da forma como se encontram e como o inglês foi ensinado.



EPISÓDIO TRÊS: Terceira cena

Fichas didáticas: caminho para a prática reflexiva

Como havia mencionado anteriormente, criei um material didático (MD) específico para a atividade social que propus para o grupo de Jornalismo, que chamei de fichas didáticas. Essas fichas foram minhas norteadoras para o planejamento das aulas e me ajudaram a diagnosticar:

- a. As necessidades da turma quanto à linguagem argumentativa e ao aprendizado da língua inglesa;
- b. Os conhecimentos sobre documentários que os aprendizes traziam como bagagem;
- c. As expectativas dos aprendizes quanto às produções que propusemos que fizessem.

Sobre esse assunto, aluna V nos responde a pergunta *“How did the handouts and the discussions in class help you create your documentary?”* (Como as fichas didáticas e os debates em sala ajudaram vocês a escreverem seu documentário?) do seguinte modo (vf. Anexo 3):

V: As fichas fornecidas em sala de aula nos ajudaram muito a planejar o nosso passo a passo filme, dando-nos a lista do que deveria ter em um documentário, coisas como o problema, as causas deste problema, as nossas opiniões sobre o assunto e assim por diante. As aulas sobre técnicas de persuasão e argumentação foram igualmente importantes, se não mais relevantes para o nosso projeto, considerando que, como estudantes de jornalismo, nós pensamos que a tese do filme deveria ter um bom argumento a seu favor, de uma forma que fosse difícil para não aceitá-lo, algo que fosse quase uma verdade, porque é com isso que os jornalistas trabalham, com fatos. Mas estávamos conscientes de que ninguém pode argumentar tão bem que o seu ponto de vista ou o do

outro possa parecer um fato, embora eu ache que fizemos um bom trabalho em mostrar a relevância do nosso ponto de vista.

[Tradução do original: *The sheets given in class helped us a lot to plan our movie step by step, giving us the list of must-haves of a documentary; things like the problem we were trying to approach, the causes of this problem, our opinions about it and so on. The lectures about persuasion techniques and argumentation were equally important if not more relevant to our project, considering that as journalism students, we thought that the thesis in the movie had to have a very good argument in its favor, in a way it would be hard to not accept it, that it would be almost a fact, because that's what journalists work with, facts. But we were aware that no one can argue so well that his or hers opinion becomes a fact, even though I think we did a pretty good job in showing the relevance of our point of view. (sic)*]

Quadro 7 – Trecho da resposta de V para a pergunta “*How did the handouts and the discussions in class help you create your documentary?*”

É possível perceber nesta fala de V a relevância dos assuntos abordados em sala, em que utilizei como apoio os MDs, para a elaboração do documentário final do grupo. Essa resposta da aluna V permite que eu faça a seguinte pergunta: qual o papel do MD para o aluno e para o professor?

Para o professor tradicional, esse papel é claro em certa medida, pois somos nós que o elaboramos e muitas vezes acreditamos que tudo esteja “transparente”, de modo que o aluno perceba as intenções do professor com as questões presentes no MD. Essa prática, no entanto, não funciona com os “óculos” da TASHC, pois temos a clareza em mente de que nenhum artefato de mediação pode ser perfeito de modo que seja totalmente claro. As pessoas que o utilizam são diferentes umas das outras, são diferentes de quem o elaborou, têm experiências diversas e trazem como bagagem a vida em suas variadas perspectivas. Por esta razão e pelo fato de compreender que o MD tem como principal função auxiliar na transformação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem quanto aos conhecimentos abordados, quanto às experiências envolvidas neste processo e à própria vida dentro e fora da

escola, o professor que vê com as lentes da TASHC sabe sobre a importância de os aprendizes participarem ativamente da elaboração e da reelaboração dos MDs propostos.

Quando o professor tem em mente esta visão, não fica difícil a argumentação com os aprendizes de que eles são parte fundamental da elaboração dos MDs com os quais eles têm contato. E, apesar de no início haver um estranhamento, eles se tornam parceiros dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois as críticas e sugestões deles quanto aos MDs não são esquecidas. Elas são levadas ao grupo para que todos opinem quanto ao que deve ser acrescentado para uma próxima turma, ou até mesmo para aquele momento, como uma questão para debater que eles acreditem que poderia estar no material e não estava, pois o professor não havia pensado nisso. Todos ganham nessa troca e o papel que o MD começa a ter para o aluno, além do de fins didáticos, seria o de que ele (o aluno) é um sujeito participante, ativo em seu aprendizado e que é ouvido pelos colegas e pelo professor. Quantas vezes vemos pessoas que passaram uma disciplina (ou até mesmo a vida escolar) inteira caladas, no fundo da sala, pelo fato de o professor não ter levado em consideração algum comentário ou alguma de suas questões sobre a discussão levantada em sala?

Essa reflexão me permite perceber que o MD, por ser construído por alguém mais experiente, na concepção vygotskiana de mediação, e por ser um artefato cultural, que tem como possibilidade a sua coconstrução com os que com ele se relacionam, “desautoriza” o pensamento tradicional sobre ensino que revela o professor como transmissor de conhecimento e os alunos como meros receptores. Na noção de MD que adoto, todos são criadores.

Os alunos AM e C nos falam o seguinte sobre o papel do MD elaborado para eles:

AM: Depois de assistir a alguns documentários, foi importante que nós pudéssemos escrever nossos pensamentos e impressões sobre eles, **por isso, as fichas nos ajudaram com isso. As discussões foram também uma forma de** praticar e melhorar nossas próprias técnicas de argumentação

e persuasão, e, sem dúvida, esse é um aspecto muito importante no cinema. Mudar a nossa opinião e ser capaz de fazer os outros mudarem a deles também, por meio de discussões, é uma forma rica e útil de construir nossas próprias ideias e torna mais fácil escrever sobre algo que queremos falar.

[Tradução do original: *After watching some documentaries, it was important that we could write our thoughts and impressions about them, so, the handouts helped us with that. The discussions were also a way of practicing and improving our own argumentation and persuasion techniques and, without a doubt, that's a very important aspect in film making. Changing our opinion and being able to make others change theirs too, through discussions, is a rich and helpfull way of building our own ideas and that makes it easier to write something we want to talk about. (sic)*]

C: (...) Os documentários que nós assistimos, a teoria sobre o argumento e documentários, em geral, com as expressões idiomáticas usadas em estudos acadêmicos deram credibilidade e uma estrutura completa para todos os filmes que foram produzidos.

[Tradução do original: (...) *The documentaries we watched, the theory about argument and documentary in general with the idioms used in academic studies gave credibility and a complete structure to all the movies that was produced. (sic)*]

Quadro 8 – Trechos das respostas de AM e C para a pergunta: “*How did the handouts and the discussions in class help you create your documentary?*”

Aqui o aluno C observa a importância do MD não somente para seu grupo, mas para as produções de toda a turma. Este relato é bastante importante, pois reflete um dos grandes pilares da TASHC (de acordo com Liberali 2009), que é a importância que se dá à motivação tanto para o alcance de um objetivo particular quanto por um objetivo coletivo. No caso acima exposto, a motivação e o artefato de mediação foram as fichas didáticas; e

sobre isso, C afirma que os assuntos abordados em sala através das fichas mesmas “*deram credibilidade e uma estrutura completa para **todos** os filmes que foram produzidos*”.

É possível, então, perceber o quanto os MDs elaborados para a execução da atividade social puderam contribuir tanto para a elaboração do documentário e para o aprendizado da linguagem argumentativa em inglês, quanto para a prática da reflexão sobre a atividade em si e sobre o próprio aprender mais o aprender do grupo como um todo. Para o desenvolvimento de uma visão educacional mais condizente com produções colaborativo-crítico-criativas, Liberali (2013) sugere (adaptando a fala de Orsolini, 2005) que para se trabalhar em sala de aula a argumentação de modo profícuo, é necessário considerar alguns aspectos como:

(...) a) intervenções semanticamente contingentes que levem à continuidade de elaboração por todo o grupo de estudantes; b) pedidos de explicação, após tomada de posição, que permitam a produção de respostas como réplicas elaboradas; e c) a presença de discordâncias com posição anterior para gerar tendência a justificar com discurso explicativo. (LIBERALI, 2013, p. 30)

Levando em consideração o que expõe Liberali (2013), posso afirmar que durante as atividades relacionadas às fichas didáticas, tivemos a oportunidade de realizar os três aspectos apontados, como podemos perceber por alguns dos exemplos da ficha, abaixo, e por outros que somente vieram durante a experiência de ministrar as aulas e que não pude gravar em vídeo ou áudio. Vejamos os exemplos:

- a) *Intervenções semanticamente contingentes que levem à continuidade de elaboração por todo o grupo de estudantes*: nas fichas didáticas esse aspecto foi trabalhado em sua maioria ao final de cada uma delas, pois o objetivo foi permitir que os alunos fizessem a expansão, discutindo outros pontos relacionados com os debates incitados pela ficha.

Ficha didática 0: trecho final (*Listening to your own voice: thinking about your actions in the filmmaking* – Escutando sua própria voz: pensando sobre suas ações na elaboração do filme) em que os alunos deveriam responder às perguntas propostas (vf. Apêndice 1, questão **D.a**);

Ficha didática 1: (...) *explain the arguments against and for the problem and if those arguments are plausible for their objectives*. (...) explique os argumentos contra e a favor do problema e se estes argumentos são plausíveis com os objetivos dele) (vf. Apêndice 2, questão **B.b**);

Ficha didática 2: *What aspects of the classes and of this teaching material will be important for making your documentary and for you as a future professional and as an English student? Why?* (Que aspectos de nossas aulas e deste MD serão importantes para você fazer seu documentário e para você como um futuro profissional e como aluno de inglês?) (vf. Apêndice 3, questão **I.b**);

Ficha didática 3: trecho da ficha *The point of view: Journalism x Documentary making* (O ponto de vista: Jornalismo x Elaboração de Documentário) (vf. Apêndice 4, questão **D**);

Ficha didática 4: trecho da ficha *Debating for understanding the documentary's argument in myself* (Debater para entender o argumento do documentário em mim mesmo) (vf. Apêndice 5, questão **F**) em que há perguntas como *“Do you believe the voice of people is more important than the voice of specialists, for example?”* (Você acredita que a voz do povo é mais importante que a dos especialistas, por exemplo?);

Ficha didática 5: trecho *“Was the ending pertinent to the purpose of the documentary? Justify your answer”* (O final do filme foi pertinente com o propósito do documentário? Justifique sua resposta) (vf. Apêndice 6, questão **C.3**).

b) *Pedidos de explicação, após tomada de posição, que permitam a produção de respostas como réplicas elaboradas:* estes momentos

foram proporcionados a partir das questões acima expostas, mas também de perguntas que fiz para que eles explicassem seus posicionamentos.

- c) *A presença de discordâncias com posição anterior para gerar tendência a justificar com discurso explicativo*: a presença de discordâncias se deu pela própria expansão das discussões através das perguntas geradoras das fichas; estas posições diversas permitiram, como discuti anteriormente, conflitos de ideias que estimulam o aprendiz a contra-argumentar, exercitando, assim, o justificar, mas também o refletir sobre o discurso do outro e em que aspectos esse discurso pode contribuir para seu conhecimento de como argumentar.

Das falas dos alunos acima expostas, pude verificar que as fichas didáticas também tiveram como papel para os alunos:

- a. Contribuir para o planejamento dos documentários que os aprendizes pretendiam produzir, abordando pontos da argumentação e da elaboração de documentários como: o problema, ponto de vista, articulação de argumentos e contra-argumentos, dentre outros;
- b. Oportunizar o aprimoramento da prática de *troca de ideias (debates) sobre temas polêmicos*, o que foi extremamente importante para a compreensão de como se dá a argumentação na prática oral. Estes momentos podem ser observados ao fim de todas as fichas didáticas, em que coloquei citações diversas envolvendo os temas *colaboração, debate, argumentação*. Estes enunciados foram colocados para que no fim de cada ficha didática, pudessemos discutir se os alunos concordavam ou não com o que conteúdo do enunciado, em que provável contexto ele foi emitido, dentre outros pontos;
- c. Organizar o conteúdo trabalhado em sala de aula, de modo que os aprendizes pudessem consultá-lo posteriormente, em outras situações de vida.

Mais à frente discutirei a organização argumentativa das fichas didáticas, não somente levando em conta o papel aqui descrito que elas tiveram, mas as categorias argumentativas (baseadas em Liberali, 2011). O motivo pelo qual escolhi tais categorias foi principalmente o fato de que o contexto escolar/universitário, colocado como espaço da prática argumentativa, tem a possibilidade de expandir o aprendizado dos aprendizes e potencializar “a criação de múltiplas representações e experiências em espaço seguro, sem desconsiderar seus aspectos multiculturais, manifestos em tensões e relações de poder.” (MATEUS in LIBERALI, 2013, p. 15).

Creio na importância de selecionar a linguagem argumentativa para o trabalho em sala de aula, pois este se caracteriza pela ultrapassagem de algumas fronteiras escolares/acadêmicas que afirmam e reafirmam o autoritarismo da própria vivência acadêmica face às experiências e expectativas dos que convivem nesse contexto. Além disso, a argumentação é um diálogo que empodera o sujeito. E esse empoderamento é possível através de uma interação em sala de aula que possibilite a criação e a produção colaborativa com/de novos significados para todos os envolvidos na atividade social e para toda a comunidade que participe de alguma maneira.



***Analizando os frames: Análise de dados –
documentário semi-espontâneo, fichas didáticas e
documentário final***

*O esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o
caminho.*

Eurípedes



Analizando os *frames*

Análise De Dados – Documentário Semi-Espontâneo, Fichas Didáticas e Documentário Final

Este momento será o da análise dos dados a que nos referimos no início da tese. Decidimos pelo título de ***Analizando os frames***, pois em uma ilha de edição, em que os detalhes são cuidadosamente observados, os profissionais do mundo audiovisual analisam e tratam os *frames* das gravações. Os *frames* são também chamados em língua portuguesa de fotogramas, quadros ou imagens. Eles são a unidade de tempo de um vídeo e o editor, para ter um melhor produto final, analisa quadro a quadro – ou *frame a frame* – as gravações realizadas.

Irei, pois, nos aprofundar em relação ao documentário semi-espontâneo, às fichas didáticas criadas e à produção final dos alunos de Jornalismo. Então, nada mais justo que comparar este momento da tese com o trabalho árduo e detalhista de um editor de imagens de um filme.

Nosso objetivo, portanto, será a discussão dos dados do contexto específico da atividade social “Elaborar um Documentário em Língua Inglesa”, com foco na perspectiva dialógico-enunciativa, além de fazermos uma análise de excertos dos dados coletados com base em categorias argumentativas. Baseando-nos na perspectiva dialógico-enunciativa para a análise, consideramos, portanto, que ela não deva ser realizada de maneira mecânica (vf. BRAIT, 2006), já que para a LA, como já explicitado no Episódio Um deste trabalho, cada experiência é única e o pesquisador deve, utilizando os recursos disponíveis, realizar sua análise de acordo com o que apareça como mais relevante nos dados coletados.

Algumas das características de nossa análise incorporarão os seguintes procedimentos (baseados em Liberali, 2011):

- a. Descrição extensiva do contexto de produção;

- b. Observação e leitura dos dados, com busca de conteúdo léxico-semântico e paralinguístico;
- c. Análise do conteúdo através das escolhas lexicais mais relevantes;
- d. Definição de diferentes categorias enunciativas, discursivas e linguísticas específicas dos dados a serem analisados.

A proposta da atividade social “Making a Documentary in English”

Os dados que serão discutidos a seguir foram produzidos na atividade social “*Making a Documentary in English*” [“Elaborando um documentário em inglês”], pensado com uma turma de primeiro período de Jornalismo para a disciplina de Inglês Instrumental na qual atuei como professora-pesquisadora.

Para definir a ideia-guia da atividade social, levei em consideração o fato de que o ensino de língua estrangeira deve ser realizado como meio de formação do indivíduo e que através de atividades de “inserção na vida cultural que perpassam questões de linguagem” (LIBERALI, 2009, p. 16), os sujeitos transformam tais projetos em “objetos de reflexão e apropriação de formas de ação e de discussão sobre a forma como a linguagem veicula ideias e sugere aspectos de vida” (idem). A partir disso, elaborei a seguinte questão norteadora:

Como os alunos de jornalismo, juntamente com a professora-pesquisadora, poderão transformar-se, realizando uma atividade social, de forma interdependente, em vozes ativas (pela argumentação) na comunidade de seu curso, proporcionando igualmente uma transformação no modo de ensinar e aprender inglês instrumental na universidade?

Por meio desta pergunta, delimitei, então a atividade social a ser *performada*. Seria, a elaboração de documentários, que são gêneros audiovisuais/textuais predominantemente argumentativos, pois na primeira aula, em uma conversa em que pedi que os alunos (em grupo) dissessem o que eles mais gostariam de produzir em inglês, boa parte concordou que este gênero seria útil para seu presente-futuro como jornalistas. Além disso, pensei ser possível propor a elaboração de documentários como atividade social, por:

a. ser um gênero cinematográfico que não requereria uma produção robusta como deve ser em um filme, principalmente porque estávamos em um contexto em que não havia o equipamento de filmagem mais sofisticado à mão;

b. ser um gênero em que os produtores devem elaborar um esquema argumentativo mínimo para expor o ponto de vista e dialogar com o espectador, pois esta era minha primeira intenção no início das aulas – trabalhar com a argumentação;

c. ser um gênero em que os documentaristas devem lidar com imprevistos e conflitos a todo o momento, alterando o *script* conforme o decorrer das filmagens; ou seja, ser de uma filmagem “flexível”, em que além de tudo, os aprendizes deveriam aprender a lidar também com os conflitos de ideias “por trás das câmeras”, expandindo o argumentar da “tela para a vida”, pois são os conflitos que abrem o leque da questão vigente para diferentes posicionamentos.

Penso que ao brincar de elaborar documentários, os aprendizes poderiam apropriar-se tanto da cultura relacionada ao âmbito do jornalismo cinematográfico quanto da linguagem argumentativa em inglês necessária para tal feito. Liberali (2009) nos diz sobre o conceito de brincar que:

Para Vygotsky, o conceito de brincar está ligado à forma como os sujeitos, principalmente, participam e apropriam-se da cultura de um determinado grupo social. Por meio do brincar, os sujeitos executam, no plano imaginário, a capacidade de planejar, imaginar situações, representar papéis em situações sociais diversas que estão além de suas possibilidades imediatas. Dessa forma, criam zonas de possibilidades futuras. Uma característica central do brincar são as regras. Longe de ser livre, a brincadeira pressupõe que o sujeito aprenda a desenvolver maior controle sobre si. (LIBERALI, 2009, p. 19)

A atividade social acima mencionada teve como outros objetivos o trabalho prático com língua inglesa em ambiente universitário; conscientização e prática efetiva da argumentação para o aprendizado de língua inglesa; elaboração de documentários diversos na referida língua; problematização e encontro de soluções para os desafios enfrentados pela sociedade como um todo a partir da discussão e produção dos documentários. Dirigindo, então, o desenvolvimento do seu autocontrole para a execução da atividade proposta, os sujeitos envolvidos no projeto agem de modo a realizar na situação

imaginária (quase real) aquilo que os seus pares em determinadas culturas fazem na vida real de fato.

Como já vimos anteriormente, a Atividade Social é constituída por **sujeito, objeto, instrumentos, comunidade, regras** e pela **divisão de trabalho**, cada qual com suas especificidades. Estabelecemos nessa pesquisa uma relação entre duas Atividades Sociais: aprender-ensinar LE, elaborar documentário em LI, em que a primeira é a atividade real dos sujeitos envolvidos e a segunda, a brincadeira em que os participantes apropriam-se das formas de agir da cultura jornalístico-cinematográfica. Abaixo, colocamos o quadro e a representação gráfica das duas atividades em relação. Pensando, pois, nesta relação, o aprendiz tem a possibilidade de ir além de si mesmo, sendo outro (vf. HOLZMAN, 2009). Iremos, nas análises desse trabalho, focalizar na representação da Atividade Social “Elaborar documentário em LI”:

Atividade Social de Ensino-Aprendizagem	
Sujeitos	Professora-pesquisadora e alunos.
Instrumentos	Computador, lousa, documentários, <i>performances</i> , artigo, materiais em geral, língua inglesa, câmeras filmadoras, fichas didáticas, conhecimentos gerais (cotidianos e científicos) necessários para; a realização da atividade.
Objeto	Competência discursiva para elaborar um documentário, consciência sobre argumentação em LI e maior autonomia para executar a atividade.
Regras	Valores de professora-pesquisadora e alunos, regras de uso linguístico na sala de aula e na própria <i>performance</i> .
Divisão de trabalho	Professora-pesquisadora: propõe atividades didáticas, monta contextos, orienta os alunos em seus papeis e conduz as atividades.

	Alunos: envolvem-se na proposta da professora-pesquisadora, colaboram mutuamente com seus conhecimentos, engajam-se na atividade.
Comunidade	A universidade, a comunidade local.

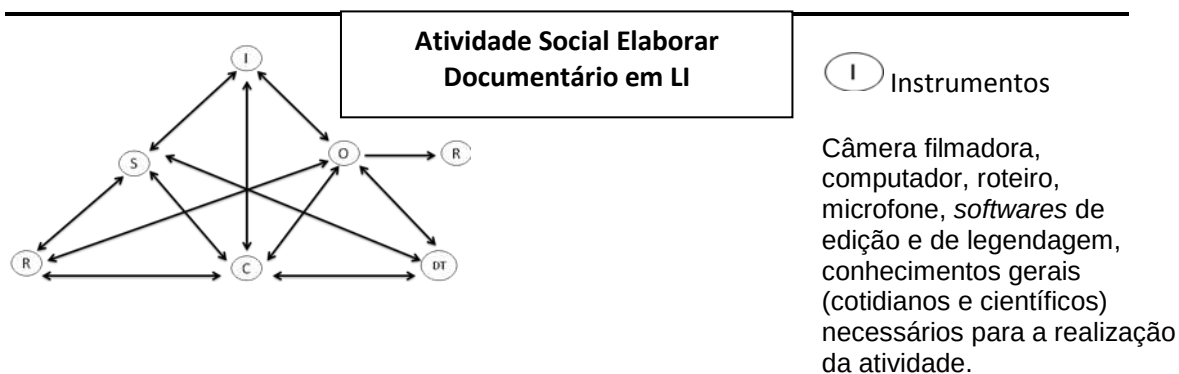
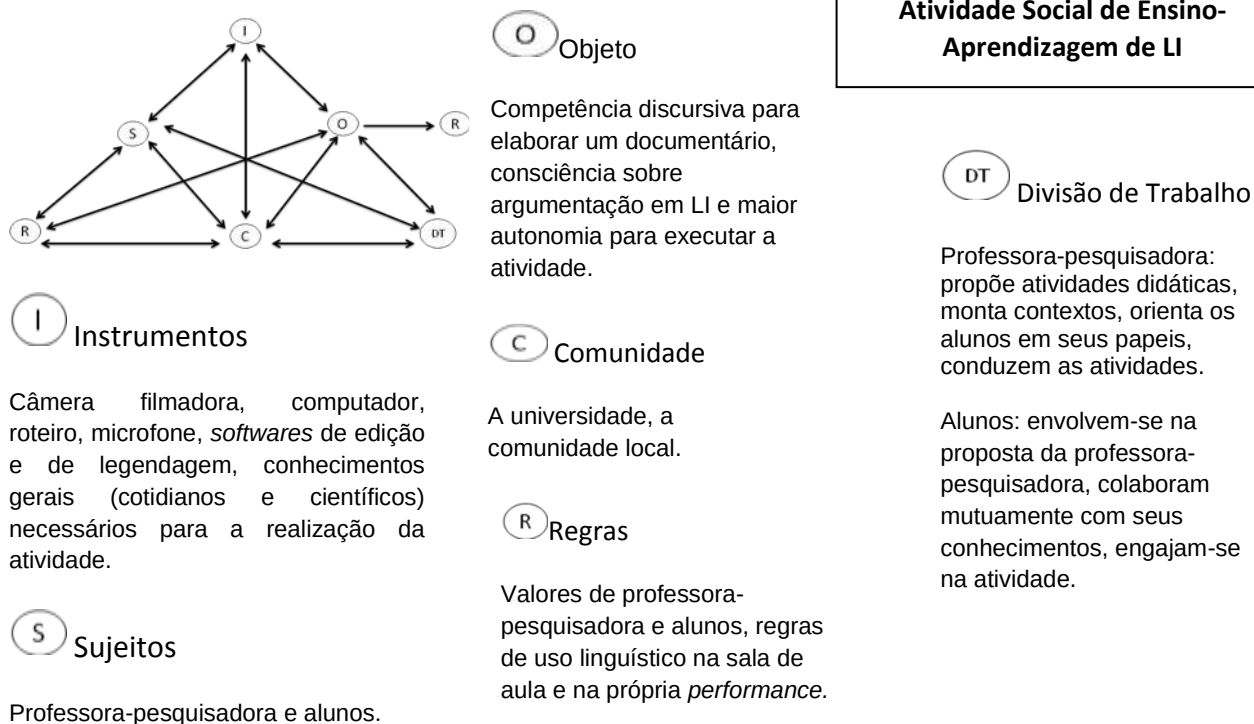
Quadro 9 – Tabela com aspectos da atividade social de ensino-aprendizagem

Atividade Social “Elaborar documentário em LI”	
Sujeitos	Entrevistadores, Entrevistados, Roteiristas, <i>Cameraman</i> , Editor, Produtor, Diretor, Legendista, Tradutor.
Instrumentos	Câmera filmadora, computador, roteiro, microfone, <i>softwares</i> de edição e de legendagem, conhecimentos gerais (cotidianos e científicos) necessários para a realização da atividade.
Objeto	Elaborar um documentário em LI para apresentar em mostra de documentários. Resultado almejado: ficar bem colocado na mostra de documentários.
Regras	As regras para filmagem, edição e legendagem, regras de duração do documentário (entre 8 e 15 minutos de filme), as regras e os valores da mostra, valores do entrevistador, dos entrevistados e dos documentaristas.
Divisão de trabalho	<i>Entrevistadores</i> : fazem perguntas; <i>Entrevistados</i> : respondem a perguntas, mostram seus conhecimentos; <i>Roteiristas</i> : elaboram o roteiro básico/inicial para a filmagem; <i>Cameraman</i> : filma, controla a qualidade de imagem e som; <i>Editor</i> : faz edição de imagens, seleciona os <i>frames</i> , trilha sonora, efeitos de

	imagem e som; <i>Produtor:</i> organiza os aparelhos de filmagem, providencia a locação de filmagem, seleciona entrevistados, estabelece os contatos necessários para a filmagem; <i>Diretor:</i> direcionar a argumentação do documentário de acordo ou não com o roteiro inicial, controla posicionamentos dos participantes; <i>Legendista:</i> legenda todo o documentário (como meio de torná-lo acessível); <i>Tradutor:</i> traduz as falas do português para o inglês.
Comunidade	Os participantes do documentário, os espectadores, a equipe de filmagem e produção, juízes da mostra.

Quadro 10 – Tabela com aspectos da atividade social “Elaborar documentário em LI”

Figura 4 – Relação das Atividades Sociais



Para organizar a atividade de ensino-aprendizagem de LI, é fundamental observar e pensar sobre as regras e a divisão de trabalho, pois, é através desses dois pontos que se faz possível alcançar o objeto de modo crítico-colaborativo-criativo. Desse modo, novas ZDPs são criadas, pois, devido à interdependência dos envolvidos na atividade, os sujeitos começam a fazer coisas que não dominavam, indo além de si mesmos, com o apoio dos colegas. Sobre este assunto, podemos ilustrar a opinião da aluna AM do grupo-focal, ao ser questionada sobre *como as fichas didáticas e os debates em sala ajudaram na criação do documentário*:

AM: Os debates foram uma maneira de praticar e aprimorar nossa própria argumentação e nossas técnicas de persuasão e, sem dúvidas, foi um aspecto muito importante ao fazer um filme. Mudar de opinião e ser capaz de fazer os outros mudarem as suas opiniões, através de debates, é uma maneira rica e eficaz de construirmos nossas próprias ideias e escrever o roteiro fica mais fácil.

[Tradução do original]: The discussions were also a way of practicing and improving our own argumentation and persuasion techniques and, without a doubt, that's a very important aspect in film making. Changing our opinion and being able to make others change theirs too, through discussions, is a rich and helpful way of building our own ideas and that makes it easier to write scripts for something we want to talk about. (sic)

Quadro 11 - Trecho da resposta de AM à pergunta “How did the handouts and the discussions in class helped you create the script of your documentary?”

A aluna menciona que “mudar de opinião e ser capaz de fazer os outros mudarem as suas opiniões, através de debates” é algo de importância ao se considerar a atividade social em questão. O papel do outro é basilar nesse sentido e, como nos diz Magalhães (2009, p. 61) sobre as ZDPs criadas a partir dessas relações de desenvolvimento com o outro, elas são vistas como uma

“zona de ação criativa, uma atividade transformadora ‘prático-crítica’, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à criação de ‘novas trilhas’ (desenvolvimento)”.

Na proposta didática elaborada para o projeto e que demonstraremos a seguir, todos os participantes das aulas produziram documentários sem a prévia exposição dos conceitos e definições do gênero (como a maneira de se fazer roteiros, por exemplo) para que percebêssemos o conhecimento prévio dos aprendizes em relação a ele. A esses documentários colocamos o nome de semi-espontâneos.

Nesta fase inicial da elaboração e filmagem de documentários seria impossível considerarmos que eles pudessem ser totalmente espontâneos, pois há um mínimo de planejamento para o roteiro, seja pela escolha do tema inicial, seja pela seleção do tipo de perguntas a serem feitas aos entrevistados. Mesmo sabendo que o gênero documentário possui características próprias que o diferencia de outros gêneros cinematográficos como *uso da figura do locutor, construção do filme em depoimentos, uso de documentos comprobatórios, reconstituição histórica*, entre outras (MELO, 2002), chamá-lo de semi-espontâneo se deu somente no seu uso inserido no âmbito pedagógico, equivalendo ao estágio inicial da proposta didática da atividade social “Making a Documentary in English”.

Optamos por realizar o planejamento do projeto adaptando-o às necessidades de se trabalhar um roteiro de documentário, além de mobilizar a linguagem argumentativa para o desenvolvimento das capacidades de linguagem em língua inglesa a serem desenvolvidas com os aprendizes. O plano da primeira fase de nossa proposta didática consistiu em uma breve avaliação sobre o grau de conhecimento dos aprendizes em relação a um documentário, à linguagem e estruturação argumentativas adequadas para documentários e também sobre o interesse dos alunos no projeto proposto. Em uma interação dinâmica, os aprendizes tiveram a oportunidade de trabalhar em grupos, trocando ideias e discutindo suas preferências e planejamentos para o documentário semi-espontâneo, expondo, portanto, seu conhecimento prévio. Como afirma Dolz (2006),

O bom desenvolvimento de uma proposta didática supõe uma avaliação contínua das aprendizagens em função de critérios claramente definidos. Os alunos conhecem e participam da formulação desses critérios. (DOLZ, 2006: 90)

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) *apud* Marcuschi (2008), uma sequência didática deve ser elaborada da seguinte forma:

1. *Apresentação da situação*: definição da tarefa a ser elaborada pelos aprendizes e escolha da modalidade escrita ou oral para o trabalho em sala;
2. *Primeira produção*: este é o início de formulação do gênero proposto. Deve ser realizado individual ou coletivamente, dependendo dos objetivos gerais da sequência e das características do gênero textual. Na realidade esta primeira produção é um treino, e é fundamental por servir de base para a elaboração dos módulos didáticos, que devem tentar “sanar” questões mais problemáticas da primeira produção.
3. *Módulos*: Estes podem ser vários, “até que se tenha treinado suficientemente a produção para a elaboração final do texto com sua avaliação somativa que testa o aprendizado” (MARCUSCHI, 2008, p. 215). É importante saber que os módulos são subdivididos em: a) trabalho com os problemas que apareceram na primeira produção; b) atividades de observação e análise de textos para que se identifique se o gênero foi bem produzido; c) “contabilização” do aprendizado sobre o gênero em produção.
4. *Produção final*: Esta parte consiste na produção do gênero após todo o trabalho realizado nos módulos didáticos. Neste momento o aluno adquire uma compreensão mais aprofundada sobre o gênero produzido e sobre sua própria aprendizagem, se tornando capaz de verificar seu progresso e avaliar o que ainda precisa aprimorar para realmente agir no mundo lá fora.

A elaboração dos documentários semi-espontâneos sobre os quais falamos aqui são pertencentes à fase da produção inicial da sequência. E ela foi essencial para o projeto, pois a partir deste primeiro documentário produzido, elaboramos fichas didáticas – que equivaleram aos módulos – para avaliação e aprendizado da organização argumentativa da primeira produção.

Para exemplificar o que expusemos acima, o estágio da primeira produção foi iniciado da seguinte maneira (Apresentação da situação)¹³:

- Discussão em pares sobre a atividade social “Making a documentary”:
- a. O que é um documentário? O que caracteriza um documentário? O documentário tem que funções sociais?
 - b. Você já viu algum documentário? Qual? Qual você mais gostou? Por quê? Fale um pouco sobre ele para os colegas.
 - c. Em que situação você assistiu a esse documentário? Que local (cinema, escola, em casa)? Você acredita que o local em que você assiste ao documentário influencia na maneira de você assisti-lo?
 - d. Você já fez um documentário? Se sim, fale mais detalhes (Por quê? Onde? Qual o tema?...) para os colegas da turma.

Quadro 12 - Trecho da proposta didática (fase de Apresentação da situação) da atividade social “*Making a documentary in English*”

Como é possível verificar no quadro acima, esta fase foi a de avaliar em geral o que os alunos já experienciaram em relação ao gênero. Foi realizado também um *brainstorming*¹⁴ para que os participantes dissessem palavras que

¹³ Importante ressaltar que toda a proposta didática foi trabalhada no ambiente pedagógico em língua inglesa e que, por motivos de espaço e acessibilidade ao texto, optamos por escrevê-la aqui em língua portuguesa (verificar Apêndice 1).

¹⁴ *Brainstorming* significa “tempestade cerebral” ou “tempestade de ideias”. É uma técnica muito utilizada nos ambientes de trabalho que exigem da criatividade dos indivíduos e consiste em

vinham à mente quando viam a palavra *documentary* (documentário). O grupo falou palavras como *reality, journalism, points of view, problem, information, story, mysterious voice, soundtrack* (realidade, jornalismo, pontos de vista, problema, informação, história, voz misteriosa, trilha sonora), já indicando seu conhecimento prévio e mostrando sua percepção de que documentário e argumentação estão diretamente ligados.

Após o trecho de aula que descrevemos acima, solicitamos que os aprendizes dissessem o que eles pensavam ser a estrutura básica de um documentário e as ações que deveriam ser feitas para se chegar a um filme pronto (seleção de tema, escrever roteiro, planejar locação, pessoas a serem entrevistadas, perguntas da entrevista, imagens importantes a serem filmadas, edição, colocação de legendas). Os alunos, então em seus grupos, fizeram em 15 minutos o roteiro para um documentário de acordo com uma pergunta-motivação escrita no quadro, especificada a seguir. Após o término do tempo fornecido, a professora-pesquisadora avisou que os grupos teriam 30 minutos para gravar o que fosse necessário (incluindo entrevistas) nas redondezas e no interior do centro em que estudam, com as câmeras que possuísem (poderia ser uma câmera de aparelho celular). Este tempo foi definido por conta do tempo de aula (3 horas-aula, 2h30min), pois boa parte do tempo de aula foi “gasto” com as atividades pré-filmagem de ativação do conhecimento prévio e sondagem acima descritas. Depois das filmagens, foram fornecidos cinco dias para a edição de imagens. Demonstramos abaixo um quadro com a estrutura básica da proposta didática pensada para a atividade social:

uma atividade em equipe no qual os integrantes expõem suas ideias em torno de um objetivo específico, explorando as diversas opções para se chegar a um denominador comum que satisfaça as necessidades de inovação exigidas. Neste caso de nossa pesquisa, a professora-pesquisadora pede que os alunos digam rapidamente o que vem às suas mentes quando ela diz uma palavra específica.

FASE DA PROPOSTA (seguindo conceito de Dolz e Schneuwly, 2004)	FASE CORRESPONDENTE DA ATIVIDADE SOCIAL “Making a Documentary in English”	ATIVIDADES RELACIONADAS À FASE DA ATIVIDADE SOCIAL (Explicitadas brevemente em tópicos)
<i>Apresentação da situação</i>	Perguntas ilustradas no Quadro 5	- <i>Brainstorming</i> - Palavras-chave - Ativação do conhecimento prévio
<i>Primeira produção</i>	Produção de roteiro e de documentário semi-espontâneo	- roteirização em cerca de 15 minutos - filmagem em cerca de 30 minutos (por conta do tempo da aula que não seria suficiente caso ultrapassássemos esta definição) - edição de imagens - apresentação para toda a turma
<i>Módulo1</i>	Ficha didática 0 – <i>Coming into the world of documentaries</i>	- Verificação de conhecimento prévio sobre documentários - Ênfase nos aspectos enunciativos
<i>Módulo 2</i>	Ficha didática 1 - <i>Coming into the world of documentaries: analysis of participation in the social activity “Making a semi-spontaneous documentary”</i>	- Observação e análise de aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos dos documentários semi-espontâneos produzidos pelos participantes - Grupos analisam cada documentário produzido
<i>Módulo 3</i>	Ficha didática 2 – <i>Kony</i>	- Análise dos aspectos

	<i>2012 by Jason Russel: using argumentation to fight for peace</i>	enunciativos, discursivos e linguísticos do documentário Kony 2012 - Análise dos aspectos argumentativos do documentário Kony 2012
<i>Módulo 4</i>	Ficha didática 3 – <i>Text “O Documentário como gênero audiovisual” by Cristina Teixeira Vieira de Melo (2002) (Universidade Federal de Pernambuco)</i>	- Estudo de aspectos teóricos sobre o gênero documentário - Geração de discussão sobre tipos de documentário
<i>Módulo 5</i>	Ficha didática 4 – <i>Us Now: by Ivo Gormley</i>	- Análise de aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos a partir da argumentação no documentário Us Now - Discussão sobre colaboração e sobre como ela pode transformar a sociedade em que vivemos
<i>Módulo 6</i>	Ficha didática 5 – <i>The end of a documentary: solving the conflict</i>	- Estudo de aspectos de síntese do documentário Us Now - Análise dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos através da argumentação da síntese do documentário
<i>Produção final</i>	Produção de roteiro e de documentário final	- Produção do documentário final a partir

		do trabalho realizado nos módulos, com as fichas didáticas.
--	--	---

Quadro 13 – Estrutura básica da proposta didática da atividade social “*Making a documentary in English*”

Verificamos que os documentários semi-espontâneos produzidos colaborativamente pelos aprendizes, mesmo possuindo diversos temas, todos advindos da pergunta-motivação feita pela professora: “*What called your attention when you got into university for the first time?*” (o que mais lhes chamou a atenção ao chegarem à universidade?¹⁵), seguiram as características do gênero documentário, expostas acima a partir de Melo (2002). Este acontecimento se deu por conta do que nos diz a mesma autora:

Independentemente do tema tratado (violência, ecologia, história, arte, cultura, biografia etc), somos capazes de identificar e diferenciar um documentário de outros tipos de produção audiovisual (filmes de ficção e reportagens de TV, por exemplo). (MELO, 2002, p. 2)

Dos documentários semi-espontâneos produzidos por toda a turma, a grande maioria abordou questões que se referem aos problemas enfrentados pelos alunos recém-chegados na universidade como: não saber onde fica a sala de aula ou problemas estruturais dos centros universitários. Os dois vídeos que não abordaram tais temáticas se referiram à questão da identidade visual dos prédios e das pessoas que trabalham ou estudam neles.

O que nos chamou muito a atenção é que quase todos os documentários que abordavam questões problemáticas da universidade seguiram semelhante linha argumentativa, com suas variações, como: *apresentação do tema* (através de uma pergunta ou somente do título do

¹⁵ Chamo a atenção para o fato de que a escolha desta pergunta-motivação foi feita a partir do contexto em que os alunos se encontravam: eles pertenciam ao primeiro período de Jornalismo e a maioria deles estava vivendo pela primeira vez a experiência de estudar em um ambiente universitário.

documentário), *explicação sobre o problema abordado, uso de depoimentos de pessoas de fora do grupo, entrevistas e finalização do documentário com uma pergunta*, na tentativa de repassar para o público a responsabilidade de também pensar sobre o tópico abordado e elaborar uma solução para o problema que apresentaram, construindo um mínimo de verossimilhança, literalidade e registro *in loco* (vf. MELO, 2002), partindo da ideia de expor o ponto de vista dos próprios documentaristas sobre o problema que os incomodava.

A seguir, faremos a análise de cada uma das fases da proposta didática brevemente exposta acima e realizaremos nossos comentários sobre o impacto das fichas didáticas na produção final no que diz respeito aos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos através da organização argumentativa do documentário escolhido para tal análise.

A escolha do grupo-focal com o seu documentário *Cultural diversity: where are the ads?* se deu por conta da grande diferença percebida entre a organização argumentativa da primeira produção e da produção final. Além disso, a participação de todo o grupo nas etapas da atividade social foi essencial para essa escolha. Os demais grupos da sala também participaram, no entanto, não contemplaram alguns dos critérios de escolha que foram: *assiduidade aos dias de aula, pontualidade na apresentação dos resultados de roteirização e filmagem, apresentação do documentário editado antes da mostra de documentários*¹⁶, dentre outros. Enfatizo que esta escolha não se deu de forma a excluir os outros grupos das atividades de ensino, pois todos foram contemplados e tiveram progressos muito satisfatórios em seu aprendizado da língua e da linguagem argumentativa nas 90 (noventa) horas-aula da disciplina. Como professora, incluí todo o grupo de aprendizes nas sessões de ensino-aprendizagem na atividade social. No entanto, por uma

¹⁶ Iremos, *a posteriori*, expor um pouco sobre a mostra de documentários realizada no projeto nos capítulos de análise de dados, quando acharmos relevante e no epílogo, contando ao leitor como foram os desdobramentos da atividade social proposta. Os critérios sobre os quais falamos acima foram essenciais para a escolha do grupo-focal e também para a organização do evento como um todo, já que se tratava de uma atividade realizada em colaboração total e interdependência entre todos os grupos produtores, juntamente com a professora-pesquisadora.

questão de escolha minha como pesquisadora, para que eu conseguisse realizar as análises necessárias em tempo hábil, separei um dos grupos – seguindo os critérios acima mencionados – para ser o grupo-focal de minha pesquisa.

Para realizarmos a análise de cada etapa, contamos com as categorias de análise propostas por Liberali (2011) e antes da análise dos dados, faremos uma breve explanação de tais categorias. Desta maneira, o leitor seguirá com mais facilidade pelo texto, acompanhando o raciocínio proposto sobre a organização argumentativa da produção final do grupo-focal.

Categorias de análise

A noção de capacidades de linguagem, baseada em Bronckart (1999) e Liberali (2011), nos auxiliou na definição das expectativas de aprendizagem para o grupo de Jornalismo. A **capacidade de ação (aspectos enunciativos)** está relacionada com o reconhecimento do gênero em suas especificidades contextuais, de conteúdo e de produção (envolvendo também o seu contexto físico e social). A **capacidade discursiva (aspectos discursivos)** tem relação com o reconhecimento da organização da estrutura textual, ou seja, dos aspectos predominantes naquele gênero e que o fazem ser como é. Já a **capacidade linguístico-discursiva (aspectos linguísticos)** engloba o reconhecimento que o indivíduo faz das unidades linguísticas presentes nos gêneros textuais e que são comuns a eles.

Tentamos aqui expandir o conceito para além da noção do gênero como instrumento didatizado para o conceito de instrumento-e-resultado (vf. HOLZMAN, 2009) sobre o qual falamos anteriormente. Relembrando um pouco, essa ideia trata a linguagem (incluindo aí os gêneros textuais) como lugar e objeto de criação ao mesmo tempo. Ela é uma infinidade de possibilidades que nos permite *criar* ao mesmo tempo em que ela é o lugar da transformação.

A proposta das fichas didáticas nos permite pensar além do conceito de Sequência Didática (SD), pois ao ficar somente com o foco na SD a tendência é deixar em segundo plano a atividade social. Isso é explicado pelo fato de que o professor, por conta do primeiro diagnóstico relacionado à primeira produção de um gênero textual, termina por focar somente em sanar as questões observadas. Quando o professor possui como ponto fundamental a *performance* da atividade social proposta, além de facilitar a elaboração de materiais mais contextualizados e condizentes com as necessidades dos aprendizes, é muito mais simples ir além do remediar as questões observadas na primeira análise das produções de um gênero textual específico. Nesse sentido, as fichas didáticas aqui propostas são mais completas – e complexas! –, pois além de trabalhar os pontos que necessitavam aprimoramento no aprendizado dos indivíduos do grupo, pudemos também envolver no conteúdo o contexto da elaboração de documentário e a análise das questões argumentativas (capacidades de linguagem expostas acima) de documentários produzidos por eles mesmos e por outras pessoas.

Deste modo, penso como Liberali (2009) que demonstra que o ensino por meio das Atividades Sociais enfatiza o conjunto de ações realizadas pelos indivíduos de um meio social para que se alcance um determinado motivo-objeto, satisfazendo, assim, as necessidades da “vida que se vive” (vf. MARX e ENGELS, 1845-1846). Diferentemente do ensino de gêneros, – que enfoca nos textos materializados, centralizando a atenção na discussão das características dos gêneros e nas capacidades que os sujeitos possuem para agir através deles – o ensino por meio das Atividades Sociais tem seu foco deslocado para as “formas de ensinar pautadas por uma reflexão sobre a vida” (LIBERALI, 2009, p. 12).

Baseando-nos no procedimento de Liberali (2011), vamos expor abaixo as categorias de análise da linguagem da argumentação dos documentários (semi-espontâneo e final) e do material didático (fichas didáticas). Sobre estas categorias, Liberali e Fuga (2012) nos esclarecem que:

No processo de desenvolvimento da argumentação, os discursos internamente persuasivo e de autoridade destacam a

maneira como a produção de significados pode ser constituída de forma enunciativa, linguística e discursiva, na tentativa de superar perspectivas dogmáticas e/ou autoritárias advindas tanto dos sentidos pessoais como dos significados historicamente cristalizados. (LIBERALI e FUGA, 2012, p. 139)

Daí a importância de investigarmos os aspectos a serem abaixo elencados, pois é a partir da observação de sua evolução nos documentários que podemos perceber se há a construção de significados não-dogmáticos pelos participantes da atividade social. Para Liberali (2011, p. 48), “o trabalho que utiliza a argumentação para a construção de conhecimento precisa desde o início de uma atividade, que os sujeitos se organizem para transformar um objeto em estado bruto, no objeto idealizado”. É na observação da linguagem argumentativa materializada nos documentários de produção inicial e final que poderemos perceber os resultados concretos do aprendizado de língua inglesa não somente com fins de utilização ou de instrumentalização, mas como forma de preencher necessidades a partir de situações criadoras de sentidos ressignificados.

Aspectos enunciativos

Nos aspectos enunciativos da situação argumentativa, o foco de observação e análise incide sobre o contexto de atuação e circulação da ação criadora em desenvolvimento (vf. ZANELLA, 2013). Liberali (2009) afirma que para que o indivíduo desenvolva uma criticidade em contextos que exigem a linguagem argumentativa, deve-se partir de uma controvérsia ou conflito com o objetivo de encontrar “um ponto de acordo para a construção de novos saberes” (idem, p. 47). No quadro dos aspectos enunciativos proposto por Liberali (2011), há a ênfase na situação argumentativa através de quatro fatores: **lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação, papel social dos interlocutores (enunciadores), objeto/conteúdo temático e objetivos da interação** (fim). Abaixo, o quadro com seu detalhamento para cada um:

Lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação • Situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta • Situação expressamente monologal ou dialogal • Contrato de participação de forma explícita ou implícita	Papel dos interlocutores (enunciadores) • Membros da multiplicidade • Comunidades argumentativas • Desequilíbrio na relação de lugares sociais • Outro como capaz de reagir e interagir • Outro como coautor
Objeto/ conteúdo temático Valores: tensividade retórica • Feixe de possibilidades • Conflitos conceituais • Choques semânticos • Diferentes proposições de mundo/proposta sobre o mundo • Conceitos fluidos	Objetivos da interação – fim • Mudar o pensamento do outro • Examinar criticamente a argumentação do outro • Levar a posicionamento diante de situações de conflito, a tomada de medidas e a busca de soluções • Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos • Colaborar para a construção do pluralismo • Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade • Produzir conhecimento • Compreender e experimentar diferentes possibilidades

Quadro 14 – Aspectos Enunciativos do procedimento de análise (LIBERALI, 2011)

Aspectos discursivos

No quadro de aspectos discursivos (LIBERALI, 2011), é possível verificar também quatro focos para as atividades sociais regidas pela argumentação: o **plano organizacional**, a **organização**, o **foco sequencial** e, por fim, a **articulação**. Expomos abaixo o modo como cada um se desdobra e, logo em seguida, faremos explanações sobre nossas análises sob estes aspectos:

Plano organizacional	Abertura Desenvolvimento Fechamento
Organização	Pertinência e não pertinência Desenvolvimento/não desenvolvimento
Foco sequencial	Utilitário Enfoque prático/cotidiano Enfoque teórico/científico Apresentação de resultados
Articulação	Exórdio – Exo Questão controversa – QC Apresentação de ponto de vista – PV Espelhamento – Esp Espelhamento com pedido de discordância/concordância – Esp? Pedido/apresentação de esclarecimento – ESCL Pedido/apresentação de sustentação – SUST Pedido/apresentação de contra-argumentação – CA Discordância/contestação do ponto de vista – DISC Concordância – CONC Negação/refutação de argumento – NEG Acordo – ACO Questões para entrelaçamento de falas – QE

Quadro 15 – Aspectos Discursivos do procedimento de análise (LIBERALI, 2011)

Aspectos linguísticos

De acordo com a mesma autora, que utilizamos aqui como base para nossa análise de dados, os aspectos linguísticos estão ligados aos mecanismos de linguagem que estruturam o material próprio do texto. Alguns exemplos do que iremos analisar nas fichas didáticas e nas produções do grupo-focal são: **mecanismos conversacionais, de coesão verbal, de proferição, de coesão nominal, de valoração, lexicais**, dentre outros. Na análise que virá a seguir, demonstraremos em tabelas somente os mecanismos que surgem nos dados coletados.

A seguir, iniciaremos a análise de dados da tese com a primeira produção do grupo-focal – graduandos do primeiro período do curso de Jornalismo, com um nível de proficiência em língua inglesa que variava entre

pre-intermediate e *advanced* – que foi o documentário semi-espontâneo – sem nenhuma instrução por parte da professora-pesquisadora de como ele deveria ser elaborado. Chamo este trecho de primeiro *frame*, pois gostaria de verificar com o leitor o documentário *Disorganization* nos detalhes de seus aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos.

Credibilidade na pesquisa

Para que uma pesquisa seja aceita no meio acadêmico, é necessário que se avaliem seus resultados a partir da compreensão de que os mesmos decorrem de um processo complexo e não apenas da subjetividade do pesquisador (vf. ZANELLA, 2013). Para tanto, foi fundamental a troca de experiências com colegas de pesquisa do grupo LIGUE, com alunos e colegas de universidade, e com minha orientadora em encontros de orientação individual e disciplinas cursadas em 2012 no Programa de Pós-graduação em Letras.

O trabalho foi submetido e avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 23 de março de 2012, tendo gerado o protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil, com CAAE nº 01783012.6.0000.5208.

A primeira banca, em que fiz a defesa do projeto de pesquisa, realizada em 3 de julho de 2013, contou com a presença das professoras Dr^a Siane Gois (Universidade Federal de Pernambuco) e Dr^a Diana Vasconcelos Lopes (convidada da Universidade Federal Rural de Pernambuco). As observações das componentes da banca foram imprescindíveis para que eu pudesse realizar várias modificações necessárias em meu trabalho, dando continuidade às análises dos dados de maneira mais precisa.

A segunda banca, de qualificação da tese, foi realizada em 16 de janeiro de 2014 e estiveram presentes as professoras Dr^a Elizabeth Marcuschi (Universidade Federal de Pernambuco) e Dr^a Diana Vasconcelos (convidada da Universidade Federal Rural de Pernambuco), além da presença das colegas do GP LIGUE Margareth Patapio e Juliana Gama. As observações das professoras foram extremamente importantes, pois foram realizadas de modo

bastante detalhado e consistiam na busca por pontos em que a tese não deixava muito claro para o leitor minhas escolhas metodológicas. As mesmas observaram que a pesquisa necessitava de uma reorganização dos objetivos de pesquisa, pois estavam diluídos na tese como um todo, não permitindo que o leitor compreendesse exatamente quais eram esses objetivos: “as escolhas não são neutras, pois o discurso de poder permeia todas as instituições” (MARCUSCHI, 2014, em defesa de qualificação de LARRÉ, 2014).

Este capítulo teve como objetivo promover a apresentação de minha escolha teórico-metodológica para esta pesquisa, através das categorias de análise demonstradas brevemente. Por último, detalhei alguns aspectos que dão credibilidade ao processo da tese.

No *frame* a seguir, entrelaço a base teórica com as práticas envolvidas na execução da atividade social “Elaborar um documentário em língua inglesa” e no detalhamento das fichas didáticas elaboradas para o trabalho com a argumentação e com tal atividade social.



Primeiro *frame*

Análise enunciativo-discursivo-linguística do documentário semi-espontâneo “*Disorganization*”

O documentário semi-espontâneo *Disorganization* teve como problema o seguinte fato: *os calouros dos cursos em geral, ao chegarem na universidade, em um “mundo” totalmente diverso do de uma escola de ensino fundamental e médio, se sentem “perdidos”, pois não têm um setor que os ajude a se adaptar no novo contexto acadêmico, além de muitas vezes não terem aulas na primeira semana*, como podemos perceber na legenda da **abertura** do documentário (trecho 0:00 – 1:53):

Narrador: A primeira semana na faculdade deve ser um momento muito especial e importante na vida do estudante. Mas na _____ (nome da universidade), a semana dos alunos não tem nada a ver com estudo. A ausência de professores e a falta de algumas informações como o horário das aulas deixa o calouro preocupado e impaciente!

[Tradução do original: *The first week in college should be a very special and important moment in the student life. But at _____ (name of university), the students week had nothing to do with studying. The absence of teachers and the lack of some informations like time of classes made the freshman worried and impatient!!! (sic)*]

Quadro 16 – Narrativa de abertura do documentário semi-espontâneo *Disorganization*

Esta problemática foi a principal motivação para a elaboração deste documentário semi-espontâneo e resultou em um filme de 6min33seg, contando com entrevistas com alunos e funcionária (com sua identidade devidamente preservada) do prédio em que realizaram a filmagem.

O tema do documentário surgiu a partir da primeira atividade (descrita aqui na tese no trecho “A proposta da atividade social Making a Documentary in English) que realizei com a turma de alunos. Nesta atividade, a pergunta motivadora para que eles elaborassem seus roteiros e fizessem as filmagens foi “*What called your attention when you got into university for the first time?*” (o que mais lhes chamou a atenção ao chegarem à universidade pela primeira vez?). Deste modo, os aprendizes abordariam seu ponto de vista sobre a temática em questão.

Ao observar uma pergunta como essa, em que os alunos deveriam, primariamente, descrever seu ponto de vista sobre o que lhes chamou a atenção, a tendência é a de pensar que eles somente fariam a descrição de coisas que lhes saltaram aos olhos no primeiro dia na universidade. No entanto, os aprendizes da turma de jornalismo, em todos os grupos, realizaram a argumentação em seus aspectos fundamentais (como exórdio, questão controversa, apresentação de ponto de vista, apresentação de contra-argumentação, discordância, concordância, dentre outros), pois é possível argumentar descrevendo.

Descrever, como afirmei acima, é um dos principais pontos em uma argumentação, para que a sua tese passe a ter sustentação. De acordo com Adam e Bonhomme (1997), citados por Liberali (2013), argumentar descrevendo é uma das sequências para dar sustentação à argumentação; esta, por sua vez, possui como características as fases de ancoragem; aspectualização; colocação em relação; reformulação. Cada uma delas consiste, basicamente, em permitir que o objeto ou situação possam ser descritos em seus aspectos relacionados a outros objetos ou situações. Isso, para os autores, já é uma maneira de argumentar.

Vejamos a tabela abaixo em que descrevo os aspectos da argumentação do documentário semi-espontâneo “*Disorganization*”, iniciando com os aspectos enunciativos, que se tratam dos pontos envolvidos na contextualização (lugar, momento de produção, sujeitos envolvidos e seus papéis na produção) da atividade social proposta:

ASPECTOS ENUNCIATIVOS	
LUGAR/MOMENTO: • Aulas iniciais com grupo de Jornalismo (1º período) • Momento anterior ao estudo com as fichas didáticas • Momento de diagnosticar os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos a serem contemplados nas fichas didáticas	PAPEL DOS INTERLOCUTORES: • Outro como capaz de agir e interagir • Aprendizes como uma comunidade argumentativa • Professora como instigadora, organizadora, sintetizadora e apresentadora das atividades práticas • Todos responsáveis pela produção conjunta do documentário
OBJETO/CONTEÚDO TEMÁTICO: Iniciação no tema da atividade social; elaboração de documentário semi-espontâneo Tensividade retórica: • Conceitos fluidos • Conflitos conceituais • Feixe de possibilidades • Diferentes proposições sobre o mundo que os cerca	OBJETIVOS: • Produção do documentário semi-espontâneo como instigador das discussões sobre significado de documentário e argumentação através do compartilhamento de saberes prévios.

Quadro 17 - Aspectos enunciativos do documentário *Disorganization*

Como é possível verificar no quadro, todos os aspectos enunciativos elencados fazem parte da aula inicial para a elaboração do documentário semi-espontâneo. Quanto aos aspectos discursivos do documentário semi-espontâneo produzido, para o **plano organizacional** verifiquei que, de modo embrionário, mas que existiu, os alunos realizaram:

ASPECTOS DISCURSIVOS	
PLANO ORGANIZACIONAL: - Abertura: Part 1 (vf. Anexo 1) com fala do narrador - Desenvolvimento: Apresentação de falas de entrevistados (alunos da universidade e funcionária do prédio), articuladas com pequenas intervenções do narrador - Fechamento: Fala do narrador “<i>Who cares about us?</i>” (Quem se importa conosco?) para	ORGANIZAÇÃO: - Pertinência/não pertinência: a pertinência é mantida, pois há uma pergunta-tema em foco (<i>What called your attention the most when you first came into the university centre you study at?</i>) - Desenvolvimento /não desenvolvimento: Questionamentos podem ampliar os relatos

que o espectador responda à pergunta com a argumentação das falas entrelaçadas dos entrevistados.	de experiência dos aprendizes e da articulação de outras vozes no documentário
FOCO SEQUENCIAL: - A partir dos documentários semi-espontâneos elaborados e já editados, trabalho com a abordagem teórica; - Enfoque prático/cotidiano.	ARTICULAÇÃO NO DOCUMENTÁRIO SEMI-ESPONTÂNEO “DISORGANIZATION”: • Exórdio • Questão controversa • Apresentação de Ponto de Vista • Apresentação de Sustentação • Apresentação de contra-argumentação • Discordância • Concordância

Quadro 18 - Aspectos discursivos do documentário *Disorganization*

Reproduzi no quadro acima somente alguns dos trechos em que cada aspecto da articulação surge. Abaixo, comento com mais detalhamento tais pontos:

- Exórdio: **abertura** do documentário semi-espontâneo
- Questão controversa: *What do you think about?* (trecho 0:00 – 1:53) / *Who cares about us?* (trecho final do documentário) (O que você acha disso? / Quem se importa conosco?). As duas questões situadas cada uma em um momento específico do vídeo (**abertura** e **fechamento**), para estimular tanto a curiosidade, quanto a reflexão do espectador sobre o problema demonstrado.
- Apresentação de ponto de vista: *I think that...* / *The coordination doesn't seem competent at all...* / *I don't know what.* / *Some coordinators think...* / *Some coordinators thought* (trechos das entrevistas) (Eu acho que.../ A coordenação não parece competente mesmo.../ Eu não sei o quê. / Alguns coordenadores acham.../ Alguns coordenadores achavam...).

O ponto de vista, neste caso do documentário semi-espontâneo do grupo-focal, é expressado na maior parte das vezes pelo verbo *to think* (pensar,

achar, acreditar), muitas vezes com pouca sustentação desse ponto de vista, como é possível perceber pelos trechos do Anexo 1 que exponho abaixo.

- Apresentação de sustentação: ...*since some of the professors didn't come to classes* (...já que alguns dos professores não vêm às aulas). Neste trecho da fala da entrevistada “Maria Eduarda”, ela sustenta o seu ponto de vista no que se refere à “falta de competência das coordenações” quanto ao problema da falta de professores na primeira semana de aulas da faculdade. Esta apresentação de sustentação é evidenciada pela palavra “since” com efeito de causa. Outro momento em que há a apresentação de sustentação é o pude verificar o uso de **because** (porque), que já é mais usual entre os falantes de língua inglesa em geral. É possível observar que ainda há nesse momento da produção do documentário semi-espontâneo uma necessidade de aprimoramento da linguagem argumentativa para que os aprendizes pudessem elencar mais fatores que acarretam o problema que eles descrevem. Nesse sentido, ao trabalhar com as fichas didáticas, um dos pontos que deveriam ser abordados seria o aprimoramento da apresentação de sustentação para o ponto de vista e também o trabalho com pedido de sustentação para estimulá-los a elaborar melhor seu discurso.
- Apresentação de contra-argumentação: *For exemple, last year, classes only started at Thursday and we already had class on Tuesday. This is an evolution.* (sic) (Por exemplo, ano passado as aulas só começaram na quinta-feira e tivemos aula normal na terça seguinte. Isso é uma evolução). Neste momento do documentário a entrevistada comenta a “evolução” do início das aulas em relação ao ano anterior, pois no ano em curso (da época da filmagem) os alunos haviam tido algumas aulas, diferente do ano anterior, que não havia tido aula na primeira semana de curso.

Este tipo de contra-argumentação interna (sobre situações elencadas no discurso que o próprio falante profere) também

surge em um outro momento do documentário semi-espontâneo: *The coordination is the one who supports, and the also the one who teaches. **But that's not true** because people go to the coordination...(sic)* (A coordenação é aquela que dá apoio e que também ensina. Mas isso não é verdade, pois as pessoas vão lá...).

Aqui é possível perceber o mesmo aparecimento de uma contra-argumentação dentro do discurso do próprio falante, pois não há um *outro* visível ou audível que emita a opinião presente no primeiro enunciado (*The coordination is the one who supports...*).

Esse exercício (de contra-argumentação interna) é encontrado facilmente em documentários em geral, pois eles são utilizados a partir da fala de um entrevistado, por exemplo, para sustentar o ponto de vista do próprio documentarista que tenta argumentar através de evidências visuais e através da fala do outro (vf. HAMPE, 2007).

- Discordância: *But that's not true... / This is not our opinion* (Mas isso não é verdade.../ Esta não é a nossa opinião). Estes trechos da filmagem evidenciam os pontos em que a funcionária entrevistada emite sua discordância em alguns aspectos das crenças da coordenação de cursos em geral.
- Concordância: *It was horrible. I tried to talk in the morning...* (Foi horrível. Tentei falar de manhã...). Este trecho é bastante curioso pelo fato de que os documentaristas entrelaçaram a fala de uma entrevistada com a de outra. A funcionária não identificada menciona um pequeno buraco na sala para que os funcionários e alunos do prédio se comuniquem, deixando claro que este modo de possibilitar a conversa entre as duas partes não é dos melhores; então, logo em seguida, vem a fala da aluna

entrevistada, editada de modo que eles a fizessem concordar com o que dizia a funcionária.

Com relação aos aspectos linguísticos, pude verificar somente o uso de dois tipos de mecanismos por parte do narrador do documentário: mecanismos de interrogação e de distribuição de vozes. É possível perceber no quadro abaixo que os mecanismos de interrogação foram representados pelo uso de perguntas com os pronomes interrogativos *What* (o quê?) e *Who* (quem?). A função das perguntas elencadas no quadro é somente a de chamar a atenção do espectador com uma pergunta retórica, da qual a resposta já se encontra no próprio filme.

Liberali (2013) afirma que a importância de saber sobre os mecanismos de interrogação utilizados em produções em sala de aula está em permitir a observação de como o “as formas de questionamento favorecem o entrelaçamento do conhecimento que está em produção”(idem, p. 82/83). No exemplo acima, é possível perceber o papel das questões feitas pelo narrador do documentário de modo que o grupo pudesse ampliar, com as respostas dos espectadores (em uma discussão posterior à exibição do filme), suas próprias respostas prévias.

Quanto aos mecanismos de distribuição de vozes, que exibem a posição do sujeito no enunciado, verifiquei apenas o de posicionamento enunciativo, com marcas do tu (os funcionários, nesse caso): “*opinion of staff*” (opinião **dos funcionários**). Esse fator nos chama a atenção, pois marca a posição do narrador em relação à fala “dos funcionários”, que na realidade foi uma representante do grupo de funcionários que aceitou ser entrevistada. Nesse caso, verifico que a responsabilidade do dizer está totalmente apoiada no sujeito entrevistado, evidenciando o que os documentaristas desejam.

Abaixo, a tabela com os aspectos linguísticos de forma resumida:

ASPECTOS LINGUÍSTICOS (NO DOCUMENTÁRIO SEMI-ESPONTÂNEO)	
Mecanismos de interrogação:	Mecanismos de distribuição de vozes:

• Perguntas com pronomes interrogativos: “What do you think about?” “Who cares about us?”	• Posicionamento enunciativo: Marcas do tu: “Opinion of staff...”
--	--

Quadro 19 - Aspectos linguísticos do documentário *Disorganization*

No momento a seguir farei a análise das fichas didáticas criadas para o grupo de Jornalismo a partir das categorias demonstradas no início desse capítulo.



Segundo *frame*

Análise enunciativo-discursivo-linguística das fichas didáticas para a produção dos documentários em língua inglesa

Aspectos enunciativos nas fichas didáticas¹⁷

Os aspectos enunciativos relacionados ao **Lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação** para cada uma das fichas didáticasse referem a *aulas iniciais (momento anterior à roteirização e à filmagem do documentário semi-espontâneo), aulas após filmagem de documentário semi-espontâneo, aulas teóricas e discursivas, aulas de análise de documentários e textos* com alunos do primeiro período de Jornalismo. Quanto aos **objetivos**, estes variaram de acordo com o que pretendíamos trabalhar com cada ficha didática. No entanto, é possível observar que o objetivo primário da ficha didática 0 é expandido com o decorrer da atividade social até a ficha didática 5, tornando-o mais complexo em relação à conscientização sobre a linguagem argumentativa em documentários. Sintetizo no quadro abaixo os objetivos de cada ficha didática:

Ficha didática	Objetivos
Ficha didática 0	• Produção do significado de documentário e argumentação através do compartilhamento de saberes prévios¹⁸.
Ficha didática 1	• Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos • Colaborar para a construção do pluralismo
Ficha didática 2	
Ficha didática 5	

¹⁷ Lembro que as fichas didáticas encontram-se nos Apêndices da tese.

¹⁸ Prefiro por não reproduzir novamente as perguntas da ficha didática 0 aqui, pois elas se encontram mais acima, na seção “A proposta da atividade social “Making a Documentary in English””.

	• Produzir conhecimento compartilhado de argumentação, por meio das discussões proporcionadas pelas perguntas da ficha didática • Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade • Compreender e experimentar diversas possibilidades de ideias e opiniões • Compreender e experimentar diversas possibilidades em relação ao uso da argumentação • Outro como capaz de reagir e interagir (através das discussões proporcionadas pela ficha didática)
Ficha didática 3 Ficha didática 4	• Mudar o pensamento do outro (além das elencadas para as fichas 1 ,2 e 5)

Quadro 20 – Objetivos das fichas didáticas (Aspectos enunciativos)

A criação das fichas didáticas e o trabalho com as mesmas também nos proporcionou uma diversidade de papéis que os envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem puderam realizar. Então, quanto ao **papel dos interlocutores**, em todas as atividades das fichas didáticas os aprendizes foram considerados *como uma comunidade argumentativa*, a professora-pesquisadora como *instigadora, organizadora, sintetizadora e apresentadora das atividades práticas* e todos como *responsáveis pela produção conjunta da definição de argumentação, pela caracterização de documentário, pela análise dos aspectos argumentativos dos documentários semi-espontâneos e dos documentários exibidos para estudo (Kony 2012 e Us Now), pela análise do texto estudado (MELO, 2012) e pelas referências que, através dos documentários para estudo, poderiam ser feitas aos documentários produzidos pela turma.*

Quanto ao **objeto/conteúdo temático** de cada ficha, podemos elencá-los no seguinte quadro:

Ficha didática	Objeto/conteúdo temático
Ficha didática 0	Iniciação no tema da atividade social; elaboração de documentário semi-

	espontâneo.
Ficha didática 1	Análise dos documentários semi-espontâneos produzidos pelos grupos; iniciação a um olhar crítico voltado à linguagem argumentativa dos documentários.
Ficha didática 2	Análise do documentário <i>Kony 2012</i> ; desenvolvimento de olhar crítico voltado à linguagem argumentativa de documentários produzidos por outrem; observação detalhada da organização argumentativa da <u>introdução</u> do documentário.
Ficha didática 3	Exercício de olhar crítico voltado ao conceito de documentário e à linguagem argumentativa dos documentários; análise do texto de Melo (2012) sobre o gênero documentário; exercício de <u>expressão de ponto de vista</u> através de debate.
Ficha didática 4	Análise do documentário <i>Us Now</i> ; desenvolvimento de olhar crítico voltado à linguagem argumentativa de documentários produzidos por outrem; exercício de olhar crítico voltado ao <u>conceito de documentário</u> e ao de <u>linguagem argumentativa</u> dos documentários; exercício de <u>expressão de ponto de vista</u> através de debate.
Ficha didática 5	Análise do documentário <i>Us Now</i> ; observação detalhada da <u>organização argumentativa da síntese</u> do documentário.

Quadro 21 – Objeto/Conteúdo temático das fichas didáticas (Aspectos enunciativos)

É possível observar a preocupação que houve em relação ao fato de que os aprendizes, além de utilizarem a língua-alvo para realizar seu objeto (elaborar um documentário em língua inglesa), deveriam analisar documentários já existentes através das perguntas norteadoras das fichas didáticas sobre a linguagem argumentativa observada nos mesmos e sobre os aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos deles. Podemos perceber aqui o que preconiza a TASHC: a linguagem se torna instrumento-e-resultado para

que os indivíduos, através das atividades que realizam com a linguagem, transformem-na em si mesmos (adquirindo mais vocabulário, possam exercitar mais por meio de atividades das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, conhecendo mais sobre a língua-alvo) e produzam conhecimento por meio da argumentação em língua estrangeira (pesquisando sobre os temas de seus documentários, compartilhando resultados com os colegas, argumentando com os pares para alcançar o motivo-objeto, dentre outros).

Aspectos discursivos nas fichas didáticas

Ficha didática 0

Abaixo, um quadro (reproduzido por completo no Apêndice 7) representando em resumo os aspectos discursivos observados na ficha didática 0:

ASPECTOS DISCURSIVOS → FICHA 0	
PLANO ORGANIZACIONAL: - Abertura: Pergunta para que os alunos discutam o que sabem sobre documentários em termos linguísticos, discursivos e enunciativos - Desenvolvimento: Apresentação de estrutura de trabalho mínima para a elaboração de um documentário; consideração de conhecimento prévio dos aprendizes; elaboração de um documentário semi-espontâneo. - Fechamento: diário reflexivo (diálogo consigo mesmo) sobre a experiência de filmar um documentário semi-espontâneo	ORGANIZAÇÃO: - Pertinência/não pertinência: posições dos aprendizes podem se opor para a escolha da temática do documentário semi-espontâneo, porém a pertinência é mantida, pois há uma pergunta-tema em foco (<i>What called your attention the most when you first came into the university centre you study at?</i>) - Desenvolvimento /não desenvolvimento: Questionamentos podem ampliar os relatos de experiência dos aprendizes para a escolha do tema do documentário
FOCO SEQUENCIAL: - A partir dos documentários semi-espontâneos elaborados e já editados, trabalho com a abordagem teórica; - Enfoque prático/cotidiano.	ARTICULAÇÃO: - Exórdio - Questão controversa (A; A.a; A.b) - Apresentação de ponto de vista (A; A.a; A.b; A.c; A.d; B.b;) - Pedido de esclarecimento (A.d – “Explain...”)

	- Acordo (C.c “You have to find something in common between all groups’ members”)
--	---

Quadro 22 – Aspectos discursivos da ficha didática 0

Como é possível observar, o plano organizacional, o foco sequencial e a organização são as mesmas relacionadas ao documentário semi-espontâneo *Disorganization*, pois esta ficha didática foi instrumento para a realização desta primeira produção. Foi através dela que demos início à atividade social e à sua proposta didática. No entanto, a articulação se subdivide em: exórdio (ou seja, abertura), com as perguntas do trecho “*What do you know about documentaries?*” em que a professora-pesquisadora tinha a necessidade de ativar o conhecimento prévio dos aprendizes sobre o tema da atividade social:

A. Action Capacity: What do you know about documentaries?

- a. What is a documentary?
- b. What are the main characteristics of a documentary in terms of:
 - Structure
 - Language
 - Argumentation
 - Other aspect(s)
- c. What social role(s) can a documentary perform?
- d. Have you ever seen a documentary? Which one(s)? Which one did you find the most interesting? Why? Explain a little bit about this documentary to the colleagues next to you.
- e. In which situation you have watched this documentary? Where did you watch it? Do you believe that the place where you watch a documentary may influence the way you watch it? Why?
- f. Have you ever MADE a documentary? If so, tell your partners details about it:
 - Why?
 - Where?
 - What was the theme?
 - Other aspect(s)

A partir do exórdio, se torna possível que os alunos percebam algumas das palavras-chave que os seguiriam por todo o semestre: *documentary, structure, argumentation, language, social role, influence*.

As questões controversas encontram-se nas perguntas **A**, **A.a** e **A.b** deste mesmo trecho. Elas permitem que os alunos troquem suas observações em relação a documentários e ao que eles sabem sobre o assunto.

Quanto a pedido de esclarecimento, há o enunciado **A.d**, através do verbo no imperativo “*Explain*” (Explique). E com relação ao acordo, explicitado pelo ponto **C.c**, podemos observá-lo: “*You have to find something **in common** between all group members*” (Você deve achar algo **em comum** entre todos os membros do grupo). A partir dessa instrução, os alunos deveriam, pois, encontrar algo em comum – dentro da discussão realizada – para que escolhessem, a partir desse acordo, o tema para seu documentário semi-espontâneo.

Ficha didática 1

O plano organizacional da ficha didática 1 (vf. Apêndice 2) é caracterizado pelo objetivo principal de seu desenvolvimento: apresentar os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos dos documentários semi-espontâneos que os alunos haviam produzido. Esta atividade se tornou desafiadora, pois, além de os aprendizes nunca terem lidado com tais aspectos da linguagem nomeados desta forma, eles teriam de analisar seus próprios documentários de produção inicial, aprendendo, ao mesmo tempo, através da verificação da ausência em seus filmes de alguns dos aspectos elencados na ficha didática.

No quadro abaixo, é possível observar algumas de minhas anotações ao analisar essa ficha. Isso aparecerá em diversos momentos da análise e a justificativa de tal atitude se dá pelo fato de que, como nos diz Fabrício (2006), um dos objetivos de trabalhos que se inserem na LA é, fundamentalmente,

Apresentar nossos trabalhos como fabricação de “edifício” móveis, cujos “alicerces” líquidos não permitem a solidificação do conhecimento “erguido”, seu esgotamento ou o alcance de

um alvo certo. A mobilidade permite a proliferação, a ampliação e a multiplicação de perspectivas. (FABRÍCIO, 2006, p. 60)

De tal modo, é possível observar o movimento realizado pela pesquisa e reexaminar o que elaboramos, com o objetivo de continuarmos problematizando nosso objeto de pesquisa, indicando, assim, seus desdobramentos, num contínuo questionamento, “apostando nesse percurso nômade como estímulo ao desejo de curiosidade e criação” (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

O que pudemos observar na ficha didática 1 é que alguns problemas surgiram na elaboração do material didático quanto a uma falta de clareza nas instruções dadas ao professor e ao mal posicionamento de uma das questões da ficha: “*Explain how you can make possible the **argumentation** in a documentary*”. É possível perceber que esta pergunta poderia ter aparecido no início da ficha didática, isoladamente, para que os alunos não tivessem a necessidade de recorrer a ela a cada vez que fossem analisar um documentário semi-espontâneo diferente.

ASPECTOS DISCURSIVOS → FICHA 1	
PLANO ORGANIZACIONAL: - Abertura: Pedido para que os alunos assistam aos documentários (um por um) e para cada um deles respondam as perguntas da ficha - Desenvolvimento: Apresentação dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos de um documentário através das perguntas das fichas. - Fechamento: não possui um fechamento. A pergunta é sobre os mecanismos de conexão de cada filme.	ORGANIZAÇÃO: - Pertinência/não pertinência: posições dos aprendizes podem se opor para a escolha da temática do documentário semi-espontâneo, porém a pertinência é mantida, pois há uma pergunta-tema em foco (<i>What called your attention the most when you first came into the university centre you study at?</i>) - Desenvolvimento /não desenvolvimento: Questionamentos podem ampliar os relatos de experiência dos aprendizes para os aspectos de linguagem dos documentários semi-espontâneos.
FOCO SEQUENCIAL: - A partir dos documentários semi-espontâneos	ARTICULAÇÃO: - Exórdio

elaborados e já editados, trabalho com a abordagem teórica através das perguntas da ficha e do destaque de palavras-chave para alguns dos conceitos importantes da linguagem argumentativa em um documentário (<i>theme, location, social role, point of view, argumentation, against and for, synthesis</i>) - Enfoque prático/cotidiano - Enfoque teórico/científico	- Pedido de Sustentação (B.a) - Apresentação de Ponto de Vista (B.b) - Apresentação de contra argumentação (B.b; B.c) - Pedido de sustentação (“Explain the arguments”... B.b) - Apresentação de esclarecimento (B.e)
--	---

Quadro 23 – Aspectos discursivos da ficha didática 1

Quanto ao desenvolvimento das atividades sugeridas pela ficha didática, a discussão sobre os aspectos de linguagem dos documentários semi-espontâneos poderia ser realizada oralmente, enriquecendo o momento de reflexão em que os alunos se encontravam. A professora-pesquisadora oportunizou esta discussão entre os participantes, no entanto, esta sugestão não se encontra explicitada na ficha.

A articulação argumentativa nessa ficha caracteriza o exórdio/abertura das atividades através do enunciado: “*Watch the documentaries that were produced semi-spontaneously by your class. For each video, answer to the following questions*” (Assista aos documentários semi-espontâneos produzidos por sua turma. Para cada vídeo, responda às seguintes questões). Para a articulação em termos de pedido de sustentação, a questão **B.a** faz esse papel: “***Explain how*** you can make possible the ***argumentation*** in a documentary” (**Explique como** é possível **argumentar** em um documentário). Destacamos o termo “*Explain how*”, pois é através dele que o aprendiz, em conjunto com os colegas, pensa sobre as diversas possibilidades de se trabalhar a argumentação em um documentário. Essas possibilidades surgem através do agir colaborativo e da própria argumentação ocorrida entre os participantes. É argumentando que se aprende a argumentar.

Sempre partindo do enfoque prático/cotidiano para se chegar ao enfoque teórico/científico, o foco sequencial se deu através da análise dos documentários semi-espontâneos no que se refere a aspectos fundamentais para a organização argumentativa de uma produção de documentário, como *tema, locação, papel social, ponto de vista, argumentação e síntese*.

Quanto aos outros pontos referentes à articulação da argumentação, podemos destacar:

- Pedido de sustentação – questão **B.b** – com o enunciado: “*Explain the arguments **against** and **for** the problem and if those arguments are plausible for their objective*” (**Explique** os argumentos a favor e contra o problema **e se esses argumentos são plausíveis** quanto ao seu objetivo);
- Apresentação de ponto de vista – questão **B.b** – “*What is the film’s **point of view** of the problem? Did it consider other possible points of view?*” (Qual o ponto de vista do filme em relação ao problema? Ele considera outros pontos de vista?) – o que nos chama mais à atenção nesse aspecto da articulação é que a conscientização sobre o ponto de vista acontece a partir da própria exposição do ponto de vista dos aprendizes sobre o viés abordado pelo documentário;
- Apresentação de contra-argumento – questões **B.b** e **B.c** – na questão B.b, há uma solicitação para que os aprendizes verifiquem como o documentário articula argumentos contra e a favor do problema levantado; já o enunciado B.c se refere ao questionamento sobre como o filme considera perspectivas opostas, solicitando que os aprendizes analisem como, no uso da linguagem, o filme articula diversos pontos de vista para convencer o espectador sobre alguma coisa;
- Apresentação de esclarecimento – questão **B.e** – “*Which **synthesis** can you make of the movie’s argument after watching it? How did it respond to the theme and initial question?*” (Que síntese você pode fazer do argumento do filme após assisti-lo? Como ela respondeu ao tema e à pergunta inicial?) – Pede que o aprendiz elabore, na língua-alvo, o esclarecimento de como houve a compreensão do argumento do filme, correlacionando-o com o seu tema e pergunta inicial.

Ficha didática 2

A ficha didática 2 teve como papel principal a apresentação da atividade: *realizar uma introdução de documentário em língua inglesa*. Tratando a introdução de documentário como fundamental para manter o espectador interessado na temática do filme apresentado (Kony 2012), alguns enunciados foram criados:

How does the documentary *Kony 2012* start? Which kind of audience is it directed to? How do you know that?

How does a beginning like that cause an impact on the person who watches the documentary? In relation to...

() feelings () attitude () actions () thoughts () others / specify

O escritor/roteirista/diretor do documentário também foi levado em consideração, em uma perspectiva monista (SPINOZA, 1677/2007), em que, neste caso, criador e criatura fazem parte do produto em si. Nestes enunciados, o objetivo principal foi, além de trazer uma discussão sobre a influência que os próprios desejos do criador de um documentário faz sobre o produto final, trazer à tona os desejos dos próprios aprendizes para seu futuro-presente como jornalistas.

Who is the writer of this documentary? What do you know about his interests? Is the documentary related to his goals as a human being/professional?

How much a documentary is influenced by its writer's aims?

What are your aims as a professional in your area?

Conceitos, posições e justificativas sobre a argumentação dentro do documentário foram outros dos temas tratados, além do reforço e aprimoramento da habilidade de compreensão oral a partir de questões como:

F. Listening practice: learning how to listen to the other's voice

1. Look at the text that the narrator says in the introduction of the film:

Right now, there are more people on Facebook than there were on Earth 2000 years ago. Humanity's biggest desire is to belong and connect. And now we see each other, we hear the other. We share what we like and it reminds us all what we have in common. And this connection is changing the form the world is. Governments are trying to give up. Older generations are concerned. The game has good rules. The next 27 minutes are an experiment. But in order for it to work you have to pay attention.

Is the narration correct? If not, listen to the video introduction and correct any problems.

2. How important is the intonation in the narrator's creation of support to the argument? Listen to it again and mark the stressed words and notice the ups and downs in the intonation. Which is the effect?
3. Try to read the paragraph aloud and see how many different meanings a difference in intonation may cause.

Saber ouvir a voz do outro é essencial para que a argumentação ocorra, inclusive para que sejam relacionados os diversos pontos de vista que possam existir na filmagem do documentário, dentre os depoimentos que os produtores possam ter coletado. Kalow (2011, p. 16) nos diz que é essencial para um produtor de documentário o saber ouvir, e que pensar visualmente é apenas uma parte da elaboração de um documentário. Desse modo, no caso da atividade social proposta aqui, o ouvir o outro se torna uma maneira não só de o indivíduo compreender o tema discutido, mas um modo de expansão e apropriação de formas de raciocínio dentro do campo de conhecimento de língua inglesa e também do tema sobre o qual o grupo abordará em seu documentário. É fundamental, para o desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa que os aprendizes tenham conhecimento sobre aspectos como *entonação*, *tonicidade das palavras (word stress)*, *diferenciação de sentido pela entonação*.

ASPECTOS DISCURSIVOS → FICHA 2

PLANO ORGANIZACIONAL: - Abertura: Apresentação da introdução do documentário Kony 2012 para apresentar o objetivo da discussão - Desenvolvimento: Apresentação de conceitos, posições e justificativas para aspectos do documentário em relação à sua argumentação; Trabalho com aspectos linguísticos que surgem através do documentário; Reforço e aprimoramento da habilidade de compreensão oral (listening) para trabalhar a argumentação (habilidade de escutar o outro) e a narração (para aprender a elaborar uma introdução de documentário) - Fechamento: Retomada e resumo dos aspectos trabalhados com a ficha didática e das observações sobre progressos pessoais realizados com o material.	ORGANIZAÇÃO: - Pertinência/não pertinência: - Desenvolvimento /não desenvolvimento: Questionamentos podem ampliar o conhecimento dos aprendizes sobre aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos do filme.
FOCO SEQUENCIAL: - Enfoque técnico/científico a partir das observações específicas sobre os seguintes aspectos do documentário Kony 2012: articulação entre introdução, objetivos do documentário, vida do diretor, argumentação, organização argumentativa para alcance dos objetivos e aspectos linguísticos para fazer narrações em inglês.	ARTICULAÇÃO: - Apresentação de Ponto de Vista (B.1; B.2; C.2; D.1; E.1; F.2) - Pedido de Sustentação (A,2; E.1; I.1; I;2)

Quadro 24 – Aspectos discursivos da ficha didática 2

A articulação da argumentação é caracterizada nessa ficha didática a partir dos seguintes pontos:

- Apresentação de Ponto de Vista – questões **B.1** e **B.2** – “Who is the writer of this documentary? What do you know about his interests? **Is the documentary related to his goals as a human being/professional?**” (Quem é o escritor/criador deste documentário? O que você sabe sobre os interesses dele? O documentário está relacionado aos objetivos pessoais e profissionais dele?); “**How much a documentary is influenced by its writer’s aims?**” (Quanto um documentário é influenciado pelos objetivos/desejos de seu criador?);

- Pedido de sustentação – questões **A.2**, **E.1**, **I.1** e **I.2** – em que tal pedido é manifestado pelos pronomes interrogativos *Why* e *How*, que formam perguntas abertas, em que é solicitado ao indivíduo que este expanda sua resposta. Este exercício de explanação complementa o trabalho com a apresentação do ponto de vista, pois há uma justificação para o mesmo.

Ficha didática 3

A ficha didática 3, com enfoque no texto de Melo (2002), que discorre sobre o documentário como gênero audiovisual e suas diferenças em relação ao vídeo jornalístico, foi de fundamental importância para a possibilidade de expansão sobre os conhecimentos prévios que os aprendizes possuíam sobre o gênero. Dentro do enfoque vygotskiano do duplo movimento, em que saberes não científicos entrelaçam-se aos conhecimentos científicos partilhados no contexto educacional, elaboramos a ficha didática 3 de modo que pudéssemos sugerir atividades nesse sentido aos aprendizes.

A abertura desta ficha didática foi organizada através de questões sobre a contextualização do artigo (quem o escreveu, onde o publicou, qual o público-alvo do texto, dentre outras).

Os exercícios de reflexão propostos através das perguntas sobre a linguagem utilizada para fazer a introdução de documentário e para exprimir pontos de vista estão nas perguntas C.1, C.2, D.1 e D.2:

C.1: “Is it possible to know what the documentarist is going to say just by watching its introduction?” (É possível saber o que o produtor do documentário vai dizer somente ao assistir a sua introdução?);

C.2: “What are the types of *in loco*¹⁹ according to Melo (2002)? What is the importance of defining the *in loco* of your documentary?” (Quais são os tipos de

¹⁹ Melo (2002) nos ensina que o termo *in loco* na semiologia da imagem, é a localização espaço-temporal onde a informação é colhida. A autora classifica o conceito de *in loco* em: *in loco contemporâneo* (o tempo e o espaço do objeto documentado são contemporâneos à

in loco de acordo com Melo (2002)? Qual a importância de definir o *in loco* de seu documentário?);

D.1: “How does the journalistic news lead you to a point of view?” (Como a notícia jornalística leva você a ter um ponto de vista?)

D.2: “Is a documentary or news always biased?” (Um documentário ou uma notícia é sempre tendencioso?)

O refletir proporcionado pelas perguntas acima elencadas possibilitou o surgimento de questionamentos que foram discutidos em sala colaborativamente. Sobre isso, podemos perceber no trecho a seguir da entrevista final (Anexo 4) o que nos disse a aluna V em resposta à pergunta “*Que discussões em sala você acha que foram importantes para você expandir como pessoa e também como um aprendiz de língua inglesa?*”:

V: Pra mim... quando falamos sobre... Eu não lembro exatamente quando foi e... porque você nos deu uma **ficha com um texto falando quais são... as diferenças entre um documentário e uma notícia de TV**. E essa discussão eu acho que foi **muito importante** para que eu aprendesse a diferença, a **verdadeira diferença**. E para **aprender sobre o papel social do documentário** porque ele não é... eu achava que era a quase a mesma coisa, sabe?... que tinham o mesmo papel na sociedade, mas não é bem isso, porque o documentário é muito mais pessoal e uma reportagem... tem que ser mais formal e mais... objetiva. Um documentário... ele pode ser mais abstrato. E eu acho que isso foi **importante** pra mim porque eu **adorei fazer um documentário**, é bom não ser tão objetivo às vezes e também estou **ao mesmo tempo aprendendo o que não fazer em uma reportagem jornalística**. Porque **como jornalista eu tenho que aprender a transmitir a notícia, a informação de modo diferente de como se faz em um documentário**. E isso é legal porque acho que as duas coisas devem ser boas para a sociedade, mas fazendo isso de maneiras diferentes.

produção do filme – aqui e agora), *in loco (re)construído* (faz referência ao passado, mas acontece no tempo presente) e *in loco referencial evolutivo* (faz referência ao passado, mas o documentarista não interfere diretamente no ambiente).

[Tradução do original]: For ME... when we talked about... I don't remember exactly when it was and... because you gave us a sheet with a text talking about what are the... differences of a documentary and TV news. And this discussion I think it was very important to me to LEARN the difference, the REAL difference. And to learn about the social role of a documentary because it's not.. I ...I used to think it was a little bit the same, you know... they had the same role in society but it's not like that because a documentary is much more personal and a news report... it has to be a bit more formal and more.. objective. A documentary... it can be more abstract. And I think it was important for me because I really enjoyed doing a documentary, it's nice not being so objective sometimes and it's great 'cause I'm also at the same time learning what not to do in a news report. Because as a journalist I have to learn how to write for a newspaper or something like that, learn how to transmit the news, the information UNLIKE a documentary. And it's nice because I have the thought that both of them have to be good for society but they do that in different ways. (sic)

Quadro 25 – Trecho da resposta da aluna V para a questão “*Que discussões em sala você acha que foram importantes para você expandir como pessoa e também como um aprendiz de língua inglesa?*” na entrevista final ao grupo-focal

V nos diz sobre aspectos importantes em relação à ficha didática 3 e ao impacto que ela causou em seu aprendizado. Fica evidente em sua fala que, como esperado em relação ao senso comum, a aprendiz não tinha consciência plena sobre as diferenças entre documentários e reportagens, inclusive em seus papéis sociais. Outro ponto que nos chama a atenção é o em que ela afirma que aprende algo que foge aos limites da própria ficha didática, mas que ela ressignifica o conteúdo da mesma, atribuindo ao momento em que participou das discussões com a turma sobre o texto de Melo (2002) e sobre as questões da ficha um aprendizado relativo ao seu futuro-presente como jornalista. É aprendendo a fazer documentários que ela aprende o que não fazer em uma reportagem de cunho mais informativo, tradicional.

Liberali (2010), nos falando o que diz John Steiner (2000) sobre a organização colaborativa das ações afirma:

... ao trazer a possibilidade de todos os participantes se colocarem como construtores de conhecimento e como questionadores das ações suas e de outros, torna essa organização essencial para a constituição do profissional crítico e para que transformações tenham lugar. (LIBERALI, 2010, p. 13)

Na revisão dos próprios conceitos, preestabelecidos pelo senso comum, o sujeito questiona e transforma, na teoria e na prática, as possibilidades de abstração através da voz de outrem, ou seja, através das atividades colaborativas e através da leitura de textos, redimensionando “internamente para criar externamente” (LIBERALI, 2010, p. 24).

Os aspectos discursivos da ficha didática 3, em termos de organização, trouxe questões relacionadas à definição de posições dos aprendizes envolvidos no debate que este material gerou em sala de aula. O exercício da expressão do ponto de vista, como se pode perceber na tabela abaixo, foi o foco principal deste momento da atividade social e proporcionou expansão discursiva no que envolve **apresentação de ponto de vista, pedido de esclarecimento, pedido de sustentação e emissão ou tentativa de resolução de uma questão controversa**. Abaixo, alguns exemplos de cada um desses quatro aspectos:

ASPECTOS DISCURSIVOS → FICHA 3	
PLANO ORGANIZACIONAL: - Abertura: Perguntas sobre os aspectos seguintes do artigo: “Quem é o escritor, quem é o público-alvo, por que ele escreveu este artigo” etc - Desenvolvimento: Perguntas para instigar um debate em relação aos papéis que um profissional de jornalismo deve ter. Reflexão sobre parcialidade/imparcialidade de um documentarista. - Fechamento: Escrita de um parágrafo (texto de opinião), para inter-relacionar duas afirmativas opostas.	ORGANIZAÇÃO: - Pertinência/não pertinência: posições dos aprendizes podem se opor no debate instigado pela ficha, no entanto, a ficha de mantém pertinente, pois o foco é também exercitar a expressão de ponto de vista. - Desenvolvimento /não desenvolvimento: Questionamentos podem ampliar o conhecimento dos aprendizes sobre os papéis de um jornalista e sobre os aspectos relacionados a um documentário citados pelo artigo lido.
FOCO SEQUENCIAL:	ARTICULAÇÃO:

- Enfoque prático/cotidiano a partir das observações realizadas pelos aprendizes que utilizam suas experiências prévias para emitir seus pontos de vista. - Enfoque técnico/científico a partir da leitura do artigo de Melo (2002) e do debate proporcionado pelas questões da ficha didática.	- Apresentação de Ponto de Vista (B, C, D) - Pedido de Esclarecimento (B.b, B.d) - Pedido de Sustentação (C.b) - Questão Controversa (C.a)
--	---

Quadro 26 – Aspectos discursivos da ficha didática 3

Ficha didática 4

Na ficha didática 4, trabalhei com os aprendizes aspectos do documentário de Ivo Gormley chamado “Us Now”. Nesse documentário, o argumento gira em torno da *colaboração* (através da tecnologia) para transformação da política local. Este filme foi escolhido pelo fato de que aborda questões bastante polêmicas sobre os principais temas que procurei envolver em todos os documentários escolhidos por mim e analisados pela turma: *colaboração*, *ouvir a voz do outro*, *ações responsáveis*, dentre outros. É um filme que proporcionou um debate bastante extenso entre os alunos da turma, pois tocava na possibilidade de a política e a forma de governar serem modificadas por nós mesmos, principalmente através do uso responsável das mídias sociais.

Quanto aos aspectos discursivos abordados no material didático criado para esse momento de trabalho em sala, elenco os que estão no quadro abaixo:

ASPECTOS DISCURSIVOS → FICHA 4

ASPECTOS DISCURSIVOS → FICHA 4	
PLANO ORGANIZACIONAL: - Abertura: Perguntas sobre os aspectos seguintes do documentário: “Quem é o diretor, quem é o público-alvo, por que ele fez este documentário, Você se interessou pelo documentário” etc - Desenvolvimento: Perguntas relacionadas à primeira parte do documentário (estratégia de organização, impacto no espectador, técnicas de persuasão, questão controversa do filme e argumento principal, sinopse do filme, contra-	ORGANIZAÇÃO: - Pertinência/não pertinência: posições dos aprendizes podem se opor no debate instigado pela ficha, no entanto, a ficha de mantém pertinente, pois o foco é também exercitar a expressão de ponto de vista. - Desenvolvimento /não desenvolvimento: Questionamentos podem ampliar o conhecimento dos aprendizes sobre os papéis do cidadão em

argumentação etc); Atividade de compreensão oral (<i>listening</i>) - Fechamento: Debate sobre duas questões levantadas pelo documentário e não expandidas por ele: “<i>Do you believe the voice of people is more important than the voice of specialists, for example? Why? / “Is consulting others always a good Idea? Why?”</i>”.	transformar o mundo político em que está inserido.
FOCO SEQUENCIAL: - Enfoque prático/cotidiano a partir das observações realizadas pelos aprendizes que utilizam suas experiências prévias para emitir seus pontos de vista. - Enfoque técnico/científico a partir da análise do documentário e do debate proporcionado pelas questões da ficha didática.	ARTICULAÇÃO: - Apresentação de Ponto de Vista (A.f; B.b; B.e; C.c; F.a; F.b) - Exórdio (sinopse do filme no início da ficha didática) - Pedido de Sustentação (B.c; D.e; D.g) - Entrelaçamento de falas entre interlocutores do documentário (D.a) - Identificação de contra-argumentos (D.c) - Pedido de Esclarecimento (D.d; D.e; D.f; D.g)

Quadro 27 – Aspectos discursivos da ficha didática 4

É possível observar que o ponto da **articulação** é ilustrado e trabalhado através das perguntas – com seus trechos que ilustram cada aspecto discursivo – da ficha relacionadas a:

- Apresentação de ponto de vista: “Did you **get interested** in the film?”/ “**What is the impact** of the first scenes on the spectator?”/ “Where was it published? **Why do you think** it was published there?”/ “**Why do you think** the speaker does that?”/ “**Do you believe** the voice of people is more important than the voice of specialists, for example? **Why?**”/ “Is consulting others always a **good Idea? Why?**”
- Exórdio: o exórdio é a sinopse do filme que coloquei no início da ficha e que tem como função preparar os alunos para o documentário proposto
- Pedido de sustentação: “Which persuasion techniques does the film use to talk about its theme? **How do you know that?**”/ “They

mention the human being as being naturally collaborative and co-operative. **What do they consider to maintain this point of view?** And **what is the role of new technologies to this fact?**”/ **“What do they say about Linux vs. Microsoft? What is the relationship of this discussion to the film’s purpose?”**

- Entrelaçamento de falas entre interlocutores e documentário: “Make a summarized profile of each character from the documentary, mentioning their personal characteristic, aims, and how they use the internet: Eric, Lorayn, Jack Howe, Stewart, Shane, Alan Cox. **How do their comments and experiences influence to the main argument defended by the film?**”
- Identificação de contra-argumentos: **“Do they consider the counter-arguments? How?”**
- Pedido de esclarecimento: **“What do the specialists say** about the impact of social networks to economy and the traditional infrastructure?”/ **“What is the difference** between the perspective of the model of public services about the individuals and the way they really are?”/ “They mention the human being as being naturally collaborative and co-operative. **What do they consider** to maintain this point of view? And what is the role of new technologies to this fact?”/ **“What do they say** about Linux vs. Microsoft? What is the relationship of this discussion to the film’s purpose?”

No momento em que trabalhamos essa ficha didática, os alunos já haviam começado a produção e parte da edição de seus documentários e senti a necessidade, por conta das análises que estava fazendo semanalmente com os grupos, de verificar com eles como é realizado o entrelaçamento de falas dos “personagens” do documentário com o argumento do filme em si, ou seja, em como produzir sentido através do discurso dos falantes de modo que se chegasse ao argumento desejado no documentário.

Vi que essa decisão foi acertada, pois em todos os documentários finais, incluindo o documentário do grupo-focal (*Cultural Diversity: where are the ads?*), houve, além dos pontos específicos da linguagem argumentativa que já mencionei acima, o entrelaçamento de falas dos entrevistados, ponto fundamental de uma produção de tal caráter, como havia sido orientado através da ficha didática 4.

Ficha didática 5

Para a aula em que usei a ficha didática 5, a última da série de MDs desenvolvidos para este trabalho, fiz a escolha de abordar a síntese de documentário como o fechamento de um breve conto literário, em que há a retomada, de modo impactante, dos acontecimentos da linha discursiva do texto como um todo.

A escolha desse recurso discursivo/argumentativo foi determinada pela minha experiência como escritora de contos e poesia, de modo que fiz a tentativa de transmitir aos aprendizes a sensação de síntese de documentário como o trabalho de um artista da palavra. Digo isso, pois trabalhar a síntese de qualquer texto é, para mim e para muitos, a parte mais desafiadora, pois retomar as ideias iniciais de um longo texto de maneira criativa e impactante é algo que requer muita reflexão a partir do estudo repetido do texto, assim como farei nessa tese.

Após a introdução na aula discutindo sobre os pontos que mencionei acima, inicio a ficha 5 com a seguinte citação de Hampe (s/d):

A parte final mostra o resultado, em que os elementos do conflito foram tratados e resolvidos. Este é o ponto do documentário rumo ao qual todas as evidências foram direcionadas. Se o documentário é sobre um experimento científico, a resolução pode ser o ponto em que a teoria é confirmada, ou se o experimento

falhou, na explicação do porquê. A parte final é a sequência final na qual a resolução amarra os pontos soltos, encaminha o tema e completa o documentário para o público. (HAMPE s/d)

Essa citação foi o ponto de partida para que pudéssemos discutir sobre a questão da “amarração” dos pontos do filme, que poderiam ser por imagens e/ou texto, de modo que os documentaristas consigam unir todas as evidências sobre as quais o filme deixa soltas. É nesse momento que o espectador compreende o desenlace das peças do quebra-cabeça proposto pelo documentário.

Os aspectos discursivos da ficha didática 5 envolveram os pontos elencados na tabela que segue:

ASPECTOS DISCURSIVOS → FICHA 5	
PLANO ORGANIZACIONAL: - Abertura: Citação de Hampe sobre a síntese de um documentário - Desenvolvimento: Perguntas relacionadas à última parte do documentário (argumento principal, exemplos para sustentação de ponto de vista, contra-argumentação dentro do documentário, síntese); Atividade de compreensão oral (<i>listening</i>) - Fechamento: Questões para expansão da compreensão de síntese de documentário	ORGANIZAÇÃO: - Pertinência/não pertinência: manteve-se a pertinência, pois o foco é discutir se a síntese do filme contemplou a proposta da argumentação do mesmo. - Desenvolvimento /não desenvolvimento: Questionamentos podem ampliar o conhecimento dos aprendizes sobre a síntese de documentário e sobre como ela traz impacto ao documentário como um todo.
FOCO SEQUENCIAL: - Enfoque prático/cotidiano a partir das observações realizadas pelos aprendizes que utilizam suas experiências prévias para emitir seus pontos de vista. - Enfoque técnico/científico a partir da análise do documentário e das discussões proporcionadas pelas questões da ficha didática.	ARTICULAÇÃO: - Pedido de Esclarecimento (A.1 – “How do you know that?”) - Identificação de Contra-argumento (A.2; B.1) - Identificação de Questão controversa (A.3) - Apresentação de Sustentação (A.4; B.1) - Apresentação de Ponto de Vista (C.4)

Quadro 28 – Aspectos discursivos da ficha didática 5

Quanto aos aspectos discursivos do ponto **articulação**, escolhi os seguintes:

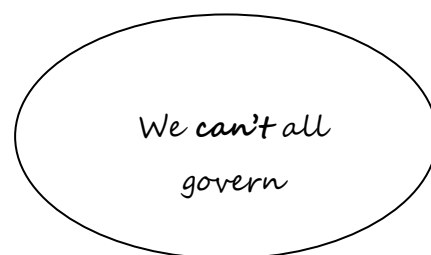
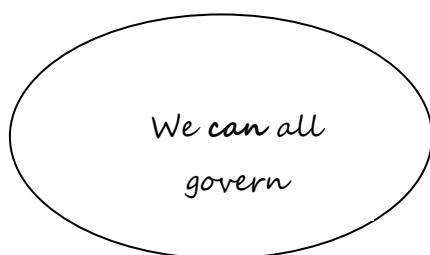
- Pedido de esclarecimento: “Do you remember the main argument of this documentary? Which was it? How does the film synthesize its main argument? **How do you know that?**”
- Identificação de contra-argumento: “Does it mention the counter-arguments in the end of the documentary? If so, in which moment(s)?”

- Para a questão **B.1**, fiz a proposta de os alunos escutarem a parte final do documentário *Us Now* e criarem um mapa mental em que eles pudessem identificar as palavras e expressões que sustentavam o argumento do filme e os contra-argumentos nele. Destaco aqui, como **identificação de contra-argumento** o trecho em que digo no enunciado: “... by **writing the main words and expressions that can be used to support** the documentary’s main argument and **its counter-arguments**”. Abaixo, reproduzo o trecho com fins de ilustração:

1. Listen to the final part of the video and draw a mental map by writing the main words and expressions that can be used to support the documentary’s main argument and its counter-argument(s). The first circle is for the main argument and the other one for the counter-argument(s).

Social networks
for inclusion

Polls don’t work



- Identificação de questão controversa: “Do you remember the question from the beginning of the film? Which was it?” – a

função de se identificar a questão controversa do início do documentário é a de sustentar a “amarração”, o final impactante, que tenha ligação com o argumento inicial.

- Apresentação de sustentação: “Remembering that the documentary uses the organizational strategy of “showing examples”, **which are the final examples to support** the main argument?” / “Listen to the final part of the video and **draw a mental map by writing the main words and expressions that can be used to support** the documentary’s main argument and its counter-argument(s).”
- Apresentação de ponto de vista: “Now, after watching the video, **how do you think** it allowed you to build more arguments to support or defend its main point of view?”

Através de uma comparação entre o documentário semi-espontâneo produzido pelo grupo-focal e as fichas didáticas que elaborei para a produção do documentário final, é importante destacar (sobre os aspectos discursivos) que para ir além dos aspectos que eles haviam utilizado como Exórdio; Questão controversa; Apresentação de Ponto de Vista; Apresentação de Sustentação; Apresentação de contra-argumentação; Discordância; e Concordância, acrescentei a estes importantes pontos de articulação do discurso os seguintes pontos nas fichas didáticas: **Pedido de esclarecimento; Pedido de sustentação; Entrelaçamento de falas dos interlocutores do documentário; Identificação de contra-argumentação**. Estes últimos pontos de articulação discursiva são fundamentais para que o aprendiz da língua inglesa possua meios de tentar compreender o discurso do outro, identificando os contra-argumentos para poder pensar e apresentar outros argumentos ou até mesmo mudar de opinião, para pedir maiores detalhes e suporte do ponto de vista do outro, de forma a compreender de fato no que o interlocutor se baseia para falar sobre tais perspectivas.

Liberali (2013), ao falar sobre a importância da argumentação para contextos escolares, afirma que a argumentação colaborativa (no modo como

estamos realizando esta pesquisa), diferentemente da argumentação para disputa em contextos de debates ou tribunais, traz à tona um contexto de produção coletiva e compartilhada de novos significados relevantes para a comunidade, a partir da troca de saberes com o outro.

Abaixo, irei abordar os aspectos linguísticos das fichas didáticas. Os aspectos linguísticos são constituídos por características da materialidade do texto, de extrema importância para qualquer falante e para qualquer aprendiz de uma língua, pois é por esses aspectos que o discurso se compõe.

Aspectos linguísticos nas fichas didáticas

Os aspectos linguísticos, como mencionei acima, são características linguísticas que compõem o discurso (vf. Liberali, 2013). Estes aspectos, divididos em mecanismos de composição do discurso, são:

- Mecanismos conversacionais
- Mecanismos de coesão verbal
- Mecanismos lexicais
- Mecanismos de coesão nominal
- Mecanismos de valoração
- Mecanismos de conexão
- Mecanismos de distribuição das vozes
- Mecanismos de modalização
- Mecanismos de interrogação
- Mecanismos não verbais
- Mecanismos de proferição (LIBERALI, 2013, p. 74)

Para o trabalho na tese, selecionei alguns desses mecanismos para abordar nas fichas didáticas, especialmente os que são mais presentes em gêneros cinematográficos e em documentários. Os mecanismos selecionados foram: de interrogação; de valoração; de conexão; de coesão verbal; de modalização; de proferição; lexicais; de distribuição das vozes; de coesão nominal. Deixei de lado somente os mecanismos **não verbais** (pois estaríamos trabalhando principalmente com o uso da língua inglesa) e os **conversacionais** (por falta de tempo hábil e por opção da professora-pesquisadora em deixar

este conteúdo para outra oportunidade, pois poderia ultrapassar as 90h/aula da disciplina).

Nos quadros abaixo, irei detalhar o uso dos aspectos linguísticos nas fichas didáticas nos enunciados das mesmas, de modo que os aprendizes fossem estimulados a aprender a analisar e utilizar tais aspectos no seu discurso e consequentemente nos documentários que iriam produzir ao final da disciplina.

Ficha didática 0

Para os aspectos linguísticos da ficha didática 0, verificamos a existência de mecanismos de **interrogação, de valoração, de conexão e de coesão verbal**. Cada um destes, no quadro abaixo demonstrados, são usualmente trabalhados nas aulas de língua inglesa.

Com relação aos mecanismos de interrogação, marca o modo de como os falantes, através do questionamento “favorecem o entrelaçamento do conhecimento que está em produção na interação” (LIBERALI, 2013, p. 82/83).

Na ficha didática 0, destacamos o estímulo para que o aprendiz responda e saiba fazer questionamentos sim/não e perguntas com pronomes interrogativos (*What?*, *Where?*, *Why?*, *Which?*). Estas últimas oferecem ao aprendiz que pensa sobre as perguntas realizadas a oportunidade de aprofundar sua posição sobre o que está sendo discutido através da ficha. Nesse movimento, professora e aprendizes podem ampliar o significado compartilhado sobre o documentário observado, permitindo, assim, uma avaliação mais crítica do que observaram. Perguntas também são fundamentais, pois incitam o ser humano a se aprofundar no que mais chama a sua atenção.

Os mecanismos de valoração estabelecem no discurso a posição do falante quanto aos temas, aos interlocutores, aos objetos observados, dentre outros. Na ficha 0, é possível perceber o uso de adjetivação *interesting* na

pergunta: *Which one did you find the most interesting?* (Qual [documentário] você achou mais interessante?), para que eles pudessem se expressar de modo valorativo sobre o documentário que eles já viram algum dia e que acreditaram ser o mais interessante. A pergunta, então, se torna a maneira de estimular o aprendiz de língua inglesa a utilizar o mecanismo acima descrito.

Os mecanismos de conexão são referentes aos modos de encadeamento das ideias no texto. Nesta ficha é possível verificar os de **explicação** (com o uso do verbo no imperativo *Explain*) e de **enumeração** (de modo que o aprendiz numerasse em uma sequência o passo a passo da elaboração de um documentário).

Sobre os mecanismos de coesão verbal, Liberali (2013) nos diz que

A argumentação expressa por esses mecanismos permite compreender, por exemplo, se as posições apresentadas são expressas em caráter generalizante por meio do presente, se se referem a ações frequentes, ou se se referem a caracterizações dos sujeitos realizadas por processos relacionais, práticas concretas (processos materiais), referências a outros (processos discentes), por exemplo. (LIBERALI, 2013, p. 76).

Na ficha 0, solicitei que os alunos identificassem em que situação no tempo (**temporalidade** - passado/anterioridade) eles haviam assistido ao documentário que mais gostaram (*In which situation you have watched this documentary?*) e a partir das perguntas iniciadas por *Have you ever?* pude observar que houve o estímulo à narração de **processos existenciais**, ou seja, a implicação de que algo aconteceu.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS → FICHA 0

Mecanismos de interrogação:	Mecanismos de Valoração:	Mecanismos de Conexão:	Mecanismos de Coesão Verbal:
Do you? What is/are? Where? Why? Which one(s)?	Which one did you find the most interesting ?	Modos de encadeamento: Explicação ("Explain" – A.d) Enumeração ("Number" – C.b)	Temporalidade ("In which situation..." – A.e) Processos Existenciais: Have you ever? (A.d; A.f;

			C.a)
--	--	--	------

Quadro 29 – Aspectos linguísticos da ficha didática 0

Ficha didática 1

Na ficha didática 1, além dos mecanismos de **interrogação** (perguntas sim/não e com pronomes interrogativos), encontram-se mecanismos de **valoração** e de **conexão**. O primeiro, ilustrado pela solicitação de que o aprendiz determine o grau de importância do papel social dos interlocutores do documentário analisado e dos que fizeram o documentário (*What is their importance to the documentary's argument? What is their importance for the film making?*).

Os **mecanismos de conexão** podem aqui ser subdivididos em:

- Modos de encadeamento (explicação): estabelecidos pelos termos *Explain* (Explique), *How?* (Como?) de maneira que os alunos pudessem entrar em detalhes sobre como os documentários semi-espontâneos consideraram perspectivas opostas, como responderam aos contra-argumentos internos, como as imagens escolhidas influenciam na visão do espectador, dentre outras questões.
- Exemplificação: nessa ficha, a exemplificação encontra-se implícita na pergunta: *How ideas are connected in terms of language and logical argument into the documentary discourse?* (Como as ideias estão conectadas em termos de linguagem e de argumento lógico no discurso do documentário?). Os aprendizes deveriam dar exemplos de como estão ideias estão conectadas, mesmo não tendo sido exposto no enunciado verbos para enumeração ou por expressões como *Give an example* (Dê um exemplo).

- Conclusões: através do pedido de síntese do argumento de cada documentário observado e analisado, com a pergunta: *Which synthesis can you make of the movie's argument after watching it? How did it respond to the theme and initial question?* (Que síntese você pode fazer do argument do filme após assisti-lo? Como ele respondeu ao tema e à questão inicial?).

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS → FICHA 1			
Mecanismos de interrogação: Did it...? How? What is? Why? Which?	Mecanismos de Valoração: What is their importance ...? (A.c; A.d)	Mecanismos de Conexão: Modos de encadeamento: Explicação ("Explain" – B.a; B.b; "How does the film...?" – B.c; B.d; B.e; "How ideas are connected..." – C.a) Exemplificação (implícito na C.a) Conclusões (B.e)	

Quadro 30 – Aspectos linguísticos da ficha didática 1

A importância de trabalhar mecanismos de conexão no contexto dessa ficha didática se dá pelo fato de que é através deles que as ideias são entrelaçadas, gerando um aprofundamento do assunto abordado no conteúdo/tema em discussão (vf. LIBERALI, 2013), que foi a produção e análise dos documentários semi-espontâneos produzidos por todos os grupos da turma.

Ficha didática 2

Na ficha didática 2, encontram-se mecanismos de **interrogação**, **valoração**, **conexão**, **coesão verbal**, **lexicais**, de **modalização**, **proferição**, de **distribuição das vozes e coesão nominal**. Elencarei abaixo cada um com os exemplos que surgem no material didático.

- **Mecanismos de interrogação:** novamente presentes nessa ficha com perguntas sim/não (*Do you? Is?*) e com pronomes interrogativos (*Who? How? What is? What are? What do you? Which? Why?*), tais questões são fundamentais para que os aprendizes se deparem com possibilidades de questionamento que eles mesmos talvez nem tivessem pensado enquanto assistiam ao filme a ser analisado.

- **Mecanismos de valoração:** ilustrados por **expressões identificatórias** (*Do you believe the beginning of this film is **a good one** or not in terms of...?* Você acredita que o início deste filme é um bom início ou não pelos seguintes critérios...?). É possível também encontrar uma pergunta na ficha que estimula o aprendiz a verificar no documentário **expressões descritivas, apreciativas ou depreciativas** a partir da observação do superlativo usado na introdução do mesmo (*Humanity's biggest desire* - O maior desejo da humanidade), e a reflexão sobre o papel deste superlativo no texto através das questões: *Can you find a superlative?* (Você pode encontrar um superlativo?); *Why would there be a superlative in the introduction?* (Para quê um superlativo na introdução do documentário?).

Os usos de mecanismos de valoração indicados têm as funções tanto de estabelecer as posições do enunciador quanto de “avaliar o modo de intervenção em foco” (LIBERALI, 2014, p. 78).

- **Mecanismos de Conexão:** do tipo de explicação, sobre o qual já mencionamos acima, em que a pergunta segue como *What do you expect to find in the documentary after the introduction? How can you infer that?* (O que você espera encontrar no documentário após essa introdução? Como você pode inferir isso?).

- **Mecanismos de coesão verbal:** aqui, destaca-se o estímulo à análise e ao uso de advérbios de tempo (**temporalidade**) na introdução do documentário analisado (Kony 2012), como na seguinte questão: *Notice the importance of adverbs of time. Which*

are they? And why are they there? Do you know any other time expressions? (Note a importância dos advérbios de tempo. Quais são? Por que eles encontra-se aí? Você conhece outras expressões de temporalidade?).

- **Mecanismos lexicais:** indicados pela análise dos superlativos na atividade ...*What do you know about the use of adverbs of time in formal language?* (O que você sabe sobre o uso dos advérbios de tempo em linguagem formal?); e para comover, explicar e agradar na atividade: *Which sentences are used by the narrator to convince, state clear opinion, other aspects which called your attention?* (Que enunciados são usados pelo narrador para convencer, dizer a opinião claramente, outros aspectos que lhes chamaram a atenção?).
- **Mecanismos de proferição:** São mecanismos paraverbais relacionados à compreensão oral, como o silêncio, a entonação, o timbre de voz, dentre outros (vf. LIBERALI, 2013). Na ficha didática, a seguinte atividade estimulou a observação de tais mecanismos (incluindo-se aí **entonação, ritmo de fala, intensidade articulatória** e seus efeitos no discurso: *How important is the intonation in the narrator's creation of support to the argument? ... Mark the stressed words and notice the ups and downs in the intonation. Which is the effect?* (Qual a importância da entonação na criação da sustentação do argumento pelo narrador?... marque as palavras com entonação acentuada e observe os altos e baixos na entonação. Qual o efeito?).
- **Mecanismos de distribuição das vozes:** estes mecanismos marcam a inserção do EU no enunciado. Há a evidência do posicionamento enunciativo através de marcas do *eu* e do *tu*, através de elementos como a expressão em 1ª pessoa ou em 2ª, além de:

(...) formas pessoais para assumir uma opinião (pronomes e adjetivos possessivos, como “Na minha opinião”) ou de

expressões para envolver e implicar o destinatário (Você deve concordar que...); o uso de *a gente*, funcionando para expressar a ideia de primeira pessoa do plural (...); a presença da primeira pessoa do plural (não como protagonistas concretos da interação, mas como remetentes da interação: *Vamos ver a seguir*). (LIBERALI, 2013, p. 79).

Os exemplos fornecidos por Liberali (2013) são relacionados ao uso da língua portuguesa. No entanto, é possível notar tal mecanismo em língua inglesa, quando se estimula na ficha didática aqui em discussão a observação e análise do uso de *we* (nós) no enunciado, na questão: *Observe the use of “we” in the introduction. Why do you believe this choice has been made?* (Observe o uso de “nós” na introdução. Por que você acredita que essa escolha foi feita?).

No discurso do documentário analisado pelos alunos o importante nesse momento seria que eles observassem e considerassem a provável intenção de o produtor/documentarista traçar um significado compartilhado com o espectador. Isso de fato ocorreu, através do estímulo proporcionado pelas perguntas da ficha didática.

- **Mecanismos de coesão nominal:** estes mecanismos estão ligados a formas de iniciar ou retomar uma unidade de significação. Liberali (2013) nos diz que:

Designam as conexões de dependência entre os argumentos das propriedades referenciais causando efeito de estabilidade e continuidade. Permitem a expansão dos pontos de vista pela apresentação de uma nova unidade de significação, apresentação de pontos de vista e contra-argumentos por meio da apresentação de uma nova unidade de significação ou de retomada de alguma outra já realizada anteriormente. (LIBERALI, 2013, p. 77)

Encontra-se na ficha didática 2 a **retomada** de aspectos discutidos em sala de aula sobre o documentário, como na questão: *If you had to select three key words from the introduction to summarize the argument of the documentary Kony 2012, which would they be and why?* (Se você tivesse que escolher três palavras-chave da introdução para resumir o argument do documentário Kony

2012, quais seriam e por quê?); e sobre aspectos que vão além do documentário, como em: *What aspects of the classes and of this teaching material will be important for making your documentary and for you as a future Professional and as na English student? Why?* (Que aspectos das aulas e desse material didático serão importantes para fazer seu documentário e para você como futuro profissional e como aluno de inglês? Por quê?).

Abaixo, reproduzo os pontos anteriormente discutidos em uma tabela resumida:

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS → FICHA 2			
Mecanismos de interrogação: Do you? Is...? Who? How? What is? What are? What do you? Which? Why?	Mecanismos de Valoração: Expressões identificatórias - Good or bad? (C.7) - Expressões descritivas, apreciativas ou depreciativas: Superlativos	Mecanismos de Conexão: Modos de encadeamento: Explicação ("What do you expect to find..." – E.9)	Mecanismos de Coesão Verbal: Temporalidade (Adverbs of time – G.15)
Mecanismos Lexicais: Comover Explicar Agradar (C.6) Superlativos (palavras marcadas por sua relação com teorias ou conceitos e expressões escolarizadas) – G.13	Mecanismos de Proferição: Entonação (F.11; F.12) Altura da voz Ritmo de fala Intensidade articulatória (e seus efeitos no discurso)	Mecanismo de Coesão Nominal: Retomada (I.19)	Mecanismo de Distribuição das Vozes: Posicionamento enunciativo (G.14)

Quadro 31 – Aspectos linguísticos da ficha didática 2

Ficha didática 3

Quanto aos aspectos linguísticos trabalhados na ficha didática 3, além dos **mecanismos de interrogação**, com exemplos na tabela abaixo, criei atividades que tivessem mecanismos de **valoração, conexão, distribuição das vozes** e **lexicais**. Detalho-me sobre os mesmos a seguir:

- **Mecanismos de valoração:** com **expressões descritivas** (*Is a documentary or news always **biased**? Um documentário ou uma reportagem são sempre **tendenciosos**?*), os aprendizes têm a oportunidade de marcar seu posicionamento valorativo quanto ao tema das discussões proporcionadas pela ficha didática relacionadas ao tema das diferenças e semelhanças entre documentários e reportagens ou matérias jornalísticas.
- **Mecanismos de conexão:** as questões *What are the types of in loco according to Melo (2002)?* (Quais os tipos de *in loco* de acordo com Melo (2002)?; e *How does the journalistic news lead you to a point of view?* (Como as reportagens jornalísticas levam você a um ponto de vista?), solicitam que o aprendiz identifique e explique para que as ideias sejam encadeadas referindo-se ao texto lido e às suas experiências como observadores do mundo que vivem.
- **Mecanismos de distribuição das vozes:** De forma que o aprendiz possa marcar seu posicionamento enunciativo no debate gerado pela ficha didática, inseri perguntas em que marcas do eu pudessem emergir de modo natural, como em: *What is **your** opinion? Express **your** point of view...* (Qual a **sua** opinião? Expresse o **seu** ponto de vista...).
- **Mecanismos lexicais:** esse mecanismo surge na ficha didática 3 com o estímulo ao uso de vocábulos próprios para expressão de ponto de vista (sessão **E – Talking about points of view** - Falando sobre pontos de vista), em que os aprendizes praticaram em uma

atividade adaptada de McCarthy e O'Dell (2008). Além disso, inseri uma atividade para o estímulo ao uso do vocabulário em inglês próprio do jornalismo, através da sessão **B** (*Documentaries and Journalism: reflecting about professional values and roles* – Documentários e Jornalismo: refletindo sobre valores e papéis profissionais).

Abaixo, pontuo brevemente tais mecanismos na tabela reproduzida:

ASPECTOS LINGUÍSTICOS → FICHA 3			
Mecanismos de interrogação: Did you? Does? Is? Who? What is? What are? What do you? What does? Which? Why? How?	Mecanismos de Valoração: Expressões descritivas (“Is a documentary or news always biased ?” – D.b)	Mecanismos de Conexão: Modos de Encadeamento: Explicação (C.b; D.a)	Mecanismo de Distribuição das Vozes: Posicionamento enunciativo: Marcas do Eu (“What is your opinion? Express your point of view” – E.3)
Mecanismos Lexicais: Vocábulos próprios para expressão de ponto de vista (E.1; E); Vocábulo próprio do mundo jornalístico (B)			

Quadro 32 – Aspectos linguísticos da ficha didática 3

Ficha didática 4

A ficha didática 4, em que elaborei atividades para que os alunos tivessem a possibilidade de discutir questões levantadas pelo documentário *Us Now*, e de trabalhar outros pontos da linguagem argumentativa, como **contra-argumentação, revisão ou mudança de opinião, estratégias de organização do filme como um todo**, dentre outros.

Os aspectos linguísticos enfatizados nessa ficha foram caracterizados pelos mecanismos **de interrogação** (através de perguntas sim/não – *Did you? Do they?* - e com pronomes interrogativos - *Who? How? What is? What was? Where? Why? Which?*), **lexicais, de proferição, de coesão nominal e de coesão verbal**. Vejamos abaixo os mecanismos que possuem outros detalhamentos:

- **Mecanismos lexicais:** estímulo à observação das técnicas de persuasão inseridas no documentário, em que o documentarista opta por técnicas relacionadas ao aspecto emocional do espectador na introdução do filme. A pergunta *Which persuasion techniques does the film use to talk about its theme? How do you know that?* (Quais técnicas de persuasão o filme utiliza para falar sobre seu tema? Como você sabe disso?). É importante ressaltar que na aula anterior a esta análise, ministrei uma aula expositiva sobre técnicas de persuasão e solicitei que os alunos se aprofundassem sobre isso em casa para que chegassem preparados para a aula em que trabalhamos com essa ficha didática.
- **Mecanismos de proferição:** presentes na ficha didática 4 através de atividades que estimulam a análise da intensidade articulatória e da entonação do narrador em um trecho do documentário analisado. As questões: *What do the words you filled in the blanks have in common?* (O que as palavras que você usou para preencher as lacunas têm em comum?) e *Why do you think the*

speaker does that? (Por que você acha que o falante faz isso?) se referem a palavras que possuem maior significado no trecho e que (em língua inglesa) os falantes dão uma maior tonicidade a elas. Esta observação é importante para um aprendiz de língua inglesa para que este, ao se expressar de modo compreensível ao interlocutor, atente para a tonicidade que é própria das características da língua.

- **Mecanismos de coesão verbal:** por meio da questão *Have you changed any of your initial opinions about the issues presented?* (Você mudou alguma de suas opiniões iniciais sobre os assuntos abordados?), trabalhei na ficha 4 processos relacionais e existenciais, relacionados ao “pensar” e a “algo que existe ou acontece” (LIBERALI, 2013), em que o aprendiz verifica o quanto as discussões oportunizadas pelo MD puderam interferir ou não em seu modo de pensar sobre determinado assunto. Quanto aos processos relacionais, em que o aprendiz pode verificar questões de identificação entre o seu modo de “ser” e o conteúdo do documentário, estes foram abordados pelo questionamento: *How can you relate the content of the film to your profession?* (Como você pode relacionar o conteúdo do filme com a sua profissão?).
- **Mecanismos de coesão nominal:** estes mecanismos (sobre os quais já falei anteriormente) são representados na ficha 4 pela parte **E** (*Summarizing what we have learnt* – Resumindo o que aprendemos) em seus dois exercícios, através da questão: *After watching the video...* (Depois de assistir ao vídeo...) a. *What have you learnt?* (O que você aprendeu?); b. *Have you changed any of your initial opinions about the issue presented?* (Você mudou alguma de sua opinião inicial sobre o assunto apresentado?).

Abaixo, os aspectos linguísticos resumidos em uma tabela:

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS → FICHA 4			
Mecanismos de interrogação: Did you? Do they? Who? How? What is? What was? Where? Why? Which?	Mecanismos Lexicais: Comover Explicar Agradar (B.c)	Mecanismos de Proferição: Intensidade articulatória Entonação (C.b)	Mecanismos de Coesão Verbal: Processos mentais e existenciais: “Have you changed any of your initial opinions...?” (E.a.2) Processos relacionais: “How can you relate...?” (B.f)
Mecanismos de Coesão Nominal: Retomada (E)			

Quadro 33 – Aspectos linguísticos da ficha didática 4

Ficha didática 5

- **Mecanismos de interrogação:** assim como nas outras fichas, representados por perguntas sim/não (*Did you?*, *Does it?* *Was?*) e por perguntas com pronomes interrogativos (*How?* *Which?*).
- **Mecanismos lexicais:** Liberali (2013) explica que estes mecanismos estão relacionados ao sistema lexical, ao tema o qual é o foco do enunciado e às figuras utilizadas para falar desse tema. Ela afirma que em sala de aula é importante dar atenção ao trabalho com os mecanismos lexicais, pois podemos realizar atividades mais completas com a turma,

(...) Relacionando as escolhas lexicais com o modo de articulação discursiva pode-se ver, por exemplo, de onde os alunos constroem as sustentações: se pautados em experiências cotidianas ou se retirados

das discussões com base em conhecimentos científicos. (LIBERALI, 2013, p. 76).

Na ficha didática 5, esse mecanismo surge através do pedido de **explicação**, que pode ser relacionado com o propósito do interlocutor em compor suas ideias. O estímulo aqui é para que o aprendiz, juntamente com seus colegas de turma, possa fazer a composição de ideias através do coletivo, criando possibilidades de respostas e de novas interpretações sobre o documentário analisado.

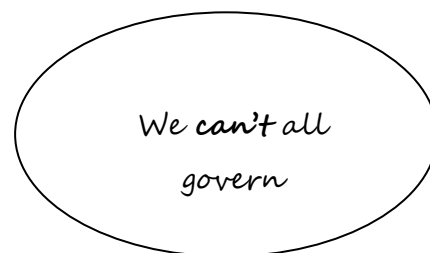
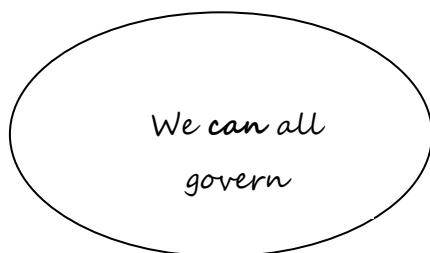
Abaixo, reproduzo o trecho **B** da ficha (para que fique contextualizado) e logo após irei exemplificar as questões relativas aos mecanismos lexicais:

A. Listening to the other's voice: building a mental map

1. Listen to the final part of the video and draw a mental map by writing the main words and expressions that can be used to support the documentary's main argument and its counter-argument(s). The first circle is for the main argument and the other one for the counter-argument(s).

Social networks
for inclusion

Polls don't work



2. Which aspects of those expressions or words were fundamental for building each map?
 - a. Valuation aspects (positive and negative connotation)
 - b. Direct and easy relation to the topic
 - c. Repetition of the word or expression in the film
 - d. Logical explanation
 - e. Other aspects (mention them)

Na questão **B.2** é que se encontra o estímulo ao uso do mecanismo lexical para explicação, através da demonstração de exemplos de **expressões ou palavras** em que aspectos de *suporte do argumento* do filme pudessem ser explicados: *Which aspects of those expressions or words were fundamental for building each map?* (Que aspectos de tais expressões ou palavras foram fundamentais para construir cada mapa mental?) – a. *Valuation aspects (positive and negative connotations)* (aspectos de valoração – conotação positiva e negativa); b. *Direct and easy relation to the topic* (relação fácil e direta com o tema [do filme]); c. *Repetition of the word or expression in the film* (repetição da palavra ou expressão no filme); d. *Logical explanation* (explicação lógica); e. *Other aspects (mention them)* (outros aspectos – mencione-os).

- **Mecanismos de coesão nominal (retomada):** representado através do verbo *remember* (lembrar), a função da retomada é a de que o aprendiz relembre nessa ficha (por ela ser sobre a síntese do documentário discutido também na ficha didática 4), de aspectos do filme como os levantados em uma questão da parte **C** (*Try to remember what the person/the people said.* – Tente lembrar o que a pessoa/as pessoas disse/disseram) e em várias da parte **A** da ficha *US NOW – The final part of a whole* (US NOW – A parte final de um todo). A minha intenção nessa ficha didática foi permitir que os aprendizes observassem que, para que o argumento do filme seja compreendido pelo espectador, deve-se haver uma conexão narrativo-argumentativa entre o final do filme e o filme como um todo. As perguntas consistem em:

- **A.1** - *Do you **remember** the main argument of this documentary? Which was it? How does the film synthesize the main argument? How do you know that?* (Você se recorda do argumento principal desse documentário? Qual era esse argumento? Como o filme sintetiza o argumento principal? Como você sabe disso?);

- **A. 3** - Do you **remember** the question from the beginning of the film? Which was it? (Você se lembra da questão inicial do filme? Qual era?);

- **A. 4 – Remembering that** the documentary uses the organizational strategy of “showing examples”, which are the final examples to support the main argument? (Lembrando que o documentário usa a estratégia organizacional de “mostrar exemplos”, quais são os exemplos finais para dar suporte ao argumento principal?).

- **Mecanismos de conexão:** através do estímulo ao uso da **explicação** em inglês, os alunos devem responder às questões, encadeando as ideias e, para isso, se referindo ao filme analisado, principalmente no espaço da seção **C** da ficha (*Thinking about the documentary’s synthesis and expanding thoughts* – Pensando sobre a síntese do documentário e expandindo os pensamentos): **How does the documentary end? Which aspect called your attention? Why?** (Como termina o documentário? Que aspecto lhe chamou mais a atenção? Por quê?); **Was the ending pertinent to the purpose of the documentary? Justify your answer.** (O final do documentário foi pertinente com o seu propósito? Justifique sua resposta).

Abaixo, relaciono mais resumidamente os aspectos exemplificados e discutidos da ficha didática 5:

ASPECTOS LINGUÍSTICOS → FICHA 5			
Mecanismos de interrogação: Did you? Does it? Was...? How? Which?	Mecanismos Lexicais: - Assunto: explicar (B.2.d)	Mecanismos de Coesão Nominal: Retomada: “Do you remember...?” - (A.1) “Try to remember...” (C.2)	Mecanismos de Conexão: Explicação: “How does the documentary end?... Why?” (C.1) “Which specific part....

			Why?" (C.1) "Justify your answer" (C.3)
--	--	--	---

Quadro 34 – Aspectos linguísticos da ficha didática 5

Em todas as fichas didáticas é possível perceber que houve a tentativa de estimular a observação e análise nos documentários de determinados **aspectos linguísticos** (através dos mecanismos linguísticos), **discursivos** (pertinência, desenvolvimento, plano organizacional, foco sequencial e articulação) e **enunciativos** (lugar/momento, objeto/conteúdo temático, papel dos interlocutores e objetivos), de modo que a análise permitisse que os aprendizes passassem a utilizar tais aspectos em suas posteriores produções em língua inglesa (fossem estas interações discursivas de qualquer natureza, documentários e outros gêneros textuais).

A seguir, irei discorrer sobre o impacto que tais fichas didáticas que elaborei especificamente para esta turma e atividade social tiveram na elaboração do texto do documentário final produzido pelo grupo-focal. Por uma escolha metodológica, optei por não me detalhar sobre os outros grupos.



Terceiro *frame*

Análise do impacto das fichas didáticas no documentário “*Cultural diversity: where are the ads?*”

Nesse *frame* irei analisar como as fichas didáticas elaboradas puderam contribuir para o enriquecimento da última produção de documentário do grupo-focal, em relação ao primeiro filme produzido (o documentário semi-espontâneo *Disorganization*).

A partir da observação das legendas do documentário final, chamado *Cultural Diversity: where are the ads?*, pude elaborar tabelas em que os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos presentes foram separados de modo que eu pudesse verificar quais aspectos diversos dos que estavam no primeiro filme surgiram e se os aspectos mantidos foram elaborados de modo mais enriquecido.

Para iniciar esse *frame*, gostaria de lembrar o que afirma Liberali (2009) sobre o *design* de material didático e como essa atividade contribui para o universo da sala de aula de língua inglesa. Ela nos diz que a *performance* de *designer* de material didático permite que nós, professores de inglês, possamos desenvolver a habilidade de criar unidades didáticas que estejam de acordo com o contexto em que os aprendizes vivem e esperam vivenciar. Pensando nisso e na resignificação que desejo para o ensino de língua inglesa na universidade, é que elaborei as fichas didáticas que já analisei anteriormente em seus aspectos da linguagem argumentativa.

O documentário *Cultural Diversity: where are the ads?* tem como problema principal a constatação de que na cidade do Recife não há uma divulgação mais ampla sobre as atividades culturais (que são muitas) que ocorrem em todas as partes do município. Essa constatação parte de um incômodo sentido pelos produtores do documentário em relação à veiculação escassa da mídia televisiva de massa da região, que somente dá ênfase às produções maiores de fora do estado e do país, não dando quase nenhuma visibilidade às produções locais. Outro ponto observado pelos mesmos foi a

falta de conhecimento dos moradores da cidade sobre os museus, casas de cultura e outros pontos em que há atrações diversas.

Aspectos enunciativos do documentário final

O momento em que esse documentário foi elaborado e finalizado foi após os estudos a partir das fichas didáticas. Abaixo, os aspectos enunciativos do momento de produção do mesmo:

ASPECTOS ENUNCIATIVOS	
LUGAR/MOMENTO: • Aulas finais com grupo de Jornalismo (1º período) • Momento posterior ao estudo com as fichas didáticas • Momento de produzir o documentário final, a partir dos estudos sobre os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos com base na argumentação contemplados nas fichas didáticas	PAPEL DOS INTERLOCUTORES: • Outro como capaz de agir e interagir • Aprendizes como uma comunidade argumentativa • Professora como instigadora, organizadora, sintetizadora e apresentadora das atividades práticas • Todos responsáveis pela produção conjunta do documentário
OBJETO/CONTEÚDO TEMÁTICO: Produção final da atividade social; elaboração de documentário final Tensividade retórica: • Conceitos fluidos • Conflitos conceituais • Feixe de possibilidades • Diferentes proposições sobre o mundo que os cerca	OBJETIVOS: • Produção do documentário final como resultado das discussões sobre significado de documentário e argumentação através do compartilhamento de saberes.

Quadro 35 – Aspectos enunciativos do documentário final

Fiz uma escolha metodológica de analisar somente o discurso produzido pelos alunos-documentaristas, pelo fato de que proponho aqui a análise do impacto das fichas didáticas na produção dos aprendizes para a argumentação

em língua inglesa. Os alunos realizaram escolhas para apoiar seu ponto de vista no documentário, entrelaçando as falas dos entrevistados de modo que permitissem ao espectador a percepção do argumento do filme, apoiado pelas falas de diferentes sujeitos, com diferentes experiências em relação ao problema diagnosticado pelo grupo. Pontuarei brevemente, quando sentir necessário, o papel da fala dos entrevistados para a construção do argumento do documentário final. No entanto, não será na fala dos mesmos que irei me ater para a análise dos aspectos linguísticos e discursivos nesse momento, ao invés de observar o uso dos mecanismos linguísticos ou da articulação construída pelos meus sujeitos de pesquisa (os alunos pertencentes ao grupo-focal). Quanto aos aspectos discursivos e linguísticos do próprio documentário, detalho-me abaixo.

Aspectos discursivos do documentário final

Os aspectos discursivos do documentário final produzido pelo grupo-focal, em relação ao seu plano organizacional, seguem o padrão de um documentário com a sequência de abertura, desenvolvimento e fechamento, assim como no documentário semi-espontâneo produzido no início do trabalho. No entanto, mesmo havendo produzido a mesma sequência estrutural, discursivamente falando houve um refinamento dos recursos utilizados para a elaboração do texto da produção, no que tange à uma **demonstração mais detalhada do problema** na abertura do documentário, à **alternância de falas dos entrevistados para demonstrar argumentação e contra-argumentação** para a sustentação do ponto de vista e à **exposição do ponto de vista dos produtores ao final do filme**, utilizando-se de um texto mais elaborado, retomando as ideias trazidas em todo o documentário.

Quanto à **articulação** no documentário, é possível verificar:

- Exórdio: *Recife has more than 1,5 million habitants and it's known for its multiculturality. Here, there are new and talented artists in every corner. We'll try to show the theses that culture doesn't receive the value that it should.*

Based on the theme: "Cultural Diversity: Where are the ads?", we'll try to observe the phenomenon of lack of publicity in the arts. (sic) (Recife possui mais de 1,5 milhões de habitantes e é conhecida por sua multiculturalidade. Aqui, há artistas novos e talentosos em todos os cantos. Vamos tentar mostrar a tese de que a cultura não recebe o valor que deveria. Baseado no tema: "Diversidade Cultural: onde estão os anúncios?", vamos tentar observar o fenômeno da falta de publicidade nas artes).

Em relação ao documentário semi-espontâneo *Disorganization*, o grupo desenvolve mais o texto, demonstrando ao espectador um detalhamento sobre o **objetivo** dos produtores do filme, criando, assim, expectativas em um texto inicial. Essa forma de iniciar o documentário, apesar de bastante tradicional, demonstra a preocupação do grupo em criar um texto argumentativamente mais coerente e coeso do que o do documentário semi-espontâneo.

- Questão controversa: *Odd, isn't it?* (Estranho, não é?)

A questão controversa levantada no trecho 3:21 – 3:50 do documentário tem como principal objetivo aproximar o espectador do ponto de vista dos produtores construído por todo o filme. Da mesma forma que no primeiro filme, os aprendizes criaram um questionamento feito ao espectador. No entanto, o que pude perceber é que ao invés de utilizarem de tal questão para finalizar o filme, o grupo usou a questão controversa no documentário final de modo que pudessem iniciar a sustentação de seu ponto de vista a partir dela. E a partir da constatação de que os recifenses não conhecem o museu de arte moderna de sua cidade que eles fazem o 'convite' ao espectador para raciocinar junto a eles com pergunta que fazem.

Outro exemplo que possui a mesma função de aproximar o espectador do ponto de vista emitido pelo documentário encontra-se no trecho 11:55 – 12:38: *...aren't we citizens? Don't we have the right to know our own cultural heritage? Why do people don't go to museums, to theaters?* (...não somos cidadãos? Não temos o direito de conhecer nosso próprio patrimônio cultural? Por que as pessoas não vão aos museus, aos teatros?).

- Apresentação de ponto de vista: os dois principais entrevistados emitem seus pontos de vista, sustentando-os (vf. Análise detalhada no Apêndice 8). Quanto ao texto produzido pelos aprendizes para a narração, pude verificar tais exemplos de apresentação de ponto de vista: *it's visible that media gives more attention to foreign attractions* (é visível que a mídia dá mais atenção a atrações estrangeiras) (trecho 6:19 – 6:42) / *The cultural institutions are satisfied with the advertisement that is being done...* (As instituições culturais estão satisfeitas com a publicidade que está sendo feita...) (trecho 11:55 – 12:38) / *There is no concern in reaching new public. It seems that all culture is passing by us like the Capibaribe, and no one is taking notice. (sic)* (Não há preocupação em alcançar um novo público. Parece que toda a cultura está passando por nós como o Capibaribe e ninguém está notando).

Todos os pontos de vista do grupo apresentados no documentário são costurados pelas falas dos entrevistados, de modo que deem suporte ao que já havia sido problematizado pelos aprendizes. Do ponto de vista argumentativo, esta ação é aceitável, pois para que alguém apresente uma opinião, um ponto de vista, esta deve estar embasada em evidências (provas) de que aquela opinião é verdadeira. Não entrarei no mérito da discussão se a problemática levantada pelo grupo de alunos é ou não verdade, pois esse é o papel do exercício da argumentação em sala de aula: o de permitir que os aprendizes tenha acesso a pontos de vista diversos para que mudem ou não sua opinião. O que vale de fato é que eles modificam a forma como enxergam o mundo e se sentem parte desse mundo como cidadãos que têm seu ponto de vista assistido, ouvido e valorizado.

- Sustentação do ponto de vista, argumentação e contra-argumentação, concordância e discordância, entrelaçamento de falas: aqui o ponto de vista é sustentado através da fala dos entrevistados, assim como a argumentação e contra-argumentação. O grupo cria para a edição do documentário um modo bem conhecido de exercício argumentativo: apresentação de ponto de vista com sustentação → contra-argumentação com sustentação → réplica → contra-argumentação → tréplica com finalização, oportunizando, desta maneira, a emissão de pontos de vista diversos do seu para sustentar o seu próprio ponto de vista. Para o exercício da argumentação é fundamental dar

ouvidos à opinião de diversos indivíduos com experiências diferentes sobre o mesmo tema. Liberali (2013) nos diz que “no debate das diferenças, em um universo de perspectivas, os sujeitos buscam acordos possíveis ou conclusões temporárias” (p. 109). E para alunos da área de jornalismo esse exercício do debate promovido pela produção dos documentários e pela observação dos documentários produzidos por outrem torna-se crucial, para que evitem a ingenuidade da pré-formação de ponto de vista antes de uma análise mais bem fundamentada do problema que perceberam.

Um exemplo do entrelaçamento das falas dos entrevistados para o alcance dessa estrutura retórica pode ser:

(PART 3)

MAMAM's Director:

(3:51 → 4:41)

“I will talk about the specific case of museums, in general **I think that we do have a good advertisement (PV), we have the encouragement of TV, which supports theater and music projects, this is all very visible, the news report itself already attracts a lot of public (SUST)**. Relative to the museums, I feel a bigger support from the press, the newspapers, they always give a good coverage, they always have this concern... I even think they play a role of formation, that's what I've been through in the *Murilo La Greca*, which was a new space, was emerging in the city, in fact the museum already existed, but before it had a different dynamic. And at this time, the newspaper was very important to us”.

(Vou falar sobre o caso específico dos museus, em geral, eu acho que nós temos uma boa propaganda (PV), temos o incentivo de TV, que apoia projetos de teatro e música, tudo isso é muito visível, a própria reportagem já atrai um grande número de público (SUST). Em relação aos museus, sinto um apoio maior por parte da imprensa, os jornais, eles sempre dão uma boa cobertura, eles sempre têm essa preocupação... Eu até acho que eles desempenham um papel de formação, que é o que eu já passei no *Murilo La Greca*, que era um novo espaço, estava surgindo na cidade, na verdade, o museu já existia, mas antes de ter uma dinâmica diferente. E, neste momento, o jornal foi muito importante para nós)

Narrator:

(4:44 → 4:52)

“Despite what the MAMAM’s director said about the support they receive from de media, the Agenda Cultural’s editor, (name), disagrees”. (ENTRELAÇAMENTO DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS)

(Apesar do que o diretor do MAMAM disse sobre o apoio que recebem da mídia, o editor da Agenda Cultural, (nome), discorda". (ENTRELAÇAMENTO DAS Falas DOS ENTREVISTADOS))

Agenda Cultural’s editor:

(4:53 → 5:35)

“Maybe the radio covers the cultural events more often, in higher scales, ‘cause there’s many radio stations. (PV/SUST) But on the newspapers and on TV it’s not enough, not enough, not enough, not enough! (PV/DISC) I think that the newspapers don’t give much space for local cultural production, which is awful. The TV also doesn’t give a lot of attention to culture, in the past, like 15 years ago, the TV cared more the events of the city, but now, it appears here and there on the news report, it’s not satisfactory considering the cultural production of Recife (PV/SUST)”.

(Talvez o rádio cubra os eventos culturais mais frequentemente, em escalas maiores, porque há muitas estações de rádio. (PV / SUST) Mas nos jornais e na TV não é suficiente, não é suficiente, não é suficiente, não é suficiente! (PV / DISC) Eu acho que os jornais não dão muito espaço para a produção cultural local, o que é horrível. A TV também não dá muita atenção à cultura, no passado, como 15 anos atrás, a TV se importava mais os eventos da cidade, mas agora, eles aparecem aqui e ali, na reportagem, não é satisfatório, considerando a produção cultural do Recife (PV / SUST)).

MAMAM’s Director:

(5:36 → 6:18)

“The biggest exposition we’ve had here, which I like to think as the ghost that haunts the MAMAM, happened at its opening, in 1999 or 2000. I’m not sure. The thing is we had a very important exposition of Rodin, however **we had our biggest public, it was 80.000 people that visited the museum, the exposition had TV campaigns, outdoors, and press coverage. The TV campaign was through vignettes, there weren’t TV reports. This resulted in the biggest public of an exposition in Recife ever (PV/SUST)”.**

(A maior exposição que tivemos aqui, o que eu gosto de pensar como o fantasma que assombra o MAMAM, aconteceu em sua abertura, em 1999 ou

2000. Eu não tenho certeza. A coisa é que tivemos uma exposição muito importante de Rodin, no entanto, tivemos o nosso maior público, era 80.000 pessoas que visitaram o museu, a exposição teve campanhas de TV, ao ar livre, e cobertura da imprensa. A campanha de TV foi através de vinhetas, não havia relatos de televisão. Isso resultou no maior público de uma exposição em Recife sempre (PV / SUST))

Narrator:

(6:19 → 6:42)

“From that (ENTRELAÇAMENTO DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS COMO SUSTENTAÇÃO), it’s visible that media gives more attention to foreign attractions (PV). (...) (sic)

(A partir disso tudo (ENTRELAÇAMENTO DAS Falas DOS ENTREVISTADOS COMO Sustentação), é visível que a mídia dá mais atenção às atrações estrangeiras (PV)). (...)

Quadro 36 – Trecho da legenda do documentário final. PV = Ponto de vista; SUS = Sustentação de ponto de vista; CONC = Concordância; DISC = Discordância; CONT = Contra-argumentação

Abaixo, o quadro com os aspectos discursivos discutidos anteriormente:

ASPECTOS DISCURSIVOS	
PLANO ORGANIZACIONAL: - Abertura: Part 1 (vf. Anexo 2) com fala do narrador e demonstração do problema gerador do argumento do documentário - Desenvolvimento: Gravações externas e sobreposição de entrevistas com diversos sujeitos para sustentação de ponto de vista - Fechamento: Fala do narrador com exposição da conclusão que o filme pretende trazer ao espectador.	ORGANIZAÇÃO: - Pertinência/não pertinência: posições dos aprendizes podem se opor para a escolha da temática do documentário, porém a pertinência é mantida para o problema levantado - Desenvolvimento /não desenvolvimento: Questionamentos podem ampliar os relatos de experiência dos aprendizes para a escolha do tema do documentário e para a edição do mesmo, com fins de tornar o argumento mais claro para o público.
FOCO SEQUENCIAL: - A partir das fichas didáticas trabalhadas, documentário já produzido e editado; - Enfoque prático/cotidiano; - Enfoque teórico.	ARTICULAÇÃO NO DOCUMENTÁRIO “CULTURAL DIVERSITY”: • Exórdio • Questão controversa • Apresentação de Ponto de Vista

	• Apresentação de contra-argumentação • Discordância • Concordância • Apresentação de Sustentação • Entrelaçamento de falas
--	---

Quadro 37 – Aspectos discursivos do documentário final

Aspectos linguísticos do documentário final

De modo geral, pude observar uma expansão dos aspectos linguísticos no documentário produzido pelo grupo-focal, pois verificamos a utilização de outros mecanismos além dos de interrogação (com perguntas com pronomes interrogativos) e dos de distribuição de vozes (através do posicionamento enunciativo) observados na produção do documentário semi-espontâneo. No documentário *Cultural diversity: where are the ads*, é possível encontrar mecanismos de: **interrogação, modalização, valoração, conexão e lexicais**, cada qual com seu detalhamento que falarei a seguir.

- **Mecanismos de interrogação:** para estes mecanismos, no documentário final há a produção da entrevista inicial do filme, em que a aluna-repórter encontra-se em frente ao edifício do museu sobre o qual ela faz perguntas sim ou não a um pedestre, que responde negativamente a todas as perguntas realizadas. O objetivo de tais perguntas é o de somente ilustrar que as pessoas passam em frente ao museu e não sabem o que é e nunca estiveram neste local para a participação em atividades culturais. As perguntas na legenda são traduzidas dessa forma pelo grupo: *Do you know the MAMAM? The museum MAMAM?* (sic) (Você conhece o MAMAM? O museu MAMAM?) / *Did you know that it's this building here, right in front of you?* (Você sabia que é este prédio aqui logo em frente a você?) (trecho 2:56 – 3:15); e o trecho 8:40 – 8:42, em que aparece na tela a pergunta *Is internet the solution?* (sic) (A internet é a solução?), que eles demonstram

ter direcionado para os dois entrevistados. O início do filme, então, é marcado também pela **exemplificação**, que é parte dos aspectos enunciativos do documentário, com as perguntas realizadas com a intenção de que o espectador se sinta comovido pelo assunto levantado e para empreender o argumento do documentário baseado na fala de um sujeito real, escolhido ao acaso.

- **Mecanismos lexicais:** com a finalidade também de comover o espectador, o grupo optou por utilizar na narrativa inicial um mecanismo em que o documentário se aproxima de quem o assiste, como se conversasse com ele. Esse mecanismo possibilita que o espectador se sinta um participante, pois no documentário o narrador utiliza-se da expressão idiomática (*idiom*) *Between you and me* (Cá entre nós) que é usada geralmente para dizer a alguém que o que você está para dizer deveria ser mantido em segredo²⁰. O enunciado completo é: *Between you and me, we know we don't receive a lot of information about what is going on in Recife* (Cá entre nós, a gente sabe que não recebe muita informação sobre o que está acontecendo em Recife) (trecho 1:48 – 2:20).
- **Mecanismos de modalização:** como o **resultado de julgamento**, é possível destacar duas expressões que o narrador utiliza para demonstrar conclusões retiradas a partir das falas entrelaçadas dos sujeitos entrevistados. As falas (com as expressões destacadas) são: *From that, **it's visible that** the media gives more attention to foreign attractions* (A partir disso [tudo], é visível que a mídia dá mais atenção a atrações estrangeiras) (trecho 6:19 – 6:42); e (...) ***we clearly see that the public** (sic) of these spaces isn't the recifense in general* (vemos claramente que o público desses espaços não é o recifense em geral) (trecho 11:55 – 12:38).

²⁰ CAMBRIDGE DICTIONARY ONLINE. **Between you and me**. 2014. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/between-you-and-me> Acessado em: 18/04/2014.

- **Mecanismos de valoração:** os mecanismos de valoração no documentário final ocorrem através da **adjetivação** no enunciado *Considering the **importance** of this museum (...)* (Considerando a importância desse museu...) (trecho 3:21 – 3:50); e nos enunciados *Recife's city hall has found a **good** way to...* (A prefeitura do Recife acou uma boa forma de...) / *The Agenda Cultural is an **excellent** opportunity...* (A agenda cultural é uma oportunidade excelente...) (trecho 6:19 – 6:42). No exemplo demonstrado, o uso de expressões apreciativas tem como função introduzir o espectador, através de escolhas lexicais, às sustentações do ponto de vista que permeia todo o documentário.
- **Mecanismos de conexão:** quanto a esses mecanismos, pude identificar o uso de expressões que remetem a **oposição** e a **exemplificação**. Para o primeiro, o de oposição, é possível ver no trecho 4:44 – 4:52 do documentário o entrelaçamento da fala do narrador com as falas antagônicas dos dois principais entrevistados, através do uso da preposição **despite** (apesar de). A estrutura, então, ficou da seguinte maneira:
 1. **Fala da entrevistada que sustenta o argumento de que a publicidade sobre as atrações culturais da cidade é suficiente;**
 2. ***Despite** what the MAMAM's director said about the support they receive from the media, the Agenda Cultural's editor, (name), disagrees.* (Apesar do que a direção do MAMAM afirmou sobre o apoio que recebem da mídia, o editor da Agenda Cultural, (nome), discorda);
 3. **Fala do entrevistado que possui um contra-argumento ou um ponto de vista diverso da primeira entrevistada.**

Quanto à exemplificação, há o uso da pontuação (dois pontos) para que o espectador tenha um exemplo de “bom uso da publicidade cultural na cidade”, de acordo com os produtores do

documentário. Eis o trecho (6:19 – 6:42): *Recife's city hall found a good way to advertise the cultural events that happen in the city: The Agenda Cultural* (a prefeitura da cidade achou uma boa maneira de divulgar os eventos culturais que ocorrem na cidade: a agenda cultural).

Abaixo, os aspectos linguísticos, mas de uma maneira mais simplificada:

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	
Mecanismos de interrogação: Perguntas de sim ou não: “Do you know...?” “Did you know...?” “never heard about the MAMAM in your life, neither in an advertisement nor in anything alike?” Para empreender o argumento do documentário	Mecanismos de modalização: Resultado de julgamento: “it’s visible that media gives more attention to foreign attractions” / “we clearly see that...”
Mecanismos de valoração: - Adjetivação: “Considering the importance of this museum” / “...found a good way to advertise...” / “The Agenda Cultural is an excellent opportunity...” - Expressão depreciativa: “Odd, isn’t it?”	Mecanismos de conexão: - Oposição: “Despite” - Exemplificação: “Recife’s city hall found a good way to advertise the culture events that happen in the city: The Agenda Cultural.”
Mecanismos lexicais: Assunto: comover – “Between you and me”	

Quadro 38 – Aspectos linguísticos do documentário final

Para finalizar esse trecho, gostaria de expor integralmente o depoimento de um dos alunos do grupo-focal para a pergunta que os fiz, ao final de tudo, após 1 mês da apresentação dos filmes. Demorei esse tempo para fazer o questionário para eles, pois tinha a intenção de que eles não se sentissem influenciados por todos os aspectos emocionais do envolvimento com a atividade social em sua fase mais trabalhosa:

Durante o semestre, construí em minha cabeça a ideia sobre o projeto. Foi mais do que um documentário, aprendi sobre a importância do trabalho em equipe. Na primeira aula estudamos sobre Marx e suas ideias me mostraram o que é um projeto na universidade, já que era meu primeiro semestre na instituição. Vi a importância de fazer planos e estudar a proposta antes de executá-la.

Depois de entender como poderia construir meu trabalho, na sala recebi algumas respostas para a questão “Por que vamos fazer um documentário?”. Assistindo a alguns vídeos da sala de aula percebi que os documentários mudavam a política, a economia e a sociedade pelo mundo e que é um modo eficiente de mostrar um ponto de vista sobre um tema com liberdade e através das mídias sociais (usando imagens, sons, músicas e palavras) para agir como um cidadão.

O próximo passo foi saber sobre a estrutura de um documentário. Recebi fichas com a teoria da introdução, como criar um argumento e a conclusão, apesar de que ter assistido cada parte dos vários documentários tenha me ajudado a compreender melhor as técnicas.

1. A introdução

Vi que os componentes mais importantes da introdução são o tema do filme, o que vamos mostrar, e que usar uma linguagem mais simples atrai a atenção do espectador.

2. Desenvolvendo o filme

A principal ideia a pensar depois da introdução é mostrar claramente meu ponto de vista sobre o tema que meu grupo escolheu. Além de me preocupar com o que o espectador vai entender do que iríamos falar, achamos um problema, pois um ponto de vista é um jeito de pensar bem particular e em um mesmo grupo há muitas cabeças diferentes. Então, o desafio é achar uma linha comum de pensamento e criar um argumento para dar apoio ao filme.

3. A conclusão

Vimos que há dois pilares em uma boa persuasão: razão e emoção. A conclusão é a melhor hora de cativar o espectador com emoção mostrando dores, tristeza, alegria, choro, sorrisos, etc.

Os documentários que vimos, a teoria sobre argumentação e o documentário em geral com as expressões usadas em estudos acadêmicos deram credibilidade e uma estrutura completa a todos os filmes que foram produzidos.

[Tradução do original]: During the semester, I build in my head the idea about the project. It was more than a documentary I learn about the importance of teamwork. In the first class we studied about Marx and his ideas could show me what is a project at university, how it was my first term at institution. I saw the importance of make plans and study the proposal before execute.

After understand how I could built my work, at class I received some answers to the question: "Why will we do a documentary?"

Watching some videos at class I saw how the documentaries changed politics, economy and society around the world and it is an efficient way to show a point of view about a theme with freedom and through the Social Medias (using images, sounds, songs, and words) to do a citizen role.

The next step was to know the structure of a documentary. I received a handout with theory of introduction, how create an argument and the shutdown. Although watch each part of several documentaries allowed I understand better the techniques.

1) The introduction:

I saw the most important introduction's components are the theme of the film, what we will show, and using an easy language attract the attention of the viewer.

2) Developing the movie:

The main idea to think after the introduction is to show clearly my point of view about the theme that my group chosen. Besides to worry in how the spectator will understand what we would say, we found a problem because a point of view is a particular way of think and in a same group there are many different minds. So, the challenge is find a common line of thought and create an argument to support the film.

3) The conclusion:

We saw there are two pillars in a good persuasion: reason and emotion. The

conclusion is the best time to captivate the spectator with emotion showing pains, sadness, happiness, cry, smile, etc.

The documentaries we watched, the theory about argument and documentary in general with the idioms used in academic studies gave credibility and a complete structure to all the movies that was produced. (sic) **(aluno C)**

Quadro 39 – Trecho da resposta de C à pergunta “*How did the handouts and the discussions in class helped you create the script of your documentary?*”

Esse depoimento resume, através do olhar do próprio aprendiz (que é somente UM ponto de vista sobre a vivência), o processo pelo qual passou na atividade social. Pude identificar na sua fala aspectos discutidos por toda a tese (*o conflito como forma de aprimoramento, a colaboração em sala de aula, a argumentação para construção do saber, o aprimoramento em língua inglesa através da argumentação e da atividade social*) que fazem parte da proposta de meu trabalho.



VER A REAÇÃO DO PÚBLICO:

Considerações Finais

Nesta seção, apresento as reflexões finais de meu trabalho. Irei, após a exposição da análise dos resultados da pesquisa, tratar da importância dessa pesquisa, de suas contribuições para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, para a ressignificação da disciplina de inglês instrumental na universidade, para a Linguística Aplicada em geral e para minha aprendizagem enquanto professora-pesquisadora. Apontarei também as limitações da tese e farei encaminhamentos para possíveis temas em futuras pesquisas, além de tratar de outros temas que sinto terem importância para a discussão aqui apresentada.

Antes de comentar os resultados de minha pesquisa, gostaria de citar Moita Lopes (2006) que nos fala sobre algo imprescindível em qualquer campo de pesquisa e principalmente em campos que trabalham com pessoas, como a Linguística Aplicada:

Penso, porém, que a necessidade de reinvenção deva ser compreendida como central em qualquer empreendimento de pesquisa (...), ainda que não queira clamar aqui que estamos diante de uma nova verdade, mas sim de alternativas para a pesquisa em nosso campo, que refletem visões de mundo, ideologias, valores etc. de seus proponentes e que, claro, como outras, têm suas limitações e são contingentes. (MOITA LOPES, 2006, p. 21)

Sei hoje que o ensino de línguas, com a visão da Linguística Aplicada, deve expandir, antes de mais nada, o conceito antiquado de aplicação de teorias, do modo como acreditava que fosse no início de meu mestrado. Para mim, por conta de experiências didáticas em escolas de idiomas, em que muitas vezes eu tinha que seguir um “método” para elaboração de aulas, o ensino se baseava muitas vezes em um plano de aula em que havia uma “receita”, uma sequência estanque, que não deveria ser quebrada. No fim do mestrado, em minha qualificação da dissertação, após o primeiro contato com

minha atual orientadora, a Prof^a Maria Cristina Damianovic, já havia tido a chance de aprender com a bagagem da TASHC, que me foi trazida pelas reuniões com o grupo LIGUE – ainda embrionário, na época. Como eu disse na abertura da tese, a TASHC ampliou muito o conhecimento que eu possuía sobre as discussões vygotskianas, que havia utilizado como base teórica de minha então dissertação de mestrado. Eu ainda não compreendia muito bem como *usar* tal teoria nas minhas aulas. Enfatizei a palavra *usar*, pois é uma das questões que sempre me perguntam quando vou ministrar oficinas de formação pedagógica nas redes municipal e estadual. Os professores têm essa sede de saber uma receita para aplicar e magicamente os alunos se sentem motivados na sala, mesmo que muitas vezes fatores diversos exteriores à escola não sejam levados em consideração. Não os critico. Eu até pouquíssimo tempo não compreendia como deveria ser uma atividade de ensino baseada através das atividades sociais; e, de fato, só agora, na conclusão dessa tese é que percebo que ainda estou construindo essa noção, pois não há uma receita. Assim seria muito fácil.

No início do doutorado, minha visão de atividade social revolucionária era mais próxima a uma revolução, no sentido do senso comum, em que eu, poderia, através das atividades que promovesse, realizar uma transformação quase que imediata somente com minha atuação na sala de aula. Eu não havia compreendido que uma atividade revolucionária está marcada pelas mudanças que ocorrem nos indivíduos que participam direta e indiretamente, no ambiente em que a atividade social é colocada em processamento e que ela se expande em várias outras transformações na vida de cada um dos envolvidos. E que tudo isso leva tempo, um tempo que sempre se atualiza em novas atividades sociais em uma linha imensa de possibilidades. Essa linha de possibilidades, de atividade social que resulta de outra e que dá espaço para outras, para mim, é muito bem ilustrada pelo desenho que acompanhou toda a tese:



Esse desenho é originalmente uma ilustração que representa ciclos em geral, em que a primeira ponta é o início e o restante do desenho são os desdobramentos dessa atividade inicial, que se expandem e se movem a todos os potenciais, alcançando seu pico no meio de cada parte:

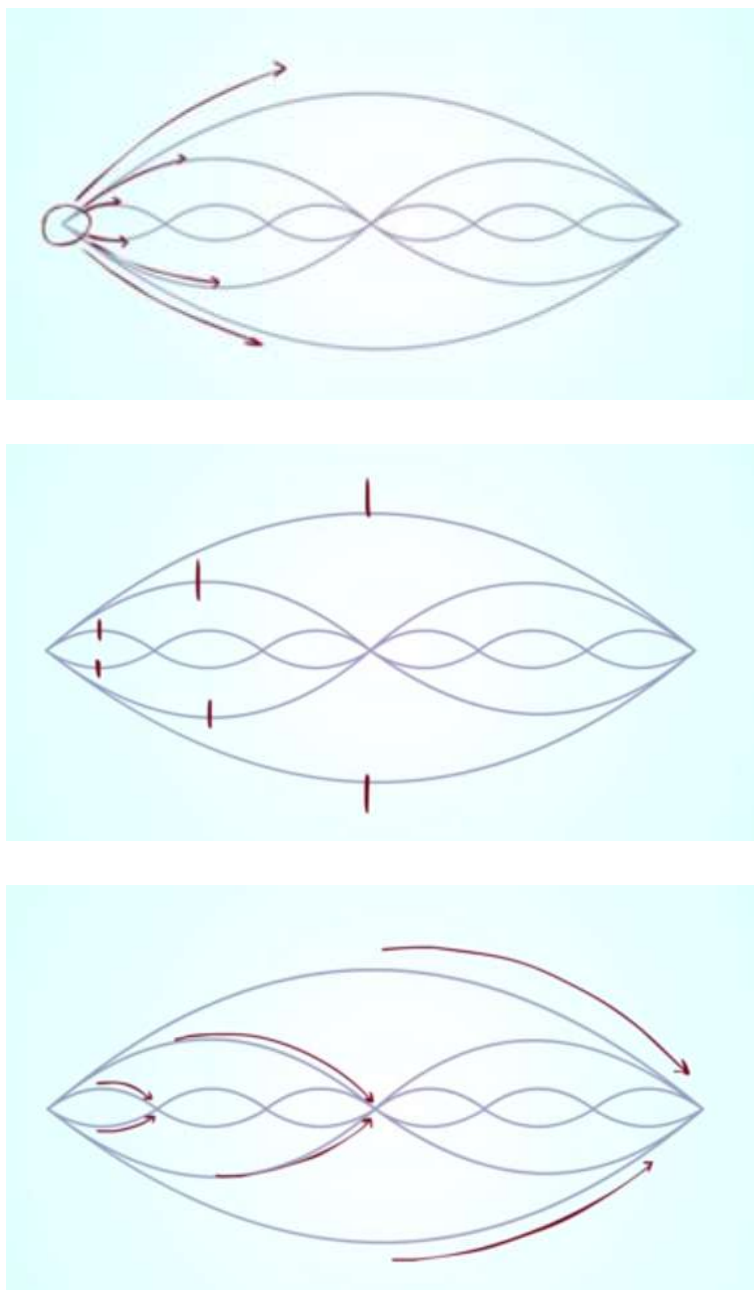


Figura 4 – início, meio e fim de um ciclo – trechos do filme “The Shift of Ages” (Spirit Science)

O ciclo se amplia até o seu máximo e depois volta ao centro, contraindo-se. Não é o mesmo ponto de início, apesar de se assemelhar por conta da

localização. A expansão continua novamente do novo ponto inicial, renovando-se em um novo ciclo, mas contendo as influências do ponto e do processo anterior.

Nesse trabalho, decidi colocar essa ilustração (adaptada por mim), pois sinto que ela me acompanhou por todo o período da pesquisa e da escrita e representa o ciclo das transformações que ocorreram a partir da atividade social que pude viver com os alunos de Jornalismo. Ela também representa os processos que ocorreram nas vidas dos alunos após a atividade, gerando outros ciclos.

Na minha tese, inclusive na análise dos dados, pontuei vários momentos com o discurso dos aprendizes que participaram da atividade social proposta, pois há transformações pessoais permanentes depois de uma atividade social para todos os envolvidos e isso eu quis ilustrar também pelo discurso dos alunos. Houve outras repercussões da tese: meu trabalho atualmente como professora efetiva da UFRPE – Unidade Acadêmica de Serra Talhada; a formação de professores a partir da reflexão sobre as atividades sociais; minha transformação de graduanda para líder de grupo de pesquisa – hoje lidero o Grupo LACELI (Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Língua Inglesa) –; o trabalho com meus alunos e orientandos em Serra Talhada. Assim como na vida de vários alunos, que relatam experiências criativas posteriores relacionadas à atividade social que realizamos à época, a atividade social se expandiu em minha vida em várias instâncias, continuando o processo de atividades sociais que surgem após atividades sociais, como tentei demonstrar nas imagens acima descritas.

A partir da discussão dos dados, é possível perceber que os resultados, além do aprendizado de especificidades da linguagem argumentativa (em seus aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos), envolveram outros pontos importantes, relativos ao estímulo que foi proporcionado pelas fichas didáticas no complexo contexto de uma atividade social, como os mencionados por **C** acima, no *Terceiro frame*. Além disso, menciono aqui alguns dos resultados obtidos durante a preparação e processamento da atividade social “Elaborar um documentário em língua inglesa” na turma de primeiro período de

Jornalismo, que destaco a seguir: a. aprimoramento do uso dos aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos ao compararmos o primeiro documentário produzido (o semi-espontâneo) com o documentário final do grupo-focal; b. uso de recursos linguísticos mais complexos (textos mais refinados em seus aspectos argumentativos) no documentário final, levando em conta sempre o foco dessa tese que foi analisar o impacto do material didático no aprendizado da linguagem argumentativa em inglês na atividade social que pudesse ser mais relevante para aquele grupo.

No entanto, nesse trajeto que percorri com o grupo, algumas dificuldades foram averiguadas e acredito que devam ser retomadas como oportunidade para uma formação contínua. Um exemplo seria a dificuldade que tive para o detalhamento sobre os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos dos documentários produzidos e que não puderam surgir na tese, pois limitei a análise dos dados às legendas. Analisei também alguns aspectos não-verbais que fazem parte e estão dentro do discursivo dos filmes, no entanto, para que haja uma reflexão mais satisfatória sobre a linguagem argumentativa, devo em um breve futuro analisar mais detalhadamente os aspectos visuais que são fundamentais na tessitura de um documentário.

Além da investigação apontada acima a qual pretendo realizar, vejo outros encaminhamentos para após a tese: adentrar-me mais ainda nas investigações sobre os aspectos da linguagem argumentativa nos outros documentários produzidos pelos grupos de alunos além do grupo-focal, produzindo trabalhos acadêmicos; dar continuidade ao trabalho com as atividades sociais, adaptando-as para as necessidades de cada grupo com o qual eu vier me deparar; e melhorar minha visão de trabalho autônomo para interdependente nos grupos de pesquisa que lidero (LACELI) e participo (LIGUE, EALE), ou seja, realizar os trabalhos de modo que todos os participantes se considerem em um grupo de atividades crítico-criativo-colaborativas.



do início
faz-se o fim
fecha-se um
novo ciclo

sei que
o ciclo
está em
mim

e há
sempre um
recomeço.

Julia Larré (2014)

Referências

ALMEIDA, P. V. Inglês Instrumental na universidade: a experiência de trabalhar, em uma mesma sala de aula, com um público de diversas áreas. In: **Revista L@el em (Dis-)curso**. Volume 6, nº 1, 2013.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. *et al* (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BARCELOS, Ana Maria. Representações sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, nº 1, p. 123-156, jan/jul 2004.

BERNARD, S. C. **Documentary storytelling for video and filmmakers**. Massachusetts, USA: Focal Press, 2004.

BRAIT, B. (Org.). Análise e teoria do discurso. In: **Bakhtin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 09-31.

CARVALHO, N. de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. O. de. As relações entre a organização do ensino e a atividade de aprendizagem. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola**: recriando realidades sociais. São Paulo: Pontes, 2012. pp. 43-59.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. de C. G.; FREIRE, M. M. **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2009.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. pp. XVII-XXXVI.

CORACINI, M. J. **A Celebração do Outro**: arquivo, memória e identidade. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

DAMIANOVIC, M. C. Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. In: DAMIANOVIC, M.C. (Org). Material Didático: Elaboração e Avaliação. 19-32. Cabral, 2007.

DAMIANOVIC, M. C. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, R. H. et al (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. pp. 105-130.

DAMIANOVIC, M. C.; DIOGO, T.; ROSAL, L.; COSTA, M.; FREIRE, O. **A argumentação na comunidade escolar**: o conhecimento como construtor de opções de vida de *nós*. Artigo apresentado no II Seminário Internacional Argumentação na Escola. UFPE. 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ELBOW, P. **Write first: putting writing before reading is an effective approach to teaching and learning**. Educational Leadership 62.2, October 2004. Disponível em: http://works.bepress.com/peter_elbow/ Acessado em: 2/05/2009.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. 1987. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> Acessado em: 20/04/2013.

_____. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge University Press: Cambridge, 1999.

FERNANDEZ, C. M. O uso da autoconfrontação como instrumento possibilitador de desenvolvimento na formação continuada de professoras de línguas estrangeiras. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. São Paulo: Pontes, 2011. pp. 187-208.

FERREIRA, C. A. Cultura e prática oral para professores de língua inglesa em formação e em serviço. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. da S. (Orgs.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes, 2011. pp. 91-106.

FUGA, V.; DAMIANOVIC, M. C. A Pesquisa Crítico-colaborativa: por uma educação monista de totalidades. In: CRUZ, N.; PINHEIRO-MARIZ, J. **Ensino**

de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa. Campina Grande. EDUEFCG. 2011. pp. 173-201.

GIFREU, A. The interactive multimedia documentary: a proposed analysis model. In: **Academia.edu**, 2010. Disponível em: http://www.academia.edu/1490729/El_documental_interactivo._Una_propuesta_de_modelo_de_analisis Acessado em: 13/05/2013.

GIFREU, A. The interactive multimedia documentary as a discourse on interactive non-fiction: for a proposal of the definition and categorization of the emerging genre. In: **Hipertext.net**, n. 9, 2011. Disponível em <http://www.upf.edu/hipertextnet/en/numero-9/interactive-multimedia.html> Acessado em: 13/05/2013.

GOSWAMI, A. **O Ativista Quântico: Princípios da física quântica para mudar o mundo e a nós mesmos.** São Paulo: Aleph, 2010.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: **Claritas**, v. 6, p. 37-47, 2000.

HAMPE, B. **Making documentary films and videos: a practical guide to planning, filming, and editing documentaries.** 2 ed. New York: Holt Paperbacks, 2007.

HOLZMAN, 2009. **Vygotsky at work and play.** Routledge: New York and London.

KALOW, N. **Visual storytelling: the digital video documentary.** North Carolina: The Center for Documentary Studies of Duke University, 2011.

LARRAÍN, A.; FREIRE, P. Capitalizando a controvérsia: algumas reflexões para tornar visível e aproveitar a contra-argumentação dos alunos no ensino de ciências. In: LEITÃO, S. & DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas, SP: Pontes, 2011. pp. 47-80.

LARRÉ, J. M. R. G. de M. **Argumentação em Documentário Semi-Espontâneo: repensando o ensino- aprendizagem de língua inglesa instrumental.** 2013. (no prelo).

_____. A argumentação como instrumento e resultado na elaboração de roteiro de fan films em língua inglesa. In: II SINIEL - Simpósio Internacional do Núcleo Interdisciplinar dos Estudos da Linguagem, 2012, Recife. **Anais II SINIEL - Volume 1.**, 2012. v.1. p.660 – 673.

_____. **Uma trama a várias mãos: a escrita colaborativa na sala de aula de língua inglesa.** Dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação em Letras da UFPE. Recife: 2010.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes, 2011. pp. 13-46.

_____. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, v. 43, 2000. pp. 332-360.

LEONTIEV, A. A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004. Tradução de Rubens Eduardo Frias.

LEONTIEV, A. N. **Activity and Consciousness**. Progress Publishers. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 14/04/2013.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. São Paulo: Pontes, 2012.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. V. 8, n. 2, pp. 131-151, jul/dez 2012.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Fontes, 2010.

_____. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Pontes, 2011.

_____. (Org.). **Inglês**. São Paulo: Blucher, 2012. (série: A reflexão e a prática no ensino; v. 2; coordenador: Márcio Rogério de Oliveira Cano).

_____. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo, Pontes: 2013.

LIMA, S. dos S. O discurso publicitário e as metáforas das propagandas de cursos de línguas incorporados na fala do aluno ingressante no Curso de Licenciatura em Letras. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p. 205-224, jan./jun. 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 67-84.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. São Paulo: Pontes, 2012. pp. 13-26.

_____. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C. et al. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, pp. 773-797, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. pp. 17-52.

MARX, K. (1867) **Capital – A critique of Political Economy**. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/marx/work/1867-c1/>. Acessado em 12/04/2012.

MARX, K.; ENGELS. A ideologia alemã. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm> Acessado em: 26/07/2012. (1845 – 46)

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro primeiro, Tomo I. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1996. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm> Acessado em 26/07/2012. [1867].

MCCARTHY, M.; O'DELL, F. **Academic Vocabulary in Use**. CEP: NY, 2008.

MEANEY, M. C. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. 2009. Dissertação ((Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MEGALE, A. H. **“Eu sou, eu era, não sou mais”: relatos de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas**. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado), PUC/SP.

MELO, C. T. V. de. **O documentário como gênero audiovisual**. Salvador: 2002. Trabalho apresentado no XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

MIASCOVSKY, H. W. **A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** – *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 1993/2002.

NICHOLS, B. **Representing reality**: issues and concepts in documentary. EUA: Indiana University Press, 1991.

OLIVEIRA, A. P. de F. **A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês**: atividade de formação de professor. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 67-82.

PINTO, A. P. O inglês instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: CELANI, M. A. A. *et al.* **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. The philosophy of Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Inglaterra: Blackwell Publishing, 2004. pp. 397 – 420.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 149 – 168.

RODRIGUES, P. **A Atividade Social nas Aulas de Língua Espanhola: uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de ensino-aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SCHETTINI, R. H. A contribuição de Vygotsky para a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: SCHETTINI, R. H. *et al* (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. pp. 219-231.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

SPINOZA, B. **Ética** (1677). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TOMLINSON, B. Materials development. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in second language teaching**. Cambridge: CUP, 2012. Pp. 269-278.

VYGOTSKY, L. S. (1934) **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANELLA, D. A. V. **Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em Letras**. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado), PUC/SP.

Apêndices

Apêndice 1

Ficha didática 0 – *Coming into the world of documentaries*

Teaching material developed by Larré e Damianovic (2012)



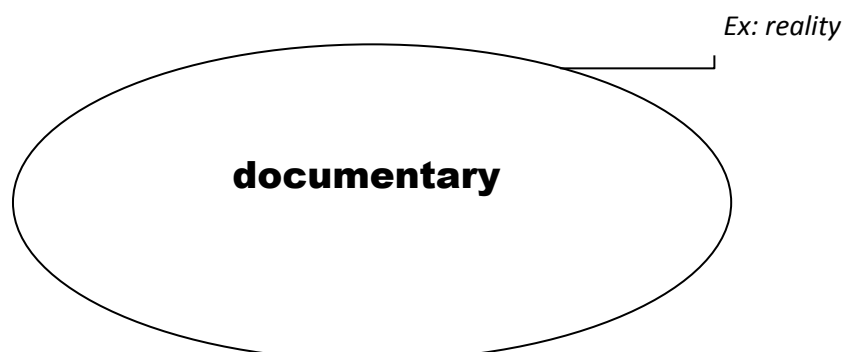
Coming into the world of documentaries

B. Action Capacity: What do you know about documentaries?

- g. What is a documentary?
- h. What are the main characteristics of a documentary in terms of:
 - Structure
 - Language
 - Argumentation
 - Other aspect(s)
- i. What social role(s) can a documentary perform?
- j. Have you ever seen a documentary? Which one(s)? Which one did you find the most interesting? Why? Explain a little bit about this documentary to the colleagues next to you.
- k. In which situation you have watched this documentary? Where did you watch it? Do you believe that the place where you watch a documentary may influence the way you watch it? Why?
- l. Have you ever MADE a documentary? If so, tell your partners details about it:
 - Why?
 - Where?
 - What was the theme?
 - Other aspect(s)

a. Brainstorming: your and other's voices to build up an idea map

- a. With a partner next to you, jot down some words or expressions that comes to your mind when you see the word...



- b. Explain to the class: Why did you think of these words?

C. Making a semi-spontaneous documentary: preparing engines for our project

- a. Have you ever heard of a *semi-spontaneous documentary*? What is it or what do you think it is?
- b. What steps do you think you have to follow to make it real? Number the following steps in the sequence of events to make a (semi-spontaneous) documentary:

- editing ()
- plan location ()
- plan who are the interviewees ()
- write the script ()
- subtitling ()
- plan important images to be shot ()
- plan questions to be asked ()
- select the theme ()

c. Join in a small group and answer to the question: “*What called your attention when you first came into the centre you study at?*”. You have to find something in common between all group members. This is going to be the theme of your semi-spontaneous documentary.

d. Try to plan in 20 minutes the script for this semi-spontaneous documentary. Remember the steps you have to follow for making a documentary.

e. Now you’ll have exactly 30 minutes to film you semi-spontaneous documentary with any cameras you’ve got (remember you have one in your mobile phone!).

D. Listening to your own voice: thinking about your actions in the filmmaking

- a. Answer to the following questions on your notebook:

1. *What difficulties did you face when writing this script and filming it?*
2. *Do you think you did everything that was planned?*
3. *How did you feel when doing this activity?*

- b. Hand your answers to the professor. They'll be useful in the end of your project!
- c. You'll have *one week* to finish up your semi-spontaneous documentary's edition.
- d. Be ready to present your movie to your class! Good luck!

It is the long history of humankind (and animal kind, too): those who learned to collaborate and improvise most effectively have prevailed. —Charles Darwin

Apêndice 2

Ficha didática 1 – Coming into the world of documentaries: analysis of participation in the social activity “making a semi-spontaneous documentary”

Teaching material developed by Larré e Damianovic (2012) using the criteria from Liberali (2011), and Leitão (2000, 2007)

Coming into the world of documentaries:
analysis of participation in the social activity
“making a semi-spontaneous documentary”



Watch the documentaries that were produced semi-spontaneously by your class. For each video, answer to the following questions:

A. Action Capacity: how the film is inserted into the world

- What is the documentary **theme**? And what is its argument?
- What is the **location** of this documentary? How does it influence the spectators' perception of the film?
- What is the **social role** of the interlocutors in the film? Why do you think the group chose them to perform these roles? What is their importance (**objective**) to the documentary's argument?
- What is the **social role** of the people that is involved in the film production? What is their importance for the film making?

B. Discursive Capacity: how arguments can be developed

- Explain how you can make possible the **argumentation** in a documentary.
- What is the film's **point of view** of the problem? Did it consider other possible points of view? If so, explain the arguments **against** and **for** the problem and if those arguments are plausible for their objective.
- How does the film consider opposing perspectives?
- How does it respond to the counter-arguments?
- Which **synthesis** can you make of the movie's argument after watching it? How did it respond to the theme and initial question?

C. Linguistic Discursive Capacity: using and improving English

- a. How ideas are connected in terms of language and logical argument into the documentary discourse?

Apêndice 3

Ficha didática 2 – *Kony 2012 by Jason Russel: Using Argumentation to fight for Peace*

Teaching material developed by Larré e Damianovic (2012)
Kony 2012 – by Jason Russel

Using argumentation to fight for peace



A . The Documentary: Introduction, the writer and argument

Watch the introduction (up to 10 min) of the documentary *Kony 2012* and answer to the following questions:

1. How does the documentary *Kony 2012* start? Which kind of audience is it directed to? How do you know that?
2. How does a beginning like that cause an impact on the person who watches the documentary? In relation to...

() feelings () attitude () actions () thoughts () others / specify

B. The creator and the creature: Person and Product in the same object

1. Who is the writer of this documentary? What do you know about his interests? Is the documentary related to his goals as a human being/professional?
2. How much a documentary is influenced by its writer's aims?
3. What are your aims as a professional in your area?

C. The call for watching and the argument

1. What is the argument in this documentary? How do you know that?
Which sentences are used by the narrator to:

- c. convince
- b. state clear opinion
- c. other aspects which called your attention:

2. Do you believe the beginning of this film is a good one or not in terms of:

- a. Selection of argument
- b. English language in relation to:
 - i. ideas
 - ii. objectivity of topic
 - iii. reachable expressions to different audiences
 - iv. other aspects

D. Argument in more than words

1. How do you think the camera filters and the predominant colors used in the filming affect the whole idea of the movie? Discuss specifically about this movie and in general.

E. Argument and Argumentation: Connections for Coherence and Cohesion

1. What do you expect to find in the documentary after this introduction?
How can you infer that?

F. Listening practice: learning how to listen to the other's voice

1. Look at the text that the narrator says in the introduction of the film:

Right now, there are more people on Facebook than there were on Earth

2000 years ago. Humanity's biggest desire is to belong and connect. And now we see each other, we hear the other. We share what we like and it reminds us all what we have in common. And this connection is changing the form the world is. Governments are trying to give up. Older generations are concerned. The game has good rules. The next 27 minutes are an experiment. But in order for it to work you have to pay attention.

Is the narration correct? If not, listen to the video introduction and correct any problems.

2. How important is the intonation in the narrator's creation of support to the argument? Listen to it again and mark the stressed words and notice the ups and downs in the intonation. Which is the effect?

3. Try to read the paragraph aloud and see how many different meanings a difference in intonation may cause.

G. Because Grammar analysis of the introduction is also important

1. Can you find a superlative? Why would there be a superlative in the introduction? What do you know about superlatives?

2. Observe the use of "we" in the introduction. Why do you believe this choice has been made?

3. Notice the importance of adverbs of time. Which are they? And why are they there? Do you know other time expressions?

4. Are documentaries narration usually formal or informal? What is the importance of language register in this kind of film and in your study area? What meanings can the audience infer when you use formal or

informal language? What do you know about the use of adverbs of time in formal language?

H. Practicing Grammar for narrating the documentary better

1. Rewrite the underlined parts of these sentences with the **the adverb of indefinite frequency** or **adverb of time** in front position. Where you need to, change the order of subject and verb, and make any other necessary changes. (If you need help, there are useful links in the box below)

- a. Even though the number one seed played a pretty rough and violent first set, he broke the rules of the game at no time.
...at no time did he break the rules of the game.
- b. Although they were contacted at the end of July, the government didn't agree to a meeting until August 17th.
- c. Although I often eat out, I have rarely seen a restaurant so filled with smoke.
- d. Some people say that the house was haunted, and I often heard strange noises at the attic.
- e. She had travelled all over the world, but she had seldom experienced such sincere hospitality.
- f. I like to keep fit. I walk to work every day and I play tennis twice a week.

(Activity taken from HEWINGS, Martin. *Advanced Grammar in Use*. CUP: NY, 1999)

Perfect your English: <http://www.perfectyourenglish.com/archives/indefinite-adverbs.htm>

Agenda Web: <http://www.agendaweb.org/grammar/adverbs-exercises.html>

m. Indicate where the adverbs in parenthesis can go in the sentence:

- a. He's leaving. (tomorrow) – *Front and back.*
- b. The flowers grow a metre tall. (sometimes) –
- c. We try to get together. (a couple of times a year) –
- d. The newspaper is published. (daily) –
- e. She had wanted a sports car. (always) –

- f. I smoke cigars. (occasionally) –
- g. He visits his mother. (every other day) –
- h. The competition winners are announced. (weekly) –

(Activity adapted from HEWINGS, Martin. *Advanced Grammar in Use*. CUP: NY, 1999)

I. Summarizing what we have learnt

1.If you had to select three key words from the introduction to summarize the argument of the documentary *Kony 2012*, which would they be and why?

2.What aspects of the classes and of this teaching material will be important for making your documentary and for you as a future professional and as an English student? Why?

A language only manifests its existence in dialogue. (Scerba)

Apêndice 4

Ficha didática 3 – *Text: “O Documentário como Gênero Audiovisual” by Cristina Teixeira Vieira de Melo (2002) (Universidade Federal de Pernambuco)*



DOCUMENTARY

Text: "O Documentário como Gênero Audiovisual"
by Cristina Teixeira Vieira de Melo (2002) (Universidade Federal de Pernambuco)²¹

Teaching material developed by Larré e Damianovic (2012)

A. The author, the text, the objective, the result

Who is the writer? What is her background?

Why did she write this article?

Who is the audience?

Where was it published?

In how many sections is the text divided into? What can you predict from the title?

Take a look at the Bibliography; do you know any of the writers mentioned?

Did you get interested in any of them?

B. Documentaries and Journalism: reflecting about professional values and roles

Does journalism really show what *it is*?

What does the text talk about being impartial? Do you agree with the author's opinion? Why/ why not?

What is the role of a social communicator? And a documentarist? What differences does it bring to the object of work?

What does the text talk about the word "reporter"? How does it influence the conception about the journalist's profession?

²¹ MELO, Cristina Teixeira Vieira de. *O Documentário como gênero audiovisual*. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

C. The introduction of a documentary: thinking deeply about the issue

Is it possible to know what the documentarist is going to say just by watching its introduction?

What are the types of *in loco* according to Melo (2002)? What is the importance of defining the *in loco* of your documentary?

D. The point of view: Journalism x Documentary making

How does the journalistic news lead you to a point of view?

Is a documentary or news always biased? (I mean, by anything: government, institution, society, yourself?)

E. Talking about points of view

1. Vary these sentences by rewriting them using the word in brackets
 - The people of the area have some unusual views about nature. (HOLD)
 - Most young people seem not to like the proposals of student fees. (OBJECTIONS)
 - Examiners tend to prefer candidates with clear handwriting. (BIASED)
 - Girls look at their careers in a different way from their mothers. (STANDPOINT)
 - Let us now discuss the principles behind this approach. (UNDERLYING)

(Activity taken from MCCARTHY, M.; O'DELL, F. *Academic Vocabulary in Use*. CUP: NY, 2008)

2. Read this short text and underline any words and phrases connected with points of view, opinions and ideas. Look them up in a dictionary if necessary.

Academics have traditionally taken the view that their discipline is intellectually independent from all others. However, inter-disciplinary degrees are becoming more and more common, suggesting that preconceptions about what and how one should study may be somewhat misplaced. A more liberal view of education would advocate greater freedom to explore the links between different fields of learning, thus pushing the frontiers of knowledge in new and exciting directions. Many academics now feel that the future lies in this blending of ideas and the cross-fertilization of thought which emerges from it.

(Activity taken from MCCARTHY, M.; O'DELL, F. *Academic Vocabulary in Use*. CUP: NY, 2008)

3. What is your opinion about the following affirmative? How can you link it with the text above? Express your points of view making an inter-relation between both texts. Write a short paragraph and use the expressions and vocabulary you learnt.

The reality today is that we are all interdependent and have to co-exist on this small planet. Therefore, the only sensible and intelligent way of resolving differences and clashes of interests, whether between individuals or nations, is through dialogue. (Dalai Lama)

Apêndice 5

Ficha didática 4 – *US NOW: by Ivo Gormley*

Teaching material developed by Larré (2012)

US NOW

by Ivo Gormley



"The power of collaboration from the internet, this is what this documentary exposes. It is extremely inspiring, because we can easily ask ourselves: if we work as well as a species in the virtual world, what prevents us from doing the same in the real world?"

(Adapted and translated to English by Julia Larré from the site: www.movimentozeitgeist.com.br)

A. Contextualizing the documentary and finding out about your interests

Who is the director of the film? What do you know about his/her background?

Why do you think s/he made the film?

Who is the audience it is directed to? How do you know that?

Where was it published? Why do you think it was published there?

What can you predict from the title of the documentary?

Did you get interested in the film? Why?

B. The first part of a whole

Watch the first part of the documentary "Us Now" and answer to the following questions:

1. What is the producers' strategy for organizing the film?
2. What is the impact of the first scenes on the spectator?
3. Which persuasion techniques does the film use to talk about its theme? How do you know that?
4. What is the raised question in the beginning and the main argument of the film? What would you answer to that question?
5. Comment on the film review above in terms of:
 - a. contemplation of the documentary's main aspects;
 - b. objectivity;
 - c. structure of a standard review;

- d. other aspect(s) you would like to pinpoint.
6. How can you relate the content of the film to your profession?

C. Listening to the other's voice

1. Listen to Clay Shirky (NYU). Fill in the gaps (14:00 – 14:18):

What _____ in the _____ century I think was really the _____.
 We're _____ seeing a _____ to a really common _____ human
 pattern of doing things because we _____ each other, doing things because we
 _____ each other, doing things to get _____ and to get a
 sort of _____ capital.

2. What to the words you filled the blanks in have in common?
3. Why do you think the speaker does that?
4. How it is different from Portuguese?

D. The second part of a whole: considering the external facts to support the main argument

1. Make a summarized profile of each character from the documentary, mentioning their personal characteristic, aims, and how they use the internet: Eric, Lorayn, Jack Howe, Stewart, Shane, Alan Cox. How do their comments and experiences influence to the main argument defended by the film?
2. What is the movie's approach to *trust* and *responsible actions*?
3. Do they consider the counter-arguments? How?
4. What do the specialists say about the impact of social networks to economy and the traditional infrastructure?
5. What is the difference between the perspective of the model of public services about the individuals and the way they really are?
6. They mention the human being as being naturally collaborative and co-operative. What do they consider to maintain this point of view? And what is the role of new technologies to this fact?
7. What do they say about Linux vs. Microsoft? What is the relationship of this discussion to the film's purpose?

E. Summarizing what we have learnt

1. After watching the video:
 - a. What have you learnt?
 - b. Have you changed any of your initial opinions about the issues presented?

F. Debating for understanding the documentary's argument in myself

1. Do you believe the voice of people is more important than the voice of specialists, for example? Why?
2. Is consulting others always a good idea? Why?
3. Create two more questions to ask to the group. Let's create this debate!

You can only know your own existence when perceiving the other.

Apêndice 6

Ficha didática 5 – *The End of a Documentary: Solving the conflict*

THE END OF A DOCUMENTARY: SOLVING THE CONFLICT

“A parte final mostra o resultado, em que os elementos do conflito foram tratados e resolvidos. Este é o ponto do documentário rumo ao qual todas as evidências foram direcionadas. Se o documentário é sobre um experimento científico, a resolução pode ser o ponto em que a teoria é confirmada, ou se o experimento falhou, na explicação do porquê. A parte final é a sequência final na qual a resolução amarra os pontos soltos, encaminha o tema e completa o documentário para o público.” HAMPE, Barry – *Escrevendo um documentário*

B. US NOW – The final part of a whole

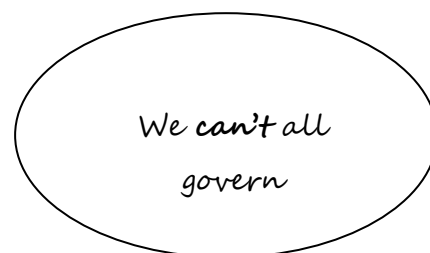
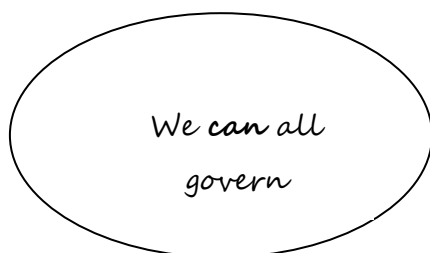
1. Do you remember the main argument of this documentary? Which was it? How does the film synthesize its main argument? How do you know that?
2. Does it mention the counter-arguments in the end of the documentary? If so, in which moment(s)?
3. Do you remember the question from the beginning of the film? Which was it?
4. Remembering that the documentary uses the organizational strategy of “showing examples”, which are the final examples to support the main argument?

C. Listening to the other’s voice: building a mental map

2. Listen to the final part of the video and draw a mental map by writing the main words and expressions that can be used to support the documentary’s main argument and its counter-argument(s). The first circle is for the main argument and the other one for the counter-argument(s).

Social networks
for inclusion

Polls don’t work



3. Which aspects of those expressions or words were fundamental for building each map?
 - a. Valuation aspects (positive and negative connotation)
 - b. Direct and easy relation to the topic
 - c. Repetition of the word or expression in the film
 - d. Logical explanation
 - e. Other aspects (mention them)

D. Thinking about the documentary’s synthesis and expanding thoughts

1. How does the documentary end? Which specific part called your attention? Why?
2. Read Hampe's quote above. Does the synthesis give an answer to the conflict raised by the movie? If so, how does it happen? Which interviewee(s) was/were fundamental for giving the answer to the question? Try to remember what the person/people said.
3. Was the ending pertinent to the purpose of the documentary? Justify your answer.
4. Now, after watching the video, how do you think it allowed you to build more arguments to support or defend its main point of view?

"Individually, we are one drop. Together, we are an ocean." – Ryunosuke Satoro

Apêndice 7

Tabela com análise enunciativo-
discursivo-linguística das legendas do
documentário semi-espontâneo
“Disorganization”

Intro

(Part 1 0:00 ---> 1:53)

Narrator:

=The first week in college should be a very special and important moment in the student life. But at ufpe, the new students week had nothing to do with studying. The absence of teachers and the lack of some informations like time of classes made the freshman worried and impacient!!! EXO

=Disorganization

=What do you think about? QC

(Part 2 1:55 -----> 2:26)

PA (student):

I think that the disorganization of the building, the disorganization of CAC is kind of usual in the university because professors receive their money even if they come or they don't come to the class but I think that students could organize something for chaging it .I don't know what PV

(Part 3 2:27 -----> 3:03)

MEB (student):

-The coordination doesn't seem competent at all since some of the professors didn't come to classes. This is obvious sence we are talking about public universities. i've seen worst cases. Comparing to previous years, we could watch some classes during this first week. For exemple, last year, classes only started at Thursday and we already had class on tuesday. This is an evolution. CA

(Part 4 3:10 -----> 6:33)

Narrator:

=Opinion of staff...

Anonymous:

-Some coordinators of UFPE think PV that when you live school you are ready to life. This is not our opinion. DISC When students arrive here they dont know anything. They dont know about the University, they dont know how to behave.

SUST A group of teachers and coordinators agree that when students arrive here they are ready. 4th area is almost over because its not usefull anymore. There are other centers that are over too and a few are still enduring. Students used to have huge contact with their teacher and coordinators but they broke it. Then, you have no more rights. I believe that you felt it.

Luiza (student):

-Even an explanation is missing, about a class, or a room, or a teacher that doesn't show up. CONC

Anonymous:

-look what also used to exist: there was this room, that was the help center for students of the center of arts. And there was the 4th area behind. Some coordinators thought that the freshman coordination was useless. They said that the one who did everything was the coordination. The coordination is the one who supports, and the also the one who teaches. PV But that's not true DISC because people go to the coordination but it doesn't give the treatment that we use to give. We really want to do this connection between school and college But in there, they treat you like adults, and forget that maby of you are still teenagers and don't know what you want yet. SUST So, they started to kill this help centers. Today it's reduced to one little room, over here, and the room with glass, which we are managing to accomodate three people and, in the lobby, attend you. But it's now working There's just a little hole, in which is hard to listen.

L (student):

It was horrible, i tried to talk in the morning... CONC com o que foi dito acima

Anonymous:

-You still have felt a little of this area, because you just arrived. Probably, next semester, or next year, people will find it even more different that it is today. If we can do a little now, next semester we'll have less power. You will suffer more and will have to learn by yourselves. SUST There's a course in here that says "the student has to be prepared for the university". they forget that this university is public and free. Some of the students in here have never touched a computer before, but are forced to matriculate by the internet. They had no knowledge, and that was the place they used to go to get help

Narrator:

=Who cares about us? QC

ASPECTOS ENUNCIATIVOS	
LUGAR/MOMENTO: • Aulas iniciais com grupo de Jornalismo (1º período) • Momento anterior ao estudo com as fichas didáticas • Momento de diagnosticar os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos a serem contemplados nas fichas didáticas	PAPEL DOS INTERLOCUTORES: • Outro como capaz de agir e interagir • Aprendizes como uma comunidade argumentativa • Professora como instigadora, organizadora, sintetizadora e apresentadora das atividades práticas • Todos responsáveis pela produção conjunta do documentário
OBJETO/CONTEÚDO TEMÁTICO: Iniciação no tema da atividade social; elaboração de documentário semi-espontâneo Tensividade retórica: • Conceitos fluidos • Conflitos conceituais • Feixe de possibilidades • Diferentes proposições sobre o mundo que os cerca	OBJETIVOS: • Produção do documentário semi-espontâneo como instigador das discussões sobre significado de documentário e argumentação através do compartilhamento de saberes prévios.
ASPECTOS DISCURSIVOS	
PLANO ORGANIZACIONAL: - Abertura: Part 1 (vf. Anexo 1) com fala do narrador - Desenvolvimento: Apresentação de falas de entrevistados (alunos da universidade e funcionária do prédio), articuladas com pequenas intervenções do narrador - Fechamento: Fala do narrador “<i>Who cares about us?</i>” (Quem se importa conosco?) para que o espectador responda à pergunta com a argumentação das falas entrelaçadas dos entrevistados.	ORGANIZAÇÃO: - Pertinência/não pertinência: a pertinência é mantida, pois há uma pergunta-tema em foco (<i>What called your attention the most when you first came into the university centre you study at?</i>) - Desenvolvimento /não desenvolvimento: Questionamentos podem ampliar os relatos de experiência dos aprendizes e da articulação de outras vozes no documentário
FOCO SEQUENCIAL: - A partir dos documentários semi-espontâneos elaborados e já editados, trabalho com a abordagem teórica; - Enfoque prático/cotidiano.	ARTICULAÇÃO NO DOCUMENTÁRIO SEMI-ESPONTÂNEO “DISORGANIZATION”: • Exórdio • Questão controversa • Apresentação de Ponto de Vista • Apresentação de Sustentação • Apresentação de contra-

	argumentação • Discordância • Concordância
ASPECTOS LINGUÍSTICOS (NO DOCUMENTÁRIO SEMI-ESPONTÂNEO)	
Mecanismos de interrogação: • Perguntas com pronomes interrogativos: “What do you think about?” “Who cares about us?”	Mecanismos de distribuição de vozes: • Posicionamento enunciativo: Marcas do tu: “Opinion of staff...”

Apêndice 8

Tabela com análise enunciativo-discursivo-linguística das legendas do documentário *“Cultural diversity: where are the ads?”*

Narrator:

(PART 1 → 1:48 – 2:20)

“Recife has more than 1,5 million habitants and it’s known for its multiculturalism. Here, there are new and talented artists in every corner. We’ll try to show theses that culture doesn’t receive the value that it should. Based on the theme: “Cultural Diversity: Where are the ads”, we’ll try to observe the phenomenon of lack of publicity in the arts. EXO Between you and me MEC LEX – ASSUNTO - COMOVER, we know we don’t receive a lot of information about what is going on in Recife”.

(PART 2 → 2:56 – 3:15)

DG (Student):

- Do you know MEC INTERROGAÇÃO the MAMAM? The museum MAMAM?
- No.
- Did you know MEC INTERROGAÇÃO that it’s this building here, right in front of you?
- No
- Do you know MEC INTERROGAÇÃO what is the MAMAM?
- No, but I guess you’ll explain it to me.
- You never heard about the MAMAM in your life, neither in an advertisement nor in anything alike? MEC INTERROGAÇÃO
- No, in none.

Narrator:

(3:21 → 3:50)

“MAMAM, the Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães, has existed since 1997 and it’s a great place for artists like Christina Machado, Daniel Santiago,

Paulo Bruscky and such. But most of the people who live in Recife never heard about it. **Odd, isn't it?** QC

Considering the importance of this museum MEC VALORAÇÃO - ADJETIVAÇÃO, we went to know the opinion of its director, (name), about the advertisement of the museum and about art publicity in Recife in general”.

(PART 3)

MAMAM's Director:

(3:51 → 4:41)

“I will talk about the specific case of museums, in general **I think that we do have a good advertisement** PV, **we have the encouragement of TV, which supports theater and music projects, this is all very visible, the news report itself already attracts a lot of public.** SUST Relative to the museums, I feel a bigger support from the press, the newspapers, they always give a good coverage, they always have this concern... I even think they play a role of formation, that's what I've been through in the *Murilo La Greca*, which was a new space, was emerging in the city, in fact the museum already existed, but before it had a different dynamic. And at this time, the newspaper was very important to us”.

Narrator:

(4:44 → 4:52)

“**Despite** MEC CONEXÃO – OPOSIÇÃO **what the MAMAM's director said about the support they receive from de media, the Agenda Cultural's editor, (name), disagrees**”. DISC

Agenda Cultural's editor:

(4:53 → 5:35)

“Maybe the radio covers the cultural events more often, in higher scales, 'cause there's many radio stations. **But on the newspapers and on TV it's not enough, not enough, not enough!** PV/DISC I think that the newspapers don't give much space for local cultural production, which is **awful** MEC VALORAÇÃO – EXP. DEPRECIATIVA. The TV also doesn't give a lot of attention to culture, in the past, like 15 years ago, the TV cared more the events of the city, but now, it appears here and there on the news report, it's not satisfactory considering the cultural production of Recife”.

MAMAM's Director:

(5:36 → 6:18)

“The biggest exposition we’ve had here, which I like to think as the ghost that haunts the MAMAM, happened at its opening, in 1999 or 2000. I’m not sure. The thing is we had a very important exposition of Rodin, however we had our biggest public, it was 80.000 people that visited the museum, the exposition had TV campaigns, outdoors, and press coverage. The TV campaign was through vignettes, there weren’t TV reports. This resulted in the biggest public of an exposition in Recife ever”.

Narrator:

(6:19 → 6:42)

“From that, it’s visible that media gives more attention to foreign attractions. PV/MEC MODALIZAÇÃO – RESULTADOS DO JULGAMENTO Recife’s city hall found a good way to advertise the culture events that happen in the city: The Agenda Cultural. MEC CONEXÃO – CAUSA/EXEMPLIFICAÇÃO With 19.000 copies per month, The Agenda Cultural is an excellent opportunity for tourists MEC VALORAÇÃO - APRECIATIVA and for recifenses who want to know about what’s happening in Recife”.

Agenda Cultural’s editor:

(6:43 → 7:51)

“This project began in the Culture foundation of Raul Henry, he went to Europe and saw some agendas there and thought that Recife needed one. I was already a journalist at the city hall and he asked me to make this project of a cultural agenda, so in the beginning of 95, march of 95, I started to work on the concept of what should be important to Recife, of what we could show to the tourists but also thinking about the recifense, because the recifense himself doesn’t know your city as a whole. And that was when I started to think about what should be inside a cultural agenda, if we were to advertise everything that happens in Recife, it wouldn’t fit, there are 80 pages today, in the past, it wasn’t that much. Just so you know, we started making 5.000 copies per month, now it’s about 20.000”.

FINANCIAL RESOURCES (appears on the screen in black and white)

(7:52 → 7:54)

MAMAM’s Director:

(7:55 → 8:01)

“Unfortunately, the museums don’t have many financial resources, the public museums always leave the advertisement part as the last”. CONC

Agenda Cultural’s editor:

(8:02 → 8:39)

“The artists of Recife, and Pernambuco achieved many things with the culture encouragement laws in the city as well as in the state; however it still doesn't cope with the cultural production. MEC CONEXÃO - OPOSIÇÃO Pernambuco is one of the major states in terms of culture, in all aspects; we have great artists, great musicians, great actors and dancers, great writers and poets. In short, Pernambuco is like a mine and every talented person is a diamond”.

IS INTERNET THE SOLUTION? MEC INTERR. – PERG SIM OU NÃO
(appears on the screen in black and white)

(8:40 → 8:42)

MAMAM's Director:

(8:43 → 9:03)

“We have a city hall's press office that has, indeed, started to act in the cultural equipment to advertise us, so we have the Social Medias in the internet, which is a very good tool, and it's free”.

Agenda Cultural's editor:

(9:04 → 10:28)

“We also have a blog, and 18.000 access it monthly, not counting our city hall website.

It's still lacking a proper government support, from the state as well as from the city, with more strength and a bigger rage, hum, how could I say it? One that isn't just focused on events, but one that also worries about the structure and construction of culture. Sometimes we care only about the event and don't create a good base. Specially, now days the world considers culture as one of the pillars of the economy, we can't think about anymore as only a form of entertainment, it's also a matter of economy and the well-being of humanity depends partially on the consumption of culture. Today it's very clear, all over the world, that culture is essential for the human being to keep balance”.

CORTE

(10:30 → 11:47)

“One thing that is important is that the artist must try to advertise him, take the initiative to advertise his own work. An artist that stays hidden, it'll be bad for him and for his community, people won't know what he does, so the artist also has to make an effort for it to happen. Obviously, the media also has this duty, since they already perceive culture, in Recife, as one of the pillars of economy, considering that the city can't have any more factories, for example, so Recife is a service provider, and culture is one of these services, one of the development

tools. I also think that media needs to give more space to culture considering it as an important factor in the economy. People already talk about creative economy, so culture already interferes in the GDP, and because of that it's necessary that the media allows itself to change and be more contemporary and run alongside time as the whole world is today, and realize that culture is important for the economy”.

Narrator:

(11:55 → 12:38)

“The cultural institutions are satisfied with the advertisement that is being done. PV **However** MEC CONEXÃO - OPOSIÇÃO, we clearly see that the public of these spaces isn't the Recife in general. Tourists know more about our city that we do. It makes us sad, I mean, **aren't we citizens? Don't we have the right to know our own cultural heritage? Why do people don't go to museums, to theaters?** QC/ MEC INTERROGAÇÃO These spaces are satisfied with the small cultural elite that often visits the exhibitions, watches the plays, the shows, etcetera. **There is no concern in reaching new public. It seems that all culture is passing by us like the Capibaribe, and no one is taking notice”.** PV

ASPECTOS ENUNCIATIVOS	
LUGAR/MOMENTO: • Aulas finais com grupo de Jornalismo (1º período) • Momento posterior ao estudo com as fichas didáticas • Momento de produzir o documentário final, a partir dos estudos sobre os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos com base na argumentação contemplados nas fichas didáticas	PAPEL DOS INTERLOCUTORES: • Outro como capaz de agir e interagir • Aprendizes como uma comunidade argumentativa • Professora como instigadora, organizadora, sintetizadora e apresentadora das atividades práticas • Todos responsáveis pela produção conjunta do documentário
OBJETO/CONTEÚDO TEMÁTICO: Produção final da atividade social; elaboração de documentário final Tensividade retórica: • Conceitos fluidos • Conflitos conceituais • Feixe de possibilidades • Diferentes proposições sobre o mundo que os cerca	OBJETIVOS: • Produção do documentário final como resultado das discussões sobre significado de documentário e argumentação através do compartilhamento de saberes.

ASPECTOS DISCURSIVOS	
PLANO ORGANIZACIONAL: - Abertura: - Desenvolvimento: - Fechamento:	ORGANIZAÇÃO: - Pertinência/não pertinência: posições dos aprendizes podem se opor para a escolha da temática do documentário, porém a pertinência é mantida - Desenvolvimento /não desenvolvimento: Questionamentos podem ampliar os relatos de experiência dos aprendizes para a escolha do tema do documentário e para a edição do mesmo, com fins de tornar o argumento mais claro para o público.
FOCO SEQUENCIAL: - A partir das fichas didáticas trabalhadas, documentário já produzido e editado; - Enfoque prático/cotidiano; - Enfoque teórico.	ARTICULAÇÃO NO DOCUMENTÁRIO “CULTURAL DIVERSITY”: • Exórdio • Questão controversa • Apresentação de Ponto de Vista • Apresentação de contra-argumentação • Discordância • Concordância • Apresentação de Sustentação
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS (NO DOCUMENTÁRIO SEMI-ESPONTÂNEO)	
Mecanismos de interrogação: • Perguntas de sim ou não: “Do you know...?” “Did you know...?” “never heard about the MAMAM in your life, neither in an advertisement nor in anything alike?” Para empreender o argumento do documentário	Mecanismos de modalização: Resultado de julgamento: “it’s visible that media gives more attention to foreign attractions”
Mecanismos de valoração: • Adjetivação: “Considering the importance of this museum” • Expressão depreciativa: “awful”	Mecanismos de conexão: • Oposição: “Despite” • Causa/exemplificação: “Recife’s city hall found a good way to advertise the culture events that happen in the city: The Agenda Cultural.”

Mecanismos lexicais:

- Assunto: comover – “Between you and me”

Apêndice 9 – Síntese dos documentários finais produzidos pela turma de Jornalismo

Anexos

Anexo 1 – Legendas do documentário semi-espontâneo “*Disorganization*”

Intro

(Part 1 0:00 ---> 1:53)

Narrator:

=The first week in college should be a very special and important moment in the student life. But at ufpe, the new students week had nothing to do with studying. The absence of teachers and the lack of some informations like time of classes made the freshman worried and impacient!!!

=Disorganization

=What do you think about?

(Part 2 1:55 -----> 2:26)

Penélope Araújo (student):

I think that the disorganization of the building, the disorganization of CAC is kind of usual inthe university because professors receive their money even if they come or they don't come to the class but I think that students could organize something for chaging it .I don't know what

(Part 3 2:27 -----> 3:03)

Maria Eduarda Barbosa (student):

-The coordination doesn't seem competent at all since some of the professors didn't come to classes. This is obvious sence we are talking about public universities. i've seen worst cases. Comparing to previous years, we could watch some classes during this first week. For exemple, last year, classes only started at Thursday and we already had class on tuesday. This is an evolution.

(Part 4 3:10 -----> 6:33)

Narrator:

=Opinion of staff...

Anonymous:

-Some coordinators of UFPE think that when you live school you are ready to life. This is not our opinion. When students arrive here they dont know anything. They dont know about the University, they dont know how to behave. A group of teachers and coordinators agree that when students arrive here they are ready. 4th area is almost over because its not usefull anymore. There are other centers that are over too and a few are still enduring. Students used to have huge contact with their teacher and coordinators but they broke it. Then, you have no more rights. I believe that you felt it.

Luiza (student):

-Even an explanation is missing, about a class, or a room, or a teacher that doesn't show up.

Anonymous:

-look what also used to exist: there was this room, that was the help center for students of the center of arts. And there was the 4th area behind. Some coordinators thought that the freshman coordination was useless. They said that the one who did everything was the coordination. The coordination is the one who supports, and the also the one who teaches. But that's not true because people go to the coordination but it doesn't give the treatment that we use to give. We really want to do this connection between school and college But in there, they treat you like adults, and forget that maby of you are still teenagers and don't know what you want yet. So, they started to kill this help centers. Today it's reduced to one little room, over here, and the room with glass, which we are managing to accomodate three people and, in the lobby, attend you. But it's now working There's just a little hole, in which is hard to listen.

Luiza (student):

It was horrible, i tried to talk in the morning...

Anonymous:

-You still have felt a little of this area, because you just arrived. Probably, next semester, or next year, people will find it even more different that it is today. If we can do a little now, next semester we'll have less power. You will suffer more and will have to learn by yourselves. There's a course in here that says "the student has to be prepared for the university". they forget that this university is public and free. Some of the students in here have never touched a computer

before, but are forced to matriculate by the internet. They had no knowledge, and that was the place they used to go to get help

Narrator:

=Who cares about us?

Anexo 2 – Legendas do documentário final “*Cultural diversity: where are the ads?*”

Subtitles – Cultural Diversity: where are the ads?

Narrator::

(PART 1 → 1:48 – 2:20)

“Recife has more than 1,5 million habitants and it’s known for its multiculturalism. Here, there are new and talent artists in every corner. We’ll try to show theses that culture doesn’t receive the value that it should. Based on the theme: “*Cultural Diversity: Where are the ads*”, we’ll try to observe the phenomenon of lack of publicity in the arts. Between you and me, we know we don’t receive a lot of information about what is going on in Recife”.

(PART 2 → 2:56 – 3:15)

DG (Student):

- Do you know the MAMAM? The museum MAMAM?
- No.
- Did you know that it’s this building here, right in front of you?
- No
- Do you know what is the MAMAM?
- No, but I guess you’ll explain it to me.
- You never heard about the MAMAM in your life, neither in an advertisement nor in anything alike?
- No, in none.

Narrator:

(3:21 → 3:50)

“MAMAM, the Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães, has existed since 1997 and it’s a great place for artists like Christina Machado, Daniel Santiago, Paulo Bruscky and such. But most of the people who live in Recife never heard about it. Odd, isn’t it?

Considering the importance of this museum, we went to know the opinion of its director, (name), about the advertisement of the museum and about art publicity in Recife in general”.

(PART 3)

MAMAM's Director:

(3:51 → 4:41)

"I will talk about the specific case of museums, in general I think that we do have a good advertisement, we have the encouragement of TV, which supports theater and music projects, this is all very visible, the news report itself already attracts a lot of public. Relative to the museums, I feel a bigger support from the press, the newspapers, they always give a good coverage, they always have this concern... I even think they play a role of formation, that's what I've been through in the *Murilo La Greca*, which was a new space, was emerging in the city, in fact the museum already existed, but before it had a different dynamic. And at this time, the newspaper was very important to us".

Narrator:

(4:44 → 4:52)

"Despite what the MAMAM's director said about the support they receive from de media, the Agenda Cultural's editor, (name), disagrees".

Agenda Cultural's editor:

(4:53 → 5:35)

"Maybe the radio covers the cultural events more often, in higher scales, 'cause there's many radio stations. But on the newspapers and on TV it's not enough, not enough, not enough, not enough! I think that the newspapers don't give much space for local cultural production, which is awful. The TV also doesn't give a lot of attention to culture, in the past, like 15 years ago, the TV cared more the events of the city, but now, it appears here and there on the news report, it's not satisfactory considering the cultural production of Recife".

MAMAM's Director:

(5:36 → 6:18)

"The biggest exposition we've had here, which I like to think as the ghost that haunts the MAMAM, happened at its opening, in 1999 or 2000. I'm not sure. The thing is we had a very important exposition of Rodin, however we had our biggest public, it was 80.000 people that visited the museum, the exposition had TV campaigns, outdoors, and press coverage. The TV campaign was through vignettes, there weren't TV reports. This resulted in the biggest public of an exposition in Recife ever".

Narrator:

(6:19 → 6:42)

“From that, it’s visible that media gives more attention to foreign attractions. Recife’s city hall found a good way to advertise the culture events that happen in the city: The Agenda Cultural.

With 19.000 copies per month, The Agenda Cultural is an excellent opportunity for tourists and for recifenses who want to know about what’s happening in Recife”.

Agenda Cultural’s editor:

(6:43 → 7:51)

“This project began in the Culture foundation of Raul Henry, he went to Europe and saw some agendas there and thought that Recife needed one. I was already a journalist at the city hall and he asked me to make this project of a cultural agenda, so in the beginning of 95, march of 95, I started to work on the concept of what should be important to Recife, of what we could show to the tourists but also thinking about the recifense, because the recifense himself doesn’t know your city as a whole. And that was when I started to think about what should be inside a cultural agenda, if we were to advertise everything that happens in Recife, it wouldn’t fit, there are 80 pages today, in the past, it wasn’t that much. Just so you know, we started making 5.000 copies per month, now it’s about 20.000”.

FINANCIAL RESOURCES (appears on the screen in black and white)

(7:52 → 7:54)

MAMAM’s Director:

(7:55 → 8:01)

“Unfortunately, the museums don’t have many financial resources, the public museums always leave the advertisement part as the last”.

Agenda Cultural’s editor:

(8:02 → 8:39)

“The artists of Recife, and Pernambuco achieved many things with the culture encouragement laws in the city as well as in the state; however it still doesn’t cope with the cultural production. Pernambuco is one of the major states in terms of culture, in all aspects; we have great artists, great musicians, great actors and dancers, great writers and poets. In short, Pernambuco is like a mine and every talented person is a diamond”.

IS INTERNET THE SOLUTION? (appears on the screen in black and white)
(8:40 → 8:42)

MAMAM's Director:
(8:43 → 9:03)

"We have a city hall's press office that has, indeed, started to act in the cultural equipment to advertise us, so we have the Social Medias in the internet, which is a very good tool, and it's free".

Agenda Cultural's editor:
(9:04 → 10:28)

"We also have a blog, and 18.000 access it monthly, not counting our city hall website.

It's still lacking a proper government support, from the state as well as from the city, with more strength and a bigger rage, hum, how could I say it? One that isn't just focused on events, but one that also worries about the structure and construction of culture. Sometimes we care only about the event and don't create a good base. Specially, now days the world considers culture as one of the pillars of the economy, we can't think about anymore as only a form of entertainment, it's also a matter of economy and the well-being of humanity depends partially on the consumption of culture. Today it's very clear, all over the world, that culture is essential for the human being to keep balance".

CORTE
(10:30 → 11:47)

"One thing that is important is that the artist must try to advertise him, take the initiative to advertise his own work. An artist that stays hidden, it'll be bad for him and for his community, people won't know what he does, so the artist also has to make an effort for it to happen. Obviously, the media also has this duty, since they already perceive culture, in Recife, as one of the pillars of economy, considering that the city can't have any more factories, for example, so Recife is a service provider, and culture is one of these services, one of the development tools. I also think that media needs to give more space to culture considering it as an important factor in the economy. People already talk about creative economy, so culture already interferes in the GDP, and because of that it's necessary that the media allows itself to change and be more contemporary and run alongside time as the whole world is today, and realize that culture is important for the economy".

Narrator:
(11:55 → 12:38)

“The cultural institutions are satisfied with the advertisement that is being done. However, we clearly see that the public of these spaces isn’t the Recife in general. Tourists know more about our city than we do. It makes us sad, I mean, aren’t we citizens? Don’t we have the right to know our own cultural heritage? Why do people not go to museums, to theaters? These spaces are satisfied with the small cultural elite that often visits the exhibitions, watches the plays, the shows, etcetera. There is no concern in reaching new public. It seems that all culture is passing by us like the Capibaribe, and no one is taking notice”.

Anexo 3 – Tabela do questionário final (pós-produção do documentário) com sujeitos V, AM e C

1. How did the handouts (fichas de aula) and the discussions in class help you create your documentary? (To answer to this question, try to remember the idioms we saw, the structure of a documentary, the documentaries we saw as an example, etc)	<u>V</u>	The sheets given in class helped us a lot to plan our movie step by step, giving us the list of must-haves of a documentary; things like the problem we were trying to approach, the causes of this problem, our opinions about it and so on. The lectures about persuasion techniques and argumentation were equally important if not more relevant to our project, considering that as journalism students, we thought that the thesis in the movie had to have a very good argument in its favor, in a way it would be hard to not accept it, that it would be almost a fact, because that's what journalists work with, facts. But we were aware that no one can argue so well that his or hers opinion becomes a fact, even though I think we did a pretty good job in showing the relevance of our point of view.
	<u>AM</u>	After watching some documentaries, it was important that we could write our thoughts and impressions about them, so, the handouts helped us with that. The discussions were also a way of practicing and improving our own argumentation and persuasion techniques and, without a doubt, that's a very important aspect in film making. Changing our opinion and being able to make others change theirs too, through discussions, is a rich and helpful way of building our own ideas and that makes it easier to write something we want to talk about.
	<u>C</u>	During the semester, I build in my head the idea about the project. It

	was more than a documentary I learn about the importance of teamwork. In the first class we studied about Marx and his ideas could show me what is a project at university, how it was my first term at institution. I saw the importance of make plans and study the proposal before execute. After understand how I could built my work, at class I received some answers to the question: "Why will we do a documentary?" Watching some videos at class I saw how the documentaries changed politics, economy and society around the world and it is an efficient way to show a point of view about a theme with freedom and through the Social Medias (using images, sounds, songs, and words) to do a citizen role. The next step was to know the structure of a documentary. I received a handout with theory of introduction, how create an argument and the shutdown. Although watch each part of several documentaries allowed I understand better the techniques. 4) The introduction: I saw the most important introduction's components are the theme of the film, what we will show, and using an easy language attract the attention of the viewer. 5) Developing the movie: The main idea to think after the introduction is to show clearly my point of view about the theme that my group chosen. Besides to worry in how the spectator will understand what we would say, we found a problem because a point of view is a particular way of think and in a same group there are many different minds. So, the challenge is find a common line of thought and create an argument to support the film. 6) The conclusion: We saw there are two pillars in a good persuasion: reason and emotion. The conclusion is the best time to captivate the spectator with emotion showing pains, sadness,
--	--

		happiness, cry, smile, etc. The documentaries we watched, the theory about argument and documentary in general with the idioms used in academic studies gave credibility and a complete structure to all the movies that was produced.
2. Which differences did you find between the first draft and the last version of your script? Please, mention the differences and explain why you changed your mind.	<u>V</u>	At first we thought that the real problem was the lack of publicity alone and we were going to try to prove that at any cost, but when we interviewed the director of MAMAM, Beth da Mata, we realized we couldn't go on thinking like that, because what she had said was completely against our theory, we would have to lie to prove our point of view. But after we had a informal talk with our Plastic Arts History teacher, Maria do Carmo, we realized that what we were trying to prove wasn't the real problem; excluding music, which is always advertised in the big events of the city, the other arts had a very loyal public, but this public never changed, they were in the majority people with some connection with the art world, that's why they were always inside what was going on in the theaters, in the independent movies, in the museums etc. Places like MAMAM, or Cinema da Fundação, didn't need to make a lot of advertising, because their public would be informed of the expositions and movies by other fonts. For these places, the small and select public was enough. The real problem was that there were few of these places in Recife and that they didn't care about reaching new public. So we changed our arguments to fit in this new problem.
	<u>AM</u>	At the beginning, we didn't have much notion on how to write a script or organize ideas, but the more we practiced, the more we understood the process and that made us work easier. For example: At first, we didn't use to write a storyboard, just

		writing the ideas without a chronological notion. After a while, we realized that organizing our ideas in a chronological order would help us later.
	<u>C</u>	Our plan was to show the lack of advertisement in all the segments of the art: music, dance, literature, cinema, museums. So, we split the group and each participant should find the news and someone to an interview in your subtheme. However, perhaps due to lack of interest or simply due a lack of cultural events in some subthemes, we changed the script and we focus our work in a specific museum and in the publicity of the <i>Agenda Cultural do Recife</i> , who must show all the important events that happen every single day in this big city.
	<u>V</u>	As I'm a very picky person with what I do, I think it was a reasonable documentary, I mean, the use of the English language was great, even though we didn't use many idioms. Visually, I wanted to make a more impactful movie, our scenes weren't really great, however good was the clipping and the arrangement of the shots. The argumentation in the documentary was quite good because we managed to find two opinions which diverged one from the other in important aspects and we used them in our favor, making our opinion sound valid and well thought, convincing the viewer that our Recife is lacking art publicity to reach other publics.
3. What do you think of your documentary in general, in terms of: argumentation, persuasion techniques, use of English, structure of a film, use of idioms for expressing opinion, point of view, disagreeing and agreeing?	<u>AM</u>	I think that, me and my group made a good job on the documentary. We tried to use what we'd learnt in class - argumentation, structure of a film and points of view, for example. Our film showed what we intended to show and that was, mainly, because we applied those techniques, which helped us organizing the material we collected and putting it together the best way we could to make the filme

		clear and objective.
	<u>C</u>	I think my documentary showed different points of view about the problem with adds in Recife. We showed that a part of the artists think the press helps a lot to people to know the events. Although, others think that it is not enough. We used persuasion techniques with reason and emotion. First, we showed that Recifenses don't know their own city and the culture that are produced there. Using professionals, the spectator could see the real problem and how he or she is affected by a lack of information. Besides, using music, poetic texts and effects we tried touch the viewer. We tried to use a formal language, using academic words and a clear English to the spectator. When we adapt the Portuguese to the English we found some obstacles, it was not so easy to me. But, I think to others in my group it wasn't hard.
4. What do you think is the main role of this project? How is it going to help you (personally and professionally speaking)?	<u>V</u>	I think the most important result of the project was to make us work harmoniously in groups and improve our abilities as social communicators and constructors of texts and arguments. I actually feel happy when I have to put a lot of effort into something, especially when it's a project about a subject I like so much. It's important to me professionally speaking because, in the making of this documentary, I developed some abilities which are crucial to a journalist, such as interviewing and writing with cohesion and coherency. It made me be more patient and more picky with my work, I don't like to do things unless I'm sure they'll be at least

		excellent.
	<u>AM</u>	I guess that: once I'm studying Journalism at college, this project will be a way of practicing the documentary and film making, which is the area I intend to work on. Personally speaking, the documentary made me learn a lot of new things about my country's culture.
	<u>C</u>	I could see this project in several points of view. First, the importance about to do a documentary where people try show society problems and persuade the public to embrace the cause. So, this project made me look for a big problem to show and to know several good themes that I could worry about. Professionally it was my first experience with interview people and creates a video in this genre. It helps me a lot because I know step by step how produce a documentary and how much it is important to the society and to me as a journalist.
5. What is the role of Youtube in this project? Do you think it is motivating to see your own video posted there? Why?	<u>V</u>	Youtube is a major information sharing website, and even though I'm not really bothered that my video is there, I think is a good thing that people will be able to see our point of view and agree or disagree, maybe our video will inspire other people to do similar researches and question the value that culture has in their city or country. I think is always important to share information and Youtube has a vast diversity of people that can access our video and make their own interpretation of it.
	<u>AM</u>	YouTube, as many others communication means, is a very important space for spreading, publishing and sharing videos. Seeing my own video there is a great feeling, once you know that many people may have the chance to watch it, as well as share it.

<u>C</u>	The Youtube, as a Social Media helps to share our work with several people in Brazil or in others countries. We can spread our idea and touch a lot of minds. Moreover, it is motivating me to see my video in the future and understand my evolution as a human and as a journalist. And how my points of view and my way of think changed with the time. It's an exciting way to understand the importance of "Sharing" – the name of the event – and to look for improve argumentation, and academic life.

Anexo 4 – Transcrição da entrevista final com toda a turma – foco em conflito de ideias

PP: I would like you to say which moments were CRUCIAL..., very important for your project in the classes and also in the group activities outside classes.

V: In MY group, I think it was crucial our first interview, which was with the editor of Agenda Cultural... because... what he said... it was extremely important to our work because he explained to us exactly what we thought it was the truth; that the *recifenses* they don't know about their own culture. He said exactly what we wanted to hear, so, he's like... his interview is the BASIS of our work. It was very important and we learned a lot because he spoke about many things of Recife: the culture and...advertisement.

PP: Okay, so for YOU the crucial moment was this SPECIFIC interview.

V: This specific interview.
... It was our first interview and it was the one which contained more... most information.

PP: OK, alright. And you guys? (*silêncio na turma*) You're from the same group as Victoria. So... MAYBE you have a different opinion.

C: For me too. BUT now we think about culture. Today we recorded some things immi... (*olha para o grupo como que pedisse aprovação*)..huh like.. like a movie. An old movie. And it's very important because it's the introduction where people can understand what we want to show in the documentary.

PP: Ah, so this is going to be a short part in the beginning of the film. Before everything?

C: Yes, a lot important.

PP: Okay. Alright.

MC: I guess... This was important but not crucial. I mean... it's important so we can sort of... we need to relate THAT part with the rest.

PP: OK, so how can you relate this part and V's opinion to the rest... to the film as a whole?

MC: This opening to what V said?

PP: Uh uh, to make the CRUCIAL part for you. WHAT'S the crucial moment for you?

MC: Huh... I think it WILL happen in that time you add things. That's... sort of... THE part when we show if it's CATCHY and not... if we can make it sort of... I don't know how to explain this but showing in a way that... it's the moment we can make it sound immature or... great.

V: professional?

MC: Yeah! Professional!

PP: hm! (*surpresa*) Okay.

V: You asked what was crucial so far OR what we think it will be crucial?

PP: SO far. And what do you think, MC? You said that it didn't happen. But SO far, up to this moment?

MC: So far... I agree with V. we can say it's a documentary with data basis from the interview.

PP: Okay, thank you. And you guys? (*se direcionando para os outros alunos, produtores de outros documentários*)

P: The most important part was when we recorded the interview with Carlos Newton who's a specialist in the subject we are making the movie, so it was very important because we... we learned more about what we are talking about in the documentary.

PP: Ok. It's interesting because both groups, the majority think that the interview was the most important part. (*P concorda com a cabeça*) Okay... what about you guys? You're from the same group as P, so tell me. Because maybe you this it's different. What was the MOST important part SO far for your film in general? (*silêncio... todos tímidos. Riem.*)

P: I guess... when we... took the group together and we stopped to think about what we would talk. I think it was important too because we had a lot of ideas but in the end it was completely different from what we were thinking too.

PP: Hmmm... (*interessada*) So the REUNIONS...

P: yeah!

MT: Uh... I agree with P, and I... with the reunions being the... maybe... I'm not sure if the most important part... I find very hard to see ONE thing as crucial but I think that point when we are together, expressing ideas or deciding what to do or not to do... this is maybe the most important part of the project in general.

MK: (pede para falar em português) Acho que a parte mais importante foi... eu diria que.. ouvimos o especialista em Movimento Armorial foi bastante...construtivo, foi instrutivo principalmente porque eu não tinha nenhum conhecimento aprofundado do assunto. E a partir do momento que a gente foi fazer a entrevista o conhecimento... o aproveitamento foi muito bom. Isso foi enriquecedor.

PP: Great! Now I have a second question and I would like also the people who didn't say anything to, to try to say. I would like you to remember the discussions we had here about argumentation, yeah? Which discussions IN CLASS... because the first question was to ask you about the project in general... but which discussions in class do you think were important for YOU to EXPAND as a person and also as a student of English?

V: For ME... when we talked about... I don't remember exactly when it was and... because you gave us a sheet with a text talking about what are the... differences of a documentary and TV news. And this discussion I think it was very important to me to LEARN the difference, the REAL difference. And to learn about the social role of a documentary because it's not.. I ...I used to think it was a little bit the same, you know... they had the same role in society but it's not like that because a documentary is much more personal and a news report... it has to be a bit more formal and more.. objective. A documentary... it can be more abstract. And I think it was important for me because I really enjoyed doing a documentary, it's nice not being so objective sometimes and it's great 'cause I'm also at the same time learning what not to do in a news report. Because as a journalist I have to learn how to write for a newspaper or something like that, learn how to transmit the news, the information UNLIKE a documentary. And it's nice because I have the thought that both of them have to be good for society but they do that in different ways.

PP: Uh Uh, thank you. Do you agree with her or do you have a different opinion? Which moment about.. in the discussions about argumentation were fundamental for you as a person and as an English student? A student OF English, it's better. (*risos*) If you can remember, what did we do related to argumentation in activities, in class? Because you had the production of the documentary, of course, but we had some activities in class, can you remember?

C: I agree with her (V) but I think that the most important thing that I learned here was about persuasion techniques. Because when you write an answer to to... the person that you interview, you... a question! You... need to think HOW to "create" (*fazendo o gesto de colocar entre aspas*) the answer of the person. And the persuasion technique helps a lot.

PP: So for you the most important was the part where... I know it wasn't so deeply discussed, but the part about the persuasion techniques...

C: Yes. And HOW to make the documentary interesting.. to the... viewer.

PP: And which persuasion techniques do you think you are putting in your films?... because we hadn't discussed so much... just a little bit because it's not so... the fundamental part.

V: We're using reason. Because we're putting arguments. We're sort of putting journalistic techniques in the documentary. And we're making a kind of.. news report and you can't put your opinion about the subject. You have to pull what you wanna say in a person's eye. And that's how were doing our documentary in a certain way because this interview with the editor of Agenda Cultural... we interviewed him and few other people and their opinions are very important to what we are making, you know. And it's good to know these opinions of these important people because we can formulate a conclusion in our mind. Like connecting all the interviews.

MT: We are talking about accessibility in sidewalks... that they are NOT good. And we try to make people feel hm.. remember that's something they see everyday that maybe happened to them while they're walking... I guess that's basically what every documentary has to do. To appeal to the emotional side too.

P: about the other question I think the activity in class that helped was not a specific activity but all the activities together. We learned that a documentary has a script to follow, for you to know what comes first and second and in the end. So... before studying I had never stopped for thinking the script of a documentary was important.

PP: OK. I have a third question. And it's very simple. How do you think the project relate to your professional life? And also in the group work, did you have any conflicts?

MT: In the group?

PP: Yes, it's any kinds of conflicts! It's not fight, you know. (*risos*)

V: We had a few conflicts...In fact we had a few conflicts TODAY. (*risos do grupo*) Because today we were filming the.... Introduction of the documentary. Uh... because all the recording we've done before, they were a bit...uh... objective, you know. Not very emotional. We were recording speaking very clean, facing the camera, stuff like that. And today, eh... C had an idea like, I don't know when he had it, I think it was a few days ago... he had this idea to make an introduction. Like an ARTISTIC introduction. So we went to Ricardo Brennand today to record it, and when he TOLD me about the IDEA I thought it wouldn't be very...eh... it wouldn't CONNECT a LOT with the rest of the documentary because the rest of it was too objective to that kind of introduction. you know what I mean. But when we started recording the introduction and so

on, I found it very NICE, it was like a beautiful recording and stuff like that. We had a ballerina dancing for us...

PP: Hmm.. (*surprised*) a real one? Like.. a woman?

C: yes!

PP: I don't know... I thought it was like...a statue, I don't know.

V: No, it was E. (*another student*) she's our colleague, she's from Spanish. And she was dancing for us. And we filmed the whole thing and it turned out very nice. But they were discussed if it have to change, like.. the approach of the documentary. You know? Because the intro was very subjective for... the... Because the middle recording we had done before... it was too... STIFF. For that kind of introduction. So...But we already discussed and already agreed that we're gonna do something with the recording so we can make it more dynamic and stuff like that. And about the... relation of the documentary with my future life... you asked that question in one of the classes. And I'm gonna give the same answer. It's... our theme is cultural diversity and where's the advertisement for that in Recife and I think it's nice but I'm not sure what I'm gonna do in the future, but I have a hint that I'm gonna work with culture. Music, dancing, stuff like that. I'm gonna be a cultural journalist and I think it's important for me to do that kind of research, that kind of documentary because I already know which institutions are responsible for that. I already know how it works, I already know what are the problems... the people.. I'm not gonna be a complete dummy in this area in the future, and I think it's very interesting for me.

PP: And you, guys? Did you have any conflicts and how is it going to relate to your life? As a person and as a professional. And also you can talk about the conflicts because conflicts are VERY important in ANY kind of relationship, you know? The conflict is the moment when you see the positive and the negative things and you try to make an action plan, yeah? To be more objective after that. So, it's very important in any kinds of relationships. How do you think the conflicts and the project are going to help you?

V: I realized that it's very VERY hard to work in a group. Because I was used to work in a group in SCHOOL, so it would always be the same people, my mates, and all of that, we already had the same points of view and we already knew what everyone's weak points, we already knew strengths and weaknesses. And now it's VERY HARD to do that, at the same time it's exciting. I have never been very good in working as a group, I have always preferred to work individually, but now I figure that in journalism it's gonna be IMPOSSIBLE for me to work alone. I'll always have to work with someone. And most... I believe that there are gonna be some times when we are gonna work with people

(*inaudível*) like (*inaudível*) ... it's not the case. It makes me GROW because I'm learning how not to be so stubborn, I'm learning how to open my mind and I'm learning how to eh... make my point of view more clear to people. Making them understand what I want. Because maybe they are not liking it because the way that I'm SAYING it. So I'm learning how to make myself clear, I'm learning how to und people. I think it's going to be good not only for my personal life, but for my whole life.

PP: And you guys?

MT: I think she said everything! (*risos*)

PP: Oh, no! Oh, no! (*risos*) the conflicts in your group... did you have any? Because she said about the conflicts in HER point of view for her group. After I would like to listen to you all (*referindo-se ao grupo de V*) did you have any? It's conflicts of IDEAS, right? It's not ... boxing. (*silêncio*) Any disagreement?

MU: no... we really love each other and it's funny because we didn't have any kind of conflict...

MT: sometimes someone has a new idea and the group tends to... absorb that. We really didn't have any kind of... (*inaudível*)

PP: and how do the people come up with new ideas in the group? Does everybody give new ideas or... no, it's usually one or two people?

MU: no...

MT: occasionally it's not about GIVING new ideas, but it's taking like, you know... like I said something but he thought of something that can add to what I said and make it better you know...

PP: okay... (*risos*) did you have any moments of contradiction? Now I'm asking about yourself. Did you feel that you had any contradictory moment like a change of mind...

V: in the documentary or in ourselves?

PP: in yourselves and the documentary... always related to the project.

V: in the documentary there was a moment (*risos*) I was... I was... because I said that the first interview was the most important because he said EXACTLY what we wanted... we interviewed four people and there was this first guy that said that... the cultural advertisement was crap and blah blah blah... he said EXACTLY what we wanted! But then the next three interviews, all of the interviewees said exactly the OPPOSITE! And then I... it was horrible! I looked to C and said "C, what are we gonna do? We're not gonna be able to use that

in the documentary... it was three interviews for NOTHING because we're not gonna be able to PROVE OUR point of view. But then, luckily, we talked to our Arts History teacher. We had a long talk with her and she said many things that helped us a lot because she made us see why these three people said that the cultural advertisement was good. And we realized... she... she.. practically gave us the conclusion of our documentary! So.. she saved our project!

PP: Great!! And you guys? Do you have any moments that you think that you said: "now I'm perceiving the importance of this documentary to my life as a future journalist"?

P: Now I think it's completely different because when we first got together we said "let's do a documentary like '50 people one question'" and Movimento Armorial is completely different. And it's important because just as V, I want to be a cultural journalist, and it's very important for us to have the knowledge of the culture. Not only Brazilian culture, Pernambucana culture, you know. It's important because it's not local, but it influences in another... another areas of the culture.... It's good. It's very good.

MU: I think our role is to huh... I think ONE of our roles is to SHOW what's wrong. And our work is really to

MT: solve that!

MU: show that because it's a problem that affects a lot of people. And it's EVERYday and everytime and everywhere. You really see this.

