



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING

JOSÉ LUCIANO MARCULINO LEAL

**A AUTOCONFRONTAÇÃO EM CENA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DE
FILMES NA LICENCIATURA DE LÍNGUA INGLESA**



JOÃO PESSOA
2017

JOSÉ LUCIANO MARCULINO LEAL

**A AUTOCONFRONTAÇÃO EM CENA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DE
FILMES NA LICENCIATURA DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann

JOÃO PESSOA
2017

L435a Leal, José Luciano Marculino.

A autoconfrontação em cena: uma investigação sobre o uso de filmes na licenciatura de língua inglesa José Luciano Marculino Leal. - João Pessoa, 2017.

295 f.: il. -

Orientadora: Carla Lynn Reichmann.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL

1. Linguística Aplicada. 2. Interacionismo Sociodiscursivo.
3. Autoconfrontação. 4. Filmes. 5. Trabalho Interpretado.
I. Título.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

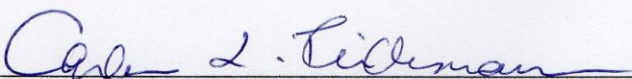
JOSÉ LUCIANO MARCULINO LEAL

**A AUTOCONFRONTAÇÃO EM CENA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DE
FILMES NA LICENCIATURA DE LÍNGUA INGLESA**

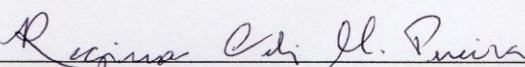
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data da Aprovação: 17 / 03 / 2017

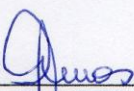
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann (UFPB)
Orientadora



Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)
Examinadora Interna



Profa. Dra. Fabiana Ramos (UFCEG)
Examinadora Externa

Dedico este trabalho a Jesus Cristo,
O Autor, Diretor, Roteirista e Produtor do filme, Minha Vida,
o Grande, Único e Verdadeiro Mestre!

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado é o resultado de muitas horas de trabalho, dedicação e esforço, o que torna fundante para nós exprimirmos os mais sinceros agradecimentos às pessoas que foram basilares nesta caminhada, posto que, segundo Spinoza (2008), não somos construtores de nossas vidas sozinhos, mas nos constituímos pela interação entre os corpos, o que implica sermos seres constantemente apaixonados, concebidos de algo que é externo a nós, produzidos pela interação, fato este que nos constitui a partir do afeto de um encontro aleatório.

Dentre essas pessoas, algumas tornaram-se muito especiais, cada uma ao seu modo: profissionalmente, academicamente ou pessoalmente; e ajudaram-me de forma crucial nesses tempos de conquistas e de renúncias. Sendo assim, seria injusto, de minha parte, não agradecê-las.

Aos meus pais e todos meus familiares, que sempre confiaram no meu potencial e me ajudaram a chegar até esta etapa final. Obrigado por tudo!

De um modo bem especial, a minha noiva, *my little princess*, Glaucya, meu profundo agradecimento por estar o tempo todo ao meu lado, incondicionalmente, mesmo que, em alguns momentos a distância, mas sintonizados no mais alto grau de *Conatus*. Obrigado pelo incentivo, força, amizade, amor e carinho que partilhamos durante nosso caminhar, sobretudo, nos momentos mais difíceis, que não foram raros neste último ano, sempre me fazendo acreditar que chegaria ao final desta difícil, porém gratificante, etapa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro. Nosso muito obrigado.

Aos professores formadores Dorothy, Frank e Gandalf por aceitarem o convite para serem participantes desta pesquisa e por contribuírem para o nosso desenvolvimento acadêmico e profissional.

A coordenadora do Curso de Letras da UEPB na época da pesquisa, Telma Ferreira, por abrir as portas para a nossa pesquisa e a todos os alunos envolvidos nas aulas que foram filmadas para nossa pesquisa.

Dedico especial agradecimento a minha orientadora Carla Reichmann, pela delicadeza, sensibilidade, aprendizagem, desenvolvimento acadêmico, profissional, e, sobretudo, humano. Obrigado pelos constantes *afetos* em nossos encontros *aleatórios*, tanto presenciais quanto virtuais, por meio de suas demonstrações de paciência, confiança e humildade que nos fizeram ser um humano melhor. *Super thanks!!*

À professora Regina Celi, pelas fundamentais contribuições feitas na qualificação e por seu singular olhar, interacionista sociodiscursivo, sobre este texto no momento da defesa, para além de ter sido um referencial, tanto teórico, quanto humano na realização desta pesquisa. Sua disciplina está presente neste texto!

A professora e amiga Fabiana Ramos, pelas relevantes sugestões feitas no texto de qualificação! Lembro-me de nossas conversas sobre cinema e sobre esta pesquisa, quando esta ainda estava no formato de projeto. És peça fundamental nesta construção que hoje estamos defendendo!

Aos colegas que integram o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), que me receberam tão bem e me acompanharam nesta “aventura”. Agradeço imensamente pela oportunidade de partilhar e construir saberes nessa minha trajetória de formação como pesquisador e professor. Obrigado, por estarem ao meu lado e acreditarem tanto em mim!

Estendo meus agradecimentos a todos os professores do Programa de Estudos Pós-Graduação em Linguística (PROLING), com os quais tive o encantamento de cursar disciplinas, pelas relevantes contribuições durante o Curso de Mestrado que contribuíram para o meu crescimento como pesquisador e linguísta.

Em especial, agradeço a meus estimados amigos integrantes do nosso eterno grupo de graduação, “*The Champions*”, que sempre estão comigo nos momentos alegres e difíceis de nossa longa trajetória acadêmica.

Com carinho especial, agradeço a nosso grupo *aspiras do ISD*: Simone, Daniel e Mussi e a toda galera da saudadosa Tela Vídeo!!!!

A todos participantes do nosso grupo de carona, tornando nossas viagens momentos de aprendizagem e distração inesquecíveis, representados por Marcelão, Louise, Anderson, Hermano, Kaline, Senízia, Milene e muitos outros.

Particularmente, agradeço aos amigos irmãos Damião e Ciuske, *Nascimento’s family*, que, mesmo a distância, me deram toda a força e suporte espiritual para que conseguisse chegar ao final desta etapa.

De uma forma bem especial, agradeço ao amigo irmão Manassés, pela infinita generosidade e disponibilidade, dentre inúmeros outros aspectos que foram um pilar essencial para que este trabalho fosse possível e a Karyne, pelas sábias palavras de conforto e incentivo nos momentos mais cruciais dessa árdua caminhada. Obrigado pela amizade, empenho e ajuda, enfim, muito obrigado por fazerem parte de minha vida: vocês são referências profissionais e pessoais para meu crescimento.

A todos os que, de alguma maneira, direta ou indiretamente, me ajudaram a concluir este trabalho e me incentivaram a levá-lo adiante. Obrigado a todos por participarem dessa minha etapa, pois, direta ou indiretamente, me fizeram crescer, tanto pessoalmente quanto profissionalmente, obrigado a todos vocês!

E, por fim, mas não menos importante, quero agradecer, a quem proporcionou todo esse trabalho, ou melhor, toda a minha vida, DEUS, a luz, fortaleza, proteção e sabedoria que dá sentido a minha vida.

“O cinema não é apenas entretenimento...”
(STAM, 2003, p. 132)

“tudo na tela é possível”
(MICHAUD, 2014, p. 157)

RESUMO

A presente dissertação, alicerçada na Linguística Aplicada, tem como objetivo investigar o trabalho interpretado de professores formadores em um curso de licenciatura em Letras-Inglês a partir de suas (re)configurações sobre o seu próprio trabalho no tocante ao uso do gênero filme em sala de aula. Para atingir tal objetivo, nos ancoramos no esteio teórico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2008, 2006, 1999; MACHADO, 2009; CRISTOVÃO, 2008) e das Ciências do Trabalho (CLOT, 2012, 2010, 2007; FAÏTA, 2002). Assim, partimos das seguintes questões de pesquisa, a saber: i) quais os principais temas representados nas entrevistas de autoconfrontação e o que revelam quanto ao processo de formação inicial de professores de língua inglesa? ii) De que maneira os professores formadores avaliam seu próprio trabalho com o gênero filme e quais as implicações para o ensino de língua? A partir das referidas perguntas de pesquisa, estabelecemos, respectivamente, os seguintes objetivos específicos: i) identificar os conteúdos temáticos mais significativos no agir linguareiro dos professores formadores nas entrevistas de autoconfrontação e investigar o que revelam sobre o trabalho docente no ensino da língua; ii) analisar os mecanismos enunciativos e os elementos constitutivos do trabalho docente convocados pelos professores formadores, discutindo as implicações para a formação inicial. Em se tratando de aspectos metodológicos, a pesquisa, de base qualitativa interpretativista de caráter exploratório, foi desenvolvida, por meio da metodologia da autoconfrontação, com três professores formadores do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I* – Campina Grande, no período de 2016.1, a fim de investigar a interpretação do próprio agir linguareiro desses professores quanto ao uso didático-pedagógico de filmes. Para além das entrevistas de autoconfrontação, aplicamos questionários com o intuito de conhecermos as experiências, as práticas e a relação dos participantes com filmes em diferentes domínios de suas vidas. No que se refere aos resultados, os temas mais recorrentes identificados, a partir da nossa leitura analítica, nos possibilitaram perceber que os professores formadores direcionaram suas leituras sobre si mesmos e avaliações sobre o seu próprio trabalho com os filmes em sala em função do objeto de estudo. Nos posicionamentos avaliativos sobre si mesmos, destacaram-se reflexões quanto à movimentação e postura em sala de aula, o que possibilitou os participantes se verem na posição de espectadores de si mesmos em ação. Já as avaliações dos professores formadores sobre o próprio trabalho com textos fílmicos trouxeram à luz: experiências anteriores, concepções sociossubjetivas no tocante ao gênero filme, bem como questões sobre as singularidades da narrativa fílmica, além de discussões sobre sua relevância e eficácia didática. Do ponto de vista das implicações, a realização desta investigação nos trouxe inquietações que vão ao encontro da necessidade de pensarmos especificamente o gênero filme enquanto objeto de ensino; além disso, acreditamos na relevância de os professores formadores promoverem uma maior especificação/orientação das atividades relacionadas ao uso do gênero filme em contextos de formação docente inicial. Portanto, esta pesquisa proporcionou, de um modo geral, a possibilidade de os professores envolvidos *reviverem* os movimentos convocados no uso do gênero filme nas aulas em destaque e *refletirem* sobre esses movimentos situados.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo.. Autoconfrontação. Filmes. Trabalho Interpretado.

ABSTRACT

The present master's thesis, situated in the field of Applied Linguistics, aims to investigate the interpreted work of teachers trainers of an English Language undergraduate course from their reconfigurations about their own work concerning the usage of the textual genre movie in the classroom. In order to achieve this aim, we based our studies on the Sociodiscursive Interactionism theoretical framework (BRONCKART, 2008, 2006, 1999; MACHADO, 2009; CRISTOVÃO, 2008) and on the Labor Sciences (CLOT, 2012, 2010, 2007; FAÏTA, 2002). Thus, we start from the following research questions: i) what are the main themes represented in the self-confrontation interviews and what do they reveal with respect to the process of English language pre-service teacher education? ii) how do the teachers trainers evaluate their own work with the genre movie and what are the implications for language teaching? Based on these research questions, we have established, respectively, the following specific objectives: i) to identify the most significant thematic contents in the language action of teachers trainers in the self-confrontation interviews, and to investigate what they reveal about the teaching work in language teaching; ii) to analyze the enunciative mechanisms and the constitutive elements of teaching work conveyed by the teachers trainers, discussing the implications for the pre-service teacher education. Regarding the methodological features, the research, with a qualitative interpretative basis of an exploratory nature, was developed through the methodology of self-confrontation with three teachers trainers of the English Language undergraduate course at the State University of Paraíba, *Campus I* - in the city of Campina Grande, in the first semester of 2016, as a means to investigate the interpretation of their own language action with respect to the didactic-pedagogical usage of movies. In addition to the self-confrontation interviews, we applied questionnaires in order to know the experiences, the practices and the relationship of the participants with movies in different domains of their lives. Regarding the results, the most recurring identified themes, based on our analytical reading, allowed us to perceive that the teachers trainers directed their analysis in evaluations about themselves and evaluations about their own work with the movies in the classroom due to their own objects of study. On one hand, in the evaluative positions on themselves, it was highlighted the reflections regarding the movement and posture in the classroom, which allowed the participants to see themselves as spectators of themselves in action. On the other hand, the evaluations of teachers trainers about their own work with film texts have brought to light: previous experiences, socio-subjective conceptions related to the genre movie, as well as issues about the singularities of films' narrative, besides the discussions about its relevance and didactic effectiveness. From the perspective of implications, the realization of this research has brought concerns which reinforce the necessity of thinking specifically the movie as an object of teaching; furthermore, we believe in the relevance of teachers trainers to promote a greater specification/orientation of the activities related to the use of films in pre-service teacher education contexts. Therefore, this research provided, in general, the possibility for the teachers involved to *relive* the movements employed in the use of movies in the classes highlighted and to *reflect* on these situated movements.

Keywords: Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism. Self-Confrontation. Movies. Interpreted work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 01 – Bases e Princípios do ISD.....	46
Quadro 02 – Níveis de análise propostos pelo ISD.....	56
Quadro 03 – Objetos constitutivos da atividade do professor.....	75
Quadro 04 – Distribuição das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e carga horária do Curso de Letras – Língua Inglesa.....	85
Quadro 05 – Cronograma das gravações das aulas.....	93
Quadro 06 – Cronograma das entrevistas de autoconfrontação simples.....	100
Quadro 07 – Síntese dos procedimentos de análises.....	101
Quadro 08 – Contexto de produção textual a partir dos mundos físico e sociossubjetivo.....	105
Quadro 09 – Macro e Micro temas.....	107

ESQUEMAS

Esquema 01 – Os elementos constitutivos do trabalho docente.....	77
Esquema 02 – Grupos de texto para análise do agir.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
 CAPÍTULO I – CINEMA E EDUCAÇÃO: DA TELA À SALA DE AULA	21
1.1 A narrativa cinematográfica: uma perspectiva sócio-histórica.....	22
1.2 O acesso aos filmes no Brasil: do movimento das telas do cinema a outros espaços de exibição.....	27
1.3 Os filmes no contexto educacional: reflexões sobre o uso do gênero fílmico e a formação docente.....	29
 CAPÍTULO II - O ISD E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO: FACES E INTERFACES.....	43
2.1 Bases epistemológicas e os princípios do ISD.....	44
2.2 O modelo de análise textual sociointeracionista	54
2.3 O trabalho sob a ótica do ISD.....	60
2.4 As contribuições das Ciências do Trabalho.....	65
 CAPÍTULO III – OS CAMINHOS DA PESQUISA: A MONTAGEM METODOLÓGICA.....	80
3.1 Natureza da pesquisa.....	81
3.2 O contexto da geração de dados.....	84
3.3 Os participantes.....	88
3.4 A geração de dados.....	91
3.5 O método da autoconfrontação em foco.....	95
3.5.1 A autoconfrontação: um olhar teórico-metodológico	95
3.5.2 A autoconfrontação simples: um olhar para a geração de dados.....	100
3.6 Os procedimentos de análises.....	101
 CAPÍTULO IV – A AUTOCONFRONTAÇÃO: UM OLHAR PARA O USO DO GÊNERO FILME NO ENSINO DE LÍNGUA	103
4.1 Espectadores de si mesmos.....	108
4.2 Conhecimento de si mesmos.....	112
4.3 Experiências anteriores.....	117
4.4. Relevância.....	120
4.5 Procedimentos	128
4.6 Objeto de trabalho.....	131

REFLEXÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES.....	163
APÊNDICE A – NOTAÇÃO UTILIZADA NAS TRANSCRIÇÕES DO <i>CORPUS</i>	164
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	165
ANEXOS.....	167
ANEXO A – CERTIDÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPB.....	168
ANEXO B – QUESTIONÁRIO: PERFIL DA PARTICIPANTE DOROTHY.....	169
ANEXO C – QUESTIONÁRIO: PERFIL DO PARTICIPANTE GANDALF.....	176
ANEXO D – PLANOS DE CURSO E DE AULA DA PARTICIPANTE DOROTHY.....	183
ANEXO E – PLANOS DE CURSOS E DE AULA DO PARTICIPANTE GANDALF.....	186
ANEXO F – TRANSCRIÇÕES DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA PARTICIPANTE DOROTHY.....	196
ANEXO G – TRANSCRIÇÕES DA AUTOCONFRONTAÇÃO DO PARTICIPANTE GANDALF.....	240

INTRODUÇÃO

Toda experiência tem uma história, e a análise dessa experiência cria
uma nova história.
(CLOT, 2007, p. 31)

Um dos grandes interesses de estudo hoje assumido pela Linguística Aplicada (doravante, LA) é a formação de professores, já que muitos casos de práticas docentes precisam ser repensados na sala de aula e fora dela, considerando que o trabalho do professor não se concentra, apenas, na sala de aula. O interesse está em inserir o professor numa prática em que suas aulas tenham suportes multimodais necessários para oportunizar a aprendizagem do aluno e oferecer-lhe um conhecimento crítico, despertando, assim, a sua aprendizagem por meio do acesso a livros, debates e outros artefatos culturais como: cinema, teatro, dança etc..

As pesquisas situadas na LA visam oferecer aos professores condições cognitivas e metodológicas que vão ao encontro de perspectivas que os façam interpretar o seu trabalho como significativo para eles: condições que os façam compreender-se como trabalhadores que mobilizam saberes propiciadores, sobretudo, de transformações sociais – neles e nos sujeitos envolvidos em suas atividades, pois o trabalho docente é sempre *com* e *sobre* os outros.

Nesse sentido, destacamos que os objetivos contemporâneos da LA não buscam apenas resolver/solucionar problemas, mas problematizá-los. Concordamos com Miller (2013) quando menciona que as pesquisas sobre formação de professores, à luz da LA, se alicerçam a partir de quatro razões: 1) como área de investigação, em que fortalece saberes acadêmicos a respeito das práticas de formação de professores; 2) como norte teórico que contribui com a ampliação do campo metodológico – tornando-se INdisciplinar, conforme Moita Lopes (2006) –; 3) como referência para discussões de ordem política dentro da academia, trazendo vozes institucionais de diferentes instâncias e, com isso, politizando os profissionais/trabalhadores da Educação e 4) como corrente que relaciona questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes do processo de formação de professores, como formadores e formandos.

Em se tratando dos estudos sobre o agir languageiro do professor, situado em seu local de trabalho, destacamos que estes têm possibilitado um novo olhar sobre a prática docente (DIAS, 2009) e, neste contexto, traz à luz a importância de se investigar este agir e sua interação com as novas linguagens, levando-nos a esse lugar situado de agir languageiro: a formação docente.

Portanto, almejamos nesta pesquisa investigar o trabalho interpretado de professores universitários acerca da sua prática com filmes na licenciatura em Língua Inglesa. Logo, ao propormos analisar a questão do agir humano a partir da análise do trabalho de tais professores, estamos considerando a atividade educacional do professor como um trabalho, “diferentemente do que ocorria até muito recentemente, quando as pesquisas sobre essa atividade se voltavam mais para a elaboração de programas ou para os efeitos desses programas sobre os alunos do que sobre o próprio professor” (LOUSADA, 2008, p. 02).

Corroboramos Pereira (2016, p. 12) ao compreender o dever de nós, professores pesquisadores, linguistas aplicados, nos debruçarmos sobre a investigação do trabalho docente, nos engajando em demandas da modernidade recente, “assumindo uma postura científica que se ocupe daqueles alijados dos benefícios da contemporaneidade”. Sob este prisma, vários estudiosos têm se inclinado sobre estas questões que envolvem e constituem o trabalho do professor de línguas, a saber: Lousada (2008), Machado (1998; 2004; 2009), Medrado (2008), Moita Lopes (1996; 2008; 2009; 2013), Reichmann (2001; 2012a; 2015) e Kleiman (2005; 2007). Cabe destacarmos que estes estudos, embora possuam perspectivas específicas, de forma geral, situam o professor formador sob o olhar político e social.

Desta feita, a partir do ponto de vista contemporâneo de se fazer pesquisa em LA, percebemos que se faz necessário considerarmos aspectos sociais, éticos e políticos nas investigações sobre a formação docente, ou seja, a compreensão desta atividade profissional envolve aspectos para além das situações rotineiras de sala de aula, o que evidencia uma olhar crítico e reflexivo sobre a atividade do professor (MILLER, 2013).

Ademais, a escolha por reflexões acadêmicas sobre o uso do filme em sala de aula se deu, pela nossa estreita relação com a Sétima Arte, sob quatro ângulos: graduação em Letras, docente, pesquisador e entusiasta. Nestes termos, o início dessa história se deu ainda enquanto graduando na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2009-2012), quando vivemos experiências marcantes com a mobilização de filmes em sala de aula, durante algumas disciplinas, como: Literatura Inglesa I e II, Língua Inglesa II e III, Fonética I e II, Filosofia da Educação, Estágios Supervisionados, dentre outras. Tais experiências fizeram “brotar” questionamentos relativos ao uso desse gênero, os quais nos despertaram para desenvolvermos algumas reflexões sobre o trabalho didático com filmes, desencadeando, assim, um sentimento/postura de reflexividade e responsabilidade para nossa própria formação, no contexto tecnológico atual.

Já como docente, desenvolvíamos no Ensino Fundamental e Médio projetos que abarcavam a relevância do filme sobre a construção do conhecimento no ensino de Língua

Inglesa. Nesse sentido, após atuarmos por vários anos em escolas particulares de nível educacional básico, nos deparamos com questionamentos, desconfianças, angústias, dentre outros sentimentos que fizeram-se presentes em nossa prática diária com filmes. Dentre eles, destacamos a indagação de uma coordenadora, momentos antes de entrarmos em sala: “professor, boa tarde, hoje o senhor passará filme ou dará aula?”. Portanto, a partir dessas vivências didáticas pudemos perceber que agir como professor de língua inglesa, no contexto da educação básica, mobilizando filmes em sala de aula é um desafio que enfrentamos cotidianamente.

Isto posto, acreditamos que a pesquisa no contexto de ensino superior pode promover subsídios fundantes para a prática docente, haja vista sua relevante contribuição para que se tenha uma melhor compreensão de experiências de ensino, suscitando reflexões a respeito dessas experiências.

Como pesquisador, realizamos investigações sobre o filme e suas interfaces com a literatura e a educação que, inclusive, resultaram em um projeto de iniciação científica¹ e duas monografias: uma de graduação (LEAL, 2012) e outra de especialização (LEAL, 2015). Desse modo, os resultados dessas investigações apontaram o filme como um fecundo terreno discursivo para se estudar o intercâmbio entre arte e cotidiano, pelo fato de o texto fílmico possuir horizontes ideológicos e comunicar sentidos pela linguagem semiótica verbo-voco-visual, isto é, palavra-som-imagem.

Cabe destacarmos, de modo particular, pesquisas que se debruçam sobre a perspectiva do uso de filmes, localizadas no nosso mapeamento científico, a saber: Sierakowski (UEM - 2012) – *O letramento de receptores da saga Crepúsculo: do papel às telas*²; Varão (UFMG) – *Práticas de leitura virtual: análise de um texto fílmico*³; Modro (2006) – *Cineducação 2: usando o cinema na sala de aula* e Lucas (2008) – *O texto cinematográfico nas aulas de Língua Portuguesa: considerações sobre intertextualidade e interpretação textual*.

Neste cenário, as várias leituras realizadas sobre esse tema nos mostraram a necessidade e a importância de uma análise mais detalhada acerca do uso de filmes no contexto de licenciaturas. Percebemos, portanto, uma lacuna de pesquisas acerca do uso do

¹ Projeto intitulado – “Identidade Ética e Religiosa: uma comparação de imigrantes na mídia e nas obras literárias: Brasileiras, Canadenses e Americanas” –, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UEPB/Cota 2011-2012) e orientado pela professora doutora Sudha Swarnakar.

² Disponível em <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/apcsierakowski.pdf> Acesso em 09 de dezembro de 2016.

³ Disponível em <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Maria-Gorth-Sousa-Varao.pdf> Acesso em 12 de dezembro de 2016.

gênero fílmico no contexto de formação inicial de professores: eis o diferencial da nossa pesquisa – a partir dos prismas do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, investigar o trabalho interpretado de professores universitários que mobilizam esse gênero em sala.

Assim, a presente pesquisa, de certa forma, dá continuidade à nossa trajetória de formação acadêmica encorajada pelo reconhecimento da importância da pesquisa e do desenvolvimento da reflexividade na formação docente no tocante ao uso do gênero filme.

No que concerne ao ângulo entusiasta, além de cinéfilo, trabalhamos por um longo período em uma locadora de vídeo na cidade de Campina Grande – PB. Para além disto, somos assíduos frequentadores de salas de cinema, colecionamos obras dos mais variados gêneros e participamos de um grupo de cinema na nossa cidade que promove discussões sobre temáticas difundidas por clássicos e lançamentos, adaptações, autores, diretores, atores, trilhas sonoras, tecnologias da “engenharia cinematográfica”, dentre outras.

Em se tratando especificamente sobre esta pesquisa, buscamos ouvir professores que atuam no âmbito universitário, para compreender de que forma as suas interpretações revelam aspectos relativos às práticas dos futuros professores com o uso do gênero fílmico, uma vez que o docente em formação tem a oportunidade de ir (re)construindo sua prática didática à medida que vai consolidando sua experiência profissional, refletindo sobre seu trabalho antes, durante e depois da ação em sala de aula.

Destarte, além do compromisso ético e em consonância com as preocupações da LA da modernidade recente e a nossa própria experiência enquanto professor de língua inglesa, pesquisador e entusiasta, a busca por professores universitários que assumam este perfil descrito no parágrafo anterior nos impulsionou para realizarmos este trabalho acadêmico.

Neste contexto, a partir dos aspectos já discutidos, nos alinhamos às pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Vale ressaltar que a participação nesse grupo foi fundante para o desenvolvimento da nossa pesquisa, visto que esta nos ofereceu um alicerce para que o objeto de estudo deste trabalho fosse definido e que as interpretações, por meio dos dados gerados, fossem se desenvolvendo em um percurso de muitos questionamentos e de (re)significações da nossa própria prática e crescimento acadêmico.

Nesta dissertação, compreendemos o filme enquanto um gênero que pode ser incluído nas práticas formativas. Partindo deste posicionamento, situamos o filme como gênero, nos respaldando nos direcionamentos postulados por Bronckart (1999, p. 71), para quem os

gêneros se materializam em textos diversos e são definidos como uma unidade de produção de linguagem situada, oral e/ou escrita, que “veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”. Nessa perspectiva, o filme torna-se uma prática social efetiva que promove (re)leituras e discussões, sob uma perspectiva semiótica, de textos clássicos e/ou contemporâneos que refletem e refratam o mundo (BAKHTIN, 2010), convocando os sujeitos a práticas específicas.

Em uma perspectiva histórica, o entrelace do filme com a educação brasileira não é recente. Desde o começo do século XX, políticos, intelectuais, professores e cineastas já discutiam a viabilidade da adoção de produções fílmicas como recurso didático nas escolas. Neste período também tiveram início as plausíveis analogias entre o comportamento humano na sociedade e as imagens cinematográficas (CATELLI, 2003).

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o gênero filme adquiriu o *status* oficial de instrumento e conteúdo de ensino (BRASIL, 1998). Em consonância com os preceitos dos PCN, a autora Duarte (2002) afirma que ver filme é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.

Neste sentido, a interação começa no interior de cada espectador que constrói sua própria interpretação, apropriação ou produção de significados ligados, intrinsecamente, com os discursos produzidos pela linguagem multimodal⁴ nos seus diferentes contextos sociais. No que se refere ao filme, o espectador vê e interpreta as imagens a partir do diálogo entre sua intimidade com a Sétima Arte e suas experiências como: valores, crenças e práticas culturais os quais está imerso.

Diante dessa situação, é imprescindível o conhecimento do professor acerca da linguagem multimodal, enquanto agente facilitador e mediador durante o processo de aprendizagem, uma vez que essa nova realidade faz parte do cotidiano do discente. O professor precisa ser letrado para potencializar o diálogo multicultural do seu alunado. Nesse ambiente multimodal, o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual empodera a sociedade que produz e consome esse objeto (MARINHO; CARVALHO, 2010).

⁴ De acordo com Dionísio (2005), o conceito de multimodalidade advém do esteio teórico da Semiótica, mais especificamente, da Semiótica Social. Assim, o texto multimodal, enquanto uma prática comunicativa materializada por intermédio das múltiplas modalidades da linguagem, tais como: verbal (escrita e oral) e não-verbal (visual), é concebido como algo resultante da atuação das múltiplas formas da linguagem e não construído linguisticamente, apenas, por meio da escrita. Nas palavras de Ferraz (2014, p. 02), “o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico”, isto é, trata-se de um conjunto de modos semióticos envoltos em toda produção ou leitura dos textos.

Isso posto, acreditamos que o texto fílmico ainda é visto apenas como vislumbre de um mundo imaginário e não com seu devido *status*, de espelho do cotidiano. Mesmo com todo o avanço tecnológico na área de educação no século XXI, ainda encontra, de certa forma, dificuldades para adentrar nas salas de aulas, tanto em contextos acadêmicos quanto escolares, pois é considerado uma nova linguagem que a escola descobriu tardiamente (NAPOLITANO, 2009). Muitas vezes, quando utilizado, o filme é abordado pelos professores de maneira inadequada, ou seja, desvinculado dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, sem preparação e objetivos claros.

Nesses termos, pontuamos que a presente pesquisa, de base qualitativa interpretativista, de caráter exploratório, situada no âmbito da LA, tendo como arcabouço teórico-metodológico as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) e das Ciências do Trabalho, foi desenvolvida, por meio da metodologia da autoconfrontação⁵, com três professores formadores do Curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I – Campina Grande, no período de 2016.1, a fim de analisar o trabalho interpretado de professores formadores ao se verem mobilizando o gênero filme em sala de aula. Para além das entrevistas de autoconfrontação, aplicamos questionários com o intuito de conhecermos o perfil dos participantes em diferentes domínios de suas vidas – características pessoais, experiências e práticas de ensino relacionadas à Sétima Arte. Todavia, estes questionários não se constituem como *corpus* da nossa pesquisa.

O projeto do ISD tem sua gênese em meados da década de 80, como uma vertente teórico-metodológica desenvolvida por grupos de pesquisadores da Universidade de Genebra (UNIGE), a saber: *Langage, Action et Formation* (LAF) coordenado por Jean-Paul Bronckart e *Ergonomie de l'Activité des Professionne de l'Education* (ERGAPE), entre outros, sendo composta por estudiosos renomados como; Bernard Schneuwly, Itziar Plazaola-Giger, Joaquin Dolz e Michèle Noverraz, com a premissa de desenvolver uma ciência integrativa para interpretar e compreender o agir humano, concebido nesta abordagem a partir da linguagem em interação social, apresentando assim “caminhos possíveis de investigação [...] que focalizam o complexo processo de elaboração e compreensão das práticas de linguagem escrita” (PEREIRA, 2009, p. 140).

⁵ O instrumento metodológico da autoconfrontação será tratado no Capítulo III, especificamente no tópico **3.5 O método da autoconfrontação em foco**.

No Brasil, o ISD chegou via LA⁶ por intermédio de vários autores, como Anna Rachel Machado, no lançamento do livro “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo”, de autoria de Jean-Paul Bronckart, em 1999⁷. Desde então, inúmeras contribuições dos pesquisadores genebrinos influenciaram grupos de pesquisas no contexto brasileiro, como: *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações* (ALTER), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenado pela Anna Raquel Machado; *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações / Gêneros Textuais* (ALTER/GET), na Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, conduzido por Vera Lúcia Cristovão e Maria Antônia Diniz Caetano Coutinho, dentre outros grupos.

Destarte, a compreensão do desenvolvimento dos indivíduos em atividades sociais em contextos específicos de ação, constituídos e organizados por diferentes pré-construídos e afetados por elementos externos ao ambiente de ação, por formações sociais e por experiências subjetivas, formam, através das análises das práticas languageiras, o viés norteador da corrente teórico-metodológica do ISD.

Portanto, de forma geral, esta área do conhecimento visa compreender que as práticas languageiras situadas, ou seja, o agir languageiro, são os instrumentos basilares do desenvolvimento humano, tanto no que concerne aos conhecimentos, quanto às capacidades de agir dos humanos. Logo, de acordo com Bronckart (1999), o olhar sobre o trabalho do professor, consoante suas condutas languageiras, encontra um forte sustento nos estudos do ISD.

No tocante às Ciências do Trabalho, lastro teórico-metodológico advindo da corrente da psicologia social, pontuamos que sua premissa intenta compreender o trabalho considerando os aspectos cognitivos e subjetivos que o permeia. Particularmente, nesta pesquisa analisaremos as contribuições deste lastro para refletirmos sobre as percepções do próprio agir dos professores em contexto de trabalho no tocante ao uso do gênero filme.

Atualmente, alguns centros acadêmicos, por meio de programas de pós-graduação, contribuem para o avanço e o desenvolvimento do ISD no Brasil como: a Universidade do

⁶ Defendemos, à luz de estudiosos contemporâneos como Moita Lopes (2013), Kleiman (2005), Miller (2013), Rajagopalan (2013), a Linguística Aplicada hoje como uma linha de pesquisa que se movimenta na possibilidade de compreensões sobre a *práxis* humana situada em contextos específicos de agir languageiro. Torna-se nômade, híbrida e mestiça, logo, transdisciplinar, segundo os autores supracitados, por congregar diferentes aportes teóricos que têm foco investir em pesquisas cujos olhares para as práticas sociais rompem monopólios acadêmicos e promovam o empoderamento dos saberes, até então, marginalizados: eis o compromisso social a que se prestam os estudos da Linguística Aplicada na modernidade adjetivada de recente.

⁷ No texto da nossa dissertação utilizamos a segunda edição desta obra, publicada em 2012.

Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e a Universidade Federal da Paraíba com o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), do qual estamos filiados como pesquisadores desde 2015, o qual “sem nenhuma dúvida, [...] registra de forma eficiente o seu espaço dentro do contexto de discussão sobre as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino e para a formação do professor” (LEURQUIN, 2015, p. 07).

Ancorados em Pereira (2016), ressaltamos que o grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-LAEL/PUC-SP), como resultado da relação de Machado (1998) com os estudos do interacionistas sociodiscursivos, tem oferecido significativas contribuições para a investigação e compreensão de situações de trabalho do professor, à luz do ISD e das Ciências do Trabalho, tais como: Abreu-Tardelli (2011), Bueno (2007), Buzzo (2011), Cristóvão (2005), Lousada (2008), Mazzillo (2006), Machado (1998; 2004; 2005; 2009).

Além do ALTER, outros grupos de estudos no Brasil têm se voltado para investigações, sob a perspectiva de uma LA da *modernidade recente* (MOITA LOPES, 2013) aliadas aos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, assim como o nosso grupo – GELIT –, cujas pesquisas têm se debruçado sobre a formação e o trabalho do professor, a exemplo dos trabalhos de Perez (2009), Pereira (2011; 2012), Rodrigues (2011), Medrado e Pérez (2011), Leitão (2015), Reichmann (2015), Freudenberg (2015), dentre outros. Logo, nosso trabalho soma às demais pesquisas *gelitianas*, no que concerne às investigações sobre a formação docente.

Desse modo, lançamos mão do instrumento de geração de dados da autoconfrontação, metodologia desenvolvida por Daniel Faïta nos anos 70 utilizada por referendados autores na Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) e na Clínica da atividade (CLOT, 2010, 2007; FAÏTA, 2002), que corrobora com os preceitos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (AMIGUES, 2004; BUZZO, 2011; LOUSADA, 2008, 2011; GUIMARÃES, 2007; MACHADO 1997, 2004, 2009 entre outros), ao investigar as interpretações das representações do agir linguageiro acerca do uso do gênero filme como ferramenta pedagógica. Neste cenário, cabe destacarmos que algumas pesquisas do grupo do qual nos filiamos têm utilizado este instrumento de geração de dados em seus estudos, tais como: Pereira (2016), Dantas (2015), Pessoa (2015) e Sant’Ana (2016).

Consoante à premissa de Amigues (2013), a qual postula que para o trabalhador compreender uma atividade em contexto de trabalho se faz necessário um afastamento da atividade realizada, optamos pelo procedimento metodológico da autoconfrontação por propor

possibilidades de deslocamento do agir em análise no contexto de situação de trabalho com vistas a transformá-lo e/ou (re)significá-lo.

Em outras palavras, o método em destaque propõe compreender a experiência profissional, por meio do redobramento da experiência. Assim, a experiência vivida passa a ser uma experiência relatada para poder tornar-se uma nova experiência. Nesse sentido, a autoconfrontação se apropria da utilização de imagens, a fim de provocar, em um novo contexto, a confrontação do trabalhador com ele mesmo e com o outro: ao interpretar, avaliar seu próprio agir em resposta a solicitação do outro (pesquisador), configurando um processo de possibilidades de interpretação e transformação de si, e para si, podendo levar o participante a (re)pensar suas ações e ou atividades no trabalho.

Logo, este aporte metodológico por nos adotado suscita leituras acerca de uma situação de (re)construção de um momento inicial vivido, estabelecendo um confronto do actante consigo mesmo em seu ambiente de trabalho. No tocante a nossa investigação, elencamos este método de análise por se alinhar ao nosso objeto e inquietações de pesquisa, ao propor, a criação de um quadro que promove o desenvolvimento da experiência profissional do participante envolvido no que diz respeito ao uso do texto fílmico, oportunizando (re)leituras das apropriações dos elementos constitutivos do trabalho do professor (BRONCKART; MACHADO, 2009).

Neste processo, os professores poderão refletir sobre seu agir, suas práticas e tentar compreender sua relação com o uso de filmes em sala de aula. Portanto, a observação do que o professor diz que faz, por meio do acesso ao texto, nos leva a uma compreensão do agir desse professor no mundo, o que proporciona uma melhor concepção/interpretação do agir linguageiro do outro a partir do olhar para a linguagem em contexto de trabalho situado.

Cabe destacarmos que, durante a nossa graduação, especificamente na disciplina Estágio Supervisionado, participamos como colaborador de uma pesquisa acadêmica, que teve como esteio metodológico a autoconfrontação. Nesse sentido, já no âmbito de nossa formação inicial pudemos perceber a relevância desse método de geração de dados que confronta a *prática* e o *olhar sobre a prática*, promovendo reflexões significativas aos docentes envolvidos em tal confronto.

Assim sendo, a partir do contexto abordado, neste trabalho, temos como *corpus* textos resultantes de entrevistas de autoconfrontação simples com três professores formadores do Curso de Letras – Língua Inglesa da UEPB. Portanto, pretendemos com esse estudo responder as seguintes **questões de pesquisa**:

- i. Quais os principais temas representados nas entrevistas de autoconfrontação e o que revelam quanto ao processo da formação inicial de professores de língua inglesa?
- ii. De que maneira os professores formadores avaliam seu próprio trabalho com o gênero filme e quais as implicações para a o ensino de língua⁸?

No intuito de respondermos a estes questionamentos, a partir de análise de nosso *corpus*, temos como **objetivo geral**, conforme apontado anteriormente, investigar o trabalho interpretado de professores formadores acerca da sua prática com filmes na licenciatura em língua inglesa. Para tanto, desdobramos este objetivo nos seguintes **objetivos específicos**:

- i. Identificar os conteúdos temáticos mais significativos no agir languageiro de formadores nas entrevistas de autoconfrontação e investigar o que revelam sobre o trabalho docente no ensino de língua.
- ii. Analisar mecanismos enunciativos e elementos constitutivos do trabalho docente convocados por professores formadores, discutindo as implicações para formação inicial.

Neste cenário, aos nos debruçarmos sobre as proposições desta pesquisa, almejamos contribuir para o campo da LA no Brasil, sobretudo, acerca da relação dos professores formadores de Língua Inglesa que utilizam no contexto da formação docente aportes multimodais, especificamente, filmes.

No sentido de fomentar a discussão sobre a relação entre filme, educação e formação docente, numa perspectiva didático-pedagógica, é que situamos as reflexões do presente trabalho, que assume, por sua vez, uma característica particular de refletir sobre o trabalho docente com os filmes a partir do próprio olhar dos professores formadores.

Diante disso, a fim de alcançarmos os objetivos propostos para esta dissertação, organizamos nosso trabalho em quatro capítulos. No Capítulo I – **Cinema e Educação: da tela à sala de aula** – desenvolvemos uma reflexão sobre a relação entre os filmes e a educação, considerando: a origem da narrativa fílmica⁹, o texto fílmico a partir de uma

⁸ Compreendemos que a expressão ensino de língua define as atividades do profissional de Licenciatura em Letras que, por sua vez, ensina língua e literatura, justificando, nesta segunda opção, a presença do participante Gandalf, professor do componente curricular Literatura Norte Americana II.

⁹ Salientamos que, com base em Michaud (2014), assumimos o termo *narrativa fílmica* nos referindo a filmes, isto é, como termos análogos.

perspectiva de prática social e o gênero filme no contexto educacional. Ainda acentuamos neste capítulo o uso de filmes em face dos documentos oficiais que regulamentam o contexto educacional no Brasil, o filme e a formação docente, bem como o aporte fílmico na sala de aula.

No Capítulo 2 – **O ISD e as Ciências do Trabalho: faces e interfaces** – refletimos sobre as discussões teórico-metodológicas que sustentam essa investigação. Assim, apontamos as bases epistemológicas, os princípios, o método de análise textual e a concepção de trabalho docente para o Interacionismo Sociodiscursivo, bem como apresentamos as contribuições das Ciências do Trabalho, as quais subsidiam o instrumento metodológico de geração de dados utilizado por nós nesta pesquisa, a autoconfrontação. Neste sentido, nos debruçaremos sobre os estudos acerca do trabalho do professor, enfatizando as categorias de análise do conteúdo temático, dos aspectos linguístico-discursivos dos posicionamentos de responsabilização enunciativa e os elementos constitutivos do trabalho docente.

Os caminhos da pesquisa: a montagem metodológica é o título da Capítulo 3. Nele expomos o caminho metodológico por nós adotado. Para tanto, descrevemos a natureza da pesquisa e o contexto de geração de dados, pontuando os participantes e suas experiências com filmes e o seu uso em sala de aula, além dos procedimentos de geração e análise dos dados. Um destaque do capítulo é a discussão sobre o método da autoconfrontação.

Na Capítulo 4 – **A autoconfrontação: um olhar para o uso do gênero filme na formação docente** – expomos nossa compreensão sobre a leitura do agir linguageiro dos professores formadores participantes desta pesquisa a partir das suas falas, por meio das autoconfrontações. Esta compreensão teve como ponto de partida o contexto de produção das entrevistas de autoconfrontação que, por sua vez, foram categorizadas de acordo com Bronckart (1999), em função dos conteúdos temáticos emergidos das entrevistas de autoconfrontação relacionado aos mecanismos enunciativos – modalizações – e os elementos constitutivos do trabalho docente em consonância às nossas questões de pesquisa.

Para além desta introdução e dos capítulos supracitados, esta dissertação contempla reflexões finais, referências, apêndices e anexos. Nesse momento, passemos para o capítulo que discute, teoricamente, a relação entre o texto fílmico e a educação.

CAPÍTULO I

CINEMA E EDUCAÇÃO: DA TELA À SALA DE AULA

Todo filme sempre ensina algo.
(SILVA; RAMOS, 2011, p. 11)

Pensar na interação entre cinema e educação torna-se, na modernidade recente, uma prática imprescindível, uma vez que a linguagem fílmica é apreciada por boa parte da população e, de certa forma, dialoga com o cotidiano dos alunos, convocando sentidos que oportunizam, no contexto educacional, experiências formativas vinculadas à construção social do cidadão crítico e participativo: objetivo colunar de uma educação reflexiva, emancipatória. Logo, percebemos o poder do filme que registra, cinematograficamente, a história da sociedade.

A fim de enfatizarmos este entrelace, o presente capítulo discute a origem e as características da linguagem fílmica, bem como a relevância da sua presença no espaço educacional. Para tanto, o dividimos em três tópicos.

No primeiro, apresentamos uma discussão sócio-histórica da origem da narrativa cinematográfica, demonstrando desde as primeiras iniciativas de registro imagético da história da humanidade, até a criação dos aparelhos refratários, e a clássica exibição histórica dos irmãos Lumière: evento que marca o início da jornada cinematográfica propriamente dita. Mais adiante, pontuamos a repercussão desta nova narrativa e seus impactos políticos e sociais, como também destacamos, cronologicamente, a evolução desta inovadora linguagem.

Já no segundo tópico, nos debruçamos sobre a chegada do cinema no contexto brasileiro, além de apontarmos o movimento transitório ocorrido entre as grandes telas do cinema, enquanto espaço físico, até as telas particulares dos espectadores, por meio dos novos suportes de circulação que, desta forma, estenderam a exibição dos filmes para os mais variados espaços.

Em consonância com essas novas possibilidades de assistir a obras fílmicas e considerando seu impacto e relevância política e cultural na sociedade, no terceiro tópico refletimos, à luz de vários teóricos, acerca da utilização dos filmes na sala de aula, ressaltando as características particulares e necessidades de adequação deste recurso, destacando a formação dos professores para a utilização deste gênero como recurso didático.

1.1 A narrativa cinematográfica: uma perspectiva sócio-histórica

A história do cinema é, de certo modo, longa, diversificada e complexa, como todas as histórias. Logo, sua produção/compreensão demanda estudos sistemáticos desenvolvidos a partir de um referencial teórico-metodológico específico e aprofundado, conforme Duarte (2009). Assim, este tópico não tem a pretensão de apresentar essa história em completude, mas fazer considerações acerca dos momentos e movimentos considerados significativos para o percurso trilhado por essa forma de arte para, posteriormente, apontarmos seu entrelace com a educação no Brasil.

Desde os primórdios, percebemos a necessidade do homem de registrar sua história por meio de pinturas e desenhos em paredes, bem como de propor o aprendizado através dos relatos das vivências passadas e dos contos, como no oriente onde há sete mil anos os chineses já projetavam sombras de diferentes figuras recortadas e manipuladas sobre a parede em um jogo de sombras, além de fazer representações da realidade, objetivando conhecer, interpretar e intervir no mundo que se vivia.

Portanto, de acordo com Cipolini (2008), há milênios o homem descreve sua história e faz representações da realidade de acordo com a sua leitura de mundo por meio das mais variadas formas de artes, como: poesia, pintura, narrativas orais, literatura e, a partir dos últimos cem anos, o cinema.

Isto posto, o cinema nasceria como uma extensão do escopo imagético estático – fotografia, escultura, pintura, desenho – para uma disposição deste em movimento, ou seja, em uma perspectiva semiótica: eis a origem etimológica da palavra cinema – do grego *κίνημα* - *kinema*, que quer dizer movimento. Neste sentido, o cinema é considerado como a Sétima Arte, pois se reveste das demais expressões artísticas em sua essência. Como postula Bergan (2011, p. 07), “o cinema é a síntese de todas as artes”.

Todavia, Michaud (2014) esclarece que o cinema não é um prolongamento de outras artes, como a fotografia, já que, para além das suas características semióticas e variações técnicas específicas, difere das demais por sua essência polissêmica, na qual inúmeras linguagens interligadas são projetadas sob uma encenação teatral em um palco ilusionista, a tela, retroprojetado em uma sala escura envolto de cadeiras enfileiradas.

Dessa forma, uma das perspectivas da gênese do cinema, segundo o autor supracitado, é marcada por essa necessidade de registros e relatos históricos da humanidade. Atendendo à ânsia de compilar e relatar os movimentos memoráveis, sobretudo os cristãos, o renomado artista renascentista Leonardo da Vinci, durante o final do século XV, criou a Câmara Escura,

um artefato em formato de uma caixa fechada, possuindo um orifício com uma lente, local destinado à passagem da luz produzida pelos objetos externos, com a qual ele realizou vários trabalhos, utilizando a projeção da luz na superfície. Com isso, imagens eram refletidas no interior desta caixa, criando uma sensação ótica de inversão do que se via na realidade (SILVA; RAMOS, 2011).

Segundo Pfromm Netto (2011), posteriormente, nos Estados Unidos, entre os anos 1881 e 1883, Thomas Edson e Willian K. L. Dickson, inspirados em outros aparelhos refratários, seguindo os princípios utilizados por Da Vinci, como a invenção de Marey, desenvolveram o Kinetoscópio, também constituído por uma caixa de madeira com 123 centímetros de altura, porém, desta feita, contendo cerca de 750 fotografias sucessivas em uma película de 35 milímetros, que tinha como inovação a nitidez da imagem advinda dos quatro pares de perfurações que aperfeiçoavam a tração da película, tornando possível a sua comercialização, embora as imagens só fossem apreciadas individualmente.

Em 1890, uma série de pequenas películas chamadas, na época, de filmes perfurados começou a ser produzida no *Black Maria*, estúdio de Thomas Edson, o primeiro da história do cinema. Estes filmes não eram projetados em uma tela, mas no interior de uma máquina, o cinetoscópio – também inventado por ele um ano depois. No entanto, as imagens ainda só poderiam ser vistas por um espectador de cada vez.

Conforme Fressato (2009), em consonância com o desenvolvimento da indústria e da tecnologia do final do XIX e início do XX, foram criados diversos aparelhos mais avançados tecnologicamente falando que os anteriores, dentre eles o cinematógrafo, desenvolvido a partir do aperfeiçoamento do cinetoscópio: aparelho que, de fato, marca a invenção do cinema, criado, em 1895, pelos irmãos Auguste e Louis Lumière. Invento este que proporcionou um avanço das técnicas de reprodução áudio visuais, ao capturar, de uma só vez, imagens do real (sendo elas ficcionais ou não) e a sua projeção, ganhando, assim, uma dimensão mais completa com um único dispositivo.

O cinematógrafo, considerado como uma espécie de ancestral da filmadora, movido à manivela, utilizava negativos perfurados, substituindo a ação de várias máquinas fotográficas no registro do movimento. Seu funcionamento consistia em exibir uma série de imagens fixas, compreendidas em uma sequência de movimentos alocadas em um encadeamento de fotogramas fixados a uma haste, o que proporcionava uma percepção, sensação, de animação à ótica humana, quando refletidos em uma tela (MICHAUD, 2014).

Nesses termos, o invento dos irmãos Lumière tornou possível a projeção das imagens para o público. No final do século XIX, na Europa, a primeira projeção pública paga marca o

nascimento do cinema. Para tanto, um conjunto de curtas metragens produzido pelos criadores do cinematógrafo foi exibido, sendo a *avant-première*, “*Sortie de L’usine Lumière à Lyon*” (1885), com 45 segundos de duração, cujo enredo narrava operários deixando a Fábrica Lumière, em Lyon, na França, despertando emoção e curiosidade na plateia, como nos relata Duarte (2009, p. 21):

No dia 28 de dezembro de 1885, no Salão Indiano do Gran Café em Paris, 33 espectadores assistiram pasmos, às primeiras projeções de filmes feitas por inventores do cinematógrafo, os irmãos Lumière. As sessões projetavam filmes curtos de, no máximo, 50 segundos cada. Eles retratavam cenas do cotidiano da cidade. A imprensa, convidada, não apareceu, mas pouco a pouco, a novidade se espalhou, e em breve, haveria mais de duas mil pessoas, todos os dias, à porta do salão, aguardando a chance de ver aquelas curiosas fotografias animadas.

Dessa maneira, para a autora supracitada, os registros dos irmãos Lumière, conhecidos como cinema documental, eram compostos de cenas reais, capturadas nas ruas e nas indústrias. Embora os curtas tenham alcançado popularidade, eles não quiseram comercializar o aparelho. No entanto, enviavam operadores para distintas cidades do mundo, a fim de recolher e exibir “retratos das cidades”, provocando curiosidade e encantamento nos espectadores que ficavam interessados em conhecer os lugares apresentados.

Em contrapartida ao realismo cinematográfico dos Lumière, com base em Bergan (2011), o famoso mágico ilusionista e mecânico Georges Méliès propõe o afastamento do cinema real, ao descobrir a técnica da montagem, por meio de truques de fotografias, sobreposição de luzes, exposição múltiplas (fades), fundos pintados e outras técnicas, dando vida ao ilusionismo no cinema.

Nessa ótica, Méliès amplia as técnicas de construção das narrativas cinematográficas, explorando o registro de ficção em detrimento do registro do verdadeiro, como faziam os irmãos franceses, assim tornando as possibilidades de criação infinitas, oportunizando a autonomia da imagem em relação à realidade. Anos mais tarde, o longa “Viagem à lua” (1902) era criado por ele e se tornaria o primeiro filme de ficção científica da história, com técnicas de efeitos especiais usadas até hoje: o *stop-motion* – a filmagem quadro-a-quadro que dá movimento a objetos inanimados.

Isto posto, à luz de Duarte (2009), com o advento destes novos avanços e adaptações do cinematógrafo, a narrativa fílmica ganha evidência no século XX na Europa, tornando-se

rotineira a filmagem de grandes peças teatrais, repletas de efeitos visuais e interpretações de grandes artistas da época.

Nesse contexto, a partir de 1920, o cinema foi se popularizando, chamando a atenção dos líderes políticos e do próprio Estado que perceberam, assim, “a extraordinária potencialidade do cinema ser usado para veicular ideologias, concepções políticas, valores sociais e culturais, etc.” (FRESSATO, 2009, p. 87). Destarte, diversos debates foram promulgados acerca dessa, até então, nova forma de arte, que podia manipular e construir a realidade social, o que poderia influenciar diretamente o posicionamento dos telespectadores.

O cinema acessível à cultura de massa torna-se um poderoso instrumento para elites urbanas manipularem a categoria trabalhadora, desempregados e classe média, projetando a ordem simbólica de seus imaginários com um desejo de padronização de hábitos, consumo e de comportamento. Dentro desta perspectiva, o cinema funciona como “alienador por meio da diversão” (FRESSATO, 2009, p. 89).

Postula Michaud (2014) que, após o final da Primeira Guerra Mundial, a indústria europeia de cinema foi arrasada e, desse modo, os Estados Unidos começaram a ganhar notoriedade no mundo do cinema, produzindo e importando diversas obras cinematográficas. Com isto, inúmeros produtores independentes emigraram de *New York* à costa oeste para um pequeno povoado chamado *Hollywood*.

Nesse local, os produtores encontraram condições ideais para as filmagens: dias ensolarados quase todo ano, diferentes paisagens que poderiam servir como locações, além de possuir uma população de quase todas as etnias como negros, brancos, latinos, indianos, índios etc.. Pouco tempo depois, *Hollywood* se transformou no mais importante centro da indústria cinematográfica do planeta, a “Meca do Cinema” (LOURO, 2000).

Ainda nesta época foram fundados os mais importantes estúdios de cinema, a saber: *Fox*, *Universal*, *Paramount*, posteriormente a *20th Century Fox* e *Metro Goldwyn Meyer*, que passaram a competir entre si. Neste âmbito, os estúdios começaram a buscar diretores e atores por todo o mundo, levando-os para *Hollywood*, movimento este que ficou conhecido como *star system* e consistia em um sistema de promoção de artistas para o estrelado mundial, apregoando à plateia, a reboque, ideologias e pensamentos hollywoodianos que passaram a influenciar o mundo moderno (LOURO, 2000).

Já nos chamados anos dourados, final da década de quarenta, após o período da Depressão¹⁰ nos Estados Unidos, tiveram início as superproduções hollywoodianas, que logo passariam a dominar a indústria do cinema mundial com sucessos como: “E o vento Levou” (1939), “O Morro dos Ventos Uivantes” (1939), “Casablanca” (1942). Ainda destacamos deste contexto histórico o filme “Cidadão Kane” (1941), do famoso diretor Orson Welles, obra esta que revolucionou a estética do cinema.

Neste panorama, a indústria cinematográfica foi evoluindo. A emissão sonora foi sincronizada com a imagem e, a partir de então, os espectadores puderam ouvir os atores falarem. As cores chegaram e o tom de carmim nos lábios das donzelas pode ser apreciado pelos jovens entusiasmados.

Logo, os efeitos especiais começaram a ser implementados na grande tela. Em 1977, o diretor americano George Lucas inovou a indústria do cinema com o primeiro filme de uma das séries fílmicas mais aclamadas até a atualidade: “*Star Wars*” (1977). Neste filme, por meio de efeitos computadorizados, foram criados os famosos sabres de luz, tiros com armas de raio laser, *blaster* e espaçonaves voando por galáxias distantes, antes desconhecidas pelo público (BERGAN, 2008).

Alinhada ao anseio milenar do homem de contar sua própria história ou fazer representações de suas aspirações, a película fílmica inicia sua grande jornada de narrar grandes histórias através dos tempos com o objetivo de divertir, informar ou produzir deleite estético, abordando objetos reais e/ou fictícios sob diversos ângulos e pontos de vista, tanto em um viés documental como surreal.

Assim, o cinema, ao propor essa concentração de movimentos na superfície de uma grande tela, lança luz de uma forma de arte em que as possibilidades de criação são infinitas, pois “tudo na tela é possível” (MICHAUD, 2014, p. 157) e, dessa forma, até os dias atuais encanta espectadores do mundo todo, demonstrando o casamento perfeito entre imagem, som e texto.

¹⁰ O período da Depressão é conhecido como a mais grave crise econômica mundial do século 20, que teve início com o colapso da economia, culminando em um grande desequilíbrio no mercado de ações norte americanas e, posteriormente, em grande parte do mundo. Um fato marcante neste período de crise financeira foi, em outubro de 1929, a queda da Bolsa de Valores de *New York*. (Disponível em <http://www.infoescola.com/historia/crise-de-1929-grande-depressao/> Acesso em 05 de dezembro de 2016)

1.2 O acesso aos filmes no Brasil: do movimento das telas do cinema a outros espaços de exibição

Abordada a gênese da Sétima Arte, nos debruçaremos neste momento do capítulo sobre a propagação do cinema e dos filmes no Brasil. De acordo com Napolitano (2009), o cinema entra em cena, no território nacional, sete meses depois da histórica apresentação dos irmãos Lumière, mais precisamente em 08 de julho de 1896, com uma apresentação pública no Rio de Janeiro. A temática dessas obras exibia reconstituições de crimes famosos e atraía a população que lotava as salas de exibição. Adiante, em meados de 1920, um novo ritual dominical passaria a ser rotina entre grupos de jovens que se encontravam nos cineteatros para assistirem as imagens projetadas em tela grande, como afirma Louro (2003, p. 423): “Em várias sociedades, incluindo a brasileira, o cinema passou a ser, desde as primeiras décadas do século XX, uma das formas culturais mais significativas. Surgindo como uma modalidade nova de lazer, rapidamente conquistou novos adeptos, provocando novas práticas urbanas.”

Sob essa ótica, os filmes passaram a expressar uma nova configuração social preocupada com discursos religiosos, modernização e ciência. Alinhado a sua crescente e influente popularidade, o cinema passou a ser posto em evidência por críticos das mais variadas áreas, que passaram a refletir sobre aspectos que traziam à cena da discussão perspectivas marxistas, pré-conceitualistas, estruturalistas, até a estética dos longas e suas condições de produção.

Contudo, ancorados em Bergan (2011), o grande ponto discutido sobre a propagação do cinema no Brasil foi a crítica à influência da cultura norte americana e seus valores socioculturais advindos do acesso aos filmes hollywoodianos na sociedade brasileira. Considerado como um veículo de grande propagação e amplitude social, política e cultural, no início da década de trinta, os governantes brasileiros contestaram a imposição massiva do modelo estadunidense de vivência, a saber: o *American Way of Life*¹¹. Concebido como efeito ameaçador, segundo o autor supracitado, este aspecto passou a ser discutido no bojo das influências negativas incitadas pelo cinema.

Fabris (2005) postula que a popularização do cinema no Brasil aconteceu na década de 30 com o surgimento do estúdio da Vera Cruz, em São Bernardo do Campo – São Paulo, com o sucesso dos filmes do Mazzaropi. Outro marco apontado por este estudioso é a produção do filme “O cangaceiro” (1953), dirigido e produzido por Lima Barreto. Essa obra marca a

¹¹ De acordo com Tota (2000), a expressão designa a forma de como os Estados Unidos influenciaram, culturalmente, outras nações de modo a substituir costumes e modelos de comportamentos de uma cultura específica pelos da cultura norte americana.

afirmação da identidade nacional na Sétima Arte brasileira, com o movimento do Cinema Novo¹², encabeçado pelo diretor Glauber Rocha, o qual se propunha a fazer uma revolução social por meio da mídia fílmica, ao denunciar os problemas reais enfrentados pelo povo brasileiro e repugnar os padrões e influências estrangeiras sociocultural e política.

Outros fatores determinantes para a difusão da narrativa fílmica, sendo que desta feita em outro formato de apreciação, foram: i) a viabilização da comercialização dos televisores¹³, criando novas possibilidades de produção e apresentação da imagem e ii) posteriormente, a chegada do sistema doméstico de vídeo, o *Video Home System* (VHS): padrão de gravação analógica em fitas magnéticas de videoteipe, desenvolvido pela indústria japonesa em meados da década de setenta do século XX.

Diante disto, os filmes passaram a ser vivenciados nas próprias poltronas dos espectadores, que passaram a transferir a magia do cinema para sala de suas casas. Isto demarcou o momento em que a recepção do público frente ao consumo da narrativa cinematográfica não ficou restrito, apenas, à ida ao espaço físico do cinema, mas a recepção se expandiu, fazendo com que o apreciador da Sétima Arte, por meio da televisão e, posteriormente, das videolocadoras, tivesse acesso aos produtos fílmicos em suas próprias residências, de acordo com a conveniência de suas agendas.

Neste panorama, aliados ao desenvolvimento dos artifícios tecnológicos das produções cinematográficas acima citadas, surgiram estabelecimentos comerciais repletos de estantes de filmes e séries, as videolocadoras, com funcionários treinados para auxiliarem e direcionarem consumidores, permitindo, assim, que os interessados no entretenimento audiovisual alugassem ou comprassem estas produções em formatos de fitas VHS e, em seguida em

¹² Segundo Fabris (2005), neste movimento os cineastas passaram a se voltar para o Nordeste como fonte temática, abordando graves problemas que afetavam o sertão, refletindo nas telas o real contexto brasileiro, por meio de uma linguagem despojada e adequada à realidade social deste recorte temporal, marcado pela dificuldade e subdesenvolvimento. Neste cenário, são lançadas as produções “Vidas Secas” (1963), de Nelson Pereira dos Santos, e “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1964), de Glauber Rocha, obras que ganharam uma enorme acolhida por parte da imprensa europeia e, mesmo sem ganhar prêmios oficiais, se transformaram na sensação do Festival de Cannes de 1964, garantindo uma projeção mundial do movimento brasileiro.

¹³ No Brasil, os aparelhos televisores foram apresentados ao público, em 1939, na Feira Internacional de Amostras, uma exposição de tecnologias ocorrida no Rio de Janeiro. Porém, apenas 10 anos depois, durante o governo de Juscelino Kubitschek, os equipamentos tornaram-se acessíveis a população brasileira em geral, que passou a ter esta tecnologia em suas residências. Cabe destacarmos, neste panorama, a inauguração da primeira emissora do país, a extinta TV Tupi, em 1951, e a criação da Embrafilme, órgão estatal que, em 1969, financiava, coproduzia e distribuía filmes, criando condições para que a produção nacional se multiplicasse, chegando ao auge da indústria cinematográfica no Brasil na década de oitenta, produzindo, para tanto, inúmeros títulos anualmente. (Disponível em <http://www.infoescola.com/curiosidades/invencao-da-televisao/> Acesso em 06 de dezembro de 2016)

discos compactos de *Digital Video Disc* (DVD), enfatizando a existência de novos suportes de circulação dos filmes.

No entanto, na atualidade, sobretudo com a grande disponibilidade de TV por assinatura e a internet banda larga se tornando cada vez mais acessível, as locadoras começaram a perder, gradualmente, o espaço e a plataforma digital se apresentou como um produtivo recurso de consumo do mercado do entretenimento. Assim, a praticidade e o custo-benefício da TV a cabo, aliados aos meios *online* de consumo audiovisual, começaram a extinguir esta prática cultural de ir até a locadora de filmes, fazendo com que, conseqüentemente, sua obsolescência levassem muitos estabelecimentos a fecharem.

Por outro lado, hoje, o acesso a essas plataformas e/ou diferentes suportes de circulação, permite que as populações, principalmente os jovens, acessem grandes acervos de filmes em formato digital com apenas um clique do controle remoto da TV, de computadores, celulares e *tablets*. O número de usuários que utilizam esse serviço já ultrapassa a marca de milhões, apenas no Brasil, e a perspectiva de crescimento é ampla.

Após a discussão das origens da Sétima Arte, sobretudo as transformações que esta recebeu ao longo dos tempos até chegar ao formato atual no Brasil, apresentaremos, a seguir, um conjunto de reflexões sobre usos do gênero filme com fins educacionais.

1.3 Os filmes no contexto educacional: reflexões sobre o uso gênero fílmico e a formação docente

Como discutido, os filmes são meios socioculturais de extensos alcances, caracterizados por estenderem o olhar do espectador para realidade ou para pensamentos fantásticos. Assim, o avanço das tecnologias audiovisuais abriu novas formas de construção e comunicação de cultura, fato este que também passou a influenciar as relações do ensino, uma vez que, além de entreter, comover e questionar o público, a narrativa fílmica torna-se um meio motivador de reflexão e passa a ser considerado como uma alternativa didática no universo educacional, ao propor novos olhares e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Desde o começo do século XX, políticos, intelectuais, professores e cineastas já discutiam sobre a viabilidade da adoção de produções cinematográficas como recurso didático nas escolas. Neste período, divulga Catelli (2003) que, além das discussões acerca do entrelace entre o cinema e a educação, também se iniciaram as possíveis relações entre o comportamento humano na sociedade e a narrativa fílmica.

Nesse sentido, segundo Roesler (2005, p. 31), os filmes passaram a ser considerados como um eficaz recurso “para abrir as portas do conhecimento”, posto que, por meio dele, é viável o trabalho com diversos conteúdos e disciplinas do currículo escolar, além de proporcionar o acesso à culturas, muitas vezes, desconhecidas dos alunos. Ademais, outra possibilidade didática com a narrativa fílmica é a união da sala de aula em torno de diferentes linguagens em função da construção do conhecimento e da promoção de interpretações.

Em meio a esse novo contexto tecnológico, a educação, como principal agência de formação do indivíduo, ganha notoriedade nessa discussão, já que possui a incumbência de proporcionar a participação ativa da sociedade, de modo a integrá-la de forma ativa e crítica nos mais diferentes contextos. Nessa perspectiva, a escola necessita rever suas metodologias em sala de aula para refletir sobre as práticas sociais que mais se adequem às necessidades contemporâneas.

Surge, então, o papel social da escola de proporcionar a participação dos alunos nestas práticas de comunicação e interação humana, fato este que fez a escola moldar conceitos sobre experiências de letramentos trabalhadas na sala de aula e refletir acerca de como adequar o letramento necessário às vivências reais e efetivas do estudante.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o cinema adquiriu o *status* oficial de instrumento e conteúdo de ensino (BRASIL, 1998), devido ao fato de os PCN ressaltarem a relevância da utilização e da exploração dos diversos discursos, dentre eles, o discurso cinematográfico. Recentemente, tendo em vista a popularização dos filmes no Brasil, o Governo Federal promoveu uma alteração no texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, por meio da lei¹⁴ 13.006/14, “onde se determina que a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar, e este deverá ser integrado à proposta pedagógica da escola.” (FRESQUET; PAES, 2016, p. 17).

Cabe ressaltarmos a importância de perceber que a educação não pode ser pensada isoladamente em face das inovações culturais da sociedade, como a “afetação tecnológica”. Logo, concordamos com Fraga (2012, p. 02), ao pontuar que esta “compreensão é, aliás, condição para uma educação dialógica e crítica, que pressupõe, nos educandos e no ato de educar, outros saberes e condições além dos meios e conteúdos convencionais em sala”.

¹⁴ De acordo com Fresquet e Paes (2016), a lei 13.006/14 foi desenvolvida pelo senador pelo Distrito Federal Cristovam Buarque, em 2008, e sancionada na LDB, em 2014, pelo Senado Federal. Buarque defende a necessidade de implementar a arte cinematográfica nacional no espaço escolar. Em linhas gerais, a lei propõe que as escolas de educação básica exibam, obrigatoriamente, no mínimo, duas horas mensais de filmes produzidos, exclusivamente, no Brasil.

Ainda, segundo Fraga (2012), a inclusão efetiva dos filmes no processo de ensino e aprendizagem soa como uma atualização necessária frente à realidade histórico cultural dos alunos. Por este ângulo, ao considerarmos a subjetividade e o contexto social dos educandos, o processo de didatização unicamente fundamentado em livros torna-se insipiente. Assim sendo, é uma grande perda para a educação relegar um polo cultural tão atrativo e potente como o cinema.

Em conformidade com Duarte (2009), o ato de ver filmes se constitui como um relevante instrumento socializador, posto que o processo de socialização pode ser definido, segundo esta pesquisadora inspirada nos escritos de Émile Durkheim, como um mecanismo segundo o qual o indivíduo interioriza regras sociais, normas e os outros aspectos impostos pela sociedade a qual integra. Nestas condições, tornar-se um ser social significa interiorizar determinados aspectos, como os supracitados, por meio da ação educativa.

Ver filmes é um hábito que precisa ser aprendido [...], longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática importante que atua na formação das pessoas e contribui para distingui-las socialmente. Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais (DUARTE, 2009, p. 14).

Desta maneira, corroborando Lucas (2008), percebemos que os filmes, como apoio didático, são considerados recursos de interpretação textual. Assim, o longa metragem¹⁵, por meio de imagens polissêmicas e metafóricas, amplia as possibilidades de percepção dos alunos, ao dinamizar durante a leitura fílmica vários sentidos representados pelo diferentes focos de atenção, sensibilidade, emoção e vários outros aspectos extratextuais que agem, durante esse processo de leitura, ampliando os sentidos da interpretação.

Assim, a narrativa fílmica, como os textos literários, não se restringe apenas a uma única interpretação, visto que “o filme é uma obra aberta” (LUCAS, 2008, p. 20), passível de diálogo entre o espectador e suas próprias ideias, pontos de vista e assimilação de um conhecimento, para além da imagem projetada. Diante disto, amplia visões, sugere hipóteses e desperta o senso críticos dos alunos.

No tocante à aprendizagem de uma língua adicional, percebemos que está intrinsecamente relacionada com a capacitação da expressão viva e dinâmica da cultura em foco, na qual os valores são percebidos na interação entre as pessoas. Nesta direção, surge a

¹⁵ Quando utilizamos a expressão longa metragem estamos nos referindo a filmes e não usando-a como um termo dicotômico em relação a curta metragem.

necessidade da educação propor uma reflexão sobre estratégias que favoreçam a consolidação do aprendizado, por meio do cotidiano do aluno. Desta forma, a linguagem fílmica surge como instrumento qualificado, já que, como menciona Napolitano (2009), a narrativa fílmica tem o poder desvelador da verdadeira expressão da realidade.

Em relação ao ensino de língua inglesa, o filme pode ser empregado para explorar várias áreas de conhecimento e desenvolver habilidades, configurando-se como um acionador cognitivo na compreensão de inúmeros conteúdos durante o aprendizado, desde aspectos gramaticais a nuances culturais, não se limitando a técnicas de memorizações de vocábulos e de expressões linguísticas comumente utilizadas.

Portanto, os vídeos podem ser utilizados nas salas de aulas de língua inglesa, atendendo aos desafios de uma educação contemporânea, que preconiza que o aprendizado de uma língua adicional é formado pela percepção da própria expressão da dinâmica viva de uma cultura, das interações sociais entre as pessoas em determinadas sociedades. Nas palavras de Silva (2007, p. 58), “o filme realça a realidade dando maior visibilidade a ela”.

Ancorados em Roach (2000), inferimos que o ensino das variações linguísticas de língua inglesa, bem como de qualquer outra língua, depende da consideração de vários aspectos, a saber: linguagem nativa, influência colonizadora ou cotidiana, posição social, dentre outros elementos culturais que podem ser explorados, em sala, com o auxílio dos filmes.

De certa forma, independente do contexto escolhido para ser trabalhado com filmes, este potencializa o entendimento oral da língua, mais especificamente o desenvolvimento de *listening* (compreensão auditiva), considerando que as obras audiovisuais sejam exibidas em inglês. Todavia, se, por ventura, os alunos ainda não possuam autonomia para entenderem bem a linguagem oral da língua alvo, pode-se fazer o uso de versões legendadas. Deste modo, além de auxiliar os alunos na compreensão, este recurso favorece o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Ademais, os filmes podem ser utilizados no dia a dia do docente e do discente, já que filmes são materiais de fácil acesso para ambos, sobretudo quando se refere ao ensino de inglês, acentuando a variedade de filmes em língua inglesa, os quais, de acordo com Napolitano (2009), correspondem, atualmente, a 80% da produção cinematográfica mundial.

Nessa perspectiva, outro recurso acerca da utilização de filmes em sala de aula de língua inglesa é a possibilidade de conhecimento sobre a cultura dos falantes da língua adicional e o desenvolvimento da percepção de aspectos particulares do contexto sócio-histórico da região abordada pelo falante, presentes no dinamismo linguístico da texto fílmico.

Já o pesquisador Cosson (2007) sugere filmes como efetiva prática social proposta para a promoção da leitura e discussão de textos literários, uma vez que os filmes fazem parte do entretenimento do aluno e representam, ou criam, uma realidade que remete à estrutura do texto literário a partir dos seguintes aspectos: personagens, ambiente, tempo, conflito, dentre outras características presentes na estrutura básica do texto de literatura.

Ainda sob este ângulo, cabe destacarmos dois questionamentos, muitas vezes discutidos no meio acadêmico, quando se trata da associação entre cinema e educação: i) o vínculo entre o ensino de literatura por meio de filmes e ii) as discussões sobre as adaptações de obras canônicas para o formato semiótico. Em se tratando da primeira questão, em uma perspectiva cronológica, a literatura precede o cinema em milênios. Distintas correntes se desenvolvem nesse sentido. E enquanto o cinema se constrói da estética da imagem, a literatura não se utiliza desta técnica. Porém, como produto humano, ambos se relacionam mutuamente, como confirma Scorsi (2006, p. 76): “Se o cinema está impregnado da literatura, a literatura moderna sorve os ritmos e modos do fazer cinematográfico. Linguagens convergentes, cinema e literatura são linguagens do nosso viver urbano, contemporâneo, que se fixam em nossa memória e nos educam cotidianamente”.

O discurso literário e o fílmico possibilitam um trabalho de interseção e não de substituição. São manifestações discursivas distintas, entretanto, quando adotados como instrumento metodológico, configuram um conjunto de possibilidades didáticas e cognitivas. Assistir a filmes ou ler obras literárias são práticas específicas, o que indica que uma prática não substitui a outra (DUARTE, 2009).

Essa autora defende que “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (2009, p. 16). No caso da literatura, ele explica que, além de abranger temas sociais, políticos, econômicos e emocionais, contribui para a constituição histórica e social. Esclarece, ainda, que “[...] o cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas” (DUARTE, 2009, p. 24).

No que diz respeito ao segundo questionamento, que se refere à adaptação cinematográfica do texto literário, é possível defendermos que tal prática configura-se como uma tradução cultural e mantém uma relação de representatividade detalhada, conforme explica Diniz (2003, p. 15-16):

[...] aquela que incide sobre as unidades significativas, inseparáveis da transmissão do tema [...] As técnicas usadas pelos cineastas seguem, evidentemente, o estilo pessoal de cada um, incorporando a respectiva visão de mundo. Não deixam, ademais, de acompanhar as tendências de cada época.

Os filmes conseguem transmitir, com riquezas de detalhes, os sentidos conotativos presentes nas obras, como a veracidade do tema proposto pelo autor original, enriquecendo, assim, a visão do aluno a respeito da obra literária em análise.

Tendo como base os escritos de Corseuil (2005), são comuns o questionamento e as análises a respeito da fidelidade ou da infidelidade de filmes adaptados de textos literários. Leitores de obras literárias assistem a adaptações cinematográficas com expectativas particulares, como a legitimidade representativa de determinada época ou sociedade e a originalidade da linguagem da obra original.

O filme, por sua vez, tem mais autonomia criativa. No entanto, é sempre relevante a dependência da obra adaptada. Assim, define-se como complexa a validade do filme a partir da forma como vai interpretar certos significados, temas e formalidades da literatura escrita. Alguns filmes têm como influência uma cultura de adaptações intitulada de *fidedignas*¹⁶, (CORSEUIL, 2005), que podem ser problemáticas, ao passo que os filmes embasados nessa cultura esvaziam-se de voz-própria, ao se inclinar simplesmente a reproduzir diálogos infundáveis.

Nessa perspectiva, é necessário ressaltar a importância da construção de um ponto de vista crítico, levando em consideração os elementos básicos da constituição do sistema semiótico da Sétima Arte: fotografia, som, montagem, cenografia, ponto de vista narrativo, entre outros.

Além disso, as limitações e certas particularidades de cada linguagem devem ser respeitadas. Enquanto um filme tem um tempo médio de exibição de duas horas, um romance pode ser lido durante dias ou meses, o que impossibilita qualquer adaptação literal de uma obra literária (STAM, 2000). A literatura também tem limitações quando comparada com o cinema, como esclarece Corseuil, tendo como base os estudos de Chatman:

¹⁶ Adaptações que tentam, embora em mídias diversas, manter o mesmo diálogo, o que prejudica o entendimento do leitor/espectador, já que cada mídia específica necessita de sua voz e de suas características particulares, embora trabalhem com a mesma ideia ou alusão (CORSEUIL, 2005, p. 306-308).

Um escrito literário não dispõe de trilha sonora, ou de simultaneidade de leitura, proporcionada pelas imagens projetadas em uma tela, o que possibilita uma leitura não linear da história narrada. A construção do espaço narrativo no cinema, com uma plenitude de detalhes visuais, constitui um espaço físico literal e figurativo diferente daquele apresentado no texto literário. (CHATMAN, 1992 *apud* CORSEUIL, 2005, p. 102)

De acordo com a citação anterior, a comparação entre essas distintas formas de linguagem pode ser mais produtiva, se levadas em consideração suas características específicas, as limitações e as similaridades das narrativas adaptadas. Portanto, uma forma significativa proposta para esta reflexão é a observação dos efeitos que a adaptação conseguiu ou não criar.

Essa noção também é difundida por Brito (2006) quando menciona que, numa perceptiva quantitativa, o romance, geralmente, tem um volume maior em relação à imagem cinematográfica que possui, por sua vez, duração média de duas horas. Logo, no romance, a linguagem verbal torna-se mais extensa, prolixa e analítica em relação à narrativa fílmica.

Nesses termos, os filmes são considerados mais que um meio, mas uma linguagem que possibilita que alunos e professores desenvolvam posturas ativas e análises críticas, se debruçando não apenas sobre a linguagem fílmica em si, mas em aspectos políticos, culturais e do cotidiano. Portanto, a prática didática com os filmes se alinha à pedagogia libertadora idealizada por Paulo Freire¹⁷, conforme salienta Pacheco (2016, p. 92): “possibilita desenvolver uma pedagogia participativa, democrática, intuitiva e ativa/viva, pois possibilita uma liberdade de criação durante o processo de aprendizagem para todos os sujeitos que participam desta ação”.

Destarte, o filme pode participar, de uma maneira original, do conhecimento sobre o passado, em uma perspectiva histórica, como um testemunho particularmente revelador de sociedades registradas cinematograficamente, “uma memória reencontrada” (FEIGELSON, 2009, p. 378).

Nesse sentido, alguns aspectos devem ser observados, como: analisar, previamente, a obra fílmica, pois muitos filmes históricos possuem problemas de credibilidade ou se distanciam dos eventos reais que lhe inspiram, e considerar que estas narrações são

¹⁷ Acentuamos, que segundo Pacheco (2016), o renomado filósofo e pedagogo Paulo Freire é constantemente lembrado e relembado pelos educadores que trabalham com a relação didática cinema e educação no Brasil. Segundo a autora supracitada, o trabalho com os filmes vai de encontro à premissa da teoria do diálogo e seu modelo de educação democrático, pedagogia libertadora, postulada por Freire (*apud* Pacheco, 2016, p. 91-92): “o educador deve trabalhar junto com educando, sendo um colaborador para a realização das atividades propostas através do diálogo problematizante, chegando juntos a reflexões e aprendizagens que visem uma libertação para ambos.”

aproximações do que foi dito/vivido em outrora. Deste modo, compreendemos que os filmes podem ser utilizados como comunicador da história humana, como podemos confirmar nas palavras de Feigelson (2009, p. 403): “ver filme sobre eventos históricos é colocar carne e osso no passado”.

Todavia, com base em Couto (2015), percebemos que nem sempre essa prática ocorre positivamente, mas, quando utilizados, os filmes são abordados de maneira inadequada em sala de aula, desvinculados dos conteúdos desenvolvidos, sem preparação e objetivos claros, o que esvazia a potência pedagógica deste recurso. Além de, muitas vezes, apenas serem injetados, de modo improvisado, como substitutivo de aulas expositivas ou como simples passatempo, sem nenhum planejamento prévio.

A utilização didática de filmes, em certos contextos, é comumente corrompida, banalizada e vazia, atrelada ao plano de mero entretenimento ou “tapa buraco” em aulas vagas (LUCAS, 2008). Concordamos com Napolitano (2009) quando assevera que apesar do seu extenso alcance didático, o filme, muitas vezes, ainda não é utilizado de maneira otimizada em sala de aula. Segundo este autor, devem ser sugeridas atividades práticas e construtivas, promovendo, assim, questionamentos e “incorporando os filmes como algo mais do que ‘ilustração de aulas e conteúdos’” (*op. cit.*, p. 07).

Ainda sob essa ótica, o uso de filmes em espaço didático, apesar de ser reconhecido como importante para o conhecimento escolar, muita vezes, é visto de forma preconceituosa, tanto por parte dos alunos como pelos demais professores. Nas palavras de Prizoto (2016, p. 03 [grifos do autor]), é comum o docente se deparar “com clichês do tipo “Oba, hoje não tem aula, tem filminho!” ou “Quando eu não quero dar aula, eu passo um filme””, ou até mesmo, situações vivenciadas por nós, enquanto docentes no ensino médio privado, onde nos fora questionado se em determinado dia ministrariamos aula ou apenas iríamos apresentar um filme. Para Napolitano (2009, p. 23), estes aspectos, infelizmente, “são reflexos da inadequação e do mau uso do cinema na escola”.

Após refletirmos acerca dos usos didáticos e abordado o potencial educacional dos filmes, concebendo-os como um artefato educacional signficante, ainda destacamos que nem toda a aprendizagem mediada por este recurso é adequada (CIPOLINI, 2008). Na realidade, entendemos que, em consonância com as transformações na educação, fica implicada, em meio a outros aspectos, a preparação do docente para a recepção desta nova linguagem, tendo em vista suas características para que, assim, passem a reorganizar suas práticas a partir da reflexão dos significados da aprendizagem atual.

Diante do exposto, concordamos com Cipolini (2008), quando afirmam que os filmes não podem ser ignorados pela escola, tendo em vista que a relação entre essa narrativa e o telespectador é inegavelmente didática (DUARTE, 2009).

Contudo, percebemos que, embora a capacidade didática e a facilidade prática exposta até então, “os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas educacionais” (DUARTE, 2009, p. 19). Desta maneira, reiteramos que, muitas vezes, os filmes ainda são vistos como meros reprodutores ficcionais de um mundo fantástico e não como o espelho do cotidiano que, embora com o incentivo ao uso das novas tecnologias na educação, encontram, de certo modo, barreiras para adentrar no ambiente educacional, tanto em contextos acadêmicos, quanto escolares. Isto posto, trazemos à tona, os questionamentos postulados pela pesquisadora Duarte (2009, p. 19):

Afinal, educação não tem nada a ver com cinema? Atividades pedagógicas e imagens fílmicas são, necessariamente, incompatíveis? Porque se resiste tanto em reconhecer nos filmes [...] a dignidade e a legitimidade cultural concedida, há séculos, a ficção literária? Depois de mais de um século da criação do cinema, como podemos acreditar que existam fronteiras intransponíveis entre linguagem escrita e linguagem audiovisual?

Assim sendo, em consonância com as indagações supracitadas, consideramos que para que os filmes participem de modo significativo do processo de formação geral do indivíduo torna-se necessário olhar, entre outros pontos, para alguns aspectos, a saber: a especificidade da linguagem fílmica, o espectador como participante crítico e ativo e, sobretudo, o professor como mediador, capacitado a trabalhar com essa narrativa.

Atualmente, ao reconhecermos as inovações tecnológicas e a multiplicidade de linguagens, modos e semioses em circulação, já não é mais suficiente compreender apenas a linguagem dos livros e/ou do texto oral, uma vez que as práticas sociais exigem leitores competentes a compreenderem os mais variados códigos e linguagens, especialmente a imagética. Desse modo, torna-se imprescindível que o leitor desenvolva competências e habilidades que se adequem a essas novas nuances.

Nesse contexto, em se tratando especificamente do texto fílmico, defendemos que este possui uma linguagem singular, o que implica uma leitura que leva em consideração suas especificidades. Nas palavras de Pierre de Bourdieu (*apud* DUARTE, 2009, p. 13 [grifos da autora]), “‘competência para ver’, isto é, certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica”.

Assim sendo, acentuamos o texto fílmico como um gênero inspirados na noção bakhtiniana¹⁸, posto que promove, por meio de composição, tema e estilo, a circulação de discursos vários em campos da atividade humana também vários. Trata-se de um terreno fértil em produção de enunciados concretos que oportunizam as significações sociais através de uma linguagem embebida, por essência, de acentos apreciativos imersos em um jogo verbo-voco-visual estrategicamente e discursivamente não aleatório, mas provocador de relações dialógicas.

Nesse sentido, os gêneros são definidos como formas relativamente estáveis de relações dialógicas entre as atividades humanas, se concretizam em textos, por meio do discurso, e sua concretização se dá a partir da escolha do tema, da composição e do estilo, que são determinados pelo agir linguageiro situado.

Assim, compreendemos, à luz de Stam (1992), que a apropriação do gênero filme suscita uma concepção que a concebe como encenação de situações discursivas. Isto é, a compreensão do texto fílmico é resultado de uma abordagem translinguística que atrai para si uma relação mais que necessária entre o discurso do cotidiano e o discurso da arte.

No que se refere ao enunciado fílmico, é possível afirmarmos que este pode se subdividir em tipos específicos reveladores da forma composicional cinematográfica e do estilo autoral de cada diretor, sendo este último motivado por: escolhas pessoais e/ou sociais, apreciação, objetivos de outrem, direcionamentos de outro autor, como em adaptações literárias¹⁹ (STAM, 2000).

Cabe destacarmos que temos como suporte teórico-metodológico a noção de gênero advinda de Bakhtin (2010) e reinterpretada por Bronckart (1999): perspectiva que compreende as condutas humanas como mediadas e organizadas pela linguagem. Logo, a linguagem é uma forma de ação, que se realiza no discurso socialmente situado e partilhado, por meio dos gêneros textuais. Ainda, de acordo com Bronckart (1999), a efetivação da comunicação verbal se dá, necessariamente, por algum gênero textual.

Vale ressaltar que, apesar de tomarmos o filme como gênero, este não se torna o viés norteador do nosso estudo, uma vez que o objetivo desta investigação não é analisar as características específicas do gênero filme em si, mas, a partir de um estudo ancorado nos

¹⁸ Vale ressaltar que Bakhtin não se debruçou, especificamente, sobre a análise do texto fílmico. Seus estudos analíticos foram sobre o texto literário, sobretudo, o romanesco. Logo, as concepções tratadas neste subtópico acerca desta relação são provenientes do “diálogo imaginário” (COUTO, 2015, p. 06) encontrado em Stam (2000; 1992).

¹⁹ Este aspecto será discutido no Capítulo IV quando analisamos os dados referentes à apropriação do gênero filme por um dos participantes desta pesquisa, a saber: Gandalf.

pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, nos debruçaremos sobre o uso do gênero filme em contexto de formação docente de Língua Inglesa por meio de entrevistas de autoconfrontação.

Partindo da premissa de que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKTHIN, 2003, p. 284), os filmes, como recurso didático, necessitam ser utilizados de forma consciente, considerando-os como uma linguagem particular – um gênero –, portador de uma estilística própria e intencional. Na visão de Rojo (2012, p. 22), “o texto fílmico é um tipo de linguagem específica, que se difere dos demais tipos de linguagem, e que entra em contato com os alunos nos mais variados contextos”.

Corroborando o mencionado nos parágrafos anteriores, à luz de Duarte (2009, p. 34), faz-se necessário conhecer a “gramática cinematográfica”²⁰ para que a experiência com os conteúdos audiovisuais sejam vivenciados como muito mais intensidade e proveito didático. Assim, ao compreender o modo como são articulados os discursos de significação e os “os sistemas significadores” usados pela linguagem fílmica, a competência para ver as obras cinematográficas é aprimorada, permitindo um maior alcance educacional.

Nesse sentido, ao postularmos o fato de que a narrativa fílmica possui uma linguagem própria e que para compreendê-la é necessário conhecer esta linguagem, compete ao espectador recebê-la de maneira ativa, crítica e responsiva. Portanto, o filme convoca o espectador a participar da ação/atuação em um relacionamento constante entre o mundo vivido por ele e os encontros aleatórios das realidades ficcionais das imagens cinematográficas, levando-o, muitas vezes, a rever seus valores, crenças e conceitos sobre o mundo.

À luz desse pensamento, compreendemos que os filmes possuem significados múltiplos produzidos na relação com o público, resultantes das leituras reflexivas promovidas em consonância com as experiências cotidianas dos espectadores que dão sentidos as obras audiovisuais. Em vista disto, o significado atribuído a uma obra está intrinsecamente vinculado ao processo interpretativo da linguagem fílmica segundo a subjetividade do espectador, visto que “no cinema, não há uma lógica, mas lógicas, não há verdade, mas verdades” (BETTON *apud* ROESLER, 2005, p. 25).

Desse modo, os filmes, por meio dos movimentos imagéticos, em sua especificidade linguageira, conduzem o espectador a um processo de identificação que cria ou transpõe determinada realidade, ou seja, por um lado proporcionam ao espectador participar de uma

²⁰ A noção de “gramática cinematográfica” é advinda de Duarte (2009) e consiste no conhecimento específico das nuances da linguagem fílmica.

realidade produzida a partir das narrativas ficcionais e, por outro, o convida para uma assimilação com o fato exposto em obras próximas a sua contemporaneidade. Concordamos com Lucas (2008, p. 12) quando menciona que “assistir a filmes é uma oportunidade para que outros filmes passem pela cabeça dos alunos: o filme de sua própria vida, ou da vida de alguém conhecido, que lhe traz uma certa experiência já vivida”.

Assim sendo, a narrativa fílmica oportuniza uma leitura vinculada ao processo de experiências e subjetividades do espectador que, diante da tela, reconhece a si próprio por meio dos elementos estéticos arrolados em uma história contada. Desta maneira, os alunos, enquanto plateia, devem ser compreendidos como sujeitos sociais, dotados de crenças, valores, saberes e informações próprias de suas realidades culturais, que interagem, de modo ativo, com a narrativa em destaque na produção de sentidos. Tal posicionamento é reverberado por Duarte (2009, p. 54-55):

O espectador não é vazio nem, muito menos, tolo; suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia. [...] Tudo indica que o significado das mensagens seja produto muito mais de uma interação entre o produtor e receptor do que a imposição de sentidos de um sobre o outro.

Isto posto, implica dizer que o significado atrelado a uma obra fílmica é oriundo do contexto da experiência de vida do aluno espectador e, neste ínterim, a interpretação, muitas vezes, pode se apresentar até mesmo diversa do sentido proposto no roteiro da obra em si. Logo, a percepção do filme é determinada pela prática social e cultural do público. Para Lucas (2005, p. 29), “a interpretação da imagem é, portanto, fruto da experiência do mundo real”.

Portanto, o papel do professor é fundante para orquestrar esse diálogo entre os filmes, o alunado e suas possíveis interpretações. Para tanto, o docente precisa se tornar um “espectador especial” (CIPOLINI, 2008, p. 270), conhecendo a linguagem fílmica. Vale ressaltarmos, como dito anteriormente, que esta relação é reflexiva e dialógica posto que os sentidos atribuídos às narrativas são individuais.

Segundo a autora supracitada, o filme, muitas vezes, vai além de seu próprio conteúdo, é uma arte que recria a realidade por meio de uma linguagem que não é inocente, pois, de forma intencional, ou não, revela zonas ideológicas, conscientes ou inconscientes. Deste modo, percebemos que o professor deve exercer um olhar de criticidade e, mesmo sem ser crítico de cinema, carece ir além dos conteúdos representados nos filmes, uma vez que estes

são repletos de ideologias, necessitando, assim, de certa forma, o docente saber ler as obras de modo a expor discursivamente para os alunos estes aspectos em sala.

Nessa perspectiva, a mediação do professor realça o conteúdo exposto no filme, de modo a motivar discussões em sala, levando em consideração os pontos de vista dos alunos. Nas palavras de Cipolini (2008, p. 19), “sem a mediação do educador, a representação da realidade dada pelo filme se afirma como se fosse uma verdade incontestável”. Portanto, para que esta tarefa seja efetivada por parte do docente, é pontual uma formação específica dos elementos básicos constitutivos da linguagem fílmica, isto é, um conhecimento, ao menos que mínimo, da “gramática cinematográfica.”, para que, nestas condições, o filme não seja levado para o espaço escolar apenas como pretexto.

Em vista disso, o docente é desafiado a obter essa formação por meio de cursos de atualização ou extensão, formação continuada, eventos educacionais ou, como comumente é apregoado, por conta própria, através de pesquisas bibliográficas, já que os cursos de formação são deficientes no tocante à apropriação didática deste recurso imagético, como podemos confirmar nas palavras de Cipolini (2008, p. 77):

não se observa nos cursos de licenciatura uma orientação específica e generalizada para sua utilização, talvez devido à visão de que nem todas as disciplinas poderiam utilizá-lo ou pela simples opção dos recursos tradicionais ou convencionais. O cinema como objeto não constitui uma disciplina nem tão pouco é incorporado a alguma, como a Literatura, por exemplo, é incorporada a Língua Portuguesa. Assim, sua abordagem nos cursos de formação de professores não é sistemática, e a oferta de cursos e palestras para formação continuada é restrita.

No entanto, quando postulamos a necessidade dessa formação, não nos referimos a um conhecimento aprofundado teórico das técnicas cinematográficas ou especializações críticas da narrativa fílmica, mas os conhecimentos necessários para a mediação didática, levando em consideração suas possíveis interpretações, uma vez que “o professor há de ser um espectador especializado não em cinema, mas em educação” (FRANCO *apud* CIPOLINI, 2008, p. 78).

Corroborando Prizotto (2016), a utilização dos recursos audiovisuais na educação não propõe se debruçar sobre o arcabouço teórico-metodológico da linguagem fílmica na sala de aula, mas sim, fazer uso de uma das mais fascinantes manifestações culturais, no sentido de permitir um momento reflexivo com o uso do filme, abordando temas transversais e conteúdos referentes à obra e ao cotidiano social e escolar dos alunos.

De acordo com Couto (2015), para que docentes e discentes não sejam receptores passivos dos sentidos apresentados nos filmes, é pertinente o domínio, ainda que mínimo, das práticas didáticas com a narrativa fílmica. Neste sentido, acentuamos, à luz de Napolitano (2009), a postura do professor mediador e incentivador, propondo relações reflexivas entre conteúdo/linguagem e o contexto sociocultural dos alunos, bem como explorando os filmes em suas diversas perspectivas discursivas.

Então, percebemos, de forma geral, a necessidade do nicho educacional, sobretudo a formação inicial, de utilizar ferramentas tecnológicas e oportunizar práticas sociais em sala de aula que vão ao encontro da realidade midiática vivenciada pelo alunado contemporâneo, exigindo, assim, do professor o conhecimento de linguagens atuais, desenvolvendo um ensino crítico, reflexivo e articulado às dimensões social, cultural e ideológicas dos envolvidos no processo educacional.

A seguir, apresentaremos o Capítulo II – o ISD e as Ciências do Trabalho: faces e interfaces. Nele serão abordados os principais fundamentos que alicerçam a postura teórico-metodológica destas correntes de estudos que embasaram a fundamentação da literatura científica da presente pesquisa.

CAPÍTULO II

O ISD E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO: FACES E INTERFACES

Só uma abordagem *linguístico-discursiva prulidisciplinarmente* informada pode [...] ser capaz de nos levar a compreender as relações entre linguagem e trabalho e, mais especificamente, entre linguagem e trabalho educacional.

(MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 32 [grifos nossos])

A partir de diferentes *interpretações do agir* construídas nos e pelos textos [...] configurando a ação humana.

(MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 35 [grifos nossos])

Em conformidade com o objeto da nossa investigação, qual seja, a análise do trabalho interpretado de professores formadores quanto à sua prática com filmes em sala de aula, este capítulo, de cunho epistêmico, visa refletir sobre os conceitos que alicerçam o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), esteio teórico-metodológico que ancora esta pesquisa aliado às Ciências do Trabalho. Cabe ressaltarmos que, em consonância com a amplitude teórico-metodológica destes quadros, não é objetivo nosso neste trabalho nos estender em conceituar todas suas bases, mas aquelas que julgamos possuir uma proximidade mais acentuada com a natureza dos dados desta investigação

Assim, conforme abordado na introdução, o quadro teórico-metodológico genebrino, desenvolvido por Bronckart (2008; 2006; 1999), no final do século XX, reúne conceitos e pressupostos teóricos já existentes advindos de vários estudiosos, com a premissa de construir a ciência de investigação do humano. De acordo com Bronckart (2008; 2006), essa nova corrente teórico-metodológica e política, de modo mais amplo, propõe demonstrar o papel fundador da linguagem, compreender o desenvolvimento da linguagem humana e, sobretudo, do funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano

Considerado como “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), o ISD tem como objetivo fundante compreender o desenvolvimento humano em uma perspectiva holística e por meio da análise da atividade de linguagem materializada nos textos/discursos. Assim sendo, inicialmente, apresentaremos as bases epistemológicas e os princípios do ISD. Em seguida, discorreremos sobre o modelo de análise textual adotado pelo ISD – folhado textual –, destacando a camada do nível organizacional, referente ao conteúdo temático e a do nível enunciativo, especificamente, as modalizações.

No que concerne as Ciências do Trabalho, expomos reflexões acerca do ensino como trabalho (AMIGUES, 2004) e características do trabalho docente à luz desta teoria que abrange os estudos da corrente da Psicologia do Trabalho (Ergonomia, Ergologia e a Clínica da Atividade) proposta por: Yves Clot (2016, 2010, 2007,), Faita (2004, 2002), Nourrodine (2002), a fim de compreender a relação entre linguagem e trabalho, especificamente o docente. Portanto, as Ciências do Trabalho abordam a complexidade do trabalho e as nuances do agir linguageiro de forma contextualizada, por meio das análises discursivas dos textos, permitindo o acesso ao trabalho do outro e viabilizando, desta forma, uma percepção em situação de trabalho, como pudemos observar nas pesquisas de Machado (2009, 2007, 2004), Cristovão (2008), Lousada (2011) e Medrado (2012).

Nesse sentido, a fim de compreender o trabalho docente, o diálogo entre as vertentes das Ciências do Trabalho e o quadro teórico metodológico do ISD – Clot (2007), Machado e Bronckart (2009) – postulam as características da atividade do professor e os elementos constitutivos do trabalho docente em contexto da sala de aula – *o professor, o objeto, os outros, os artefatos e instrumentos*. Portanto, de forma geral, apresentamos neste capítulo uma discussão sobre o trabalho do professor sob um olhar interacionista sociodiscursivo aliada às Ciências do Trabalho.

Desta feita, considerando as concepções teórico-metodológicas da nossa pesquisa – o ISD e das Ciências do Trabalho –, podemos sugerir, à luz de Leitão (2015), que estas são teorias que se opõem “ao paradigma tradicional, enquadrando-se, indiretamente, em um paradigma emergente, o da pós-modernidade (SANTOS, 2008 [1987]) ou da complexidade (MORIN, 2005 [1982])” (LEITÃO, 2015, p. 23), uma vez que se reunirem em um campo social para compreender o papel da linguagem na construção do desenvolvimento humano, fato este que dialoga com o posicionamento teórico-metodológico respaldado na epígrafe deste capítulo.

2.1 Bases epistemológicas e os princípios do ISD

O projeto do ISD se volta para investigar a relação entre as práticas de linguagem, atividade e ação, defendendo em sua teoria, inspirados em obras de Vygotsky, Bakhtin e Volochínov, que as condutas humanas são compreendidas como ações situadas cujas propriedades são construídas socialmente. Logo, de acordo com Bronckart (2006), podemos elencar três princípios gerais adotados pelos Interacionismo Sociodiscursivo: i) argumenta que o desenvolvimento humano é constituído a partir do processo indissociável de

socialização e individualização, ou seja, o pensamento consciente é construído em consonância com os fatos sociais e culturais; ii) aponta para a construção de uma proposta com ações de intervenções práticas, ancorados nos pressupostos de Aristóteles e Marx, questionando de certa forma as ciências humanas; iii) corrobora com a premissa de ser uma ciência do humano, ao afirmar a intrínseca relação entre os aspectos sociais, culturais, linguísticos, psicológicos, cognitivos, além dos processos históricos e evolutivos.

Para os pressupostos teóricos do ISD, a linguagem é um aspecto fundante na constituição do humano, considerado como um elemento crucial para o funcionamento cognitivo. Neste sentido, o ISD concebe a linguagem como o instrumento que orchestra os processos psicológicos humanos e que, na visão de Machado (2009), seu desenvolvimento é constituído por meio das práticas de linguagem situadas, nas quais podem ser identificadas não só o saber e o conhecimento, mas as capacidades de agir e de identidade, aspectos esses marcados pelo processo sociocultural. Com isto, de forma geral, o ISD propõe a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente como o magma de suas unidades de análise, posto que nós nos constituímos pelo que dizemos.

Assim, ao assumir como objeto geral de estudo a investigação do desenvolvimento e do funcionamento das condutas humanas²¹ (CRISTOVÃO, 2008), o ISD propõe uma leitura monista²² do humano, por meio de diálogos *inter(trans)disciplinares* com várias vertentes das Ciências Humanas e Sociais, a saber: a Psicologia (VYGOTSKY e LEONTIEV), a Sociologia (HABERMAS), a Filosofia (SPINOZA), a Antropologia (RICOUER), a Linguística (SAUSSURE; VOLOCHINOV e a BAKHTIN), “considerando que as condutas humanas não podem ser explicadas apenas por teorias cognitivistas/neurobiológicas ou behavioristas, mediante a complexidade do indivíduo humano” (PÉREZ, 2014, p. 21).

No sentido de sintetizar as discussões feitas sobre as bases e os princípios que empreendem a constituição teórico-metodológica do ISD, apresentamos o Quadro 01 – Bases e Princípios do ISD, que funciona como estratégia de visão panorâmica sobre o diálogo estabelecido entre a ciência do humano e os vários campos do saber advindos da psicologia, linguística, sociologia, filosofia, dentre outras áreas do conhecimento.

²¹ Bronckart (1999, p. 21) define as condutas humanas, aspecto fundante no desenvolvimento humano à luz da teoria interacionista, como uma implicação do “processo histórico de socialização, possibilitado essencialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”.

²² De acordo com Bronckart (1999), a concepção monista de Spinoza, adotada pelo ISD, considera o ser humano em sua totalidade, reforçando a tese do universalismo que apregoa que tudo existente está interligado e/ou imbricado a uma *substância única*, como, por exemplos, os elementos físicos e psíquicos.

Quadro 01 – Bases e Princípios do ISD

PILARES DO ISD	BASES CONCEPTUAIS	PRINCÍPIOS ADOTADOS PELO ISD
Vygotsky	Constituição do desenvolvimento humano a partir da interação humana por meio da linguagem.	A perspectiva interacionista do desenvolvimento humano centrada na linguagem que gerencia, por sua vez, as ações sociais a partir da apropriação dos pré-construídos.
Saussure	A teoria dos signos linguísticos.	O papel do signo na emergência do pensamento consciente.
Bakhtin/ Volochínov	A interação verbal dialógica, a noção de gênero do discurso.	A linguagem é entendida como um produto ideológico e dialogal. A metodologia do <i>agir languageiro</i> numa abordagem <i>descendente</i> , tendo como ponto de partida uma perspectiva mais ampla, a análise das condições de produção, “colocando em primeiro plano a práxis, isto é, a dimensão ativa, prática, das <i>condutas humanas</i> ” (BRONCKART, 2008 p. 21). Os <i>textos/discursos</i> , considerados como produções enunciativas. O gênero textual é considerado com um elemento amplo e mutável, ou seja, não possui uma forma física única, pré-determinada, sendo constituído a partir de propósito comunicativo e de um contexto de produção. Portanto, elaborado por gerações precedentes e coexiste, sob forma de nebulosa, no espaço do arquitexto.
Ricoeur	(Pré)configuração do agir nos e pelos textos narrativos. Semântica da ação.	A análise do agir é realizada por meio da interpretação das práticas languageiras, destacando seu aspecto social e de reconfiguração em qualquer gênero e tipo de texto. A compreensão da <i>ação de linguagem</i> e a diferenciação entre ação significante e acontecimento.
Léontiev	A concepção de <i>atividade humana</i> .	A <i>atividade humana</i> concebida como formadora das relações do sujeito com o mundo, dirigidas por motivos e objetivos relacionados às necessidades do contexto sócio-cultural por meio da linguagem. A linguagem como elemento constitutivo e exclusivo da comunicação humana.
Habermas	A teoria do <i>agir comunicativo</i> vista a partir de três mundos: objetivo, social e subjetivo.	Os <i>textos/discursos</i> como unidades que materializam o <i>agir humano</i> , os <i>mundos representados</i> e as dimensões da esfera comunicativa. O <i>agir languageiro</i> desenvolvido por intermédio de um compartilhamento de conhecimentos, apresentando pretensões de validade em relação ao mundo. A teoria dos agires: agir teleológico (mundo objetivo), agir estratégico (mundo objetivo), agir regulado por normas (mundo social) e agir dramatúrgico (mundo subjetivo).
Spinoza	A tese do universalismo: conceito do <i>monismo</i> . Noção <i>discretização</i> do conhecimento humano.	O estatuto do humano como um produto contingente da atividade permanente da matéria: o imbricamento das capacidades mentais e bio-comportamentais. A necessidade de organização dos conceitos e/ou aspectos do conhecimento em unidades menores para sua compreensão total.

Fonte: Produzido pelo pesquisador

Vale ressaltar que o ISD, ao considerar a linguagem com ponto de partida para a investigação da problemática do agir humano, não reduz seu objeto de estudo apenas à dimensão linguística. Sua contribuição não é o caráter de ineditismo, mas o lançar luz à complexidade humana por meio da construção de um quadro teórico-metodológico que reúne

diversas teorias dialogando entre si, com um novo olhar, constituindo uma ciência do humano. Nas palavras do seu idealizador,

o ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente do humano. (BRONCKART, 2006, p. 10)

Corroborando os postulados centrais do pensamento bronckartiano, que propõem investigar as condições de desenvolvimento e funcionamento da ação humana através da interpretação do agir, nossa pesquisa filia-se a uma das vertentes da corrente interacionista sociodiscursiva que se debruça na investigação do agir humano em situações de trabalho²³ a partir do estudo das práticas languageiras situadas de trabalhadores docentes por meio das suas próprias falas.

Nessa direção, alinhamo-nos à proposta de Bronckart (2008), ao sugerir a emergência de novas disciplinas de intervenção em consonância ao surgimento de novas abordagens sociais na “modernidade recente” (MOITA LOPES, 2013), como as linhas de estudo vinculadas à Clínica da Atividade as quais ancoram nosso estudo, ao compreenderem o ensino como trabalho e postularem como viés norteador dar voz ao docente.

As práticas languageiras, segundo Bronckart (2006), são consideradas como formas de ação a partir das condutas verbais, expressadas nos *textos/discursos*²⁴ de forma situada, que instrumentalizam o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o autor elucida que as condutas humanas são “ações humanas significantes (situadas), produtos da socialização. As condutas verbais (que constituem o nosso objeto de investigação) são concebidas como formas de ação específicas (semióticas) e em interdependência com as ações não-verbais” (SILVA; PEREIRA, 2014, p. 02). Portanto, percebemos que a construção das condutas verbais envolvem extensões que convocam aspectos sociais e psicológicos, ultrapassando a materialidade textual.

Sob esta ótica, em sua base teórica, o ISD congrega conceitos e abordagens de diferentes ciências que dialogam entre si para dar sustentação aos aportes da teoria bronckartiana. Assim sendo, no quadro do ISD, a noção de gêneros, advinda da teoria

²³ Para o ISD, o trabalho é uma forma de agir e de intervir no mundo. Compreendido assim com uma dimensão da ação humana.

²⁴ A noção de texto, alicerçada nos conceitos provenientes de Bronckart (1999), é definida como toda e qualquer produção de linguagem discursivamente situada. Logo, o ISD concebe a expressão textos/discursos por acreditar que essa nomenclatura demarca algo que está além da materialidade linguística e considera aspectos que remetem à ação de linguagem sempre vinculada ao contexto, ao interlocutor e às intenções.

bakhtiniana, corresponde a formatos relativamente estabilizados presentes em diferentes situações de uso da língua. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 263), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Desta forma, os gêneros produzidos a partir de uma atividade social, um propósito comunicativo e de um contexto de produção, são elaborados por gerações precedentes e coexistem, sob forma de nebulosa, no espaço do arquitexto²⁵ (BRONCKART, 1999). Constituídos sócio-historicamente, os gêneros apresentam características temáticas, composicionais e estilísticas específicas, embora sejam suscetíveis a adaptações em decorrência das transformações sociais e da especificidade do contexto utilizado. Vale ressaltar, ainda, que, ao considerar que os textos se inscrevem em um conjunto de textos ou em gêneros, o ISD opta terminologicamente pela expressão gênero de texto, em lugar de gênero do discurso.

Portanto, os gêneros textuais se materializam em textos diversos que são definidos no ISD como “[...] produtos da atividade humana e estão articulados às necessidades aos interesses e às condições do funcionamento das formações sociais nos seios das quais são produzidas” (BRONCKART, 1999, p. 72). Dito de outra forma, para o ISD, o texto é considerado como toda unidade de produção de linguagem situada, oral e/ou escrita, que “veicula uma mensagem linguística organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (*op.cit.*, p. 71).

Assim, o gênero textual é considerado com um elemento amplo e mutável, ou seja, não possui uma forma física única, pré-determinada, sendo constituído a partir de uma atividade atrelada à ação de linguagem. Todavia, os elementos composicionais dos textos, embora não sejam autossuficientes, tais como: plano de texto, sequências, tipos de discurso, são passíveis de didatização.

Ao propor um quadro que “leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ‘ações situadas’, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART: 2003, p. 13), o ISD lança mão da abordagem de gêneros textuais como instrumentos de ensino que permitem a materialização de uma atividade de ação, isto é, “*quadros da atividade social* em que as ações de linguagem

²⁵ Na visão de Bronckart (2008), o arquitexto é compreendido como um espaço de um repositório de modelos de gêneros textuais já existentes. Dentro desta perspectiva, o ISD reconhece em sua teoria “a preexistência de gêneros de texto construídos pelas gerações precedentes e organizados em um repositório de modelos [...] em uma comunidade linguageira” (BRONCKART, 2008, p. 88).

se realizam.” (MACHADO, 2005, p. 258 [grifos da autora]). Todavia, considerando os aspectos supracitados, os direcionamentos do ISD apontam para a inviabilidade didática do ensino de gêneros.

A possibilidade didática do gênero segundo os direcionamentos bronckartinianos deve ser atrelada a ações de linguagem emergidas a partir de uma atividade, uma vez que o gênero não possui uma forma fixa. Sob esta ótica, percebemos que o que pode ser didatizado são as operações de linguagem que materializam o gênero. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve versar sobre as três dimensões que constituem a capacidade de linguagem discursiva, o conteúdo, a forma e a função, fundamentais à definição e caracterização de um gênero.

Destacamos, à luz de Machado (2005, p. 252), que o modelo de análise proposto pelo ISD, como veremos na seção seguinte, “não é um modelo de análise de gêneros, mas de textos” em situações reais de uso, especificamente na nossa pesquisa, em situação de trabalho docente no contexto de formação.

No tocante a nossa pesquisa, baseados nas concepções abordadas no Capítulo I, advogamos o texto fílmico²⁶ como um gênero textual, levando em consideração que o filme possui as características e particularidades atribuídas ao conceito de gênero do ISD. Nesse sentido, os filmes possuem especificidades próprias, ou seja, elementos constitutivos intrínsecos, que os diferenciam de outros, tais como: fotografia, atuação, figurino, movimentação da câmera, trilha sonora, direção, dentre outros aspectos.

Ressaltamos que o gênero textual filme é materializado por meio do enunciado fílmico relacionado com sua especificidade arquitetônica, o que nos leva a afirmar que os filmes carecem dos mesmos olhares atentos atribuídos às características dos gêneros de forma geral. Portanto, o filme pode circular em novos espaços ou em novos suportes, delineados por coerções genéricas, o que reforça a ideia de particularidades de regras que respondem pela especificidade de cada gênero textual e pela estabilidade do sentido dos enunciados que definem o que diz o gênero e como o diz (MACHADO, 2005).

De acordo com Coutinho (2007), os gêneros regulam a organização textual e proporcionam a articulação interativa entre as dimensões envolvidas, a saber; accional, cognitiva e linguística. Portanto, gerados socialmente pelas situações de ação de linguagem, os gêneros de textos constituem-se como pré-construtos com determinado valor de uso,

²⁶ Cabe destacarmos que entendemos o filme como um texto a partir da perspectiva postulada por Bronckart (*apud* MACHADO, 2005, p. 241) na qual afirma que o texto pode ser definido “como toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário”.

existentes antes de nossas ações e necessários para a realização da ação humana. Desse modo, nas palavras de Coutinho (2007, p. 109), podemos perceber, em linhas gerais, o contributo dos gêneros de texto para a ciência do humano:

Os gêneros podem ser vistos como uma categoria instável e plástica, que regula de modo não totalmente previsível os (incontáveis) textos empíricos que lhe estão ou podem vir a estar associados – textos esses que aparecem como “lugares” de interação necessária entre o cognitivo, o praxiológico e o linguístico – desafiando análises multifacetadas e cooperações disciplinares.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre o papel dos gêneros na ação de linguagem e no desenvolvimento psíquico humano (no sentido vygotskiano), elucidam que os gêneros se constituem como ferramentas semióticas complexas, por meio das quais as ações de linguagem são realizadas socialmente. Nessa perspectiva, a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental da socialização e inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas. Desta forma, Bronckart (1999) professa que os gêneros textuais, compreendidos como conhecimentos construídos, estão relacionados às representações que temos sobre as situações diversas em que atuamos socialmente, sendo esse um processo de reprodução-adaptação de determinado gênero já existente, admitindo, assim, seu estatuto dinâmico e histórico.

Das teses hermenêuticas de Ricoeur, são apropriados e ampliados, por Bronckart (1999/2008), alguns de seus postulados. Um deles, inserido no contexto da intrínseca relação entre o agir humano e a linguagem, é a teoria da reconfiguração do agir *nos* e *pelos* textos narrativos, a qual preconiza que a análise do agir é realizada por meio da interpretação das práticas languageiras, além de ter o “poder de configurar a ação humana” (RICOEUR *apud* BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 35). Nesse sentido, o ISD considera a possibilidade da reconfiguração do agir em qualquer gênero e tipo de texto, como afirma Bronckart, à luz de Ricoeur (*apud* BRONCKART, 2008, p. 34): “qualquer texto, qualquer que seja seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir, a seu modo, no processo de reconfiguração do *agir humano*”. Sob este ângulo, vale ressaltar a contribuição de Ricoeur na proeminência do aspecto social nas *condutas humanas*. Para o hermeneuta, “como os textos, toda a ação humana é fundamentalmente social” (RICOEUR, *apud* BRONCKART, 2008, p. 35).

Outro pressuposto basilar para o ISD é inspirado nos postulados de Léontiev. É a partir de seus trabalhos que o ISD fundamenta o princípio da concepção da atividade humana, compreendida como formadoras das relações do sujeito com o mundo, dirigidas por motivos e objetivos por meio da linguagem. Assim, a concepção de atividade retomada por Bronckart

concebe a noção de que o homem orienta-se por objetivos relacionados às necessidades do contexto sociocultural, agindo de forma intencional por ações complexas e planejadas desenvolvidas por processos psíquicos superiores emergidas linguisticamente, fato este que convoca a linguagem como elemento constitutivo da comunicação humana.

De forma distinta, a atividade na relação das espécies animais apresenta apenas “um caráter fundamentalmente acionador” (BRONCKART, 1999, p. 32), no qual logo percebemos a ausência do diálogo e do procedimento de negociação semiótica. Então, embasados por Ramos (2015, p. 48), concluímos que “a espécie humana tem a peculiaridade de ter suas atividades reguladas e mediadas por interações verbais, aspecto que configura aquilo que Habermas denominou de *agir comunicativo*”.

Ao postular como um dos pensamentos fundantes do ISD a assertiva de que ação é constituída como o “resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42 [grifo do autor]), Bronckart retoma a teoria do *agir comunicativo* do filósofo alemão Jürgen Habermas para compreender a atividade de linguagem nos grupos humanos, já que, segundo o sociólogo alemão, é por meio da linguagem que as manifestações subjetivas e as legitimações de valores são efetivadas. Em outras palavras, a linguagem é concebida como uma atividade social, isto é, uma forma de ação, regulada e mediada por interações verbais que se realizam em relações de cooperação coletiva por meio do *agir comunicativo*.

Nesta perspectiva, estruturados a partir dos signos e orquestrados pela linguagem em uma dimensão sócio-histórica permanente, cada um dos três mundos habermasianos, segundo Bronckart (1999), apresenta características observáveis em várias dimensões do ambiente social. O mundo *objetivo* relaciona-se aos conhecimentos dos aspectos físicos, sobre o qual são atribuídas as questões de verdade e normativas sociais. Nesses termos, para que a eficácia de uma *atividade humana* qualquer seja obtida se faz necessário possuir um aporte de conhecimentos que sejam pertinentes aos parâmetros do ambiente.

Em se tratando do mundo *social* constitui o modo de organização de uma dada tarefa, ou seja, sob este mundo são mobilizados os conhecimentos coletivos acumulados sócio-historicamente sobre as modalidades de cooperação de uma coletividade em uma determinada atividade. Já o mundo *subjetivo* possui o caráter de subjetividade e remete aos conhecimentos particulares, interacionalmente acumulados, dos próprios envolvidos em uma atividade.

Portanto, a união interacional desses três mundos representa o contexto da atividade social. Bronckart, ao convocar a tese de Habermas, argumenta que qualquer prática humana,

das quais destacamos o agir languageiro, é desenvolvida por intermédio de um compartilhamento de conhecimentos. Este desenvolvimento da atividade humana apresenta pretensões de validade em relação ao mundo, sendo estas avaliadas pelos próprios agentes a partir das configurações de conhecimento dos três mundos representados, como podemos confirmar nas palavras de Pereira (2009, p. 119 [grifos nossos]):

essa atividade constitui sempre um objeto de avaliação e está atrelada aos critérios de validação do grupo, que se apoia em pretensões relacionadas a três ordens de conhecimento: *pretensão à verdade, quando se trata do mundo objetivo, pretensão à adequação as normas, se estiver relacionado ao mundo social e pretensão a veracidade, quando se refere ao mundo subjetivo.*

Vale acentuar que o agir comunicativo, por meio da ação significativa, atende a três mediações mobilizadoras das representações conscientes e ativas do agente: a primeira, a *ilocutória*, atribuída ao agir no mundo, revela a necessidade do contato direto e intencional do indivíduo, atendendo a uma necessidade imediata; já a seguinte, a locutória, refere-se à organização do pensamento, a partir do processo de semiotização, o que seria o dizer no mundo; o último sentido de mediação, a reconfiguração, tem o caráter de compreensão e validação. Ainda, realçamos que esses três mediadores da razão comunicativa são interdependentes e acontecem de forma simultânea.

Sob essa ótica, percebemos que a linguagem desempenha um papel fundamental na coordenação das ações, nas avaliações éticas e nas manifestações subjetivas. Segundo Bronckart (1999), a legitimação de valores de verdade, correção normativa e veracidade não é alcançada por uma racionalidade meio-fim, mas pela argumentação em função de princípios reconhecidos e validados pelo grupo social inserido. Logo, embasados por Gonsalves (1999), percebemos que o entendimento mútuo é o foco principal da interação no processo de comunicação, pois por meio dele, em forma de discurso²⁷, é conseguido o acordo entre indivíduos quanto à validade de proposições ou legitimidade de dados.

Sendo assim, segundo Bronckart (2008), a partir da noção supracitada de pretensão à validade do agir humano, são constituídos os três mundos representados da teoria habermasiana, os quais correspondem a um sistema de coordenadas formais e são divididas em três dimensões das esferas comunicativas: o agir teleológico, o agir regulado por normas e o agir dramatúrgico. Sob o contexto do mundo objetivo, o *agir teleológico* refere-se à

²⁷ Discurso nessa perspectiva é considerado como a participação de atores que se comunicam livremente em situação de simetria.

mobilização do sujeito, no qual os atores têm a capacidade de agir, tendo em vista à especificidade de propósitos, executando determinados planos de ação de forma apropriada a concepção do grupo.

Ainda nesta dimensão, o pesquisador belga destaca que neste agir abordado, dependendo da idiossincrasia da situação interacional, o sujeito utiliza técnicas para o alcance de seu objetivo, transformando-o em um *agir estratégico*. O *agir regulado por normas* é atribuído à organização dos grupos sociais em consonância com as regras e valores do mundo social, como as leis e as prescrições. Já o *agir dramático*, de acordo com Bronckart (2008), realizado no ambiente do mundo subjetivo, remete à característica individual do *agir humano* sob a qual reverbera a aspiração de autenticidade e sinceridade, haja vista as concepções de si mesmas das pessoas.

A partir dos fundamentos do sociólogo alemão refletidos anteriormente, percebemos que a concepção dos mundos representados por meio da linguagem, defendida por Habermas como uma prática comunicativa emancipatória, revela os interesses perpassados no discurso. Dessa forma, entendemos que a ação de linguagem é de responsabilidade do sujeito que, se apropriando dos textos/discursos, converte-se em agente dessa ação, considerando os modelos de organização textual disponíveis e o contexto social. Logo, é atribuído aos textos/discursos a unidade comunicativa que materializa o agir humano. Portanto, essas contribuições teóricas dão sustentáculo à perspectiva interacionista sociodiscursiva.

Por fim, outro pilar que subsidia o construto teórico do ISD é o pensamento do filósofo racionalista moderno Spinoza, para o qual os humanos não são construtores de suas vidas sozinhos. São seres produzidos pela interação entre os corpos, não dependendo da vontade e decisão humana consciente. Sob essa aspiração filosófica, os humanos são seres constantemente apaixonados, pois são concebidos de algo que é externo a eles, produzidos pela interação com os corpos, fato este que os constitui a partir do afeto de um encontro aleatório. Assim, a vida humana é um encontro de corpos e, nesse relacionamento dialógico, são afetados. Logo, a vida é moldada a partir desse encontro que determina o agir.

Portanto, Spinoza (2008) define o homem como um ser apaixonado, já que depende indissoluvelmente da constituição de um afeto aleatório externo a ele. Deste modo, a relação entre os corpos não é pré-estabelecida, a interferência não é comandada. Os encontros entre os corpos são aleatórios, por conseguinte, não se pode prever os afetos que os indivíduos vão receber ou oferecer. Alumiados por essa visão, concluímos que o desenvolvimento humano é fundamentado em encontros de corpos apaixonados, o que limita o humano ao aspecto interacional aleatório, onde os corpos afetados são modificados por meio de afetos advindos

do relacionamento social, sendo a vida, nessa linha de pensamento, produzida e moldada pelo relacionamento com o outro.

Dentre as inúmeras contribuições da corrente do pensamento spinozano no quadro epistemológico do ISD, destacamos dois aspectos: o *monismo* e a *discretização*. Em oposição ao dualismo cartesiano²⁸, o *monismo* de Spinoza sustenta a ideia de que a natureza ou o universo é constituído de uma única substância, a matéria homogênea, bem como que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa.

Desse modo, esse conceito para o ISD reforça a tese do universalismo, de que tudo está integrado – e/ou imbricado – a uma substância única (físico e psíquico), não permitindo, assim, vê-la sob dois planos. O conceito *monista* relaciona-se ao estatuto do humano posto por Bronckart, que o considera como um produto contingente da atividade permanente da matéria, dispondo-se, pois, dos dois atributos funcionando em paralelo: capacidades mentais e bio-comportamentais (BRONCKART, 1999).

De maneira geral, o ISD se insere no ambiente científico como uma teoria que apresenta uma intervenção transformadora do ser humano, ao debruçar-se sobre a compreensão da linguagem em interação social responsiva, numa perspectiva sócio-histórica que congrega vários vieses teóricos. Neste sentido, o ISD proporciona o diálogo entre concepções teóricas, rompendo barreiras, atrelando suas abordagens a valores éticos e comportamentais, tendo seus pressupostos sintetizados em dois eixos básicos: o da questão do desenvolvimento humano e o da questão social das atividades formativas. Tais linhas são estudadas tomando como referência o questionamento das dimensões de suas aplicabilidades em contextos específicos de comunicação social.

Isto posto, nossa pesquisa se delimita ao eixo do entorno social da atividade formativa, na qual investigamos, de forma interventiva e reflexiva, a compreensão de professores formadores acerca de sua *práxis* com o gênero filmico em aulas de licenciatura em língua inglesa.

2.2 O modelo de análise textual sociointeracionista

Tendo como referência o estudo empreendido até então sobre as bases epistemológicas que sustentam o escopo teórico do ISD, o qual postula a linguagem como elemento fundante

²⁸ O dualismo de Descartes consiste em defender que os objetos e corpos inscritos estão na extensão material de um lado, enquanto que as ideias e os sentimentos do sujeito pensante estão de outro, pertencentes a duas substâncias diferentes e independentes.

no desenvolvimento das condutas humanas, Bronckart (1999) propõe um procedimento metodológico por meio da análise da materialidade do agir comunicativo em *textos/discursos*. Ao assumir essa postura metodológica, que considera aspectos sociais interacionais, o ISD contempla elementos para além do nicho unicamente linguístico.

Assim, ao destacar a importância do texto, oral e/ou escrito, para compreensão do desenvolvimento humano, Bronckart (1999) propõe uma análise textual de caráter descendente, que contempla desde uma perspectiva mais ampla, a partir de seu contexto de produção, já que todo o texto é moldado por uma situação social específica de agir, chegando à organização textual propriamente dita linguístico-discursiva, até um procedimento mais interpretativo desse agir, suas razões e intencionalidades, denominado semiologia do agir.

Portanto, ao nos direcionarmos a essas dimensões de caráter mais abrangente do texto, podemos perceber representações que estão presentes no dizer do sujeito. Especificamente nesta dissertação, nos debruçaremos na investigação dos aspectos evidenciados nos textos empíricos das sessões de autoconfrontação, propostas por nós, aos professores formadores que utilizam o filme em sua prática docente. Dessa forma, em consonância com as categorias de análise exigidas por nosso *corpus*, acentuamos aquelas que, de fato, se aliam com o nosso foco e objetivo de pesquisa.

Isto posto, Bronckart (2006), ancorado na tese de Habermas, afirma que durante a construção de um texto o agente convoca as representações dos mundos físico, social e subjetivo, os quais servem de contexto e conteúdo temático para essa produção, o que configura a ação de linguagem como situacional. Sob esta ótica, são apresentados dois conjuntos de parâmetros que exercem influência sobre a organização textual: o primeiro relaciona-se ao mundo físico, os parâmetros objetivos, e o segundo aos mundos social e subjetivo, parâmetros sociossubjetivos.

O primeiro plano de análise está no mundo físico, em que podemos considerar quatro parâmetros: o primeiro refere-se ao desenvolvimento da ação de linguagem em um ambiente específico, ou seja, representa o espaço físico em que o texto foi produzido, o *lugar de produção*. O segundo trata-se do *momento de produção*, o espaço e o tempo de extensão arrolados numa dada construção textual. O terceiro e o quarto parâmetros correspondem ao *emissor* e ao *receptor* do texto e configuram o olhar para a inserção destes agentes em espaço e tempos determinados.

Já o segundo plano encontra-se imerso no mundo social e subjetivo, onde também podemos dividi-lo em mais quatro parâmetros, sendo estes alocados em: lugar social de produção, as condições sociais em que o texto foi produzido; objetivo – propósito

comunicativo, que considera os objetivos e efeitos da interação a serem propostos ao destinatário, aspectos sociais da interação, alinhados às regras, valores e normas; papel social do enunciador e papel social do destinatário, os aspectos relacionados à subjetividade do agente, “imagem que o agente dá de si ao agir” (BRONCKART, 1999, p. 94), isto é, destina-se ao papel social exercido pelo enunciador e pelo destinatário atribuídos como estatutos.

Uma vez compreendidas as condições de produção textual, destacamos a análise do texto propriamente dita, sendo esta, à luz da proposta de Bronckart e Machado (2009), dividida em três níveis de análises expostos de forma resumida no quadro abaixo, elaborado com base em Leitão (2012, *apud* CRISTÓVÃO, 2008) o qual contempla os aperfeiçoamentos metodológicos da abordagem sociointeracionista.

Quadro 02 – Níveis de análise propostos pelo ISD

Análise do tipo organizacional
• Identificação do plano geral do texto; • Identificação dos planos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção e disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase; • Identificação dos tipos de sequências predominantes e identificação da(s) fase(s) típicas(s) da(s) sequências(s) por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e sua função; • Identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal, tal como elencadas abaixo, por exemplo: • Mecanismos de coesão: organizadores lógico-semânticos e organizadores temporais; • Mecanismos de coesão nominal: anáforas nominais (por substantivo ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos); • Mecanismos de coesão verbal: densidade verbal (calculada pela divisão do número de verbos e pelo número de palavras).
Análise do tipo enunciativo
• Verificação das ocorrências dos tipos de modalizações com suas unidades típicas e de responsabilidade enunciativa, tal como segue: • Modalização: lógica, deôntica, pragmática ou enunciativa; • Responsabilidade enunciativa/ocorrência de diferentes vozes: posicionamento enunciativo; • Índice de pessoa.
Avaliação do tipo semântico
• O cruzamento e a interpretação dos resultados de análises possibilitam a análise semântica, cuja contribuição para o reconhecimento das atividades (de caráter eminentemente coletivo) e das ações (evidentemente individuais) se dá pela identificação: a) das figuras de ação que são construídas no texto e sua relação com a situação de interação e com as condições sócio-históricas de produção; b) da intencionalidade; c) da motivação; d) dos recursos mobilizados para agir; • Tipos de agir.

Fonte: Adaptado de Leitão (2012, p. 233-234)

O **Quadro 02** acima apresenta, de forma geral, os níveis de análises e algumas sínteses das propostas de categorias de análise organizadas pelos pressupostos teóricos e metodológicos do ISD, conforme Machado e Bronckart (2009). Desta feita, as análises realizadas desses três níveis textuais, juntamente com o contexto de produção²⁹, têm possibilitado relevantes reflexões do trabalho do professor.

Assim, considerando a amplitude de recorrência nos nossos dados, a partir das interpretações das falas dos participantes da presente investigação, tomamos por base três aspectos analíticos: o *conteúdo temático* (nível organizacional), as *modalizações* (nível enunciativo) e os *elementos constitutivos do trabalho docente* (nível semântico), posto que estes são aspectos fundantes para a investigação do nosso objeto de estudo, a saber: a análise da interpretação do trabalho de professores formadores quanto à sua prática com filmes em sala de aula. Para tanto, abordaremos em relevo essas categorias de análise.

O nível organizacional apresenta a identificação do plano geral, ou seja, do *conteúdo temático* de um texto, definido por Bronckart (1999, p. 97) como o “[...] conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Nesta linha de pensamento, o autor em destaque postula que essas informações são “[...] representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória” (p. 97-98) antecipadamente à ação languageira, logo, já são internalizadas pelo agente.

Definido como o conjunto de conhecimentos acerca dos temas – temática do texto – o conteúdo emerge do texto já armazenado, previamente, na memória do agente produtor. Assim, refere-se às informações materializadas nos textos que remetem aos mundos habermasianos – físico, social e subjetivo – ou à combinação deles, dependendo das representações situacionais que são construídas pelo agente-produtor. Desta feita, o autor supracitado explica que este conteúdo refere-se às “[...] informações constitutivas do conteúdo temático que são representações construídas pelo agente-produtor” (BRONCKART, 1999, p. 97-98).

Em outras palavras, o plano geral de um texto “[...] depende da amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir” (BRONCKART, 2008, p. 89). Isto posto, podemos afirmar que o que é materializado linguisticamente em um determinado texto é

²⁹ As características da análise do contexto de produção serão apresentadas na Capítulo IV.

atribuído pelas apropriações de conhecimentos posteriores que o agente produtor possui no tocante aos temas levantados relacionados aos mundos físico, social e subjetivo.

Em se tratando do nível enunciativo, os mecanismos enunciativos funcionam como auxiliares na coerência pragmática do texto, sendo constituídos pelos *posicionamentos enunciativos*, pelas *vozes* e pelas *modalizações*. Nas palavras de Bronckart (2003, p. 325), os *posicionamentos enunciativos* revelam o modo pelo qual “são vistos os acontecimentos constitutivos da diegese: visão externa do narrador, visão introjetada em um personagem (que vai construir então os segmentos de monólogos interiores) ou combinação desses tipos de pontos de vista”. Segundo o pesquisador belga, em termos de realização linguística, essas distinções “[...] são traduzidas, ao menos parcialmente, pelos diferentes tipos de discursos” (*op. cit.* p. 325).

Em síntese, de acordo com Bronckart e Machado (2009), é possível afirmar que os mecanismos enunciativos ilustram duas vertentes em relação às avaliações sobre os aspectos do conteúdo temático: a primeira está atrelada aos *posicionamentos enunciativos*, o ponto de vista, ou seja, o ângulo pelo qual os acontecimentos e/ou fatos do texto são vistos por um ou mais personagens, apresentando, portanto, uma estreita vinculação as *vozes*; a segunda caracteriza-se pelas *modalizações* que esclarecem as avaliações acerca da temática textual. Logo, neste nível de análise, de forma geral, devem-se considerar os mecanismos de responsabilização enunciativa, tais como: marcas de pessoa, inserção de vozes, dêiticos de espaço e lugar e os modalizadores (enunciado, adjetivos e pragmáticos).

Nessa perspectiva, as *vozes* e as *modalizações* – postuladas pelo ISD como os elementos linguísticos pertencentes ao nível mais superficial de análise que mais influenciam na constituição do textualizador, isto é, a “[...] instância à qual o autor empírico de um texto confia a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado” (BRONCKART, 2008, p. 90), também identificado como *instância geral de gestão* do texto – são as categorias, realizadas por meio de expressões linguísticas, que mais evidenciam nossos objetivos de pesquisa, visto que a partir delas torna-se possível compreender as representações das práticas docentes, acerca do uso de filmes, materializadas nos textos de autoconfrontação abordados na análise de dados dessa dissertação.

No que se refere às *unidades modalizadoras constitutivas dos mecanismos enunciativos*, Bronckart (1999) define-as como os elementos linguístico-discursivos que projetam avaliações, julgamentos e opiniões sobre aspectos do conteúdo temático, sendo, especificamente, as *modalizações* determinantes para o estabelecimento da coerência pragmática do texto e para compreensão do conteúdo pelo destinatário, fato este, a sua

compreensão, que particulariza as modalizações em meio aos demais mecanismos enunciativos, já que estas independem, geralmente, da linearidade e da progressão do conteúdo temático, como esclarece o autor: “as modalizações [...] pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330, [grifos do autor]). Nestes termos, relacionados à tese dos mundos discursivos proposta por Habermas³⁰, e outras classificações já postuladas anteriormente, Bronckart (1999) organiza as modalizações em quatro tipos: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas estão ancoradas no mundo objetivo e têm por finalidade evidenciar julgamentos sobre o valor de verdade do que é proferido pelo agente. Nestes termos, as proposições constituem-se como certas, possíveis, prováveis, improváveis, necessárias, dentre outras. Portanto, são identificadas por tempos verbais no condicional, advérbios auxiliares e orações impessoais.

Exemplo: “**eu sabia que**:: *eu ia perto dos alunos tal*” [...] “**na verdade**...*eu tou cansada agora / porque eu não sabia que eu andava tanto / é:::o que eu não tinha percebido*” [...] “**que eu não conhecia** / **eu sabia que** *eu me levantava / e sentava / mas não sabia a quan-ti-da-de*”.

Entrevista - Dorothy (Linhas 432; 435-1339; 1343-1346)

As modalizações deônticas avaliam o que é enunciado à luz de valores sociais. Pertencentes às coordenadas do mundo social, essas modalizações têm seu valor de verdade baseado em ideologias sociais, aspectos que são validados por um grupo e/ou legitimado por uma comunidade, além de questões de natureza inquestionáveis. Assim, ratificados socialmente, as modalizações deônticas são caracterizadas, do ponto de vista linguístico, por tempos verbais no condicional, advérbios auxiliares e oração impessoal.

Exemplo: “**tenho que**... *ter mais cuidado com isso ((risos))*” [...] “**tenho que** *ter mais cuidado na hora de:: (...)*” [...] “**eu preciso ter mais Zelo**”.

Entrevista – Gandalf (Linhas 141; 147; 1506)

As modalizações apreciativas estão assentadas no mundo subjetivo e traduzem julgamentos de natureza mais particular, revelando grau de satisfação, tristeza sobre o que

³⁰ Conforme a discussão apresentada no tópico 01.

está sendo enunciado. Geralmente são atribuídos a essa modalização indícios de algo para ser fundamentado em uma reflexão maior. Em se tratando de língua, há uma recorrência, preferencialmente, por termos marcados como advérbios ou oração adverbial.

Exemplo: “**eu acho que**:: *eu tou implicando com eles três ((risos))*” / “**eu deveria** me sentar... *um pouquinho*::” / “**eu queria** me afastar aqui::” / “**eu podia** ter deixado os alunos um pouco mais *LIvres*”

Entrevista – Dorothy (Linhas 599; 601; 605; 617)

Já as modalizações pragmáticas, inseridas, no mundo social, introduzem julgamentos sobre as capacidades de ação, causa, intenção e razão. Nestes termos, avaliam características acerca da responsabilidade de um personagem em um contexto que é o próprio actante. É comumente marcada, em termos linguísticos, pelo auxiliares de modo: *querer, dever, poder, fazer* e etc..

Exemplo: **tem que ter** um fim didático / eu **tenho** um objetivo didático / que pra **eles devem ser também**” [...] “mas agora... **tem que:: ter/ter...** uma relação / **tem que ter** alguma conexão com o que foi estudado ante, num é”

Entrevista – Gandalf (Linhas 766-768; 779; 781)

Os fragmentos dos dados elencados acima constituem possibilidades exemplificativas dos quatro tipos de modalizações – lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas – à luz de Bronckart (1999), modalizações estas organizadas a partir da teoria dos mundos discursivos proposta por Habermas.

2.3 O trabalho sob à ótica do ISD

Segundo Bronckart (2004), as concepções de trabalho são dinâmicas e complexas e, assim sendo, se modificam em consonância às particularidades sócio-históricas. Desta forma, os diversos conceitos atribuídos à palavra “trabalho” são arraigados de valores sociais refletidos na linguagem e, ao longo dos tempos, vêm se transformando: desde concepções de punição e submissão, no contexto bíblico; de escravocrata na antiguidade; da cientificidade trabalhista com intuito lucrativo – Taylorismo e Fordismo; das atribuições filosóficas de

Engels e Marx; até a concepção antropocêntrica e situada do trabalhador da Ergonomia do Trabalho francesa³¹.

Em decorrência dos avanços na área educacional, no campo da tecnologia, instrução escolar e “a necessidade da Escola **se adaptar** permanentemente, considerando [...] as novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas [...] e os novos conhecimentos sobre o “conteúdo” das disciplinas escolares” (BRONCKART, 2006, p. 204 [grifos do autor]), os pesquisadores genebrinos começaram a debruçar seus estudos sob a ação dos professores, o agir docente, com o intuito inicial de analisar como os docentes se adaptavam didaticamente a esses novos direcionamentos. Salientamos, à luz de Machado (2007, p. 89), que as novas exigências acerca do trabalho do professor, a influência do mercantilismo no agir docente constituem “uma série de reformas aplicadas sobre os sistemas educacionais [...] apregoando a necessidade da constituição de um novo profissional do ensino.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a perspectiva das possibilidades didáticas dos gêneros convocamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao estabelecerem com precisão a responsabilidade do professor de formar alunos com competências para realizar comunicação e interação verbais, nas modalidades oral e escrita, por meio do uso dos gêneros textuais. Partindo desse pressuposto, em se tratando especificamente do gênero filme, objeto de estudo desta investigação, entendemos como relevante a prática didática com textos fílmicos, uma vez que alunos são conduzidos a se apropriarem desse gênero sob outras perspectivas, atribuindo, muitas vezes, outros sentidos, para além desse instrumento fazer parte da rotina dos alunos, como abordado no Capítulo I.

Para tanto, se faz necessário que o professor procure desenvolver atividades que possibilitem a realização desse objetivo a partir de propostas de ensino que levem em consideração a funcionalidade dos mais variados gêneros textuais no âmbito das práticas sociais. Essa procura de alternativas de ensino é à base dos cursos de formação de professor, que objetivam proporcionar ao futuro professor subsídios para o aperfeiçoamento do ser professor, ou seja, o objetivo principal desses cursos é oferecer a formação do professor.

Em outras palavras, a proposta dos cursos de formação é otimizar a abertura de diálogo entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes escolares, visando contribuir

³¹ Com base nos aportes teóricos de Clot (2007), os estudos científicos da linha teórica da Ergonomia são divididos em duas vertentes, a saber: a Ergonomia americana e francesa. Em linhas gerais, a primeira pode ser definida como a utilização das ciências para a melhoria das condições de trabalho, ou seja, promover uma moldagem da máquina ao homem – foco no equipamento. Por outro lado, a linha francesa estuda o trabalho específico do humano a fim de aperfeiçoá-lo, em outras palavras, compreender o trabalho para transformá-lo, uma adaptação do trabalho ao homem – centro no trabalho. As noções da Ergonomia do Trabalho virão à baila no tópico seguinte.

com a formação docente à luz das perspectivas atuais de concepções de língua e ensino. Refletir sobre o ensino a partir dessas perspectivas significa colocar os usos linguísticos no centro da discussão. Com isso, é necessária a intervenção de um professor apto a mediar às situações de leitura e escrita com objetivos claros e definidos.

À vista desta “**realidade do trabalho educacional**” (BRONCKART, 2006, p. 207 [grifos do autor]) e da insuficiência conceitual que abarcasse as “modificações e multiplicidade das formas de trabalhos atuais” (BRONCKART, 2007, p. 78), algumas reformulações conceituais do projeto do ISD foram imprescindíveis, como o “deslocamento significativo” da noção de trabalho e seu posicionamento acerca das atividades e ações humanas, nas palavras de Bronckart (*op.cit.*, p. 78), “trata-se de procurar “ver com outros óculos”, “de ver com olhos novos” o que aparentemente já nos está dado, isto é, trata-se de apresentar uma interpretação, dentre as muitas que são possíveis, sobre esse agir humano específico.”

Cruz e Araújo (2013, p. 83), convocando os pressupostos de Machado (2004), afirmam que este novo olhar, esta nova perspectiva, para o trabalho docente concebe o professor não apenas como um mediador de conhecimentos, “mas como um agente especializado, constituído a partir de um trabalho com características próprias, que, por sua vez, é composto por ferramentas, ações e contexto localmente situados, a cujo conjunto a autora chama de agir docente.”

Acerca do trabalho do professor, o ISD permite compreender, pelos diferentes textos ali convocados, como o professor – sujeito discursivo complexo/heterogêneo – mobiliza a linguagem, construindo, reconstruindo, desconstruindo saberes em função dos outros (especificamente os alunos) e em função dele mesmo. Nestes termos, de acordo com Machado e Guimarães (2009), o ISD se debruça sobre a análise do trabalho docente, atividade construída em um processo histórico-cultural³², buscando refletir como o professor age e o que faz ele agir, em varias nuances sociais em busca da melhoria do processo didático contextualizado. Assim, Machado (2007, p. 93) resume a concepção do trabalho docente para o ISD como:

³² Ao considerarmos que a sociedade é dinâmica e, nesta perspectiva, o professor a transforma e por ela é transformada, partimos do princípio de que o trabalho é considerado como um meio social de constante reconfiguração. A historicidade humana, segundo Bronckart (1999) é uma questão crucial para o ISD, pois compreende as constantes mudanças sociais e políticas que o professor vive ao longo de sua carreira profissional, adaptando, ressignificando e repensando suas práticas em consonância com as novas demandas e prescrições mercadológicas.

uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações - planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o seu desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esse conteúdo, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros, que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Deste modo, a concepção de trabalho docente, à luz dos preceitos do ISD, contempla as inúmeras transformações e multiplicidade de formas no âmbito do trabalho contemporâneo, proporcionando, assim, uma nova perspectiva que se debruça sobre o agir docente como objeto científico e se distancia das *prenoções* (MACHADO, 2007, p.80) que circundam este contexto educacional. Ainda, o ISD postula que para a consolidação do trabalho docente se faz necessária à disposição de recursos materiais e simbólicos para o que o professor possa, de fato, ressignificar as prescrições, criar possíveis soluções de conflitos e adaptar seu agir, apropriando-se, desta forma, de artefatos, “transformando-os em instrumentos por *si* e para *si*” (*op.cit.*, p. 93) em acordo com as demandas e necessidades do seu contexto escolar.

Nestas condições, ao considerar as mudanças no mundo do trabalho, segundo Machado (2007), o estudo da linguagem torna-se um viés norteador para compreensão do trabalhador, este agora concebido não como um executor de tarefas, mas como um ator social que exerce, de maneira geral, uma atividade interacional (interpessoal e transpessoal) situada, mediada por instrumentos materiais ou simbólicos disponibilizados socialmente e com o intuito de otimizar o ensino e a aprendizagem de conteúdos e capacidades sob a prescrição de diferentes instâncias superiores.

Portanto, ressaltamos a relevância da compreensão do trabalho docente para o ISD, em convergência com os pressupostos das Ciências do Trabalho, como uma abordagem que se adéqua a complexidade do trabalho docente em função de uma ação contextualizada, promovendo uma postura reflexiva acerca da dinâmica concepção do trabalho e agir docente, visando, sobretudo, dar voz ao professor: “uma nova palavra é imposta ao trabalhador: é preciso que ele se exprima, que fale, que comunique, que coopere” (LAZZATO *apud* MACHADO, 2009, p. 88). Em outras palavras, propõe-se compreender o trabalho do professor a partir do que ele diz sobre essa prática, para transformá-lo.

Este exercício coaduna com o esteio metodológico adotado por nós advindo das Ciências do Trabalho, a autoconfrontação, que consiste numa “atividade em si na qual o trabalhador descreve e repensa sua situação de trabalho *para o pesquisador* e para si mesmo”

(CLOT, 2010, p. 145 [grifos do autor]), visando “não só compreender para transformar, mas também para compreender” (*op.cit.*, p. 147).

Outro aspecto a ser ponderado sobre a docência advém das contribuições de Tardif (2012), ao propor uma reflexão sobre a docência como um trabalho que acolhe um olhar voltado para os *saberes coletivos*, que envolvem as produções de gêneros profissionais reguladores das atividades sociais diárias do trabalhador, bem como os *saberes situados* oriundos do contexto escolar do trabalhador e seus *saberes experienciais*, que os tornam um agente específico de linguagem em situação de trabalho.

Corroborando Ricouer (*apud* BRONCKART, 2004), acerca do potencial das narrativas para a organização das ações humanas, Bronckart postula que, por meio da análise de qualquer texto/discurso, podemos perceber a origem e a ação do trabalho do professor. Eis, neste contexto, o papel do linguista: perceber a compreensão que o próprio professor tem de sua prática, ou seja, a interpretação da compreensão do professor – o ato interpretativo do agir.

Assim sendo, o convite à compreensão do trabalho pelos próprios trabalhadores pode favorecer o desenvolvimento cognitivo dos professores, tanto na perspectiva individual quanto no coletivo de trabalho, já que, a partir das sessões reflexivas, na nossa pesquisa, as entrevistas de autoconfrontação, são contemplados novos saberes, ampliando as aprendizagens dos envolvidos. Desta forma, essa interação, acerca do fazer pedagógico, por meio da linguagem, viabiliza uma possível transposição de barreiras que o indivíduo, provavelmente, não conseguiria sozinho, além de habilitar os envolvidos no diálogo a criarem novos modos de fazer o seu trabalho, como também de ressignificar seu agir docente.

Neste cenário, conforme apontado na introdução, baseados em Pereira (2016), ressaltamos que o grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-LAEL/PUC-SP), como resultado da relação de Machado (1998) com os estudos do interacionistas sociodiscursivos, tem oferecido significativas contribuições para a investigação e compreensão de situações de trabalho do professor, à luz do ISD e das Ciências do Trabalho, tais como: Abreu-Tardelli (2011), Bueno (2007), Buzzo (2011), Cristóvão (2005), Lousada (2008), Mazzillo (2006), Machado (1998; 2004; 2005; 2009).

Nesta ótica, o grupo de estudo que nos filiamos, Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT) do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tem se debruçado, para além de outros enfoques, sobre a formação e o trabalho do professor, a exemplo dos trabalhos de Perez (2009), Araújo (2014), Dantas (2014), Pereira (2011, 2012), Rodrigues (2011), Medrado e Pérez (2011),

Leitão (2015), Reichmann (2015), Freudenberger (2015), Ramos (2015), Sant'Ana (2016), Pessoa (2016), dentre outros.

Os estudos aqui elencados refletem a relevância destas teorias em loco, ao disponibilizarem esteio teórico e mecanismos metodológicos que permitem ao pesquisador ter acesso, por meio da linguagem, à produção oral e/ou escrita, às leituras do próprio agir dos participantes. Então, ao buscarmos analisar como o trabalhador se percebe ao utilizar filmes como recurso didático em sala de aula, por meio da análise dos textos/discursos emergidos nas entrevistas da autoconfrontação, podemos contribuir, diretamente para a compreensão da construção do próprio agir desse professor formador, quanto ao uso do gênero fílmico no ensino de Língua Inglesa, que é a especificidade de nossa investigação.

2.4 As contribuições das Ciências do Trabalho

Advindas dos estudos da psicologia, as Ciências do Trabalho são representadas pela Ergonomia, Ergologia e pela Clínica da Atividade. A relação do ISD com os estudos da Ergonomia do Trabalho pode ser evidenciada pela busca de compreensão do ser humano no trabalho e sua transformação por meio das análises reflexivas das práticas languageiras. A partir desta concepção, percebemos um avanço nos estudos do trabalho, fato este que rompe com a fronteira do senso comum, a qual se inclina a direcionamentos e adaptações que possibilitem mais conforto aos trabalhadores, como por exemplo, os aparelhos ergonômicos.

Com base em Pérez (2014), a Ergonomia³³ surgiu na Grã-Bretanha, após a segunda Guerra Mundial, com a meta de reduzir os esforços humanos em situações de trabalhos extremos e especificamente sobre o bem estar no trabalho, baseados na *decomposição/recomposição* da atividade através da observação, a fim de transformá-la (BRASILEIRO, 2001). Neste cenário, a partir da origem da primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica fora lançado o olhar para as pesquisas que viabilizavam a adaptação da máquina ao homem, levando em consideração o fator humano no desenvolvimento dos equipamentos.

Nesta perspectiva, à luz da autora supracitada, o principal objetivo que norteia esta vertente do trabalho é promover o conforto, a saúde e o bem estar do usuário e sua eficácia no trabalho. Para tanto, a Ergonomia investe na otimização da saúde dos trabalhadores, por meio de prevenção de riscos, redução de fadiga, dentre outros, a fim de oferecer condições

³³ Cabe ressaltar que a abordagem Ergonômica da Atividade teve, além da origem relatada, outra vertente anterior desenvolvida nos Estados Unidos com o foco nas condições físicas no trabalho, ou seja, a adaptação da máquina ao homem.

satisfatórias de trabalho, além de agenciar o desenvolvimento dos sistemas adaptados com base na compreensão da atividade dos operadores, almejando efetivas condições de trabalho.

Destarte, com intuito de compreender a ação do trabalhador, os pressupostos da Ergonomia se debruçam sobre os conhecimentos gerais a respeito do trabalho, atentando para as diferenças e/ou distância entre o trabalho prescrito e trabalho realizado em situações rotineiras de atuação. Passando, então, a refletir sobre a influência das prescrições – institucionais e normativas. Nestes termos, a Ergonomia avalia as normas impostas ao trabalhador a partir do seu próprio discurso, com o intuito de ressignificar o trabalho e empoderar o trabalhador.

No que se refere ao surgimento dos estudos da Ergologia da Atividade, chamamos o pensamento de Schwartz (2011), para quem o distanciamento entre as prescrições e a realização do trabalho pode ser o fator desencadeante do adoecimento do trabalhador. Para a Ergologia, esta distância precisa ser diagnosticada e gerenciada. Deste modo, evidencia-se a emergência do *ergoengajamento* – uma postura reflexiva que dá voz ao trabalhador e propõe a necessidade de “*renormatizações*” (*op. cit.*, p.137) em harmonia com alguns aspectos: a singularidade temporal do agir humano, os valores já pré-estabelecidos, a variabilidade situacional do trabalho e as inúmeras vertentes sociais que as normas trazem a reboque.

Portanto, a partir dos conceitos do pesquisador francês e das nuances apresentadas pelo ergoengajamento, as quais envolvem uma análise do agir humano em contexto de trabalho como resultado do acionamento de diferentes instâncias de saberes profissionais e não profissionais, fica em loco sua correlação com os pressupostos teóricos do ISD, já que ambas as perspectivas buscam o desenvolvimento humano por meio de práticas linguageiras articuladas, com escolhas não aleatórias de sujeitos em encontros aleatórios (SPINOZA, 2008): escolhas que apontam concepções e atitudes de indivíduos que se localizam e se organizam historicamente no social, nas normalizações e nas *renormatizações* (*op. cit.*, p.137).

Já no que se refere aos aportes da Clínica da Atividade, destacamos sua contribuição para o estudo das vivências humanas em situação de trabalho. Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica, desenvolvida na França, por um grupo de estudiosos encabeçado por Yves Clot e Daniel Faïta em meados da década de noventa, tendo como norte “definir a atividade de trabalho como fonte permanente de recriação de novas formas de viver” (SILVA; BARROS; LOUSADA, 2011, p. 188).

Clot e seu grupo, ancorados nas contribuições de estudiosos como Vygotsky, Leontiev, Luria e Bakhtin, apropriam-se deste aporte teórico-metodológico, Clínica da

Atividade, considerando que o trabalho é uma atividade constituída por várias dimensões – multidimensional –, concepção inovadora que se distingue de uma visão que trata, de forma reduzida, apenas a eficácia do trabalho. Portanto, o foco central passa a ser a subjetividade na análise.

Cabe salientarmos que muitas das contribuições de Clot (2007) são advindas do campo da Psicologia do Trabalho, campo teórico no qual este estudioso é um atuante pesquisador. A análise do trabalho, neste sentido, é atribuída a um sujeito ou grupo em vários contextos situacionais. “Ela concerne sobre aquilo que os homens fazem com as provocações pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las” (*op. cit.*, p. 127). Deste modo, o autor em destaque compreende o trabalho como uma forma de atividade que possui uma função psicológica fundante e que, assim sendo, realiza um papel essencial no desenvolvimento das funções psíquicas características do humano.

Desta feita, pensando no contexto educacional, os direcionamentos da Psicologia do Trabalho, ao refletirem sobre o desenvolvimento do trabalhador, utilizando o seu próprio agir linguareiro, assumem este – o agir languageiro – como fértil fonte de análise, considerando, para tanto, a singularidade e complexidade do ambiente escolar.

Uma outra contribuição dos estudos da Clínica da Atividade é a noção do *trabalho real* que, como ressaltado neste capítulo, é entendida como uma terceira dimensão do trabalho, o que compreende, de forma geral, uma leitura do trabalho que inclui, tanto o que conseguiu ser realizado, concretamente, quanto o trabalho impedido, ou seja, aquilo que trabalhador não pode realizar. Esta concepção configura-se como um avanço para os estudos do trabalho, uma vez que considera o trabalho não realizado, até então, não reconhecido.

Dentro dessa perspectiva, situamos o entrelace teórico da Clínica da Atividade, representada por Clot (2012), Faïta (2002) e Nouroudine (2002), e os pressupostos do ISD, os quais nascem do imbricamento de ideias acerca das análises reflexivas para a compreensão da complexa atividade do trabalhador, enviesada pela linguagem, a partir da reflexão do próprio trabalhador sobre seu agir em contextos específicos de ergoengajamento, com a finalidade de avaliar, rever e reformular os métodos e estratégias utilizados para a ressignificação/reconstrução deste agir.

Assim, ancorados em Nouroudine (2002), a perspectiva da Clínica da Atividade compreende o trabalho como uma atividade complexa e marca um importante acento sobre a relação entre linguagem e trabalho, além de apontar alguns fatores relevantes desta relação, evidenciando o uso situado da linguagem em contexto de trabalho: “a linguagem como trabalho”, “a linguagem no trabalho” e “a linguagem sobre o trabalho” (*op. cit.*, p. 18).

Neste sentido, os preceitos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade evidenciam que a linguagem, em contexto de trabalho, deve ser analisada sob diferentes dimensões: *no, como e sobre o trabalho*³⁴, corroborando este direcionamento, o ISD postula que o trabalho do professor pode ser acessado por meio da análise da linguagem dos docentes nas dimensões mencionadas.

Apesar do imbricamento dessas três formas de linguagem e a não delimitação de fronteiras que os circundam, percebemos que os textos advindos das entrevistas de autoconfrontação, que constituem o nosso *corpus*, podem ser atribuídos a situação de produção da *linguagem sobre o trabalho*, já que é característico desse instrumento metodológico promover narrativas, interpretações, comentários, avaliações etc. sobre o próprio agir em situação de trabalho, ou seja, uma linguagem desenvolvida sob um foco mais distanciado do momento do agir.

É nessa interface que o trabalho docente pode ser caracterizado como uma atividade que está em constante processo de construção e instabilidade, de uso linguageiro cada vez mais contextualizado dialogicamente: objetivo da prática metodológica da autoconfrontação assumida por nós nesta pesquisa.

Salientamos que, ao nos inserirmos no contexto de trabalho, por meio do procedimento da autoconfrontação, para assim, termos acesso ao trabalho do outro, a fim de compreendermos o agir docente do trabalhador, devemos ter em mente a noção de *inacabamento* defendida por Clot (2010), ao postular que essa análise não dá conta de uma percepção real e completa da ação do trabalhador, tendo em vista toda sua complexidade, uma vez que nas palavras do autor, “a última palavra nunca é dita, o último ato nunca chega a ser executado [...]” (p. 149).

No Brasil, Machado (2007) aponta que as pesquisas sobre o trabalho docente, ancoradas no ISD, vem se desenvolvendo em duas linhas de investigação: a primeira, relacionada aos aspectos didáticos, voltando-se para os processos educacionais, transposição didática de conhecimentos, análises de experiências profissionais e incentivos à formação dos docentes; a segunda linha investe em questões relacionadas à (re)configuração do agir humano *nos e pelos* textos, especialmente, o agir docente. Nas palavras da autora em destaque, as investigações sobre o trabalho docente fundamentadas no ISD

³⁴ Para aprofundar estas questões indicamos a leitura de Clot (2007).

têm podido identificar e analisar diferentes dimensões das situações de trabalho educacional e identificar as mais diversas representações sobre o agir do professor em textos produzidos por inúmeros enunciadores [...] dessa forma, estamos convictos de que a construção e reconstrução permanente de nossas concepções sobre esse trabalho é essencial para o desenvolvimento de nossas pesquisas (MACHADO, 2007, p. 94-95).

Considerando os apontamentos da pesquisadora supracitada, nossa pesquisa insere-se no nicho de investigações brasileiras acima descrito, ao nos debruçarmos sobre a interpretação do próprio agir de professores formadores. Este debruçar-se ocorreu por meio das falas convocadas quanto às próprias reflexões sobre o uso de filmes, evidenciadas nas entrevistas de autoconfrontação. Nelas pudemos perceber as concepções, os procedimentos e as apropriações didático-pedagógicas mobilizadas para potencializar esse artefato em instrumento, no contexto de formação, além de poder proporcionar (re)descobertas sobre seu agir em situações de trabalho.

A relação do ISD com os estudos das Ciências do Trabalho fica evidenciada pela busca da compreensão do ser humano no trabalho, atentando para o desenvolvimento e funcionamento psíquico e social do trabalhador e sua transformação por meio das análises reflexivas das práticas languageiras, além de agregar estudos envoltos à coletividade de trabalho e do gênero profissional. A linguagem, nesta perspectiva, é concebida como um dispositivo revelador da complexidade do trabalho (NOUROUDINE, 2002).

Portanto, as interpretações acerca do agir docente, realizadas sob este entrelace teórico-metodológico, reverberam as concepções do agir³⁵ advogadas pelo ISD, a saber: as leituras do agir sob um prisma de natureza individual e coletiva. Assim, Medrado (2011) postula que, embora o trabalho docente seja constituído por essa complexidade multidimensional, “o agir é passível não apenas de observação, mas de interpretação, ou seja, podemos dar-lhe significação; dizer ao outro o que fazemos; como fazemos e, igualmente, avaliar o agir de outrem ou o nosso próprio agir” (*op.cit.*, p. 29).

Ainda, corroborando os pressupostos teóricos do ISD, acerca da intrínseca relação entre o agir humano e a linguagem, Bronckart (2004) reitera, ancorado nas ideias de Ricoeur (1983; 1984; 1985), que a análise do agir docente pode ser realizada por meio da interpretação das práticas languageiras: “essas diferentes interpretações do agir encontram-se construídas nos e pelos textos, que têm o poder de configurar a ação humana” (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 35).

³⁵ Acentuamos que, para o ISD, o agir é a unidade de análise do funcionamento humano (BRONCKART, 2008).

Nesse sentido, Bulea (2010) destaca a relevância que a análise dos textos, produzidos em situação de trabalho, possuem para ressignificar o agir e compreender o trabalho docente como uma atividade complexa, conflituosa e prescritiva, fato este que implica uma caracterização e ou definição específica. Nestas condições, aliando-nos as concepções de Amigues (2004), concebemos o trabalho do professor, de forma geral, considerando toda a complexidade de aspectos desse agir, como uma prática de criação de meios que propicie a semiotização de conteúdos e determinadas capacidades dos alunos.

Assim, compreendemos que o trabalho docente é influenciado por prescrições e modelos de agir e o entendemos, nestes termos, como mediado discursivamente por modelos e (pré)configurações, além de outras interações, como a dos próprios alunos na produção de significados que são apropriados pelo professor, fato este que nos leva a ressaltar que o professor não assume o papel de *epicentro* – gerador único de informações no processo de ensino-aprendizagem (MENKEN; GARCIA, 2010) –, mas o de um agente especializado, como apontamos anteriormente nas palavras de Cruz e Araújo (2013).

Desta feita, Alves (2010) define o trabalho docente como uma atividade humana específica e complexa por natureza, e não, com um tom sacerdotal, apregoado por muito tempo na sociedade. Sendo, portanto, necessário analisar aspectos práticos a partir dos saberes da ordem do exercício do saber-ensinar, da formação acadêmica e também da ordem subjetiva dos envolvidos no processo do trabalho docente que precisa ser, constantemente, (re)visitado.

Seguindo este pensamento, algumas questões pontuais a respeito do trabalho docente são propostas por vários pesquisadores que se debruçam sobre essa temática e nos chamam atenção, como: a proposição do estudioso Saviani (1987) acerca do vínculo da docência com o trabalho imaterial, já que se refere-se à produção de ideias, conhecimento e valores e o relacionamento dessa atividade com seu consumidor; os aspectos abordados por Paro (2005), os quais apontam o aluno como um consumidor participativo, que atua como *sujeito e objeto* no processo, o que marca a distância da docência do âmbito da concepção do trabalho industrial e a concepção de que o produto advindo dessa relação conjunta extrapola as paredes da sala de aula, devendo ser considerado em um contexto mais amplo construído social e historicamente; Tardif (2012) apresenta particularidades do trabalho pedagógico, como as questões envolvidas no processo que não podem ser manipuladas, como – cognição, afetividade, subjetividade, dentre outras, além de apontar a conexão tempo/experiência e trabalho, bem como a pluralidade dos saberes docente.

Considerando as questões supracitadas acerca do trabalho docente, percebemos que a linguagem, entendida como ferramenta semiótica, é um aspecto fundante para a compreensão

do contexto do espaço didático e suas nuances. Tal posicionamento desloca-se dos tecnicismos formais, como, por exemplo, o do espaço industrial que condiciona, de certa forma, o sujeito.

Deste modo, esta inovadora postura teórico-metodológica convoca leituras sobre o trabalho do professor que concebem este profissional como um sujeito situado historicamente, que aciona, em seu contexto de trabalho, relações dialógicas de diferentes dimensões do ambiente educacional.

A concepção de trabalho, retomando o norte teórico do ISD, é definida como uma forma de *agir*, de *intervir* no mundo, por meio de ações, originadas por razões, prescrições, motivos e capacidades – tanto no âmbito individual como coletivo. Neste sentido, este agir se une a parâmetros do mundo físico e social, os quais fazem parte de um contexto característico de uma profissão comum. Considerando os termos apontados anteriormente e ancorado na noção de gênero do discurso proposta por Bakhtin (2010), Clot (2010, p. 124) propõe a noção de gênero profissional ou da atividade como um pré-elaborado social, ou seja, uma “memória que instala condições iniciais de uma atividade em curso, prévias à ação, uma pré-atividade”.

De acordo com Clot (2006), o trabalho constitui-se em três dimensões, a saber: *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* – ambas advindas dos estudiosos da Ergonomia – e o *trabalho real* postulada pelo autor em loco. Assim, o trabalho prescrito, corresponde àquilo que o trabalhador necessita fazer para o cumprimento de suas respectivas tarefas; já o trabalho realizado diz respeito àquilo que, de fato, foi efetivamente realizado/concretizado pelo trabalhador; o trabalho real refere-se tanto ao realizado como ao trabalho impedido, aquele que não pode ir até onde queria o profissional, o trabalho não realizado.

Isto posto, à luz do teórico supracitado, cabe ressaltarmos as concepções de *tarefa* e atividade para o posicionamento teórico em destaque. No que concerne à *tarefa*, ela pode ser definida como algo que deve ser realizado e, assim sendo, pode ser descrita de maneira prática em termos de objetivos, condições e meios utilizados pelo trabalhador – materiais, técnicos, dentre outros. Já a atividade refere-se ao que o trabalhador faz mentalmente para realização da tarefa, o que, desta feita, não pode ser diretamente observada, apenas inferida, considerando as ações realizadas, concretamente, pelo sujeito. Nestes termos, a atividade engloba vários aspectos do humano, sendo social e historicamente situada e envolta às prescrições, o que muitas vezes direciona o agir do trabalhador, para além de suas motivações e desejos pessoais, condicionando-o.

Portanto, a análise do trabalho docente é realizada a partir da investigação da distância existente entre o trabalho prescrito e o realizado pelo trabalhador. Sendo esta extensão o ponto

de mobilização para o desenvolvimento do profissional. “É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para o seu desenvolvimento” (AMIGUES, 2004, p. 40).

O distanciamento entre o trabalho que é prescrito e o que, de maneira concreta, é realizado pode ser atribuído ao fato de que a *tarefa*, habitualmente é definida sem consulta ou conhecimento do trabalhador, mas atribuída a ele através de objetos prescritos por instâncias superiores – hierarquia/sistema. Assim, por meio de uma análise, a partir do ponto de vista do trabalhador, que considere “as atividades suspensas, contraídas ou impedidas – até mesmo, as contra-atividades” (CLOT, 2010, p. 104) e conflitos enfrentados para a efetivação da atividade, podemos compreender o desenvolvimento do trabalho, já que o “realizado não tem o monopólio do real” (*op.cit.*, p. 104).

Ainda, em consonância com o posicionamento de Clot (2006), dentre os aspectos apresentados, o trabalho não realizado é considerado como mais relevante no estudo da conduta do professor, já que permite inferir acerca da organização dos meios feita pelo sujeito trabalhador para alcançar seu objetivo concreto, além de atentar para o trabalho que não chegou a ser realizado, “o que ele não chegou a fazer”, uma vez que “o que é feito não corresponde ao que deveria ter sido realizado” (AMIGUES, 2004, p. 38).

Amigues (2004), ancorado nos vieses norteadores da Ergonomia do Trabalho³⁶ e nos estudos de Vygotsky (1934; 1935), debruça-se sobre o trabalho docente com um olhar inovador na educação: o *ensino com o trabalho*. Esta concepção, conforme Bronckart (2004), fora recentemente descoberta. Nesta linha de pensamento, a atividade docente é conceituada como uma unidade complexa que possui inúmeras dimensões, fato este que a diferencia de uma visão externa positivista e aplicacionista, até pouco tempo apregoada. Portanto, a atividade é advogada como um sistema coletivo, constituído por motivos e objetivos³⁷, materializados por meio das ações, estratégias de ensino, desenvolvidas pelo docente, enviesados por prescrições e contextos situacionais que constituem os objetos da atividade do professor postulados por Amigues (2004). Assim,

³⁶ Concepção abordada na subseção seguinte.

³⁷ Cabe ressaltamos, segundo o autor em destaque, que comumente os objetivos da educação são enviesados em atendimento as prescrições – governos, instâncias superiores, manuais e coordenações escolares – mediados por vários objetos, denominados de regras de ofício (AMIGUES, 2004).

a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais [...] a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetivos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromissos, entre vários objetos constitutivos de sua atividade (AMIGUES, 2004, p. 41-42).

Desta forma, podemos perceber uma nova visão sobre o trabalho, sobretudo, o docente, a partir das contribuições de várias perspectivas teóricas, como o ISD e as Ciências do Trabalho, as quais se debruçam sobre o desenvolvimento do ensino como unidade de análise. Nesta linha de pensamento, com o intuito de constituírem uma definição do trabalho docente, o quadro teórico do ISD (BRONCKART; MACHADO, 2009), a partir do diálogo com outras vertentes teóricas da Clínica do Atividade (CLOT, 1999; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002), elencou algumas características gerais da atividade de trabalho para, *a posteriori*, se debruçar, especificamente, sobre as particularidades do trabalho do professor:

- a) *é pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
- b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) é *mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias por instâncias externas; e
- f) é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” de cada “métier”. (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 36-37[grifos dos autores])

Cabe destacarmos que, em se tratando da especificidade do trabalho docente, aspecto que constitui o objeto de estudo desta pesquisa, dentre as características gerais do trabalho apresentadas acima, o aspecto *métier* ou *modelo de agir* característicos da dimensão transpessoal da atividade do trabalho, refere-se ao ofício do professor em quaisquer situações, sendo assim, composto por certos elementos que nos leva a compreender a atividade de ensino como uma prática social historicamente construída com características partilhadas coletivamente.

Nesse sentido, percebemos que esse ofício não se baseia em conceitos da didática, nem em convenções de determinados núcleos educacionais ou coletivos restritos a uma instituição em específico, mas implica condutas pertencentes ao gênero profissional do *métier* de professor, que parece estar na memória coletiva desse *métier* (CLOT, 2007). Logo, as

características do *métier* permitem a identificação e a construção de um gênero da atividade profissional (FAÏTA, 2004).

Portanto, podemos afirmar que o gênero profissional constitui-se como um conjunto de modos de agir (fazer, pensar, se portar, dentre outros) que não necessitam de prescrições, já que são conhecidos, compartilhados e esperados pelos trabalhadores de determinada área. Nas palavras de Clot (2010, p. 19),

esses gêneros profissionais são os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que se traduz em maneiras de agir (portar-se, começar, conduzir e terminar uma atividade) e que constituem um repertório de ações adequadas ou inadequadas para a situação, buscando sempre a eficácia e a realização da tarefa.

A compreensão de gênero profissional derivada do conceito de gênero do discurso de Bakhtin possibilita-nos afirmar que esta noção refere-se ao um conjunto de regras e experiências postuladas em consonância com as organizações e prescrições do trabalho. Logo, o trabalho é prescrito pela própria organização do trabalho.

Portanto, a existência desses gêneros regula o modo como os membros pertencentes a este coletivo devem se comportar nas relações sociais e as maneiras aceitáveis de trabalhar. Em outros termos, direciona o agir do trabalhador. Neste sentido, os gêneros profissionais correspondem a maneiras de fazer, ancoradas nas regras do ofício, ou seja, referem-se ao conjunto de regras que ligam os trabalhadores entre si (AMIGUES, 2004).

Isto posto, não impede que ações mobilizadas pelos profissionais sejam inovadoras, originais ou de formatos, até então, distintos de execução das atividades. Todavia, Clot (2010) postula que os limites fronteiriços são móveis, oferecendo ao sujeito possibilidades de ação no meio em que atua. Sendo assim, “os gêneros, estabilizados momentaneamente, são um meio de saber recontratar-se no mundo e de saber como agir, aliás, recurso para evitar cair em erros, diante do sem-número de tolices possíveis [...] trata-se de um sistema flexível de variantes normativas e de descrições (p. 124-125).

Ainda, nesta esfera movediça dos gêneros profissionais, convocamos Amigues (2004), já que, segundo este teórico, as ferramentas pertencentes ao gênero de trabalho são passíveis de possibilidades e/ou (re)formulações, tendo em vista o contexto situacional. Na ótica do autor, “o fato de essas ferramentas preexistirem não significa que seu uso seja padronizado” (*op. cit.*, p. 46). Deste modo, o professor, diante das situações particulares emergidas em sala de aula, pode utilizar as ferramentas de diversas maneiras.

Cabe ressaltarmos que estas transformações e/ou (re)adaptações dos gêneros são viabilizadas por meio do estilo pessoal do trabalhador. Assim sendo, de acordo com Clot e Faïta (2000), a noção de *estilo profissional*, inserida no contexto do gênero, corresponde às ações particulares do sujeito com o objetivo de solucionar os possíveis imprevistos ocorridos no trabalho, em situação contextualizada.

Isto posto, considerando que a atividade do professor é socialmente situada e mediada por objetos que constituem um sistema, Amigues (2004) afirma que a docência é uma atividade instrumentada e direcionada, não apenas para seus alunos, mas, para todo o contexto que envolve o agir docente, como: as instituições, o governo, os pais e outros profissionais.

Sendo assim, as diferentes características discursivas que determinam os modos e os movimentos do agir do professor têm como norte promover, através de suas ações, “um *meio de trabalho* que lhe permitirá fazer com ajuda das ferramentas semióticas” (AMIGUES, 2004, p. 46 [grifos do autor]) as funções atribuídas a esse profissional. Considerando este ponto de vista teórico, (p. 41) “propõe um olhar renovado sobre as práticas dos professores”, ressaltando os “objetos geralmente ignorados pela pesquisa em educação”.

Nestes termos, com base no pesquisador supracitado, apresentamos o quadro a seguir, a fim de ressaltarmos os objetos constitutivos da atividade docente.

Quadro 03 – Objetos constitutivos da atividade do professor

Objetos da atividade do professor	Características dos objetos da atividade do professor
Prescrições	Referem-se à (re)organização, tanto do meio do professor quanto do aluno, em consonância a uma instância maior, constituindo-se como desencadeadoras do trabalho docente. Desta feita, por serem estas prescrições, na maioria das vezes, <i>não contextualizadas e impositivas</i> , podendo causar um sentimento de impotência aos docentes.
Coletivos	Constituem-se como as dimensões coletivas do ambiente do trabalho como um todo que se mobilizam para atender as tarefas das prescrições, tais como: fichas pedagógicas, fichas de avaliação, grupos de professores de uma disciplina, dentre outras. Vale ressaltar que estas dimensões, raramente, são consideradas como pertencentes ao trabalho, mas, apenas, <i>resíduo</i> do trabalho.
Regras do ofício	Dizem respeito ao conjunto de regras que ligam os trabalhadores entre si, como uma memória em comum, uma caixa de ferramentas – um pré-construído. Nestes termos, são os gestos específicos e genéricos correspondentes a determinada atividade profissional.
Ferramentas	Correspondem aos objetos, ações, técnicas de ensino – ferramentas – utilizadas pelo professor, construídas por ele ou pelas prescrições e/ou coletivos de trabalho, para eficácia do processo ensino-aprendizagem, como: manuais, exercícios já construídos, livros didáticos, lousa, aparato tecnológico a serviço didático, dentre outros. Assim, as ferramentas podem ser (re)adaptadas e moldadas pelo professor de acordo com seu objeto de estudo e contexto situacional. Nesta dissertação, compreendemos o filme como uma ferramenta da atividade docente.

Fonte: Produzido pelo pesquisador, adaptado de Amigues (2004, p. 42 -43).

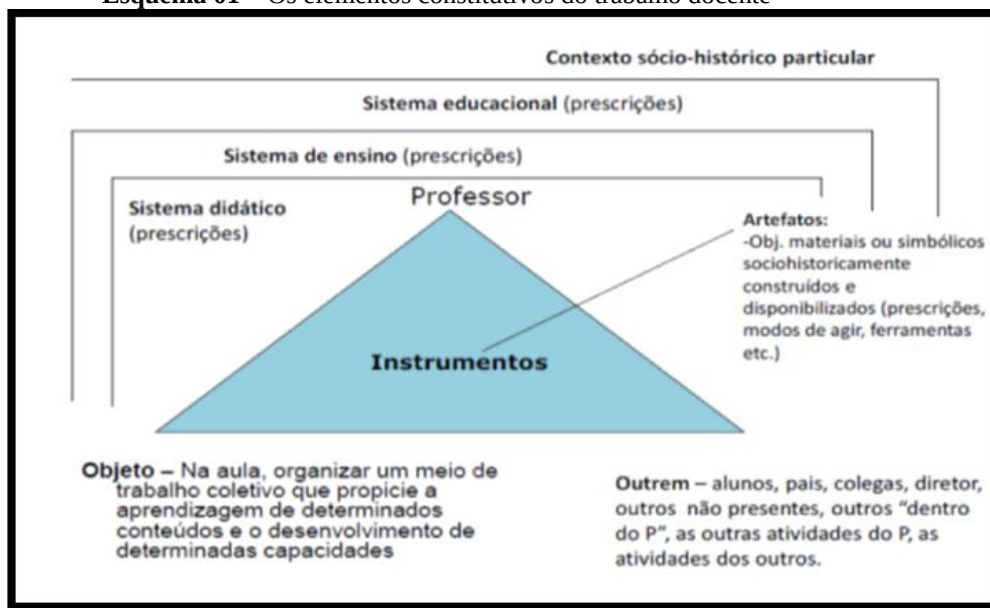
Como vemos, o Quadro 03 – Objetos constitutivos da atividade do professor explicita a amplitude e a complexidade da docência, à luz das dimensões do trabalho apontadas por Amigues (2004). No que diz respeito às prescrições, salientamos que elas não são atribuídas apenas a direcionamentos da ação docente, mas constitutivas da organização da atividade. Ainda, salientamos que as prescrições, discutidas nesta perspectiva, possuem caráter histórico e transitório, sendo assim, determinadas pelos gêneros profissionais.

Segundo Clot (2007), o trabalho pode ser compreendido como uma atividade que, por sua vez, dirige-se a três elementos específicos imbricados, a saber: i) o sujeito – executor das tarefas, ii) o objeto – a ação de trabalho objetivada, iii) a outrem – os outros indivíduos que são afetados³⁸ pelo trabalho (tanto no momento do trabalho, quanto em outro contexto pertinente a esse trabalho). Assim, segundo o autor supracitado, para a concretização dessa atividade posposta, se faz necessário que o sujeito executor mobilize artefatos – materiais ou simbólicos – disponíveis no âmbito social, de maneira adequada, em função do seu objeto, tornando-os instrumentos de trabalho.

Machado e Bronckart (2009), dialogando com os conceitos dos objetos constitutivos do trabalho do professor (AMIGUES, 2004) e com as características gerais do trabalho e, sobretudo, nos escritos de Clot (2007), propõem um esquema ilustrativo, em formato de triângulo, apresentando os elementos do trabalho do professor em sala de aula e as relações estabelecidas entre eles. Assim sendo, Machado e Bronckart (2009) lançam mão de um esquema ampliando a noção de representações sobre os elementos constitutivos do trabalho docente, bem como das relações que esses elementos mantêm entre si, como podemos visualizar na próxima figura.

³⁸ O termo em destaque está sendo utilizado pela perspectiva spinoziana, conforme descrito no Capítulo II.

Esquema 01 – Os elementos constitutivos do trabalho docente



Fonte: Bueno e Machado (2011, p. 306).

A partir do esquema proposto, podemos afirmar que o trabalho docente mobiliza o professor integralmente, “em suas diferentes dimensões (física, cognitiva, languageira, afetiva etc.)”, tendo como viés norteador a realização de uma tarefa, orientado por movimentos prescritivos e modelos de agir apropriados pelo próprio professor em “interação permanente com os outros”, sobretudo, os alunos, “com o objetivo de criar um meio que possibilite a aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos” (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 39-40). Para tanto, sob as orientações supracitadas, o professor lança mão de “artefatos disponibilizados pelo meio social”, apropriando-os em instrumentos (materiais ou simbólicos) em situações específicas de uso da linguagem.

Assim, ancorados em Ferreira (2015), percebemos que o professor leva em consideração os outros – alunos, direção, colegas de trabalho, pais, instituição, órgão reguladores do ensino etc. – antes, durante e depois da realização do seu trabalho, uma vez que esses indivíduos e/ou instituições “[...] “atravessam” o trabalho do professor interferindo em suas escolhas e decisões” (BUENO, 2009, p. 74 [grifos da autora]). Desta forma, o professor no cumprimento da execução das tarefas prescritas, além de organizar seu ambiente de trabalho, também se depara com situações que ultrapassam as paredes da sala de aula.

No que se refere aos artefatos, enfatizamos que, no âmbito do social, são passíveis de reconfigurações pelos professores que, a partir do processo de apropriação, transforma-os em instrumentos de trabalho docente. Ainda frisamos que essas transformações devem ser

realizadas em consonância com as adaptações necessárias do formato e da função situada as quais o professor pretende alcançar, tendo em vista o contexto particular de atuação.

No que diz respeito aos instrumentos, estes podem ser divididos em materiais e simbólicos. Acerca do primeiro formato, refere-se a todos os recursos didáticos palpáveis utilizados na atividade de ensino. Já no que concerne à segunda configuração diz respeito à língua e a quaisquer recursos de linguagem em uso. Podemos constatar em nossa investigação, que os professores mobilizam o artefato filme e os apropriam em instrumento, como mostraremos no Capítulo IV.

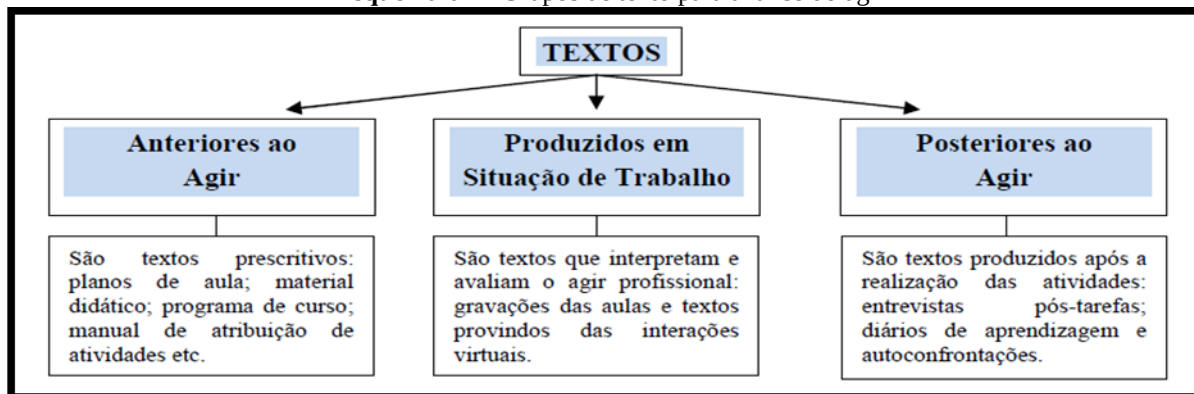
Destacamos que, por muitas vezes, as apropriações desses artefatos em instrumentos didáticos são realizadas em função das regras de ofício e/ou coletivo de trabalho, ou seja, são mobilizações direcionadas pelos conjuntos de recursos, modos de fazer e procedimentos pré-existentes, comuns a qualquer docente, como nos revelam os dados da nossa pesquisa no tocante ao uso do texto fílmico em sala de aula no contexto de formação.

Bronckart e Machado (2009) ressaltam que a hipótese triangular do trabalho proposta restringe-se a atividades do professor em sala de aula. Nesse sentido, os autores apontam que esse esquema pode ser confirmado, negado ou até mesmo revisto a partir da análise dos textos. Ainda, eles recomendam que este esquema seja reconstruído objetivando “captar as múltiplas faces do trabalho do professor” (p. 40).

Acentuamos que os elementos constitutivos do trabalho docente propostos por Bronckart e Machado (2009) nos serviram de norte na análise das entrevistas de autoconfrontação, com o intuito de responder a nossas inquietações de pesquisa, uma vez que, na nossa ótica, o esquema em destaque estabelece uma relação direta com nosso objeto de estudo, a saber: a análise da interpretação do trabalho de professores formadores quanto à sua prática com filmes em sala de aula.

Do ponto de vista dos procedimentos de análise textual, sublinhando a importância dos textos produzidos na e sobre as situações de trabalho educacional, as pesquisas que têm como objeto de estudo o agir do professor, orientadas pelo ISD, recorrem a três grupos de textos, como podemos visualizar no Esquema – 2 apresentado por Ferreira (2015):

Esquema 02 – Grupos de texto para análise do agir



Fonte: Ferreira (2005, p. 29)

Conforme o esquema em destaque, no presente estudo temos como foco investigativo textos produzidos posteriores ao agir, isto é, nos debruçaremos sobre os textos produzidos pelos próprios actantes, professores formadores, depois da atividade de trabalho, por meio das entrevistas de autoconfrontação: textos que podem convocar reflexões acerca do agir do trabalhador a partir de sua própria concepção sobre si mesmo.

Em suma, as Ciências do Trabalho leem, por meio da linguagem, a complexidade do trabalho docente de maneira contextualizada, além de promover uma postura crítico-reflexiva acerca da dinâmica concepção do agir docente, agregando discussões acerca do coletivo de trabalho e do gênero profissional sobre a compreensão do *ensino como trabalho* (AMIGUES, 2004), destacando a relação entre conflito e desenvolvimento do agir linguageiro.

Desta feita, enalteçemos a grande relevância desta abordagem do trabalho docente, dentro de uma perspectiva interacionista aliada aos pressupostos das Ciências do Trabalho, ao contemplar, justamente, a complexidade da conduta dos professores e das mais variadas situações de trabalho.

Por fim, cabe destacarmos que, dentre os procedimentos analíticos destacados neste capítulo, lançamos mão, especificamente, do nível organizacional – conteúdo temático – a fim de identificarmos os temas mais recorrentes nas falas dos professores formadores, o nível enunciativo – as modalizações – no tocante à investigação das marcas linguístico-discursivas, nos textos por eles produzidos que revelam as interpretações do trabalho dos participantes quanto à sua prática com filmes em sala de aula, bem como atentaremos para os indícios de (re)configuração dos elementos constitutivos do trabalho docente nestes textos.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA: A MONTAGEM METODOLÓGICA

O plano metodológico de uma pesquisa é fundamental para seu êxito, pois equivale a pensar e elaborar detalhadamente o caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos propostos. Não se trata, pois, de uma mera formalidade, mas de *condição de se fazer ciência e produzir (novos) conhecimentos a partir do método científico*.

(PESSOA, 2015, p. 121 [grifo nossos])

Abordados os pressupostos teóricos que fundamentam a análise, no presente capítulo temos como norte apresentar algumas considerações acerca do percurso metodológico empregado para explorar o objeto deste estudo, a saber: a análise do trabalho interpretado de professores formadores quanto à sua prática com filmes em sala de aula. Desta forma, procuramos compreender o agir linguageiro acerca do trabalho docente a partir da voz do próprio professor, do que ele relata sobre sua docência, a fim de promover uma prática reflexiva, um novo olhar sobre sua prática em meio às inovações tecnológicas na educação no contexto multimodal (DIAS, 2009).

Para tal, abordaremos a natureza da pesquisa, o contexto de sua realização e a caracterização dos participantes. Além de explicitar o processo de geração de dados e os procedimentos de análises adotados para interpretação do *corpus*.

Buscamos com essa pesquisa responder aos seguintes questionamentos:

- i. Quais os principais temas representados nas entrevistas de autoconfrontação e o que revelam quanto ao processo da formação inicial de professores de língua inglesa?
- ii. De que maneira os professores formadores avaliam seu próprio trabalho com o gênero filme e quais as implicações para o ensino de língua?

No intuito de respondermos a estes questionamentos, a partir de análise de nosso *corpus*, apresentamos como **objetivo geral**: investigar as interpretações do trabalho de professores formadores acerca da sua prática com filmes na licenciatura em língua inglesa.

Em se tratando dos **objetivos específicos**, destacamos:

- i. Identificar e os conteúdos temáticos mais significativos no agir languageiro de formadores nas entrevistas de autoconfrontação e investigar o que revelam sobre o trabalho docente no ensino de língua.
- ii. Analisar mecanismos enunciativos e elementos constitutivos do trabalho docente convocados por professores formadores, discutindo as implicações para formação inicial.

Portanto, ao observar o que o professor diz que faz, por meio do acesso ao texto, nos leva a uma compreensão da intervenção do agir desse professor no mundo, o que proporciona uma melhor interpretação do trabalho do outro a partir da linguagem na situação de trabalho.

Desta forma, percebemos a necessidade de analisarmos as práticas de trabalho, por meio da linguagem, em detrimento das constantes mudanças neste complexo campo, com o intuito de assegurar melhorias para o trabalhador. Essa necessidade de reflexão sobre a natureza da linguagem coaduna com os escritos de Bulea (2010, p. 38), que consideram a investigação da linguagem “como o único mecanismo humano que combina indissolivelmente dimensões praxiológicas e gnosiológicas”. Portanto, entendemos que a investigação dos textos contribui para a clarificação do agir humano, possibilitando o acesso à interpretação do outro.

3.1 Natureza da pesquisa

Nosso estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista de caráter exploratório, na qual investigamos como professores formadores do Curso de Letras – Língua Inglesa, da Universidade Estadual da Paraíba, se veem, por meio da autoconfrontação, ao utilizarem filmes em sala de aula, especificamente nas disciplinas: Língua Inglesa II e IV e Literatura Norte Americana. Isto é, trata-se de uma análise situada sobre o *trabalho interpretado* de professores que se apropriaram do gênero filme em sala, em um determinado recorte temporal.

Vóvio e Sousa (2005) argumentam que o quadro epistemológico da pesquisa vinculada à perspectiva qualitativo-intrepretativista permite compreender as práticas culturais e ações sociais, considerando: os locais específicos, os contextos de uso, a influência da

subjetividade dos envolvidos, bem como as condições em que foram desenvolvidas as trajetórias dos sujeitos e as atividades presentes em seu percurso de socialização.

Destarte, essa vertente teórica define seu campo de pesquisa como interdisciplinar/transdisciplinar, alinhado a “uma série de *conflitos, tensões, contradições e hesitações* (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15 [grifos nossos])” e concebe os participantes como heterogêneos e, ainda, deriva da convicção de que a ação humana e a interação social são fundamentais na configuração da sociedade e constituem-se em motores da história. Comungando com o esteio exposto que caracteriza a vertente qualitativa, optamos por essa metodologia embasados no fato dessa abordagem trabalhar os conhecimentos e as práticas dos participantes de modo situado, considerando a subjetividade e a diversidade de perspectivas assumidas pelos sujeitos em campo em seu respectivo contexto histórico (OLIVEIRA, 2013).

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 197), a natureza da pesquisa qualitativo-intepretativista é definida a partir da compreensão da ação humana, respeitando as experiências de vida, crenças, desejos e situações, “sem, sacrificar, desse modo, a objetividade do conhecimento”. Segundo os autores, esta abordagem está intrinsecamente vinculada à “profunda preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão fazendo ou dizendo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 205), com o objetivo de “reconstruir as autocompreensões dos atores engajados em determinadas ações” (*op. cit.*, p. 197).

Corroborando essa visão de pesquisa, assumimos nosso trabalho como uma investigação de cunho interpretativista de caráter exploratório, ao compreendermos que os aspectos norteadores dessa filiação metodológica foram expressivos para a leitura do agir do trabalho docente no contexto da linguagem cinematográfica – “[...] constituído a partir de um trabalho com *características próprias*, que, por sua vez, é composto por *ferramentas, ações e contexto localmente situados*” (CRUZ; ARAÚJO, 2013, p. 83 [grifos nossos]).

Outro aspecto que nos motivou para elencar este tipo de pesquisa foi a possibilidade de trabalhar com “uma metodologia que tende a *dar voz ao outro*” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 384 [grifos nossos]), fato este que nos possibilitou o acesso à reflexão sobre o trabalho do outro, a partir da inserção no próprio contexto de trabalho, e a fatores que extrapolam as dimensões didáticas e são fundantes para o desenvolvimento do agir docente. Portanto, à luz dos escritos de Bortoni-Ricardo (2008), compreendemos o pesquisador inserido na pesquisa qualitativo-intepretativista como um agente ativo interpretativo:

o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo [...] é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa capacidade é denominada, na literatura especializada, **reflexividade** (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59 [grifo da autora]).

Vale salientar que nosso estudo está alinhado aos direcionamentos dos princípios éticos “que vão além da pesquisa propriamente dita, mas que envolvem também as relações humanas dentro desse ambiente” (CELANI, 2005, p.113), a fim de “salvaguardar a privacidade e o direito ao respeito de seus participantes” (*op. cit.*, p. 113) e avaliar os efeitos da realização da nossa investigação. Para isso, nos ancoramos nos estudos da pesquisadora supracitada quando afirma: “as obrigações éticas devem incluir a firme disposição de criar uma atmosfera de respeito mútuo, de apoio e de tolerância, isto é, um lugar seguro de aprendizagem” (*op. cit.*, p. 115).

Ainda como norteadores da submissão à natureza ética da nossa pesquisa, corroboramos com Moita Lopes (2006), ao compreender a pesquisa como um modo de produzir conhecimento, considerando as transformações e nuances contemporâneas e concebendo, para tanto, o participante como sujeito reteorizado socialmente, ponderando sua heterogeneidade e distintas práticas discursivas, além de ressaltar a relação intrínseca dos aspectos políticos com a pesquisa. Portanto, na visão Northway (*apud* FLICK, 2009, p. 54), as questões éticas perpassam todo o envolvimento da pesquisa, visto que

seja como for, todos os aspectos da pesquisa, desde a decisão do tema até a identificação da amostra, a condução da pesquisa e a publicação das descobertas, possuem implicações éticas. As questões éticas serão enfrentadas em cada etapa da pesquisa. A maneira como o pesquisador entra no campo, o modo como lida com ele e seleciona os participantes da pesquisa, levantam a questão sobre a forma como este pesquisador informa a respeito da pesquisa e seus propósitos, assim como sobre suas próprias expectativas.

Portanto, ratificamos, a partir da abordagem qualitativo-intepretativista em consonância com a premissa de Lousada (2004, p. 281), que “para transformar é preciso conhecer”. Eis a importância dessa natureza metodológica como uma vertente que se adéqua a investigação da complexidade do trabalho docente.

3.2 O contexto da geração de dados

Diante da discussão apresentada, nossa pesquisa foi realizada no Curso de Letras – Língua Inglesa, o qual está vinculado ao Departamento de Letras e Artes (DLA) do *campus* I da Universidade Estadual de Paraíba (UEPB), situado na cidade de Campina Grande/PB, nos componentes curriculares com eixo temático de ensino de língua e literatura, a saber: Inglês IV, Literatura Inglesa II e Inglês II, nos períodos diurno e noturno.

Nesse momento, apresentaremos um breve histórico do Curso de Letras – Língua Inglesa da UEPB, observando desde sua criação às alterações ocorridas em função de atender às necessidades sociais que engendram o perfil contemporâneo do profissional em Letras. O referido curso originou-se em 1955, com a fundação da Faculdade de Filosofia, inicialmente vinculada à Mitra Diocesana local, com o objetivo de formar profissionais da Área de Letras competentes para a ação pedagógica. Desde então, teve seu Projeto Pedagógico reformulado para atender as exigências da sociedade e se adequar às normas nacionais ao longo do tempo. Assim, em 1965 foram criadas as habilitações em Português e Inglês, então incorporadas pela Fundação Universidade Regional do Nordeste, a FURNe.

Em 1999, atendendo ao inciso II do artigo 53 da Lei 9394/96 (LDB), o Curso de Letras – Língua Inglesa teve sua organização curricular reformulada em torno de eixos, a fim de adequar a proposta do curso “ao perfil do profissional de Letras e uma racionalização do tempo necessário à sua conclusão” (UEPB, 2012, p. 07). Esta organização teve como norte articular o conhecimento específico da graduação e o conhecimento da realidade social em que o graduado em Letras exercerá a profissão docente, integrando, de acordo com a Resolução 09/97 do CONSEPE/UEPB (UEPB, 2012), atividades de ensino, pesquisa e extensão necessárias à integralização do currículo, e remanejando conteúdos entre básicos, complementares e eletivos.

Sete anos depois, em 2006, o Projeto Pedagógico foi repensado, articulado às exigências das Resoluções, todas contidas em UEPB (2012): CNE/CP/1, de 18.02.2002 e CNE/CP/2, de 19.02.2002, além da Resolução específica de Letras CNE/CES/18, de 13.02.2002, e as resoluções institucionais UEPB/13/2005 e UEPB/14/2005; com a premissa de desenvolver um pensamento crítico quanto aos benefícios e desacertos do projeto até então vigente, com o intuito de

atendermos cada vez melhor às novas exigências de uma sociedade que se abre com novas perspectivas: capacidade de absorção de novas tecnologias, exigência de novos parâmetros educacionais, melhoria no perfil que se projeta para o formando futuro professor/pesquisador da área de Letras, dentre outras (UEPB, 2012, p. 07).

O Projeto Pedagógico em vigência³⁹ foi reformulado em 2012 com o objetivo geral de formar profissionais da Área de Letras competentes para a ação pedagógica de professor/pesquisador envolvido politicamente com ações que o dimensionem numa perspectiva humanística, científica e cultural, consciente de seu papel de orientador da aprendizagem, com posicionamento crítico a respeito de si próprio e da realidade circundante. Desta forma, esse profissional deve ter capacidade crítica de refletir teoricamente sobre as linguagens, articulando-as no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, bem como sua relação com outras áreas de conhecimento, conforme o Parecer CNE/CES 492/2001 (UEPB, 2012).

No que concerne à graduação em língua inglesa, área onde essa pesquisa foi desenvolvida, de forma geral segue os princípios orientadores, contudo são acrescentadas as seguintes habilidades:

a) Falar, ler, escrever e ouvir textos na língua objeto do ensino, portanto, o domínio da competência comunicativa dessa língua; b) Converter textos da língua portuguesa para a estrangeira objeto do ensino; c) Traduzir textos da língua (objetivo de ensino) estrangeira para a língua portuguesa, adaptando-os tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à estrutura (UEPB, 2012, p. 17).

A partir desta última reformulação do Curso de Letras – Língua Inglesa, a sua organização está constituída em atividades básicas, complementares, didático-pedagógicas, eletivas e acadêmico-científico-culturais. Ainda, foi implantado o sistema seriado semestral, em detrimento do sistema anual de 1999. A distribuição das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais a serem cumpridas pelos alunos do Curso de Letras da UEPB e sua respectiva carga horária podem ser vistas no quadro a seguir.

Quadro 04 –

Distribuição das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e carga horária do Curso de Letras – Língua Inglesa

COMPONENTES BÁSICOS	CARGA HORÁRIA
Língua Inglesa I	120h
Língua Inglesa II	60h
Língua Inglesa III	60h

³⁹ Cabe esclarecermos que durante a realização desta pesquisa, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras estava sendo reformulado pela Coordenação do Curso com a perspectiva de implantação a partir do semestre letivo 2017.1.

Língua Inglesa IV *	60h
Língua Inglesa V	60h
Língua Inglesa VI	60h
Linguística I	60h
Linguística II	120h
Linguística III	60h
Redação em Língua Inglesa I	60h
Redação em Língua Inglesa II	120h
Teoria e Crítica Literária I	60h
Teoria e Crítica Literária II	60h
Literatura Inglesa I	60h
Literatura Inglesa II *	60h
Literatura Inglesa III	60h
Literatura Inglesa IV	60h
Literatura Norte Americana I	60h
Literatura Norte Americana II	60h
Fonética da Língua Inglesa I	60h
Fonética da Língua Inglesa II	60h
Pesquisa Aplicada à Língua e Literatura Inglesa	60h
Subtotal	1.500h
COMPONENTES COMPLEMENTARES	CARGA HORÁRIA
Metodologia Científica	60h
Língua Portuguesa Instrumental I	60h
Língua Portuguesa Instrumental II	60h
Teoria e Prática de Tradução em Língua Inglesa I e II(60+30)	90h
Subtotal	270h
Filosofia da Educação	60h
Sociologia da Educação	30h
Prática Pedagógica I	60h
Prática Pedagógica II	60h
Processo Didático, Planejamento e Avaliação.	60h
Organização no Trabalho, Escola e Currículo	60h
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem	60h
Estágio Supervisionado I (Ensino Fundamental)	120h
Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental)	120h
Estágio Supervisionado III (Ensino Médio)	120h
Estágio Supervisionado IV (Ensino Médio)	120h
Subtotal	870 horas
COMPONENTES ELETIVOS	CARGA HORÁRIA
Introdução à Sociolinguística, Introdução à Psicolinguística, Introdução à Pragmática, Análise do discurso, Teoria e Prática de Leitura, Tragédia Shakespereana, Literatura Pós-colonial, Literatura Comparada, Literatura e Escrita Feminina da Língua Inglesa, Literatura Afro-Americana e Estilística.	60h
Mínimo a cursar	180h
TOTAL	2.820h

Fonte: UEPB, 2012, p, 22-27

* Disciplinas acompanhadas juntamente com os participantes da pesquisa no processo de geração de dados.

Elegemos como contexto de pesquisa a graduação em Língua Inglesa, pois é a área de formação e de identidade profissional do professor/pesquisador, graduado, em 2012.2, na instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida. Outro aspecto que nos motivou foi o acesso oferecido pela instituição e a disponibilidade dos professores que se dispuseram a participar da investigação científica desde nosso primeiro contato. Desta forma, nos debruçamos sobre a formação docente, acreditando que esse estudo possa propiciar um olhar crítico-reflexivo voltado para o desenvolvimento de ações de ensino/aprendizagens de LE.

O curso é ministrado matutina e noturnamente e o semestre letivo referência da geração dos dados desta pesquisa foi 2015.2 que ocorreu entre os meses de janeiro a maio de 2016 em função da greve⁴⁰ de 2015, alterando, assim, o que fora estipulado no cronograma de atividades do texto do projeto desta pesquisa, passando, portanto, de 2015.2 para 2016.1.

Levando em consideração o cronograma de atividades formulado para o desenvolvimento desta investigação, cabe ressaltarmos que tal agendamento teve de ser alterado, posto que a greve da UEPB ocorreu justamente no período pretendido para a realização da geração de dados. As alterações ocorridas dizem respeito à participação de novos professores como sujeitos da pesquisa, pois dois dos três já confirmados precisaram se ausentar de suas atividades docentes para cursarem pós-graduações *strictu sensu* e a mudança no período que a princípio seriam de julho a dezembro de 2015, passando a ser então de janeiro a março de 2016.

Em decorrência disso, consideramos relevante apontar que quando a greve findou os professores tiveram apenas duas semanas de aulas para aplicarem atividades finais e publicarem os diários de classe das disciplinas ministradas. Logo, o semestre 2015.2 foi alocado para o início do ano 2016.

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida no descrito contexto acadêmico, especificamente nos componentes curriculares Inglês IV, Literatura Inglesa II e Inglês II no período da manhã e da noite. Os planos de curso (ver Anexos) das referidas disciplinas assumem como norte os direcionamentos do Projeto Pedagógico de 2012, os quais visam atender “às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”, além de promover um ambiente reflexivo, como “espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (UEPB, 2012, p. 08).

⁴⁰ A greve dos professores da UEPB ocorreu de 19 de junho a 23 de novembro de 2015. Dentre as pautas reivindicadas, destacamos: reajustes salariais, melhorias nas condições de trabalho e autonomia na UEPB.

3.3 Os participantes

Os professores formadores que aceitaram participar da nossa pesquisa vivenciaram uma experiência reflexiva, até então inédita para eles, pois nenhum dos três participantes conheciam o esteio metodológico da autoconfrontação. Assim, além de cooperarem para a realização de nosso estudo, seus respectivos ingressos neste trabalho acadêmico corroboraram para uma reflexão de suas práticas, para o desenvolvimento do campo de formação de professores, das comunidades atendidas por esses profissionais e seus coletivos de trabalho.

Os três professores participantes no momento da pesquisa trabalhavam na UEPB, sendo dois em regime contratual de substituto e um possuindo vínculo permanente na instituição. Por questão de ética, a fim de garantir a preservação das identidades dos participantes e para efeito de uso e divulgação das informações fornecidas submetemo-lhes aos compromissos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴¹ (conforme Anexo). Além disso, adotamos nomes fictícios (doravante, Gandalf⁴², Dorothy⁴³ e Frank⁴⁴) que fazem menção a personagens clássicos do Cinema, escolhidos pelos próprios professores, já que os participantes envolvidos nesse estudo são entusiastas apreciadores da Sétima Arte.

Dos três professores selecionados, o pesquisador fora aluno de dois deles, sendo Dorothy em uma escola de idiomas pelo período de um ano e Gandalf durante a formação inicial, em três disciplinas, na mesma instituição em que esta pesquisa está sendo desenvolvida. Já o participante Frank foi colega de curso e esteve presente durante todos os períodos da graduação. Assim, todos os participantes fizeram parte da caminhada acadêmica inicial do pesquisador, além de contribuírem para o desenvolvimento pessoal enquanto professores de língua estrangeira.

Neste sentido, o contato inicial com os professores para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado através de ligações telefônicas, nas quais indagamos se os professores

⁴¹ No Anexo A, apresentamos uma cópia da certidão – Prot. nº 023/16. CAAE: 53275116.10000.5188. emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, o qual, após análise do referido comitê, nos concedeu um parecer favorável para a efetivação da presente pesquisa.

⁴² Gandalf: personagem emblemático, interpretado por Ian McKellen, das trilologias *O Senhor dos Anéis* (*The Lord of the Rings*, 2001– 2003) e *O Hobbit* (*The Hobbit*, 2012–2014), respectivamente dirigidos por Peter Jackson e adaptados das obras literárias do escritor britânico J. R. R. Tolkien.

⁴³ Dorothy: protagonista do clássico da literatura infantil *O Mágico de Oz* (*The Wizard of Oz*, 1900), de L. Frank Baum, e adaptado, em 1939, para o Cinema pelo diretor americano Victor Fleming com a interpretação de Judy Garland.

⁴⁴ Frank: ícone do cinema mundial, interpretado por Al Pacino, no filme *Perfume de Mulher* (*Scent of a Woman*, 1992), dirigido pelo diretor estadunidense Martin Brest.

trabalhariam com o gênero filme em suas respectivas aulas durante o período viável para a geração de dados da pesquisa. A partir da confirmação do uso do aporte cinematográfico, enviamos *e-mails* explicitando todo o contexto e direcionamentos gerais da nossa pesquisa. Posteriormente, os professores responderam mencionando os dias das aulas para as gravações e suas respectivas disponibilidades para as entrevistas de autoconfrontação.

É importante ressaltarmos que aconteceram alguns imprevistos durante o processo de gravação das aulas, como: choque de horário das disciplinas, paralisações da faculdade, modificações na agenda das disciplinas em detrimento do processo pedagógico e o acompanhamento dos alunos, problemas pessoais dos participantes, dentre outros fatores que exigiram um reagendamento, que não comprometeu a geração de dados, já que os professores dispuseram-se em todos os contratempos sugerindo novas oportunidades para que a pesquisa fosse viabilizada.

A seguir discorreremos sobre os perfis de cada professor pesquisador com base no questionário, descrito na seção subsequente, realizado anteriormente a entrevista de autoconfrontação:

Gandalf, 51 anos, natural da cidade de Campina Grande, interior da Paraíba, possui formação em Licenciatura Plena em Letras – Inglês (UEPB – 1993) e em Bacharelado em Direito (UEPB – 2008) e Mestrado em Letras (UEPB – 1998). Além de fazer parte do quadro docente efetivo da UEPB desde 2014, atualmente atuando nas disciplinas: Literatura Inglesa I, II, II; Literatura Americana I e II; Literaturas Eletivas (Afro-Americanas), é professor em uma universidade particular em Campina Grande, no componente curricular Inglês Instrumental. Gandalf já lecionou em vários contextos educacionais como: cursos de idiomas, preparatórios para o vestibular e no Ensino Médio. À época da geração dos dados, o professor direcionava seus estudos e orientações em nível de graduação, nas linhas de pesquisa de Literatura Inglesa: Teatro do Absurdo, Estudos Shakespearianos, Mito poética, Adaptação Cinematográfica, dentre outros.

Acerca de sua relação com o gênero filme, Gandalf se declara um amante da Sétima Arte e semanalmente assiste a filmes e séries de TV. Para ele, a prática de ver filmes, além de entreter, proporciona uma imersão à cultura dos povos nativos e um vislumbre de adaptações cinematográficas de famosas obras literárias. No passado, chegou até a escrever algumas resenhas sobre Cinema para o jornal Gazeta do Sertão.

Para este participante, a narrativa fílmica é uma ferramenta relevante ao processo didático, contribuindo como recurso fixador de conteúdo, com a percepção de novas leituras a respeito de obras escritas, entre outros aspectos, tornando-se um componente indispensável ao

processo de ensino/aprendizagem de línguas e literatura. Durante sua prática na universidade, costuma utilizar filmes com o objetivo de ilustrar obras literárias estudadas, integral ou parcialmente, e proporcionar discussões com os alunos acerca das diferentes vertentes e ambivalência de cada aporte, livro e filme. Ainda, Gandalf ressaltava que considera alguns aspectos ao escolher uma determinada obra cinematográfica, como: viabilidade de duração do filme, faixa etária e adequação ao conteúdo temático proposto.

Dorothy, 28 anos, nascida em Patos, cidade localizada no sertão da Paraíba, possui duas formações acadêmicas: Comunicação Social – Jornalismo pela (UEPB – 2010) e Letras – Língua Inglesa pela (UFCG – 2013). Na época da pesquisa, ela cursava como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, em nível de Mestrado na linha de pesquisa de Tradução. Professora de Inglês desde 2005, atuando em escolas de idiomas e aulas particulares. Em 2013 iniciou a docência no nível Regular como professora efetiva em uma escola pública do Estado da Paraíba. E a partir de 2014 atua como professora substituta na UEPB no Curso de Letras – Língua Inglesa, ministrando as disciplinas: Tradução II; Língua Inglesa IV; Estágio Supervisionado IV; Teorias da Leitura e Inglês Instrumental – nos cursos de Comunicação Social e Estatística.

Para Dorothy, assistir a filmes é uma paixão que faz parte do seu cotidiano. Esse fascínio é advindo da infância, já que os seus familiares possuíam uma videolocadora, onde ela passou grande parte da sua vida em meio à linguagem semiótica. Seu encanto por ver filmes levou Dorothy a fazer parte de uma equipe de legendagem de fãs de séries de TV. Para esta participante, as séries de TV proporcionam uma relação mais intrínseca e longânime do que os filmes, que em média possuem duração de duas horas. Durante seu curso de Letras, na disciplina de Tradução, o uso de filmes por uma professora despertou nela o desejo de ensinar utilizando o gênero filme e aprofundar os estudos sobre o ensino de Tradução Audiovisual (TAV), vertente presente em seu trabalho dissertativo em andamento durante a geração dos dados.

Em relação à presença do aporte semiótico em sala de aula, Dorothy utiliza obras fílmicas nas disciplinas de Tradução e de Língua, enfatizando a finalidade de assistirem determinada obra, observando a consonância entre o assunto abordado em sala e o filme exibido. Assim, a utilização desse aporte em sala de aula é uma junção de duas paixões, filmes e educação.

Frank, 30 anos, natural do município de Ibiara, localizado na microrregião de Itaporanga, no estado da Paraíba, é Licenciado em Letras (UEPB – 2012) – Língua Inglesa e Especialista em Tecnologias da Educação pela (UEPB – 2015). Este participante teve sua

carreira docente iniciada durante sua graduação em vários contextos: curso de extensão, escola de idiomas, ensino regular da rede privada. Além disso, trabalha como tradutor de textos e no momento da geração de dados da nossa pesquisa estava lecionando em uma escola da rede privada no ensino médio e como substituto na UEPB ministrava as disciplinas: Prática Pedagógica I; Língua Inglesa IV, Estágio Supervisionado II, além de algumas orientações de TCC com a temática de tradução e NTIC's (Novas Tecnologias da Educação).

Sobre sua afinidade com os filmes, Frank é um assíduo apreciador do texto fílmico, uma prática quase que diária, sobretudo, obras que abordem temáticas sociais. Para ele, esses filmes agenciam um senso crítico no telespectador em frente a situações e questões do cotidiano ou da história passada. Ele acredita que a narrativa fílmica, especificamente adaptações de obras literárias ou filmes baseados em fatos reais, pode otimizar o processo de ensino e aprendizagem ao disponibilizar para público outras leituras que, por vezes, passam despercebidas no texto impresso. Enquanto graduando, foi impactado ao assistir a filmes na disciplina de literatura, propostos por Gandalf, nosso professor por 03 semestres, pois as obras cinematográficas facilitaram a compreensão das ideias gerais e o contexto histórico-social de famosas obras literárias.

Na ótica de Frank, no mundo contemporâneo pós-moderno informatizado, trabalhar com recursos multimodais, como os filmes, se faz necessário e relevante já que faz parte da rotina do alunado, fato este que aproxima a escola da realidade dos alunos. Em sua docência, antes de exibir a obra cinematográfica, convoca os alunos a atentarem para a temática central e levanta algumas questões pontuais do filme que serão discutidas coletivamente posterior à exibição.

3.4 A geração de dados

Nosso procedimento de geração de dados compreendeu o período inicial do semestre letivo 2015.2, como descrito na secção 3.2, e iniciou-se após o aceite dos participantes e de contatos preliminares a fim de esclarecer: o processo metodológico, os princípios éticos, a disponibilidade para a participação e os objetivos a serem desenvolvidos na nossa investigação – requisitos estes basilares para a viabilidade de uma pesquisa científica, segundo Bortoni- Ricardo (2008):

é importante que o pesquisador discuta com eles – os *participantes* – a natureza e os objetivos da pesquisa e obtenha autorização para poder frequentar a escola e entrar nas salas de aula. Em suma, a pesquisa tem de ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os participantes que dela se dispuserem a participar. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 57 [grifos nossos]).

Assim, após esclarecermos os nossos propósitos, bem como qual seria a participação dos professores participantes, sintetizaremos, em três etapas, os procedimentos metodológicos de geração do *corpus* desta pesquisa.

1 Questionários

Iniciamos a geração dos dados com a aplicação de um questionário (ver Anexo A), contendo questões discursivas com o intuito de promover, por meio dele, um perfil dos professores participantes da nossa pesquisa, abordando pontos que contemplam apontamentos acerca da formação docente, das práticas didáticas e da relação que os professores desenvolvem com o Cinema nos diferentes domínios de suas vidas. Os participantes responderam-no, individualmente, de forma manuscrita na presença do pesquisador em período e local previamente agendado.

Dessa forma, com o objetivo de elencar nuances/elementos proeminentes de cada participante, os questionários versaram sobre um relato das histórias de vida dos professores envolvidos na pesquisa com o aporte fílmico, desde contexto social, influência durante a formação docente, experiências ao longo da carreira, até suas práticas atuais com o aporte cinematográfico. Além disso, os questionários ampliaram as informações sobre a formação profissional atual dos professores, as disciplinas ministradas durante a pesquisa e as linhas de pesquisa as quais se filiam. Por fim, por meio desse instrumento, indagamos acerca do conhecimento sobre a autoconfrontação, da corrente teórica das Ciências do Trabalho, bem como se eles já tiveram a experiência de se verem em vídeo ministrando aula.

2 As gravações das aulas

Posteriormente à aplicação do questionário escrito, iniciamos o momento das filmagens das aulas, realizadas pelo pesquisador, em horários previamente agendados com cada professor em consonância com o período da utilização do filme na disciplina ministrada.

Para a realização das filmagens, utilizamos dois suportes eletrônicos – câmera e *smartphone* –, além de um tripé para otimizar o enquadramento geral da sala.

Deste modo, após a confirmação dos professores, via *e-mail*, acerca das respectivas datas das aulas que versavam com o aporte cinematográfico, passamos a acompanhar e registrá-las em vídeo. Vale salientar que solicitamos, em nosso primeiro contato com os professores, a gravação de três encontros: o antecedente à exibição do filme, o encontro da apresentação da obra cinematográfica e o momento posterior à exibição do filme.

Com exceção de Dorothy, que optou por permitir apenas a gravação de um único encontro, pudemos acompanhar os professores em diferentes momentos de suas ações pedagógicas, com o tempo de duração médio de 90 minutos cada, na Central de Aulas da UEPB. Contudo, devido à extensa duração do filme proposto por Gandalf, a exibição nas suas aulas aconteceu em um período prolongado.

O quadro a seguir ilustra a organização dos encontros realizados acerca das gravações das aulas com os participantes da pesquisa.

Quadro 05 – Cronograma das gravações das aulas

Participantes	Filme exibido em sala	Aulas e Datas das Gravações na UEPB		
		Prelúdio da exibição do filme	Apresentação do filme	Poslúdio da exibição do filme
Dorothy	Casamento Grego	–	16/02/2016	–
Frank	Escritores da Liberdade	12/02/2016	16 e 19/02/2016	19/02/2016
Gandalf	Moby Dick	22/02/2016	25, 29 e 03/02/2016	03/02/2016

Fonte: Produzido pelo pesquisador

Salientamos que, apesar do quadro acima, apresentar um cronograma de gravação de aulas de três participantes, em se tratando dos dados analisados nesta pesquisa, utilizamos as entrevistas de autoconfrontações de apenas dois dos professores implicados na geração de dados, a saber: Dorothy e Gandalf. A autoconfrontação com Frank não foi analisada por não abastecer significativamente as questões de pesquisa e os objetivos assumidos nesta investigação.

Assim, no tocante às aulas dos professores elencados na análise, isto é, Dorothy e Gandalf, as aulas registradas por nós foram referentes à Língua Inglesa IV e Literatura Norte-Americana II, respectivamente. As filmagens foram realizadas nos horários normais das

disciplinas, ou seja, não interferimos no horário diário das turmas, sendo a de Língua Inglesa IV pela manhã e as de Literatura Norte-Americana II no período noturno.

Consideramos importante mencionar que, no intuito de tentarmos ofuscar o impacto incandescente das lentes externas, câmera filmadora do pesquisador, tivemos o cuidado de chegarmos bem antes do início das aulas e de nos posicionarmos no fundo da sala, sobretudo, com a pretensão de não causarmos constrangimentos e/ou inibições dos alunos⁴⁵ envolvidos naquele contexto.

Contudo, mesmo que os professores participantes deste trabalho tenham concordado previamente com as filmagens e possuam experiências com pesquisas científicas, na condição de pesquisadores, a própria situação de geração de dados, com a presença de um sujeito externo ao convívio diário, o pesquisador, transgride a normalidade da rotina da sala de aula, isto é, de certo modo, tira-os da zona de conforto.

No que se refere especificamente à aula de Dorothy, nossa filmagem transcorreu sem nenhum contratempo. A professora utilizou um data show e o seu próprio computador como suporte para exibir o filme, além de cartões de papel distribuídos para os alunos. Um fato que nos chamou a atenção foi que durante a aula chegaram 06 alunos novatos na turma. Inferimos que este fato pode ter ocorrido em função de que nossa filmagem se deu no início do semestre, sendo este o quinto encontro.

No tocante à aula de Gandalf, também não tivemos problemas técnicos com as filmagens que transcorreram dentro da normalidade esperada, sendo que, desta feita, registramos cinco aulas em função da estratégia metodológica do professor em exibir o filme na íntegra e de que, o período noturno, além de já possuir uma carga horária reduzida, mesmo antes do final da aula, percebemos muitos alunos evadindo à sala devido aos horários dos ônibus escolares das cidades circunvizinhas, sendo eles, em sua grande maioria, moradores de tais cidades. Quanto ao procedimento de exibição do filme, esse participante utilizou como

⁴⁵ Objetivando a preservação da identidade dos alunos regulares das disciplinas dos professores participantes desta pesquisa, designamos nomes fictícios inspirados nos personagens do filme *Orgulho e Preconceito* (*Pride and Prejudice*, 2006), uma vez que estes estiveram presentes nas aulas registradas por nós, e assim sendo, são mencionados nas reflexões do professor formador Gandalf durante a entrevista de autoconfrontação. Nesse sentido, considerada como a obra mais conhecida da autora britânica Jane Austen, a história do romance publicado em 1813 e adaptado para a narrativa fílmica por Joe Wright, em 2006, versa, em linhas gerais, como seu próprio título sugere, sobre o caráter e temperamento dos dois protagonistas a filha de *Bennet* e *Darcy*, cujos nomes tomamos para situar, anonimamente, os alunos postos em evidência na fala do participante Gandalf, levando em consideração seus contrários posicionamentos e concepções em sala, no que tange ao gênero filme, percebidos na fala deste professor participante. Ainda, adotamos o nome do personagem *Bingley*, para nos referirmos a outro aluno à luz deste drama britânico.

suporte um aparelho de TV de 29 polegadas disponibilizado pela universidade e um aparelho de DVD portátil próprio.

Ainda enfatizamos que, para melhor compreensão dos dados da nossa pesquisa, sobretudo, no tocante às influências das prescrições no trabalho docente, tivemos acesso tanto aos planos de cursos quanto aos planos de aula⁴⁶ disponibilizados pelos participantes referentes às disciplinas ministradas durante nossa investigação. No entanto, estes não se constituem dados de análises propriamente ditos, embora tenham auxiliado com informações relevantes sobre as aulas em destaque nas entrevistas de autoconfrontação.

As realizações das filmagens das aulas constituem um caminho para as entrevistas de autoconfrontação, pois possibilitam a observação das ações dos professores em curso e suscitam o diálogo sobre eles, propondo assim uma nova perspectiva sobre suas práticas, um novo olhar, para uma possível compreensão do real da atividade compreendido como o conjunto de ações do trabalhador: desde o trabalho que é prescrito ao que é realizado (LOUSADA, 2004).

3.5 O método da autoconfrontação em foco

Para desenvolvermos a discussão desse tópico, dividimos em dois momentos: o primeiro, que aborda questões de ordem teórica sobre esse recurso metodológico, e o segundo, que explicita a sua presença na constituição do *corpus* da pesquisa.

3.5.1 A autoconfrontação: um olhar teórico-metodológico

A autoconfrontação, metodologia da Psicologia Social desenvolvida pela Clínica da atividade (FAÍTA, 2002; CLOT, 2007, 2011) corrobora os preceitos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2003, 2006, 2008), ao analisar as ações de linguagem em textos para interpretação do agir.

Conforme tais preceitos básicos do ISD, a partir de Bronckart (2003), o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais contextualizadas constituídas por diferentes pré-construídos mediado por práticas languageiras. Desse modo, as análises praxiológicas devem considerar as falas como discursos construídos em contexto e quadro social determinado.

⁴⁶ Conforme Anexos D e E deste trabalho.

O aporte metodológico da autoconfrontação surge como um instrumento de análise que permite o acesso à reflexão sobre o trabalho contextualizado, a partir da interpretação do outro e não apenas enviesado por um exame puramente linguístico, além de permitir a análise discursiva dos textos produzidos em situação de trabalho educacional. Assim, Clot (2001) define autoconfrontação como “uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e resignificá-la” (CLOT *et al.*, 2001, p. 08).

Isto posto, nos apropriamos do instrumento metodológico em destaque, em consonância aos direcionamentos do ISD acerca de investigações sobre o agir languageiro em situação de trabalho, a saber: o agir humano não é acessível pela simples observação das condutas humanas, uma vez que o agir deve ser apreendido através das interpretações verbais, fornecidas pelos actantes. Nas palavras de Lousada (2011, p. 63), “o agir só existe nos processos interpretativos, daí a necessidade de analisá-lo a partir dos textos que o comentam”.

Portanto, nossa escolha por esse procedimento metodológico com o intuito de investigarmos a interpretação do trabalho de professores formadores quanto à sua prática com filmes em sala de aula se deu, justamente, por proporcionar, tanto aos participantes quanto ao pesquisador envolvido, refletir acerca das práticas apresentadas no vídeo, promovendo, assim, compreensões sobre o agir em contexto de trabalho.

Desse modo, alinhados a Drey (2008, p. 54), acreditamos que o procedimento da autoconfrontação permite o descortinamento das dimensões do trabalho do professor, “no sentido que o real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito, e que surja o trabalho representado, através das reflexões do docente sobre sua atuação”.

Nestes termos, partindo do princípio de Vygotsky, o diálogo é o motor do desenvolvimento (LOUSADA, 2004): princípio que alimentou a discussão dos estudiosos Clot e Faïta na construção de um instrumento de geração de dados que proporcionasse o diálogo sobre a atividade, a autoconfrontação, inserida em uma perspectiva dialógica, propõe uma interação situada que pode ser descrita em três estágios.

No primeiro estágio, constitui-se um coletivo de trabalho, como, um grupo de professores, uma turma de estudantes etc., onde o pesquisador – que pode ser um psicólogo ou não – observará as situações de trabalho e, por fim, aqueles que compõem o coletivo de trabalho determinam uma sequência de atividades comum a todos para, em seguida, realizarem as gravações em vídeos.

No segundo estágio, tendo um trabalhador sido filmado em sua sequência de atividade, o mesmo será confrontado com a gravação, ou seja, ele assistirá e descreverá seu

agir no momento do trabalho realizado; esta primeira modalidade de confrontação é chamada de *autoconfrontação simples*. Ainda, no segundo estágio, esse mesmo trabalhador passa por uma nova confrontação com a mesma gravação, dessa vez, na presença do pesquisador e de um colega que já tenha sido confrontado, ou seja, que tenha passado pela *autoconfrontação simples*; esta segunda modalidade de confrontação é chamada de *autoconfrontação cruzada*⁴⁷ e é intermediada pelo pesquisador. No terceiro estágio, apresenta-se a confrontação ao coletivo profissional de partida, ou seja, é o momento de retorno das análises realizadas para o coletivo de trabalho.

Destacamos que em nossa pesquisa, dado o objetivo de investigar as interpretações do trabalho de professores formadores acerca da sua prática com filmes na licenciatura em língua inglesa, optamos pela modalidade *autoconfrontação simples* para que, assim, o professor pudesse olhar para sua própria prática, sobretudo, acerca da apropriação desse instrumento.

Sob este viés, tendo por base Brasileiro (2011), o papel do pesquisador no procedimento da *autoconfrontação simples*, consiste, de modo geral, em formar o grupo de pesquisa e fazer as gravações dos pesquisados durante a realização de sua tarefa. Posteriormente, selecionar algumas cenas significativas e assistir a elas juntamente com o trabalhador, suscitando nele a descrição do que ele vê no vídeo, propiciando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos na atividade e com o próprio pesquisador.

Comungando com Giger e Llorca (2013), as entrevistas de *autoconfrontação* possuem como norte a descrição das ações e dos eventos vivenciados pelos professores, a partir da observação dos vídeos das aulas gravadas, objetivando “levar os professores a se focarem sobre sua própria atuação e pedir-lhes a descrição mais acurada possível do desenvolvimento” (2013, p. 157). Desta forma, evita “pedidos de interpretação e as generalidades” Theureau (*apud* GIGER; LRORCA, 2013, p. 157), durante as entrevistas, além de não abordar questões sobre a metodologia das aulas.

Vale ressaltar que em ambas as modalidades, *simples* e *cruzada*, a sessão da entrevista também é gravada para posterior análise do pesquisador. Outro aspecto fundamental para a aplicação desse instrumento metodológico é a descrição do contexto de geração dos dados, os gestos didáticos, a motivação e objetivo que norteou a escolha desse método de análise, além de explanar todo o processo do instrumento para o participante da pesquisa.

⁴⁷ Para mais informações sobre a *autoconfrontação cruzada*, recomendamos a leitura de Brasileiro (2011).

Nas palavras de Clot (2007), a autoconfrontação deve ser mediada por um pesquisador, não necessariamente precisa ser psicólogo do trabalho, a fim de promover uma descrição do agir docente em sua própria situação de trabalho, descartando, dessa forma, “a ideia demasiada simples da explicação ou extração” (CLOT, 2007, p. 141). Nesse sentido, Clot (2010, p. 240) ilustra o processo de geração de dados com o aporte do vídeo a partir da orientação do pesquisador ao sujeito de “[...] descrever o mais precisamente possível os gestos e as operações observáveis na gravação em vídeo até que se manifestem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida seja flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica.”

Isto posto, implica dizer que neste quadro metodológico o sujeito, participante tem a tarefa de “elucidar para o outro e para si mesmo” (CLOT, 2007, p. 136) os questionamentos que emergem durante a descrição do trabalho enviesada pelo suporte imagético em movimento. Entendemos que é saliente marcar que a exibição do vídeo pode ser feita de forma editada, baseada em escolhas de situações que dialoguem diretamente com objeto de análise, ou de forma íntegra e até mesma de caráter inédito para ambos os envolvidos na seção, fatores estes que dependem dos critérios adotados pelo pesquisador.

No que concerne a nossa investigação, optamos por exibir as aulas gravadas em completude, atribuindo aos participantes o controle de adiantar ou parar as imagens e comentar aquilo que, na ótica deles, eram relevantes, embora elucidássemos previamente o nosso objeto de pesquisa – o uso do gênero filme em sala. Em vista do exposto, de acordo com Paulhan (*apud* CLOT, 2007), este processo

trata-se de uma atividade dirigida- no sentido de como a definimos- em que a linguagem longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, torna-se um meio de levar o outro a pensar, sentir e agir segundo a perspectiva do sujeito (PAULHAN, *apud* CLOT, 2007, p. 135).

Ao observar-se em trabalho, o sujeito se ver trabalhando. Fato este que desencadeia uma nova atividade de observação que supera a inicial e o coloca em outro contexto, o que tira o sujeito da situação (CLOT, 2010). Deste modo, percebemos que o sujeito é impulsionado a observar a atividade do outro para compreendê-la e transformá-la, a partir do distanciamento em “posição exotópica em relação a seu próprio trabalho diante de escolhas ou dilemas que ele redescobre em sua atividade” (CLOT, 2010, p. 254).

Desta forma, a unidade de análise dos instrumentos metodológicos da Clínica, segundo as autoras Silva e Barros (2011, p. 192), é concebida a partir do distanciamento, da

percepção de fora, do “sair de si”. Em consonância com esses apontamentos, a atividade é compreendida de forma triplamente dirigida: aos outros, a um objeto (meio) e a mim mesmo (subjeticamente).

Como vemos, a autoconfrontação, atividade psíquica de auto-observação, consiste em uma observação dialógica, na qual os contextos de atividade se perpassam e os sujeitos têm seus papéis sociais triangulados. Assim,

A autoconfrontação simples propõe um contexto em que o sujeito se torna por sua vez um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro [...] De objeto passa, ele se converte em meio. Nesse deslocamento, não se reencontra o vivido anterior. Descobre-se que ele continua vivo, que não é somente o que havia acontecido ou o que se havia feito, mas o que chegou a acontecer ou que não se fez e que, eventualmente poderia ser feito. (CLOT, 2010, p. 253)

Lousada (2004) afirma que no contexto educacional as reflexões das situações de trabalho enviesadas pela autoconfrontação simples coadunam com os textos avaliativos, trabalho avaliado/interpretado (BRONKART, 1999), da ação desempenhada e avaliada pelo docente. Deste modo, sendo esta uma análise reflexiva/discursiva de textos em situações de trabalho docente, seus questionamentos permitem a compreensão das diversas dimensões de trabalho.

Considerando os aspectos abordados, entendemos que a autoconfrontação foi construída com a finalidade de desenvolver um instrumento metodológico para a análise do trabalho do professor em suas diferentes dimensões e a compreender a relação entre trabalho prescrito e realizado, isto é, o real da atividade. Segundo Amigues (2003), o esteio teórico da autoconfrontação preenche a lacuna metodológica das pesquisas sobre trabalho do professor, que focalizam apenas a interação com aluno, dimensão didática, desconsiderando as outras dimensões que fazem parte do complexo trabalho do professor.

Logo, o procedimento metodológico em estudo permite a reinterpretar as dimensões do trabalho, sobretudo, a que é muitas vezes despercebidas nas análises: o real da atividade, o que Clot (2010) afirma ser um aspecto fundante na percepção do trabalho realizado, sendo o real da atividade nas palavras do autor sempre maior que a atividade realizada.

Assim, ancorada nos teóricos da ergonomia francesa; Clot, Faïta, Fernandez & Scherller, a pesquisadora Lousada (2004) aponta que o trabalho real compreende, além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contraídas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem. “Na verdade, a atividade realizada

seria apenas uma das atividades possíveis, em meio a tantas outras que com ela concorriam no momento da ação” (p.275-276).

Portanto, investigar essas atividades não realizadas, aquelas que não conseguiram ser vencidas, embora estejam presentes no ambiente de trabalho, é de grande importância para a compreensão do agir docente em situação de trabalho, em específico, a relação entre trabalho prescrito e trabalho realizado – o que segundo Sousa-e-Silva (2004), caracteriza o trabalho do professor como uma reconfiguração/reelaboração das prescrições a fim de proporcionar meios de desenvolvimento de estudos para os alunos.

Clot (2010) elucida que o método investigativo da autoconfrontação desenvolvido na Clínica da Atividade tem como objetivo aprimorar “métodos dialógicos destinados a desenvolver o poder do agir desses mesmos interlocutores sobre o próprio meio e sobre eles mesmos” (CLOT, 2010, p. 223). Ainda, o teórico idealizador do método em análise, argumenta que este é direcionado para a produção e mobilização de “novos recursos dialógicos para a transformação das situações de trabalho comuns” (CLOT, 2010, p. 238).

3.5.2 A autoconfrontação simples: um olhar para a geração de dados

Em conformidade com os interesses da nossa pesquisa, conforme exposto na seção anterior, selecionamos, metodologicamente, a autoconfrontação simples. Para tanto, partir do acesso das gravações das aulas, convocamos os participantes para as entrevistas de autoconfrontação simples que, do ponto de vista do contexto de produção,⁴⁸ dos parâmetros físicos, foram realizadas tendo como referência as informações sistematizadas no Quadro 03. Desse modo, para gerarmos as entrevistas utilizamos-nos de recursos tecnológicos de gravações em vídeo, no sentido de registrarmos os gestos dos participantes, e em áudio, para posteriores transcrições e análises.

O quadro a seguir apresenta as condições em que as entrevistas de autoconfrontação foram geradas com os professores participantes.

Quadro 06 – Cronograma das entrevistas de autoconfrontação simples

Participante	Local da entrevista autoconfrontação	Data	Duração
Dorothy	Residência da participante	02/03/2016	80min01seg
Frank	Sala 107 da central de aulas – UEPB	10/03/2016	60min18seg
Gandalf	Residência do participante	11/03/2016	82min44seg

Fonte: Produzido pelo pesquisador

⁴⁸ O contexto de produção será apresentado na cena posterior desta dissertação.

De maneira geral, como sinalizado no Quadro 07, os participantes Dorothy e Gandalf assistiram suas respectivas aulas em suas residências no período da noite, apenas na presença do pesquisador, com o qual dialogaram durante o tempo supracitado acerca das suas impressões sobre as aulas. Destacamos, ainda, que durante o período das entrevistas das autoconfrontações alguns imprevistos ocorreram, inviabilizando as filmagens nos dias até então acordados. A partir deste fato, remarcamos em tempo hábil, o que não comprometeu a geração de dados desta investigação científica.

Posteriormente às filmagens, fizemos a transcrição das entrevistas de autoconfrontação com a utilização do arcabouço teórico constituído por Medrado (2008), por meio de notações em quadro, a partir de Dionísio (2001), ver Apêndice A.

3.6 Os procedimentos de análises

Como exposto nas subseções anteriores deste capítulo, o *corpus* utilizado neste trabalho foi composto por textos gerados a partir de entrevistas de autoconfrontação transcritas e, posteriormente, analisadas. Neste sentido, para procedermos à análise dos dados, apoiamo-nos nas contribuições do ISD e das Ciências do Trabalho, em consonância com o objeto de estudo a fim de responder as questões de pesquisa elaboradas nesta dissertação.

Desta forma, apresentamos, no Quadro 08, os procedimentos utilizados para respondermos cada uma de nossas questões de pesquisa.

Quadro 07 – Síntese dos procedimentos de análises

Questões de pesquisas	Procedimentos de análises
Quais os principais temas representados nas entrevistas de autoconfrontação e o que revelam quanto ao processo da formação inicial de professores de língua inglesa?	Identificar e os conteúdos temáticos mais significativos no agir linguageiro de formadores nas entrevistas de autoconfrontação e investigar o que revelam sobre o trabalho docente no ensino de língua.
De que maneira os professores formadores avaliam seu próprio trabalho com o gênero filme e quais as implicações para a o ensino de língua?	Analisar mecanismos enunciativos e elementos constitutivos do trabalho docente convocados por professores formadores, discutindo as implicações para formação inicial.

Fonte: Produzido pelo pesquisador

Vale destacarmos que a identificação dos conteúdos temáticos, juntamente com a análise textual-discursiva – modalizações (BRONCKART, 1999) – e os elementos constitutivos do trabalho docente (MACHADO; BRONCKART, 2009), nós permitirá

compreender as avaliações e as reflexões sobre o próprio agir nos conteúdos discutidos pelos professores nas entrevistas de autoconfrontação.

Concluída a abordagem da natureza da pesquisa e seus participantes, a descrição da geração do *corpus* e dos procedimentos metodológicos elencados neste estudo, iniciaremos no capítulo seguinte a análise dos dados, tendo em vista apresentar os caminhos analíticos percorridos por nós no processo interpretativo das falas dos professores formadores participantes deste estudo emergidas nas entrevistas de autoconfrontação, sobretudo, no tocante as suas reflexões sobre seu próprio agir quanto ao uso do gênero filme em sala de aula no contexto de formação.

CAPÍTULO IV

A AUTOCONFRONTAÇÃO: UM OLHAR PARA O USO DO GÊNERO FILME NO ENSINO DE LÍNGUA

A análise de textos da esfera da atividade educacional detecta como se constituem esses textos e como neles se constroem “(re-) configurações” diversas sobre o trabalho do professor. (MACHADO, 2009, p. 31 [aspas da autora])

[...] é nos textos e pelos textos que se constroem representações sobre o trabalho docente que se constituem como lugares de morfogênese (origem e estruturação) do agir do professor no trabalho. (MACHADO, 2009, p. 58)

No presente capítulo, apresentamos a análise dos textos dos participantes sobre seu trabalho, a fim de respondermos nosso objetivo geral, a saber: investigar o trabalho interpretado de professores formadores acerca da sua prática com filmes na licenciatura em Língua Inglesa. Nesta direção, alinhando-nos às epígrafes acima, destacamos que os textos em análise são oriundos das entrevistas de autoconfrontação verbalizadas por Dorothy e Gandalf, as quais foram transcritas e funcionam como textualizações para discussão sobre a análise da interpretação do trabalho de professores formadores quanto à sua prática com filmes em sala de aula, evidenciando, assim, uma oportunidade de reflexão acerca da constituição do agir linguageiro em contexto de formação inicial docente.

Desta maneira, em linhas gerais, aliados aos pressupostos bronckartianos, propomos a investigar situações de trabalho docente por meio da análise dos textos produzidos *sobre elas*, tendo em vista uma melhor compreensão do trabalho do professor formador, além de poder contribuir para o processo de reconfiguração do agir humano, esclarecendo, para tanto, o quadro social no qual as ações se desenvolvem e, por isto, contribuem para a morfogênese do conjunto de pré-construídos coletivos ou dos fatos sociais.

Deste modo, interpretamos os dados à luz da teoria que sustenta esta dissertação, o ISD e as Ciências do Trabalho, ressaltando a categoria de análise do conteúdo temático e dos mecanismos enunciativos, mais especificamente, as modalizações relacionando-as à mobilização dos elementos constitutivos do trabalho docente – *o professor, o objeto, os outros, os artefatos e instrumentos*, postuladas por Machado e Bronckart (2009), direcionados a partir dos dados gerados nesta investigação.

Nesta perspectiva, temos como foco inicial de análise situar o contexto de produção das entrevistas de autoconfrontação, uma vez que estes causam impacto tanto no conteúdo quanto na maneira como o texto é produzido (BRONCKART, 1999). Assim sendo, a seguir, nos debruçaremos sobre o conjunto de parâmetros físico e sociossubjetivos das entrevistas, acreditando que estes podem influenciar a produção e organização textual discursiva dos participantes.

De acordo com Bronckart (1999), o conjunto de fatores que situam o contexto de produção está reagrupado em dois conjuntos, a saber: o mundo físico e o sociossubjetivo. Portanto, no primeiro plano, os parâmetros do mundo físico referem-se aos comportamentos verbais concretos da produção textual relacionados implicitamente ao lugar de produção, ao momento de produção e às especificidades relativas ao emissor e ao receptor. Neste sentido, nas palavras de Machado e Bronckart (2009, p. 49), “o emissor e o receptor podem assumir diferentes papéis ao mesmo tempo, que não se confundem ao seu papel social”.

Já no segundo plano, na dimensão sociossubjetiva, a produção textual se insere no quadro de uma forma de interação comunicativa – atividades de formação social –, fato este que implica nos mundos social e subjetivo: o lugar social, objetivo da interação, papel social do emissor e do destinatário. Nestes termos, sob o prisma do plano físico, o actante assume o papel de agente produtor, em contrapartida com o ponto de vista sociossubjetivo, o qual avoca o papel de emissor/enunciador. Isto posto, os parâmetros que se referem ao contexto de produção textual discursivo das entrevistas de autoconfrontação de Dorothy e Gandalf são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 08 – Contexto de produção textual a partir dos mundos físico e socio-subjetivo

	Lugar de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
Mundo Físico	Residência dos professores formadores	Semanas após a gravação da aula ministrada pelos professores na UEPB, maio de 2016.	Professores formadores do curso de Letras Língua Inglesa – UEPB	Professor pesquisador
	Lugar social de produção	Objetivo-propósito comunicativo	Papel social do enunciador	Papel social do destinatário
Mundo Sócio-subjetivo	Universidade – contexto acadêmico	Participar de uma entrevista de autoconfrontação (a partir da leitura do seu agir por meio de gravação de uma aula ministrada em um curso de formação acadêmica) a fim de refletir sobre suas práticas em sala de aula com o uso de filmes.	Professores formadores do curso de Letras Língua Inglesa – UEPB, participando da entrevista de autoconfrontação desta pesquisa.	1. Professor pesquisador Mestrando em Linguística vinculado ao Programa de Pós-Graduação (PROLING/UFPB) que desempenha o papel de pesquisador e interlocutor na entrevista de autoconfrontação. 2. Professores formadores do curso de Letras Língua Inglesa – UEPB, participando da entrevista de autoconfrontação desta pesquisa.

Fonte: Adaptado de Reichmann (2012, p. 109)

Desta forma, em consonância com Machado e Bronckart (2009) acerca dos parâmetros de análise do mundo socio-subjetivo do contexto de produção, podemos destacar que, no tocante à produção da entrevista de autoconfrontação, Dorothy e Gandalf assumem dois papéis sociais na enunciação: o primeiro como participantes no processo da entrevista de autoconfrontação e o segundo como professores formadores. No que toca aos destinatários neste contexto de produção situado, podemos afirmar que existem dois, já que ao se autoconfrontar com sua *práxis*, o texto enunciado por Dorothy e Gandalf implica, de certa forma, uma enunciação para si mesmos, uma autorreflexão em seu próprio trabalho, ou seja, eles assumem também, nestes termos, o papel social de destinatário, além do professor pesquisador.

Ancorados na tese habermasiana, a qual postula que durante a construção de um texto o agente convoca as representações dos mundos físico, social e subjetivo e que estas influenciam diretamente na temática do texto, enfatizamos que, quando se fizer necessário para melhor compreensão dos dados em análise, nos voltaremos para alguns aspectos dos parâmetros do contexto de produção no qual os participantes estão inseridos.

Após situarmos o contexto de produção das autoconfrontações, aspecto mais amplo do presente estudo, posteriormente, nos deteremos na análise propriamente dita dos dados da pesquisa – de cunho linguístico –, relacionando-os no nível organizacional, bem como no nível enunciativo, com elementos constitutivos da atividade do trabalho docente, convocados pelos participantes.

Dando prosseguimento ao movimento analítico, após a leitura dos dados, identificamos os conteúdos temáticos mais representativos, sinalizados no Quadro 09, e que nos serviram de eixos norteadores nesta pesquisa. Com esta finalidade, analisamos os elementos constitutivos do agir docente desvelados nesses conteúdos temáticos, no que diz respeito à utilização do gênero filme em sala de aula, por meio da interpretação das próprias falas dos participantes, evidenciadas linguisticamente pelos mecanismos enunciativos.

Neste sentido, como já anunciamos na introdução deste capítulo, elencamos como categoria do ISD o conteúdo temático, os mecanismos enunciativos e os elementos constitutivos do agir docente. No que se refere ao conteúdo temático, destacamos que faz parte da infraestrutura geral do texto, no nível organizacional, e tem como função especificar a importância dada a ele pelos professores participantes e a sua possível recorrência. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 97), “[...] o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”.

Já no que diz ao respeito às modalizações, estas nos oportunizaram compreensões das avaliações e sentidos que elas atribuem ao seu agir, ou seja, são responsáveis pela manifestação dos diversos discursos e comentários avaliativos quanto ao conteúdo temático. Portanto, elas participam da configuração textual, estabelecem a coerência pragmática e/ou interativa e norteiam o destinatário na compreensão da tematização. Quanto aos elementos constitutivos do trabalho do professor, compreende a multifacetada trama de fatores, dimensões e procedimentos que integram o trabalho docente.

Assim, analisaremos a interpretação do próprio agir linguageiro dos professores participantes, o seu trabalho interpretado, fazendo uma primeira identificação dos temas mais recorrentes na autoconfrontação, sobretudo, relacionados ao uso de filmes em sala, organizando-os em dois grupos temáticos, como sinalizado no Quadro 09, considerando que estes foram os temas que emergiram das entrevistas e que melhor dialogam com as inquietações da nossa pesquisa.

Cabe ressaltarmos que a organização desses temas, evidenciados pelos próprios participantes, destacou-se em nosso olhar analítico em função do objeto de nossa

investigação, o que não implica afirmar que esses foram os temas mais evidenciados nas entrevistas como um todo.

De forma concomitante, destacaremos os mecanismos enunciativos e os elementos constitutivos do trabalho docente nos temas postos em evidência, para então fazermos uma sistematização dessa análise e chegarmos às percepções das leituras do trabalho dos participantes acerca da sua prática com filmes na licenciatura em Língua Inglesa, ou seja, como eles refletem, linguisticamente, sobre a abordagem desse instrumento em situação de trabalho.

Sendo assim, considerando os textos gerados a partir das entrevistas de autoconfrontação, chama-nos atenção os seguintes macro e micro temas recorrentes nas falas dos professores formadores apresentados, esquematicamente, no quadro a seguir.

Quadro 09 – Macro e Micro temas

GRUPO TEMÁTICOS	MACRO-TEMAS	MICRO-TEMAS
Avaliações de si mesmo	Espectadores de si mesmos	➤ estranhamento; ➤ movimento e postura em sala.
	Conhecimento de si mesmos	➤ reconfigurações de si
Avaliações do próprio trabalho com filmes	Experiências anteriores	➤ aprendizagem e formação; ➤ ensino.
	Relevância	➤ prática sociosubjetiva ;
	Procedimentos	➤ antes da exibição; ➤ durante a exibição;
	Objeto de trabalho	➤ compreensões objeto e os objetivos de trabalho; ➤ conflitos sobre o objeto de ensino; ➤ eficácia do instrumento.

Fonte: Adaptado de Pereira (2016, p. 108)

Destacamos que, de modo geral, embora os temas representados no Quadro 09 constituam-se como conteúdos temáticos consoantes, isto é, que possuem características similares, o que nos permitiu agrupá-los nos dois grupos mencionados, cada um apresenta conteúdos singulares que os diferem entre si e dão margem para discussões particulares a cada

um. Nas palavras de Pereira (2016, p. 109 [acréscimo nosso]), “os temas no interior de cada um dos *dois* grupos se tocam, mas não se diluem, estão lado a lado”.

Diante do exposto, identificaremos, no decorrer da análise dos dados da pesquisa, a apropriação dos participantes do conteúdo imagético configurado no vídeo, como o elemento desencadeador do movimento reflexivo de (re)tomada de consciência, ou seja, como os professores utilizam a leitura das imagens do vídeo como ponto de partida para compreensão/reflexão de seu próprio agir.

Deste modo, na nossa análise do *corpus* tomamos como categorias os conteúdos temáticos acentuados quanto às próprias percepções dos professores em relação ao uso de filmes, como apresentado no quadro da página anterior, relacionando-os às incidências das modalizações e dos elementos constitutivos do trabalho docente chamados nas falas dos participantes.

Portanto, consoante a discussão anterior, o primeiro grupo temático revela que os professores formadores avaliam a si mesmos quando se comportam como espectadores de si e quando fazem autoavaliações de caráter subjetivo, como observaremos a seguir.

4.1 Expectadores de si mesmos

A partir da compreensão do agir languageiro dos professores relativo ao uso de textos fílmicos em sala de aula, nos foi possível perceber que o procedimento de autoconfrontação possibilitou que os participantes se vissem na posição de espectadores de si mesmos em ação. Nestes termos, ao se verem no seu contexto de trabalho, os professores formadores percebem-se sob um novo ponto de vista, o que deixa transparecer sensações de estranhamento e vazio, percepções de excesso de movimento em sala, bem como postura inadequada frente ao ambiente acadêmico, fatos estes que implicam (re)significações de suas práticas.

As falas do **Segmento 1**, a seguir, trazem comentários que demonstram a representação dos professores, tendo em vista fatores relativos ao instrumento de geração de dados, autoconfrontação, bem como explicitam a sua influência determinante durante esse procedimento investigativo. Portanto, esta experiência visual de deparar-se consigo mesmo provocou uma percepção nos participantes, até então, não depreendida, como veremos no micro-tema a seguir.

Estranhamento

Destacamos que um dos aspectos que nos chamou atenção nas entrevistas de autoconfrontação é a sensação de estranhamento (SOUSA, 2003), emergida a partir da possibilidade da participante ver a si por outro ângulo.

Segmento 01 – Dorothy

- 62. nunca tinha assistido
- 63. e eu tou achando
- 64. de início muito engraçado ((risos))
- 65. é::: sei lá... ((risos))
- 66. é estranho a pessoa se vê assim né?
- 67. por/por exemplo
- 68. eu to vendo como os alunos me veem
- 69. é estranho bem estranho pra mim ((risos))

A sensação de estranhamento é marcada na reflexão de Dorothy pela predominância dos pronomes em primeira pessoa, representando a si própria como responsável pelo agir – “*e eu tou achando*”, “*eu to vendo como os alunos me veem*”, “*é bem estranho pra mim ((risos))*” (Linhas 63; 68-69) – que também evidencia um posicionamento de caráter subjetivo, bem como é percebido também pela incidências dos risos (Linhas 64-65; 69).

No que se refere aos posicionamentos apreciativos, pontuamos, alumiados pelos direcionamentos habermasianos, que seus critérios de avaliação provêm do mundo subjetivo do falante, como vemos em: “*e eu **tou achando** / de início muito engraçado ((risos))*” (Linhas 63-64). Nestes termos, sublinhamos que a representação do índice de subjetividade é característica do instrumento de geração de dados autoconfrontação simples.

Esse sentimento de estranhamento percebido no discurso de Dorothy também vem à tona na fala de Gandalf . Como podemos observar no **Segmento 02**.

Segmento 02 – Gandalf

- 134. interessante esse momento
- 135. dele levantava para ir ao quadro escrever
- 136. é::: uma coisa... quase:: muito maluca mesmo
- 137. porque você faz isso
- 138. mas... você tá sempre se vendo:: da perspectiva de LÁ
- 139. NUNca na perspectiva de CÁ.

Assim, parece-nos que o fator determinante do estranhamento do professor participante foi o novo e inédito ponto de vista sobre a condução de uma tarefa rotineira, escrever no quadro: “*porque você faz isso / mas... você tá sempre se vendo:: da perspectiva de LÁ / NUNca na perspectiva de CÁ.*” (Linhas 137-139). Isso pode ser indicativo de uma

quebra de expectativa de Gandalf ao se perceber sob outro ângulo, realizando os procedimentos por ele adotados no gerenciamento de suas aulas, chegando a causar-lhe a sensação de estranhamento: “*é::: uma coisa... quase:: **muito maluca mesmo***” (Linha 136).

Destacamos na análise deste micro-tema que, especificamente nesta pesquisa, esse método de geração de dados foi empregado por nós com o intuito de provocar as avaliações, (re)concepções e/ou (re)significações no trabalho de professores formadores acerca das apropriações do artefato filme em instrumento didático, à medida que eles são expostos às gravações de seu próprio trabalho, além do diálogo conosco.

Movimento e postura em sala

A participante Dorothy, ao se ver em vídeo, surpreende-se com seu movimento em sala, sendo este para ela o momento mais impactante da entrevista de autoconfrontação, como veremos no segmento abaixo, bem como no tema sobre a (re)configuração de si, discutido mais a frente.

Segmento 03 – Dorothy

- 432. eu sabia que:: eu ia perto dos alunos tal
- 433. mas... eu acho que estou caminhando bastante
- 434. P: como você se sente fazendo ((risos))
- 435. Dorothy: na verdade...eu tou cansada agora
- 436. porque eu não sabia que eu andava tanto

[...]

- 1339. é:::o que eu não tinha percebido
- 1340. não foi:: nem:: a questão do cinema
- 1341. foi a questão:: do::
- 1342. do meu movimento em sala de aula
- 1343. que eu não conhecia
- 1344. eu sabia que eu me levantava
- 1345. e sentava
- 1346. mas não sabia a quan-ti-da-de
- 1347. me chamou MUITO atenção

No **Segmento 03** ecoa de forma proeminente os modalizadores de enunciado, de caráter avaliativo, que revelam um conhecimento e/ou (des)conhecimento de si mesmo. Estas avaliações evidenciam um autoconhecimento do indivíduo, de como ele age, do que consegue e não consegue, como as expressões lógicas: (eu sabia), (na verdade), (eu não sabia), (eu não tinha percebido) e (eu não conhecia), respectivamente, reveladas em: “*eu sabia que:: eu ia perto dos alunos tal*” [...] “*na verdade...eu tou cansada agora / porque eu não sabia que eu andava tanto / é:::o que eu não tinha percebido*” [...] “*que eu não conhecia / eu sabia que eu*

me levantava / e sentava / mas não sabia a quan-ti-da-de / me chamou Muita atenção” (Linhas 432; 435-436; 1339; 1343-1347).

Trata-se de modalizações lógicas que, de acordo com Bronckart (1999), se apoiam nas coordenadas do mundo objetivo, cuja pretensão de verdade estabelece em fatos atestados como (in)certos, (im)possíveis, casuais, dentre outros. Ainda, sublinhamos que a presença das unidades linguísticas modalizadoras apontam para as avaliações do agente-produtor sobre o conteúdo temático, servindo para marcar uma posição enunciativa em relação aos fatos enunciados.

Assim sendo, às inúmeras modalizações lógicas convocadas por Dorothy na sua reflexão no segmento em destaque, linhas (432), (435-436; 1339), (1343-1347), enfatizam o que a participante conhecia ou não sobre si.

Vale salientarmos que a utilização do operador argumentativo adversativo (*mas*), expresso na linha (433), com o propósito de contra argumentar uma concepção anterior – “*eu sabia que:: eu ia perto dos alunos ta*” (Linha 432) –, indica uma perspectiva de descoberta, posto que a professora tinha consciência de sua movimentação em sala, *mas* não de uma forma exacerbada. Nesta direção, podemos registrar o mal-estar vivenciado pela participante, intensificado, demasiadamente, pela modalização apreciativa e lógica (bastante) – “*mas... eu acho que estou caminhando **bastante***” (Linha 433).

Às avaliações enfatizadas por Dorothy são vistas como uma reprovação, imputando a si mesma, um posicionamento negativo, um erro. Este fato desperta uma grande surpresa na participante, ao desvendar que executava movimentos em sala de modo excessivo, destacada pela expressão lógica “*na verdade*” (Linha 435), o que causa até uma certa exaustão simbólica na participante – “[...] *eu to cansada agora*” (Linha 435).

No trecho a seguir, Gandalf, ao voltar seu olhar para si mesmo, percebe uma inadequação postural, que lhe causa um desconforto durante a exibição de sua própria prática no vídeo.

Segmento 04 – Gandalf

1502. você ver esse negocio de sentar

1503. olha... eu fiquei im-pre-ssi-o-na-do como eu sentei

1504. como se/se::

1505. como seu eu ti/tivesse su::bindo numa montaria ((risos))

O professor participante demonstra um incômodo ao julgar a postura de sentar-se, no ambiente de sala de aula, de maneira inadequada – “*como se eu ti/tivesse **su::bindo numa montaria** ((risos))*” (Linha 1505). Esse incômodo é reforçado pelo predicativo apreciativo

(impressionado) – “olha... eu fiquei **im-pre-ssi-o-na-do** como eu sentei” (Linha 1503), que intensifica a perturbação que aquele movimento provocou no participante ao se deparar com sua própria prática projetada no vídeo.

Ao expressar um julgamento de valor, relacionado a sua própria ação, o ato de sentar, Gandalf exterioriza sua postura reflexiva reportando a um mau desempenho feito por ele mesmo, até então, imperceptível na sua rotina, dando a impressão de que esse sentimento de incômodo poderá desencadear um movimento (re)configurativo.

4.2 Conhecimento de si mesmos

Os professores formadores ao assistirem sua prática, além de se verem enquanto espectadores de si, realizam autoavaliações que evidenciam um expressivo “*conhecimento subjetivo sobre si, suas práticas, seus saberes (e não saberes), sua aprendizagem e reconfigurações de si mesmos*” (PEREIRA, 2016, p. 116 [grifos da autora]).

(Re)configurações de si

Segundo Clot (2007, p. 137), “a análise sobre o trabalho é inseparável de sua transformação”, já que a compreensão não é algo passivo, mas abrange de maneira ativa a situação, por meio de hipóteses explicativas, o que implica à sua transformação.

Nesse sentido, evidenciamos que autoconfrontação entra em cena como uma oportunidade para compreender e transformar o próprio trabalho, como ambiente para o desenvolvimento profissional, conforme veremos a seguir.

Segmento 05 – Dorothy

- 598. é uma maratona né? ((risos))
- 599. eu acho que:: eu tou implicando com eles três ((risos))
- 600. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 601. Dorothy: eu deveria me sentar... um pouquinho::
- 602. ai::: meu DEus
- 603. e deixar os meninos conversarem a: vontade
- 604. eu estou interferindo demais ali ((risos))
- 605. eu queria me afastar aqui::
- 606. e me colocar aqui
- 607. mas:: isso não é POSSÍVEL
- 608. ((participante aponta para vídeo))
- 609. eu:: não sabia que fazia isso tudo ((risos))
- 610. P: Como você ta se sentindo agora?
- 611. Dorothy: um vazio
- 612. assim::: porque
- 613. CLARO
- 614. eu preciso escutar::: os alunos

615. e tudo mais
 616. mas... eu acho que eu tava demais ali
 617. eu podia ter deixado os alunos um pouco mais Livres
 618. e de vez quando ir lá::
 619. quando eu percebesse
 620. que:: tava tendo:: muitos momentos de: SILÊNCIO:
 621. ou que eles não: tivessem participando::
 622. mas assim que eu passava a atividade
 623. eu já levantava
 624. e já ficava ali incomodando

[...]

716. eu estou muito in-co-mo-da-da
 717. como eu os incomodei ((risos))

No momento em que a professora formadora se percebe, por meio das imagens do vídeo, pressionando os alunos de forma a incomodá-los durante a aula, ela avalia sua ação evidenciando o que deveria ter feito naquele momento, isto é, nas palavras de Dantas (2015, p. 152 [acréscimos nossos]), a professora “volta ao passado (ação realizada de *pressionar os alunos*) para viver a situação presente (analisar sua prática) e refletir acerca de situações futuras (*como se posicionar em sala de aula*)”.

As modalizações apreciativas presentes no **Segmento 05**, em “*eu acho que:: eu tou implicando com eles três ((risos))*” / “*eu deveria me sentar... um pouquinho::*” / “*eu queria me afastar aqui::*” / “*eu podia ter deixado os alunos um pouco mais Livres*” (Linhas 599; 601; 605; 617), atribuem a actante Dorothy determinadas intenções, explicitando uma leitura de aspectos subjetivos do agir linguageiro que “permitem a identificação de aspectos do ‘real da atividade de trabalho’, nos termos postos pela Clínica da Atividade (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 62 [grifos dos autores]).

Sob esta ótica, os autores supracitados esclarecem que o real da atividade se refere ao que não foi efetivamente atingido, “mas o que é desejado, impedido, que tentamos fazer, o que não conseguimos fazer, quando nos defrontamos com a análise dos textos produzidos pelos próprios trabalhadores” (*op. cit.*, p. 62).

As falas da professora Dorothy, representadas nas linhas (599), (601), (605) e (617), são, nitidamente, linguístico-discursivamente marcadas por expressões modais de valor subjetivo, isto é, por modalizações apreciativas. Nestes termos, apreendemos que, devido ao sentido autoavaliativo e das possíveis (re)significações convocadas por estas modalizações, fica implícito que seu emprego no discurso de Dorothy atesta a realização de movimentos em sala atribuindo-lhes uma validade, seja para demonstrar a possibilidade de terem sido

improdutivas e/ou errôneas, ou mesmo para reconhecer o modo como deveriam ter ocorrido de outra forma mais fértil.

Ainda sobre o **Segmento 05**, ao mencionar “*um vazio*” (Linha 611), a participante remete não só a um julgamento subjetivo, correspondendo a um sentimento de angústia, frustração de que cometeu algo errado que levou a se sentir assim, mas denuncia uma lacuna didática.

Identificamos no trabalho interpretado de Dorothy uma avaliação subjetiva de uma estratégia ou procedimento didático inadequado, por meio do uso de modalizações apreciativas o que é reforçado por gerúndios de verbos: *pressionando*, *incomodando*, *implicando*, *interferindo*, *existentes do Segmento 06*, no qual trataremos logo em seguida.

Segmento 06 – Dorothy

- 891. eu tou percebendo que eu fico mais..
- 892. perto da-que-les alunos
- 893. que: estão com maiores di-fi-cul-da-des
- 894. que:: não dou atenção por igual a eles
- 895. porque por exemplo
- 896. aqui:: eles estavam conseguindo fazer tran-qui-la-men-te
- 897. quase todas as atividades
- 898. e aquele grupo que tinha
- 899. aquelas:: três/ aquelas: três pessoas
- 900. falavam menos
- 901. eu tava sempre LÁ
- 902. em cima deles o tempo todo
- 903. e não dando abertura pra eles
- 904. eu acho que eu estava::
- 905. PRESSIONANDO os alunos
- 906. eu:: devo fazer toda aula sem saber né? ((risos))

[...]

- 1094. não que seja ruim andar
- 1095. ma do jeito que eu tava fazendo
- 1096. sendo invasiva
- 1097. eu acho que tem os momentos certos pra::
- 1098. dar uma certa:: a:: monitorar os alunos
- 1099. e aquilo que eu tava fazendo no começo
- 1100. não tava certo não
- 1101. eu queria saber se eu fazia isso em todas as aulas
- 1102. tem como? ((risos))

Dorothy demonstra uma inadequação didática, postulada no segmento anterior ao utilizar a modalização pragmática – “*eu preciso escutar:: os alunos*” (Linha 614) –, remetendo a uma condição de verdade, como algo que é certo/correto relativo à regra de ofício do professor, deixar que o aluno participe, se expresse etc., ou seja, o uso dessa

modalização marca linguisticamente a avaliação características acerca da responsabilidade de um personagem em um contexto que é o próprio actante, no caso o professor.

Em outras palavras, ela expõe que não fez algo que é de responsabilidade do actante professor – “**eu tou percebendo que eu fico mais..**” (Linha 891) – marcando, assim, a tomada de consciência da Dorothy para uma possível ressignificação – “**eu acho que eu estava::: / PRESSIONANDO os alunos**” (Linhas 904-905).

Ao se posicionar reflexivamente – “**eu:: devo fazer toda aula sem saber né? ((risos))**” (Linha 906) – Dorothy faz uso de uma modalização lógica, no sentido de marcar a avaliação reflexiva feita por ela de que provavelmente essa é uma prática recorrente, e que ela, até então, não tinha percebido, o que remete ao mundo objetivo. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 330), “apresenta conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, com fato possíveis, prováveis”.

O que nos leva a inferir, tendo como base as respostas ao questionário⁴⁹ desta pesquisa, que essa movimentação de Dorothy pode ser resquício dos procedimento usualmente convocados nos cursos de idiomas, onde se faz necessário um maior movimento do professor, ou seja, uma interação mais enfatizada no acompanhamento da desenvoltura do aluno.

Segmento 07 – Gandalf

- 141. Gandalf: eu... poderia ter me sentado de uma maneira mais elegante ((risos))
- 142. eu...eu parecia que estava montando
- 143. tenho que... ter mais cuidado com isso ((risos))
- 144. P: no::: dia a dia...a gente não percebe?
- 145. Gandalf: [não
- 146. você faz... mas vendo assim ((risos))
- 147. é uma coisa... que tenho que repensar
- 148. tenho que ter mais cuidado na hora de:: (...)

[...]

- 1505. então
- 1506. eu preciso ter mais ZElo
- 1507. na hora de fazer essas sentadas ((risos))

Neste segmento, lê-se que o professor formador referenda o seu agir por meio do real da atividade, isto é, daquilo que emergiu durante sua reflexão sobre o trabalho realizado, e veio à tona pelos olhos do participante confrontado, especificamente, quanto à maneira de sentar-se. Logo, as (re)configurações que Gandalf alcança no tocante a sua postura em sala de

⁴⁹ Dorothy menciona no questionário (vide anexo) proposto por nós que, por vários anos, exerceu funções docentes em uma escola de idioma, sendo, inclusive, neste período, professora do pesquisador desta dissertação.

aula, é chamada pela incidência das modalizações pragmáticas – que revelam um julgamento de uma das responsabilidades do ator e do mundo subjetivo: a (re)configuração do seu agir.

Ainda sob a égide enunciativa, percebemos um acento pragmático, nas palavras de Gandalf – “ **tenho que...** *ter mais cuidado com isso ((risos))*” [...] “ **tenho que** *ter mais cuidado na hora de:: (...)*” [...] “**eu preciso** *ter mais Zelo*” (Linhas 143; 148; 1506) – que salienta, veementemente, uma intenção, uma auto-responsabilização do professor em tomar mais cuidado ao sentar-se em sala de aula.

Sendo assim, podemos observar nos fragmentos aqui analisados que, para evidenciar essa reconfiguração de si, o professor participante chama no seu discurso as modalizações de valor deôntico (tenho e precisar), declarando-as, repetidamente (Linhas 143; 148; 1506), o que implica em uma obrigação construída que o participante toma para si. Nesse sentido, inferimos que Gandalf reformula seu agir a partir da observação de uma postura que lhe causou desconforto.

Dando prosseguimento à atribuição de movimentos (re)configurativos, outro fragmento desperta-nos a atenção, por refletir sobre este caráter reformulativo :

Segmento 08 – Gandalf

- 1483. é bem significativo
- 1484. você ver os erros né?
- 1485. como por exemplo naquele momento
- 1486. que eu falei para você que
- 1487. Ao introduzir uma fala em português
- 1488. eu acabei sinalizando pra eles introduzir também...
- 1489. e ai
- 1490. eu tive que remediar isso
- 1491. voltando a falar em inglês
- 1492. e levo um tempinho para ele en-ten-der a deixa
- 1493. e voltar a falar Inglês ((risos))
- 1494. é significativo, né?

A preocupação explícita na fala de Gandalf, no tocante aos alunos se expressarem em português em sala, deixa transparecer a importância que o professor formador dá a priorização da produção dos alunos em língua estrangeira – “Ao **introduzir** *uma fala em português / eu acabei **sinalizando** pra **eles introduzir também...** / e ai / “eu tive que remediar isso / voltando a falar em inglês” (Linhas 1487-1491).*

Portanto, de acordo com a fala de Gandalf “você ver os **erros né**” (Linha 1484), pudemos intuir que o professor percebe o equívoco cometido, posto em evidência na sua própria voz, tomando para si a responsabilidade de fazer o aluno mudar essa prática. Em se tratando dos elementos constitutivos do trabalho do professor, depreendemos que essa concepção didática desvelada no discurso de Gandalf se alinha a um grupo social de

profissionais em que este se insere: professores de língua estrangeira, que consideram que o uso da língua alvo se faz necessário para que se obtenha êxito no processo de aprendizagem, fato este que remete as regras de ofício e ao gênero profissional.

Feita a análise dos tópicos relacionados ao uso dos filmes, verificamos que outras temáticas sobressaíram nas falas dos participantes, sobretudo, no tocante ao impacto do instrumento de geração de dados elencado por nós, a autoconfrontação.

Assim, pudemos perceber, além da relação entre uso dos filmes em contexto de formação, outros temas se destacaram nas interpretações que os professores fizeram do seu agir em situação de trabalho, e que são característicos do instrumento de autoconfrontação. Portanto, para além do nosso objeto de estudo, saltou aos nossos olhos o impacto da autoconfrontação no que concerne às ressignificações que os professores fizeram quanto a suas práticas pedagógicas.

Sob esta ótica, as autoconfrontações funcionaram com um artefato simbólico que propiciou o (re)viver de situações de trabalho realizadas, pondo em cena os agires mais significativos vivenciados pelos participantes, os quais auxiliam à compreensão de (re)descobertas, por meio desse processo de reflexão crítica do seu próprio agir: eis uma (re)visita a experiências didáticas vividas.

4.3 Experiências anteriores

Pudemos notar que os professores participantes Dorothy e Gandalf fazem referência a suas experiências de *aprendizagem* e de *ensino*, respectivamente, durante suas trajetórias acadêmicas. Percebemos que, quando os professores formadores “se remetem ao que já fizeram, geralmente associam este fazer passado a uma reflexão sobre o seu fazer recente” (PEREIRA, 2016, p. 125).

Experiências de aprendizagem e formação

No **Segmento 09**, pudemos notar que Dorothy, ao trazer a discussão para o campo das experiências vivenciadas durante sua formação profissional, deixa clara a influência do *outro* – *gênero profissional* na sua fala, ao refletir sobre a relação do seu trabalho com filmes em sala.

Segmento 09 – Dorothy

1226. eu acredito que assim como eu fui inspirada
 1227. eu tive uma professora
 1228. principalmente uma professora
 1229. que fazia:: isso muito::
 1230. então
 1231. P: [na sua graduação?
 1232. Dorothy:sim
 1233. durante a minha graduação em letras
 1234. então:: eu fiquei inspirada
 1235. e vi que
 1236. o que ela fazia:: funcionava
 1237. então:: eu quis PASSar isso adiante

Neste fragmento fica aparente que a escolha de Dorothy por trabalhar com filmes é fortemente motivada pela figura de um outro professor enquanto modelo de agir: no caso da participante, uma professora da graduação, cuja prática com filmes é vista como referência profissional positiva. Sobre este aspecto, vimos, em nosso capítulo teórico, à luz de Machado e Bronckart (2009), que esses modelos de agir são apropriados pelo próprio professor em interação permanente com os outros.

Este aspecto é marcado por meio de sequências linguísticas voltadas às pretensões de veracidade do mundo subjetivo – “*então:: eu **fiquei inspirada** / e vi que, o que **ela fazia:: funcionava** / então quis PASSar isso adiante*, (Linhas 1234-1237). Tais sequências refratam comentários positivos acerca da prática da sua antiga professora relacionada ao uso do gênero filme. O predicativo “*inspirada*” denuncia a admiração que Dorothy mantém pela prática metodológica de sua professora, a ponto de multiplicar esta metodologia no seu agir enquanto docente – “*quis passar isso adiante*” (Linha 1237). Logo, inspirar-se corresponde a aproximar-se, a tornar-se semelhante, o que reforça, na perspectiva reflexiva de Dorothy, a relevância de instrumentalizar o ensino a partir do uso de filmes através do encadeamento “*ela fazia ... ⇔ funcionava ... ⇔ quis passar adiante*”, justificando nosso eixo temático.

O **Segmento 09** ilustra nossa crença de que Dorothy mobiliza o objeto da atividade do professor – *regra de ofício* ou *gênero profissional* –, revelando a característica *transpessoal* do trabalho, sendo, portanto, influenciada por um *modelo de agir* ao falar que foi inspirada a partir de uma experiência bem sucedida na graduação que, atrelada a uma posicionamento subjetivo dela, passou também fazer uso desse instrumento.

Cabe destacarmos, ancorados em Clot (2007), que a constituição do coletivo de trabalho impede, de certa forma, que o trabalhador fique apartado, frente a si mesmo e abandonado às suas dificuldades, que são, em muitas situações, coletivas. Neste cerne, salientamos que o coletivo de trabalho, nessa perspectiva, não se refere apenas aos elementos

presentes e/ou disponíveis no ambiente da execução da função do trabalhador, mas trata-se de uma verdadeira tradição social e histórica do *métier*

Experiências de ensino

No que tange ao **Segmento 10**, narrado pelo professor participante Gandalf, acentuamos que refere-se a episódios passados que ocorreram em outros contextos nos quais ele propõe filmes como instrumento didático em disciplinas de literatura e depara-se com posicionamentos contrários aos alunos acerca do uso do texto fílmico em suas aulas, já que algumas turmas consideram que essa prática em sala de aula é um desperdício em contrapartida a outras prioridades do curso (Linha 799).

Segmento 10 – Gandalf

- 794. Gandalf: e::: as vezes também
- 795. o pior::: e interessante
- 796. tem umas turmas que não querem ver em sala
- 797. P: verdade
- 798. Gandalf: é
- 799. e dizem: “professor a gente assiste em casa pra::: não::: perder tempo”
- 800. “e:::num sei o que”
- 801. então eu digo “mas é INVESTIR não é perder”
- 802. mas eles querem
- 803. são mais CAXIAS e não querem né?
- 804. e as vezes também já assistiram o filmes antes
- 805. P: ah:::
- 806. Gandalf: é... mas eu digo assim
- 807. mesmo se vocês já tiverem assistido o filme antes”
- 808. “você vai vê-lo agora com outros olhos, certo?”

Ao percebermos o uso do modalizador apreciativo na fala de Gandalf: “*e dizem: “professor a gente assiste em casa **pra::: não::: perder tempo**”*” (Linha 799), referindo-se a um discurso proferido por alguns de seus alunos e, posteriormente contra-argumentando esse posicionamento em favor da relevância do texto fílmico – “*então eu digo “mas é **INVESTIR não é perder**”*” (Linha 801) –, depreendemos que este participante considera o uso do texto fílmico em sala como uma prática didática produtiva.

Ainda, a avaliação feita nos leva a inferirmos que, segundo esses alunos, essa atividade com o filme comprometeria a realização de outras tarefas mais importantes naquele contexto, isto é, o filme interferiria no andamento do curso.

Parece-nos que para esse grupo mencionado por Gandalf esse uso em sala não é um fator positivo. Portanto, depreendemos que, possivelmente, o mau uso do gênero filme, em

situações passadas durante a vivência educacional desses alunos, pode ter contribuído para uma visão negativa deste instrumento.

No entanto, intuímos por meio do discurso de Gandalf o reflexo de sua concepção de uso do gênero filme em sala, haja vista os contra-argumentos lançados em defesa do uso da texto filmico: *então eu digo “mas é **INVESTIR** não é **perder**” [...] “você vai vê-lo agora com outros olhos, certo?”* (Linhas 801; 808). Segundo ele, a atividade de assistir a um filme é um investimento, ou seja, vai promover aprendizado de algum conteúdo, embora os alunos já tivessem assistido ao filme antes, uma vez que, desta feita, os alunos seriam direcionados didaticamente para explorar o filme sob aspectos que provavelmente não tinham sido contemplados anteriormente.

Esses conflitos e divergências nos posicionamentos contrários entre o professor e os alunos quanto ao uso dos filmes em sala evidenciam uma característica dos elementos constitutivos do trabalho docente postuladas por Machado e Bronckart (2009), a saber: um mesmo artefato (material ou simbólico), disponível no meio social, pode ser caracterizado sob óticas distintas, a depender da apropriação individual do actante.

Nesses termos, verificamos que o uso do artefato filme em sala de aula, embora seja considerado pelo professor participante como uma prática didática válida e apropriada em sala de aula, no contexto de formação, é percebida de forma oposta por alguns alunos que, preferem direcionar a realização desta atividade para casa, isto é, em um outro momento, atribuindo a exibição em sala uma prática de desaproveitamento do espaço educacional formativo, como vimos no **Segmento 10**, onde os alunos e Gandalf apresentam pontos de vista diferentes sobre o mesmo artefato disponível ao trabalho do professor.

4.4 Relevância

As falas inseridas nesse eixo temático remetem a comentários evidenciados na entrevista de autoconfrontação de Dorothy e Gandalf que demonstram uma validação do gênero filme enquanto instrumento, justificando as suas práticas em função da mobilização dos elementos constitutivos do agir docente dos participantes.

Prática socio subjetiva

A partir da compreensão do agir languageiro dos professores relativo ao uso de textos fílmicos em sala de aula, nos foi possível perceber, por meio das entrevistas de

autoconfrontação, uma intrínseca relação entre o gênero filme e as práticas pedagógicas dos docentes. Assim, destacamos que esta inerente afinidade emerge, de certa forma, nos dois conteúdos temáticos sistematizados na análise desta pesquisa, uma vez que este nítido envolvimento deriva das experiências pessoais dos participantes com narrativas fílmicas, como é possível verificarmos nas respostas do questionário aplicado junto aos participantes⁵⁰, considerando-se, enfaticamente, amantes de filmes e seriados a ponto de inserirem tais narrativas como prática pedagógica recorrente. Nesse sentido, os **Segmentos 11, 12 e 13**, sinalizam para o micro tema: pratica sociosubjetiva.

Nestes termos, no **Segmento 11**, constatamos a validação deste uso a partir da significativa relação sociosubjetiva de Dorothy com os filmes incisivamente convocada pelo seu agir languageiro, ao mobilizar a voz do autor empírico, ou seja, sua própria voz repetidas vezes (Linhas 1196-1198; 1200; 1205; 1217; 1219), demonstrando, assim, seu apreço pessoal à narrativa fílmica, o que remete à *dimensão afetiva* constituinte do agir de Dorothy.

Segmento 11 – Dorothy

- 1196. é uma coisa que eu gosto de fazer
- 1197. eu gosto de assistir
- 1198. eu acompanho filmes
- 1199. e seriados
- 1200. o tanto quanto eu posso
- 1201. então:: eu vejo que eu po-sso juntar
- 1202. uma paixão com outra
- 1203. tanto de ensinar
- 1204. quanto de acompanhar filmes e seriados
- 1205. eu vejo que os filmes e seriados
- 1206. PODEM auxiliar na minha sala de aula também
- 1207. pra::: discutir temas
- 1208. que a gente discute em sala de aula
- 1209. tópicos gramaticais
- 1210. no caso de... língua/ língua inglesa
- 1211. um
- 1212. dois
- 1213. três
- 1214. quatro
- 1215. até: o seis
- 1216. então assim:::
- 1217. quando eu vejo que cabe
- 1218. sem for-çar na-da
- 1219. eu ensino

Do acordo com este segmento, ao utilizar a expressão apreciativa “*é uma coisa que eu gosto de fazer / eu gosto de assistir*” (Linhas 1196-1197), Dorothy avalia os aspectos do conteúdo temático, em loco, a partir do mundo subjetivo, ou seja, ela é a fonte desse próprio

⁵⁰ Esta informação é confirmada nas respostas ao questionário aplicado junto aos participantes, conforme Anexos B e C.

juízo, trazendo para si, a partir da escolha lexical do verbo “gostar”, a apreciação ao se inserir subjetivamente no agir. Nestes termos, percebemos, por esta marcação – “*eu gosto de*” –, que a participante demonstra que a prática de ver filmes é uma atividade prazerosa, um *hobby*, que ela faz sempre que tem disponibilidade – “*o tanto quanto eu posso*” (Linha 1200).

Assim, compreendemos que esta fala de Dorothy é expressada por traços linguísticos valorativos, ao utilizar as repetições de expressões de valoração, como o verbo (gostar) nas Linhas 1196-1197 e como a expressão que nomeia uma paixão o ato de ver/acompanhar filmes – *então:: eu vejo que eu po-sso juntar / uma **paixão** com outra / tanto de ensinar / quanto de acompanhar filmes e seriados* (Linhas 1201-1204) –, característico das modalizações apreciativas, revelando uma avaliação particular de Dorothy, característica do mundo subjetivo. Logo, inferimos que esses elementos evidenciam a singularidade do sentimento expressado pela participante formadora, o que, nas palavras de Bronckart (1999, p. 132), “traduzem um juízo mais subjetivo”.

Neste sentido, no que diz respeito aos elementos constitutivos do agir docente da participante, pudemos relacionar essas características singulares e subjetivas à dimensão afetiva da professora, quando vemos fragmentos que evidenciam o grande apreço aos filmes que permeia a fala de Dorothy (Linhas 1196-1198).

Ao utilizar a flexão modo-pessoa do verbo acompanhar – “*eu **acompanho** os filmes*” (Linha 1198) –, a participante marca linguisticamente sua assiduidade em ver filmes: quem acompanha declara, pelo agir linguageiro, que rotineiramente pratica tal ação. O sentido da expressão verbal acompanhar, neste segmento, denota a ideia de manter relações frequentes com filmes, torna-se familiar a uma prática social de uso recorrente. Assim, pudemos inferir, a partir destes recortes, que o gênero filme faz parte da rotina da professora formadora, ou seja, é uma prática sociossubjetiva.

Portanto, ancorados em Machado e Bronckart (2009), ressaltamos que essas características subjetivas emergentes na fala de Dorothy fazem parte dos elementos que constituem o trabalho docente, já que este envolve a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas e emocionais, entre outras). Nestas condições, o trabalho do professor é também *transpessoal*, à medida que é orientado por modelos do agir próprios de cada *métier* (MACHADO; BRONCKART, 2009). Ainda sob esta ótica, a Clínica da Atividade considera a subjetividade como um ponto necessário para se olhar o trabalho, pois nenhuma atividade é organizada somente pelas prescrições, ela também é organizada por aqueles que a realizam (CLOT, 2010).

Já ao mobilizar a modalização apreciativa (*vejo que*), em “*então:: eu **vejo que** eu posso juntar* (Linha 1201), a docente faz um julgamento “benéfico [...] do ponto de vista da entidade avaliadora” (BRONCKART, 1999, p. 332), de forma a levar esta paixão para seu trabalho. Essa relação é acentuada quando ela se reporta às modalizações lógica-pragmáticas (posso e podem) em destaque, “*então:: eu vejo que eu **po-ss**o juntar*” [...] “**PODEM** auxiliar na minha sala de aula também” (Linhas 1201; 1206), atribuindo a capacidade do instrumento filme em auxiliar a prática docente⁵¹ da participante.

Assim, a partir da leitura do agir de Dorothy, no tocante ao uso desta modalização, percebemos que ela busca a validação, do possível uso do filme em sala, quando este atende aos compromissos direcionados pelo gênero da atividade do profissional, que se configuram como as *regras de ofício*⁵² defendidas por Amigues (2004, p. 44): conjunto de gestos genérico e específicos, implicando que atividade do professor não “é isolada e dissociada; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema”.

Lemos o trecho em análise, “*quando eu **vejo que** cabe*” (Linhas – 1217), como uma modalização pragmática pelo fato de o sentido da expressão em destaque ser desdobrado para a noção de que *é preciso* que o filme selecionado esteja coerente com planejamento traçado pelos gêneros profissionais (AMIGUES, 2004), desde plano de curso ao plano de aula. Sendo assim, a participante deixa transparecer na sua fala, ao tentar validar o filme enquanto instrumento, uma voz que veicula a parte subentendida do trabalho do professor, aquela que, necessariamente, não é enunciada, mas constitui a base do trabalho, a voz do *métier* de professor.

Desta feita, ancorados em Lousada (2008), o *métier* convocado por Dorothy para validar o uso do instrumento filme expressaria, assim, convicções embasadas no coletivo de trabalho do professor. Poderíamos chamar essas implícitas convicções de ““maneiras de fazer a aula”, do mesmo modo que existiriam as “maneiras de fazer” o texto, ou seja, gêneros de texto”” (p. 138 [grifos da autora]).

Logo, o sentido de “*cabe*” significa uma preocupação da docente em articular a necessidade da inclusão de determinada obra fílmica à necessidade de adequação ao prescrito. Daí ser preciso! Postura observada em Dorothy, ao reunir elementos do conteúdo temático

⁵¹ Este fato, de certa forma, já sinaliza o conteúdo temático – **Objeto de trabalho** –, ao percebermos, por meio desta fala, a possibilidade real dos filmes serem utilizados como instrumento, tanto para a discussão de temas em sala quanto para o ensino de conteúdos gramaticais (Linhas 1207-1209).

⁵² Definição sinalizada no Quadro 03 desta dissertação.

que dialoguem “com o domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999, p. 331). Portanto, o desdobramento do sentido do verbo *caber* para o verbo *precisar*, neste contexto, funciona como a relevância de o professor estar consciente de seu papel no mundo social, não levando quaisquer filmes, mas aqueles que pela avaliação dele tornem-se significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Como vemos, a docente se mobiliza coletivamente para atender às prescrições – *regras de ofício*.

Ainda, depreendemos que, ao postular a expressão “*sem forçar na-da*” (Linha 1218), Dorothy remete a uma prática do uso de filme em sala sob o ponto de vista dinâmico, não artificial, que vai ao encontro da realidade/cotidiano cada vez mais multimodal dos alunos (ROJO, 2012).

Notamos que, ao situar as disciplinas referentes à Língua Inglesa, a partir da expressão especificadora em relevo “*no caso de... língua inglesa*” (Linha 1210), Dorothy pontua a possibilidade do uso de filmes em todos os componentes curriculares referentes à língua do curso de Letras da UEPB: “*um / dois / três / quatro / até: o seis*” (Linhas 1211-1215) – Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI, conforme exposto no Quadro 04 desta dissertação. Em vista disto, é possível compreendermos, pela própria fala da participante, que, de fato, o uso de textos fílmicos é uma realidade nas práticas pedagógicas de Dorothy em contexto de formação docente, podendo ser adaptado às exigências dos conhecimentos particulares das disciplinas supracitadas, desde o nível elementar/básico até o mais avançado (Língua Inglesa I-VI). Logo, estes trechos do **Segmento 11** convocam sentidos que indicam experiências com a apropriação do gênero filme como instrumento, prática recorrente em sala de aula.

Dando continuidade à análise, chamamos o **Segmento 12**.

Segmento 12 – Gandalf

- 782. e as vezes
- 783. na im-po-ssi-bi-li-da-de de::: cobrir uma obra
- 784. pelo menos vê-la né?
- 785. como dizia Umberto Eco
- 786. “não dando pra ler”
- 787. “PELO menos conhece a historia”
- 788. já::: é uma:::coisa positiva
- 789. porque tem hora
- 790. que não dá pra ler TUDO
- 791. então... a gente escolhe umas obras mais paradigmáticas
- 792. e::: outras podem ser cobertas também com o cinema

[...]

- 1066. e: a:: gente: tem que:: se conformar
- 1067. e saber que::: que há um limite mesmo
- 1068. temporal e físico
- 1069. para dar: conta de TANTO::: tanto conhecimento
- 1070. então... na impossibilidade de LER

- 1071. PELO menos conhecer a narrativa
- 1072. e:: pra isso eu acho
- 1073. que sem dúvida
- 1074. o filme é mui-to ÚTIL
- 1075. é importante
- 1076. é relevante
- 1077. é fundamental
- 1078. isso é:: uma posição de: umberto eco
- 1079. um GÊNIO recentemente falecido

Nele, vemos as reflexões evidenciadas na fala de Gandalf acerca da validação do instrumento fílmico. Nesse sentido, notamos a convicção do participante da viabilidade do filme como um instrumento para o conhecimento dos elementos essenciais das narrativas, sobretudo, pela limitação que a rotina de trabalho impõe, como podemos ver nos trechos a seguir: *“na im-po-ssi-bi-li-da-de de:: cobrir uma obra / pelo menos vê-la né? / já:: é uma::coisa positiva / como dizia Umberto Eco / não dando pra ler / já:: é uma::coisa positiva / PELO menos conhece a historia / e:: pra isso eu acho /que sem dúvida / o filme é mui-to ÚTIL / é importante / é relevante/ é fundamental”* (Linhas 783-788; 1071-1077).

No plano linguístico-discursivo, o marcador enunciativo/valorativo (eu acho) e os adjetivos (útil), (importante) e (relevante), presentes, respectivamente, nas Linhas 1072; 1074; 1075 e 1076 trazem consigo um valor apreciativo, enfatizando a relevância da adaptação fílmica para Gandalf.

Neste contexto, pudemos perceber que, por meio de construções modais de valor pragmático, o professor formador demonstra uma necessidade de evidenciar, discursivamente, o caráter de certeza e de validade, em relação ao que enuncia no tocante ao gênero filme, ao postular os julgamentos de valor de caráter *apropriado* e *útil* das adaptações de obras literárias – *“o filme é mui-to ÚTIL / é importante / é relevante / é fundamental”* (Linhas 1074-1077), frente ao limite cronológico imposto pela intensa rotina de trabalho comum à contemporaneidade: *“e: a:: gente: tem que:: se conformar / e saber que:: que há um limite mesmo / temporal e físico / para dar: conta de TANTO:: tanto conhecimento / então... na impossibilidade de LER”* (Linhas 1066-1070).

As considerações tecidas por Gandalf, no tocante ao limite do tempo didático, evidenciadas nas Linhas (1066-1070) deixa transparecer, claramente, o *real do trabalho* – o trabalho impedido que, neste caso, trata-se do dever do professor trabalhar/ler a obra literária na íntegra, fato que, segundo o professor formador, quase sempre tendo vista as condições do trabalho didático, não é possível de ser realizado, isto é, aquele trabalho que foi desejado, idealizado, porém não chegou a ser efetivado.

Intuímos que este aspecto trazido à tona pelo relato do sujeito confrontado traz à baila a relevância do instrumento metodológico autoconfrontação que, nesses termos, exerce o seu papel de desvelar ao trabalhador, na medida do possível, as (im)possibilidades do seu trabalho, “aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures” (CLOT, 2007, p. 116).

Nesta linha de pensamento, podemos ver que, diante do impedimento causado pela impossibilidade didática-temporal, da concretização da tarefa prescrita, ou seja “daquilo que se tem a fazer” (CLOT, *op. cit.*, p. 115) – a leitura da obra literária, Gandalf lança mão do gênero fílmico como recurso/ferramenta didática, em uma tentativa dinâmica de realização do trabalho planejado⁵³: “*então... na impossibilidade de LER*” / *PELO menos conhecer a narrativa* / *e:: pra isso eu acho / que sem dúvida / o filme é mui-to ÚTIL / é importante / é relevante / é fundamental*” (Linhas 1070 -1077).

Diante das considerações postuladas, inferimos que Gandalf, ao utilizar modalizadores apreciativos – “*o filme é mui-to ÚTIL / é importante / é relevante*” (Linhas 1074-1077) – assume a responsabilidade de motivar seus alunos a utilizarem o recurso fílmico em detrimento da excessiva quantidade de leituras no contexto universitário e da abrangência de narrativas imprescindíveis ao conhecimento, o que, segundo o participante, “*e::: outras podem ser cobertas também com o cinema*” (Linha 792).

Com isso, chamamos a atenção para o fato de Gandalf se valer das modalizações lógicas (sem dúvida) e (fundamental) – “*que sem dúvida / é fundamental*” (Linhas 1073 e 1077) – para reforçar a eficiência e praticidade da narrativa fílmica, uma vez que, sob as lentes de Bronckart (1999), estes modalizadores julgam, à luz dos valores de verdade, os elementos do conteúdo temático como sendo certos, possíveis etc..

No que se refere aos elementos constitutivos do trabalho docente, pudemos perceber na fala Gandalf, ao mencionar um posicionamento valorativo acerca das adaptações cinematográficas do escritor e filósofo italiano Umberto Eco, a mobilização da dimensão intelectual no intuito de fazer seus alunos se reportarem a algo conhecido do mundo social, ou provavelmente *semiotizado* nas suas vivências acadêmicas, objetivando fundamentar e enaltecer a capacidade de adaptação do gênero filme, isto é, trata-se de uma estratégia cognitiva convocada pelo professor participante – “*como dizia Umberto Eco / não dando pra*

⁵³Ressaltamos que este termo cunhado por Machado (2009) refere-se às ações a serem realizadas, às responsabilidades de cada profissional e aos resultados almejados. Logo, o *trabalho planejado* tem a mesma perspectiva epistemológica/semântica do termo *trabalho prescrito* (CLOT, 2007).

ler / PELO menos conhece a história” [...] “isso é:: uma posição de: Umberto eco / um GÊNIO recentemente falecido” (Linhas 785-787; 1078-1079).

Depreendemos da fala de Gandalf um exemplo ilustrativo que revela a sua defesa sobre a relevância do gênero filme em conseguir recuperar, em linhas gerais, os elementos essenciais da narrativa literária. A partir da leitura do seu próprio agir, o participante ressalta que se trata de outra produção textual que atrai para si particularidades de seu contexto de produção e características do gênero. Ainda destaca que, dependendo da obra, a adaptação fílmica pode vir a ser até mais interessante, tendo em vista as possibilidades e recursos do texto fílmico, como exposto no próximo segmento.

Segmento 13 – Gandalf

- 1199. MUITO::: mais interessante
- 1200. muito mais envolvente
- 1201. do que a narrativa em si:: original
- 1202. então eu tou usando isso
- 1203. pra contra-argumentar com eles
- 1204. dizendo a eles que muitas vezes
- 1205. o filme ou é::: uma/uma a:: narrativa
- 1206. por exemplo:
- 1207. *brokeback mountain*
- 1208. a narrativa é bem:: bobinha
- 1209. e o *ang lee* conseguiu fazer
- 1210. dá uma dimensão BEM mais significativa no:: cinema
- 1211. do que na narrativa original
- 1212. quer dizer
- 1213. então pode acontecer
- 1214. de que/de que o::: cineasta
- 1215. consegue com a linguagem cinematográfica
- 1216. MUITO... mais resultados
- 1217. pertinentes
- 1218. do que aquele original

Dentro dessa perspectiva, os dados nos revelam que o filme se situa no entremeio dos papéis sociais desempenhados pelo participante: sujeito apreciador de narrativas fílmicas – que demonstra práticas sociais de experiências com filmes – e sujeito professor – que utiliza filmes como estratégias didático-discursivas de construção de conhecimentos em sala de aula sobre seu objeto de ensino, no caso, a Literatura Americana. A existência desses papéis sociais salienta a relação posta no tema elencado neste tópico: a relevância do gênero filme.

Em seu relato, por meio dos modalizadores apreciativos (interessante), (envolvente) (significante) e (pertinente) – “*MUITO::: mais interessante / muito mais envolvente*” [...] “*dá uma dimensão BEM mais significativa no:: cinema*” [...] “*pertinentes* (Linhas 1199-2000; 1210; 1217) –, Gandalf deixa transparecer a credibilidade e apreço atribuídos ao gênero fílmico, enfatizando, assim, sua afeição pela Sétima Arte. Diante do exposto, é possível

afirmar que, para esse participante, a atividade de assistir adaptações fílmicas, prática recorrente em seu trabalho – constitui-se uma experiência positiva.

4.5 Procedimentos

Antes da exibição

Pudemos perceber que ambos os participantes têm a estratégia didática de consultar os alunos antes de trabalharem com o gênero filme em sala. Percebemos aí a mobilização do elemento constitutivo do trabalho do professor *outrem*, mais especificamente os alunos, ou seja, são procedimentos elencados pelos professores que antecedem o uso do gênero filme em sala convocados em função dos alunos.

Segmento 14 – Dorothy

- 1013. Dorothy: é:: nas primeiras aulas
- 1014. eu tinha perguntando aos alunos
- 1015. se eles tinham o hábito... de:: assistir filmes

[...]

- 1394. eu sempre pergunto aos alunos
- 1395. se eles GOSTAM de ver filmes
- 1396. se eles GOSTAM de ver seriados
- 1397. e quando eu sinto:: que a turma
- 1398. FICA a vontade:: com isso
- 1399. eu decido se vou trabalhar
- 1400. ou não com filme
- 1401. então essa turma
- 1402. como eu já tinha perguntado antes::
- 1403. eu percebi que eles gostavam:: de ver filmes e seriados
- 1404. então eu:: disse
- 1405. é uma ótima oportunidade
- 1406. de trabalhar com eles

Percebemos que Dorothy, ao utilizar o advérbio de frequência (sempre) – “*eu sempre pergunto aos alunos*” – (Linha 1394), nos remete a um procedimento usualmente convocado por ela, quando pretende utilizar o instrumento filme em sala, ou seja, esse trata-se de um agir anterior a aula com o instrumento. Ainda, o segmento em destaque indica o uso da modalização apreciativa reveladora do seu conhecimento do perfil dos alunos da turma, “*eu percebi que eles gostavam:: de ver filmes e seriados*” (Linha 1403) que associada a uma modalização pragmática, “*então eu:: disse / é uma ótima oportunidade / de trabalhar com eles*” (Linhas 1404-1406), apontam para as coordenadas do mundo subjetivo, o que implica nas suas vivências singulares de sala aula – um saber experiencial.

Passemos para análise do próximo segmento.

Segmento 15 – Gandalf

- 687. e eu tento na medida do possível
- 688. independente de mostrar filme ou não
- 689. é::: **VINC**ular os textos aos gostos deles certo?
- 690. ancorar em alguma coisa
- 691. que...que:: eles já gostem

De maneira geral, compreendemos que, no micro tema em análise, as modalizações pragmáticas são marcadas nas falas dos participantes. Em se tratando da professora Dorothy, segmento anteriormente discutido, tais modalizações são trazidas à baila pelas expressões “*eu sempre pergunto aos alunos / se eles GOSTAM de ver filmes*” (Linhas 1394-1395). Já no que se refere ao **Segmento 15**, acerca do posicionamento de Gandalf – “*é::: **VINC**ular os textos aos gostos deles certo?*” (Linha 689) –, seu trabalho interpretado apresenta um caráter instrutivo e demonstra a concepção de uma estratégia didática adotada pelo participante, isto é, aponta que é crucial ao professor se certificar antes de utilizar filmes em sala se os alunos apreciam esse gênero, visto que este aspecto favorece o aumento da *potência de agir* do instrumento em destaque (CLOT, 2007).

Durante a exibição

Neste bloco de análise, nos debruçaremos sobre as intervenções mobilizadas durante o trabalho com os filmes em sala, como revela o segmento a seguir.

Segmento 16 – Dorothy

- 1156. porque a gente não tava vendo o filme todo
- 1157. então:: eu tentei pegar: as primeiras cenas
- 1158. da primeira metade do filme
- 1159. e::: fui vendo o que é::
- 1160. que cabia pra turma
- 1161. aí eu fui adaptando as atividades
- 1162. e criando outras pra que:::
- 1163. ficassem legais pra essa turma aí

Constatamos, neste segmento, que a participante Dorothy se apropria do artefato fílmico como instrumento didático, desconsiderando as características do gênero mobilizado, uma vez que ela é direcionada, de forma exclusiva, pelo objeto trabalho prescrito, a saber: o conteúdo gramatical adjetivos em língua inglesa. Logo, inferimos que essa apropriação não explora o filme como gênero.

Segmento 17 – Gandalf

- 521. Gandalf: eu deixei passar os créditos
- 522. Porque tem uma...uma ilustração interessante de baleias
- 523. Ilustrações de antigas de baleias
- 524. expressões antigas de baleia
- 525. pesca baleeira
- 526. de navios
- 527. então... é::: o... vai passando a fotografia do filme e de qualquer forma eles já vão vendo esse visual
- 528. da baleia e da pesca a baleia
- 529. e quando a-pa-re-ce a data
- 530. e::: é quando vai responder a perguntas deles
- 531. se o filme... tenha sido feito direto colorido
- 532. ou se...tinha sido::: remasterizado

[...]

- 887. ::: ele vale a pena ser comentado não é?
- 888. essa:::essa discussão bem interessante
- 889. é uma discussão pós-filme
- 890. e::: eu to perguntando a eles
- 891. “como é que eles viram o filme em relação a::: obra?”
- 892. “e como reagiram?”
- 893. e ai:: eles estão dizendo que:::
- 894. “não dar para cobrir tudo”
- 895. “explicar tudo”
- 896. e aí eu explico a eles que:::
- 897. o próprio livro é muito GRANDe

No **Segmento 17**, Gandalf descreve o momento da aula em que ele utiliza características da fotografia do filme *Moby Dick*, já nos créditos iniciais, para esclarecer dúvidas dos alunos acerca da incessante caça às baleias, atividade comum ao contexto sócio-histórico no qual o filme é inspirado – “*eu deixei **passar os créditos** / Porque tem uma...uma **ilustração interessante de baleias** / pesca baleeira / e::: é quando vai **responder** a pergunta deles*” (Linhas 521-522; 525; 530). Neste cerne, o professor participante, durante a exibição do longa, relata detalhes sobre a versão em uso e estimula os alunos a mergulharem no contexto em loco por meio da fruição das imagens apresentadas – “*então... é::: o... vai passando a **fotografia do filme** e de qualquer forma **eles já vão vendo esse visual***” (Linha 527).

Em contrapartida ao modo de exibição de Gandalf, observamos que a participante Dorothy utiliza, de certa forma, o instrumento fílmico em um caráter reducionista, uma vez que limita-se apenas à exibição das cenas iniciais alinhadas ao conteúdo gramatical proposto

por ela. No entanto, de diferente modo, Gandalf considera as particularidades do gênero⁵⁴ e, para tanto, mobiliza quatro aulas para apresentar o filme na íntegra, embora possua uma longa duração⁵⁵.

Assim, Gandalf, ao se apropriar do texto fílmico em sala utiliza desde: os créditos iniciais, fotografia, trilha sonora, interpretações dos atores, até contexto da produção cinematográfica, para além de propor uma discussão acerca da pertinência dos dois textos, o fílmico e o literário – “essa::essa discussão bem interessante / é uma **discussão pós-filme** / e::: eu to perguntando a eles / como é que **eles viram o filme em relação a::: obra?** / e como reagiram?” (Linhas 888-891).

4.6 Objeto de trabalho

Pontuamos neste momento da discussão analítica que existem alguns relatos nas entrevistas de autoconfrontação em que os professores formadores ressaltam mais “explicitamente do que consiste o seu trabalho, quais seus objetivos, que conteúdos e capacidades trabalhar em sala de aula, enfim, discutem sobre qual o objeto (ou os objetos) do próprio trabalho” (PEREIRA, 2016, p. 168), para além de revelarem em seu discurso posicionamentos avaliativos e situações conflituosas acerca do objeto de ensino em evidência.

Compreensões sobre o objeto e os objetivos de trabalho

O movimento de apropriação do artefato filme como instrumento didático vinculado, enfaticamente, ao gênero profissional é encontrado na fala de Gandalf apresentada no **Segmento 18**. Vejamos.

Segmento 18 – Gandalf

- 760. Gandalf: [é eles curtem filmes né?
- 761. é um momento diferente
- 762. sai da RO-ti-na da leitura
- 763. discussão, né?
- 764. é um momento que
- 765. para::: mim... ele é didático
- 766. tem que ter um fim didático
- 767. eu tenho um objetivo didático
- 768. e pra eles devem ser também

⁵⁴ Cabe destacarmos que, em outro momento da entrevista de autoconfrontação descrito e analisado a *posteriori*, apresentamos um conflito entre o professor formador e um aluno, no tocante à mobilização do instrumento fílmico, levando em consideração as singularidades deste gênero.

⁵⁵ A versão de 1956 de Moby Dick, dirigido por John Huston, exibida por Gandalf, possui, aproximadamente, duas horas e meia de duração.

769. eles estão aprendendo
770. mas assim... não deixa de ser diversão num é?

[...]

777. Gandalf: é... eles curtem mesmo
778. sempre que... dá/da:: pra/pra colocar filme
779. mas agora... tem que::: ter/ter... uma relação
780. não pode ser::: gratuito
781. tem que ter alguma conexão com o que foi estudado ante, num é

Neste segmento, chama-nos a atenção o fato de apenas enxergarmos a ocorrência de modalização pragmática, o que pode revelar, possivelmente, a concepção do professor formador participante acerca do uso do instrumento filmico atrelado ao seu *métier* de professor. Nestes termos, a presença enfática da modalização pragmática (ter e dever) na fala de Gandalf, no sentido de uma ação que tem que fazer – “**tem que ter um fim didático**” / “**e pra eles devem ter também**” (Linhas 766 e 768) –, revela um julgamento das responsabilidades do actante do mundo sociossubjetivo, no qual as normas que regulam este mundo podem ser compreendidas de forma subentendida, relacionada à necessidade de evidenciar que o momento da aula é didático, portanto, um espaço de aprendizagem.

Ainda sobre estes termos pragmáticos (ter e dever) é possível articulá-los à noção de trabalho prescrito, regras de ofício, em que o *ter* e o *dever* sinalizam *ações/atividades* que regem o agir docente e que dão suporte para possíveis avaliações desse agir, levando em consideração o *ter* e o *dever* como sinônimos do cumprimento de uma obrigação pré-estabelecida pelas normas sociais que regimentam o trabalho docente, isto é, o que se espera de um professor.

O professor formador marca linguisticamente sua posição e/ou concepção acerca do uso do gênero filme em sala ao utilizar, repetidamente, na sua fala, modalizadores pragmáticos (ter e dever) – “**tem que ter um fim didático / eu tenho um objetivo didático / que pra eles devem ser também**” [...] “mas agora... **tem que::: ter/ter... uma relação / tem que ter alguma conexão com o que foi estudado ante, num é**” (Linhas 766-768; 779; 781) –, apontando a sua postura firme em relação à necessidade de uma abordagem didática ao se apropriar desse artefato, em contrapartida de uma utilização sem fins didáticos – “**não pode ser::: gratuito / tem que ter alguma conexão com o que foi estudado ante, num é**” (Linhas 780-781).

A fala de Gandalf, transcrita acima, denuncia a obrigatoriedade didática do uso do filme enquanto instrumento, tanto para ele, na condição de docente, como para os alunos envolvidos. Assim, inferimos que, ao se apoiar em modalizações pragmáticas para se

posicionar, reflexivamente, diante do seu agir com o uso de filmes em sala, Gandalf deixa transparecer sua relação com as regras de ofício que organizam, estruturam e direcionam o trabalho docente.

Ainda, em se tratando da necessidade de atrelar o gênero filme a um fim didático, constatamos, na fala de Gandalf, um acento no tocante ao que, embora seja uma oportunidade que promove, de certa forma, um momento diferenciado – “*é um momento diferente / sai da RO-ti-na da leitura*” (Linhas 761-762) –, que vai ao encontro da preferência de grande parte dos alunos – “[*eles curtem filmes né*” (Linha 760) –, este deve ir para além da diversão. Tal posicionamento também é defendido por Modro (2006, p. 126): “a utilização do professor cujo propósito é apenas o de passar um filme legal para os alunos se divertirem, cai-se no vazio e perde-se uma excelente oportunidade de utilizar um tempo valioso apenas com distração”.

Deste modo, esse posicionamento, quanto ao uso do gênero filme em sala, percebido no enunciado de Gandalf, ainda é enaltecido por Modro (2006, p. 127): “utilizá-lo com finalidade além do mero entretenimento é uma forma de aproveitar uma ferramenta poderosíssima”.

As falas neste segmento expõem um direcionamento enunciativo de um indivíduo que se reconhece dentro de um determinado espaço profissional, de um *métier*, regido por regras sociais pré-estabelecidas. Nestes termos, enfatizamos, embasados em Clot (2010), que o gênero profissional do *métier* de professor está inscrito em uma verdadeira tradição da profissão, fato este que tornam desnecessárias explicitações e/ou detalhamentos de regras relativas a esses agires em situação de trabalho. Porém, acreditamos que, talvez, se essas maneiras de agir em situação de trabalho, embora que, de certa forma, já inscritas no coletivo fossem disponibilizadas, poderiam resultar em facilidades para o trabalho educacional.

Desse modo, tendo por base os dados da nossa pesquisa, advogamos que o esclarecimento dessas regras implícitas do uso do gênero filme, provavelmente, pudesse trazer luz, dar pistas para novos professores ou, ainda, para docentes que possuem certas dificuldades em mobilizar determinados instrumentos ou metodologias. Logo, se os professores formadores apontassem esclarecimentos das suas apropriações do instrumento filme, seus alunos, professores em formação inicial, poderiam ter, conseqüentemente, uma prática didática futura mais significativa ao mobilizarem este gênero.

Dorothy evidencia em sua fala uma preocupação com a qualidade de apropriação do artefato filme em instrumento didático, tendo em vista as singularidades deste gênero, como nos elucida o **Segmento 19**.

Segmento 19 – Dorothy

339. porque assim::
 340. eu acho que::
 341. como eu poderia dizer...
 342. é uma AGRESSÃO à obra... fílmica você:::
 343. ou até mesmo como música
 344. é... você só::: pedir para o aluno::
 345. circular as palavras que estão no passado simples
 346. uu:: destacar assim
 347. tirar: toda::: a/a:: graça de um filme
 348. você destruir tudo isso e não aproveita
 349. tudo o que é:: exposto no filme

[...]

1125. e nessa cena vai mostrar o que é que ela fez
 1126. o que é que ela mudou
 1127. e aí a gente trabalhou
 1128. o conteúdo gramatical presente perfeito
 1129. que a gente já tinha trabalhado em outras aulas

A participante, por meio de uma modalização apreciativa (achar), – “*eu acho que::*” (Linha 340) –, avalia que este posicionamento crítico explícito por ela – “*é uma AGRESSÃO à obra... fílmica você::*” (Linha 342) – é algo comum entre a comunidade docente que se apropria do artefato filme em instrumento didático.

Diante do exposto, chama-nos atenção o fato de que, embora a professora participante desvele em sua fala a necessidade de respeitar e/ou considerar as singularidades do gênero filme durante sua apropriação em instrumento de trabalho docente – “*é uma AGRESSÃO à obra... fílmica você::*” [...] “*tirar: toda::: a/a:: graça de um filme / você **destruir tudo** isso e **não aproveita** / tudo o que é:: exposto no filme*”(Linhas 342; 347-349) –, no intuito de evitar uma prática docente de caráter simplista, pudemos perceber em seu relato que, paradoxalmente, Dorothy, em alguns momentos de sua prática, mobiliza o gênero filme como um pretexto para ensinar gramática – “*e aí a gente **trabalhou** / o **conteúdo gramatical presente perfeito** / que a gente já tinha **trabalhado em outras aulas***” (Linhas 1127-1129).

De forma geral, ao avaliarem seu trabalho, os professores participantes deixam transparecer o quanto a função pedagógica do mesmo instrumento didático mobilizado pode ser instável, podendo variar em consonância com os critérios de responsabilidade subjetiva de cada trabalhador: **Gandalf** (Segmento 18, Linhas 779-781) / **Dorothy** (Segmento 19, Linhas 340; 342; 344-345), o que denota que os filmes integram as práticas sociossubjetivas, bem como as necessidades do meio de trabalho dos professores: **Gandalf** – “*pros **meus objetivos enquanto professor de literatura** / o filme na versão mais antiga com Gregory Pack / vai ilustrar mais... / vai ilustrar melhor o que foi discutido em sala*” (**Anexo G**, Linhas 299-302)

e **Dorothy** – “*porque:: eu tentei ver... os assuntos / que a gente tinha trabalhado nessas três aulas anteriores / pra trabalhar... utilizando o filme*” (**Anexo F**, Linhas 265-267), uma vez que se apropriam do instrumento filme alinhados aos conteúdos das disciplinas ministradas.

Embora consigamos apreender pelas falas dos participantes uma otimizada interação dos professores formadores com os alunos envolvidos, sobretudo no que se diz respeito ao uso de filmes em sala, levando em consideração a “grande aceitação dos alunos” (NAPOLITANO, 2009 p. 26), em alguns momentos, essa relação é permeada por conflitos, tensões e divergências quanto ao uso do gênero fílmico no contexto de formação, como podemos ver no próximo tema a ser analisado.

Conflitos sobre o objeto de ensino

No **Segmento 20**, apresentado abaixo, percebemos que é posta em cena, por meio da fala de Gandalf, a eficácia do uso do texto fílmico para ilustrar uma obra literária, discutida antecipadamente em sala. Assim, o participante ao descrever a discussão suscitada por um aluno, após assistir a obra fílmica proposta por Gandalf, explicita o conflito gerado em sala no tocante à divergências de opiniões quanto ao uso situado desse gênero. Vemos também, ainda, que este segmento deixa clara a concepção valorativa do professor participante quanto ao uso do texto fílmico em sala, narrando um momento de conflito protagonizado pelo aluno Darcy e pelo professor formador:

Segmento 20 – Gandalf

- 1086. Gandalf: esse é:: um daqueles... daqueles
- 1087. daquela polêmica né?
- 1088. de... o que:: é melhor
- 1089. o filme ou o livro?
- 1090. Gandalf: e:: estou contra argumentando com ele aqui né?
- 1091. ele ta dizendo que::
- 1092. essa atmosfera::
- 1093. mais *DARK*
- 1094. mais pesada
- 1095. do:: início da filme
- 1096. não foi:: mostrada
- 1097. e tou lembrando a ele uma cena
- 1098. que::: que quando:: ismael chega: na:: lá
- 1099. na/na taverna de *petercoofing*
- 1100. de fato É noite
- 1101. e está chovendo
- 1102. e re-lam-pejando lá fora
- 1103. então
- 1104. o filme:: mostra isso
- 1105. ele pareceu que:: esqueceu
- 1106. então... eu to lembrando a ele
- 1107. que...NÃO

- 1108. o filme não É tão:: ruim
- 1109. como ele tá dizendo num é?
- 1110. a linguagem cinematográfica é funcional SIM
- 1111. e:: ele deixou de: lembrar uma cena
- 1112. em que essa simbologia foi colocada
- 1113. agora
- 1114. Gandalf: [[contemplada

Assim, depreendemos que o conflito percebido entre Gandalf e seu aluno expõe uma tradução cultural que é, frequentemente convocada nas aulas de literatura, como apresentado no Capítulo I à luz dos escritos de Corseuil (2005) a respeito da fidelidade ou da infidelidade de filmes adaptados de textos literários.

Pudemos notar, então, que a utilização do instrumento fílmico, realizada por Gandalf, manifestou o agir de um aluno no tocante à uma avaliação negativa do uso do filme como instrumento didático – emergido no **Segmento 20** e ainda presente no **Segmento 21**: o que causou questionamentos e tensões entre outros alunos.

Segmento 21 – Gandalf

- 1115. MAS ele continua dizendo que
- 1116. “o livro tem muitos DETALHES”
- 1117. e::: que:: ele “conseguiu visualizar os de-ta-lhes da narrativa”
- 1118. a proporção que lia né?
- 1119. e ai:: o escopo abriu
- 1120. e OUtro aluno vai rebater
- 1121. dizendo que “NÃO::: de forma alguma”
- 1122. “o filme cobriu praticamente tudo que foi discutido e mostrado em sala”
- 1123. então:: vai ter que::
- 1124. são duas opiniões divergentes
- 1125. pontos de vistas contrários

Neste segmento, pudemos perceber que as posturas dos espectadores ecoam de forma proeminente e estão nitidamente marcadas nos trechos: “o livro tem muitos **DETALHES**”, “e::: que:: ele “conseguiu visualizar os de-ta-lhes da narrativa” / “dizendo que “NÃO::: de forma alguma”, “o **filme cobriu praticamente tudo que foi discutido e mostrado em sala**” (Linhas 1116-1117; 1121-1122), em que observamos seus diferentes pontos de vista no que se refere ao uso do gênero filme em sala de aula.

Desta forma, retomamos o aspecto posto no Capítulo I que trata da leitura fílmica vinculada ao processo de experiências e subjetividades do espectador. Nas palavras de Duarte (2009, p. 54-55), “o espectador não é vazio nem, muito menos, tolo; suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia”.

Logo, com base na afirmação da autora supracitada, compreendemos que os alunos, enquanto plateia, devem ser entendidos como sujeitos sociais, dotados de crenças, valores, saberes e informações próprias de suas realidades culturais que interagem, de modo ativo, com a narrativa em destaque na produção de sentidos. Cabe destacarmos que a leitura de Darcy vai ao encontro do posicionamento de “grande parte do público em achar que um filme adaptado é sempre inferior ao romance” (BRITO, 2006, p. 39).

Mais um segmento nos deixa ver como a concepção apreciativa do texto fílmico tem voz no discurso do professor formador Gandalf, quanto ao entrave acontecido em sala no tocante à adaptação fílmica.

Segmento 22 – Gandalf

- 1129. Gandalf: NÃO... não dá tempo
- 1130. tem que ser rápido num é?
- 1131. é... as questões de...
- 1132. orçamento
- 1133. tempo
- 1134. restrições téc-nicas de:: cada linguagem né?
- 1135. e a linguagem do cinema
- 1136. ela é:: meio/meio::: holográfica
- 1137. você tem que ver isso tudo de uma vez
- 1138. você tem que:: perceber que esse/essa/que:: esse relâmpago
- 1139. essa chuva essa coisa
- 1140. ta no::: pano de fundo aqui
- 1141. fora até da cena
- 1142. porque é uma coisa EXTERna
- 1143. mas ta sendo contemplado SIM
- 1144. muitas vezes ate com o som
- 1145. a trilha sonora é muitas vezes bem impactante para a história
- 1146. tanto com a fotografia do filme
- 1147. agora... é sutil né?
- 1148. e aí ele aferrado a esse pré-com-cei-to do que a leitura
- 1149. ele até:: *overlook*
- 1150. passou por cima desse::
- 1151. aí eu tou lembrando a ele que
- 1152. “NÃO”
- 1153. o filme contemplou:: todos esses aspectos que você esta dizendo que não foi simbolizado no filme
- 1154. FOI sim
- 1155. agora:: rapidamente

Observamos no **Segmento 22** que, ao se reporta ao seu próprio agir, o professor participante relata que insistira para que seu aluno compreendesse a relevância da obra fílmica *Moby Dick*, o que, neste contexto educacional, concerne em uma ilustração da narrativa literária. Nesse cenário, o professor formador pontua algumas características do gênero filme – “*orçamento / tempo / restrições téc-nicas de:: cada linguagem né / e a linguagem do cinema / ela é:: meio/meio::: holográfica / você tem que ver isso tudo de uma vez / você tem*

que:: perceber que esse/essa/que:: esse relâmpago / essa chuva essa coisa / ta no:: pano de fundo aqui [...] “a trilha sonora é muitas vezes bem impactante para a história / tanto com a fotografia do filme” (Linhas 1132-1140; 1145-1146) – no intuito de ressaltar especificidades linguageiras da narrativa fílmica para a construção de um ponto de vista crítico, levando em consideração os elementos básicos da constituição do sistema semiótico da Sétima Arte: fotografia, som, montagem, cenografia, ponto de vista narrativo, entre outros, conforme apontado por Stam (2010).

Tendo por base Duarte (2006), intuímos que a concepção emergente no discurso do Gandalf assume uma postura comparativa bem-sucedida, ao passo que considera as características específicas, limitações e as similaridades da narrativa adaptada, isto é, percebemos que Gandalf possui um ponto de vista significativo no que diz respeito a esta reflexão, destacando, para tanto, os efeitos que a adaptação conseguiu ou não criar.

Nesse sentido, Gandalf assume a responsabilidade de convencer o aluno, e de certa forma, a turma, a validar sua escolha de instrumento didático, tendo em vista o cumprimento de uma *tarefa* – ilustrar a obra literária recém trabalhada. Nestas condições, depreendemos que o posicionamento assumido no discurso de Gandalf enfatiza que a narrativa fílmica consegue transmitir, com riquezas de detalhes, os sentidos conotativos presentes na obra canônica, com a veracidade proposta pelo autor do texto original, enriquecendo, assim, a visão do aluno a respeito da obra literária em estudo: “o filme **contemplou:: todos esses aspectos** que você esta dizendo que não foi simbolizado no filme” (Linha 1153).

Interpretamos, por meio do discurso de Gandalf, no que tange ao embate entre o texto fílmico e o escrito, uma certa preocupação em deixar evidente para a turma de licenciatura que se tratam de duas narrativas específicas e que, assim sendo, implica afirmar que cada uma possui possibilidades de leituras particulares, alcances e limites ímpares, além de possíveis problemas de adaptação e/ou estrutura: eis o roteiro a ser discutido no excerto seguinte.

Segmento 23 – Gandalf

- 1162. é isso que:: estou dizendo para eles
- 1163. que essa discussão não vai ter fim né?
- 1164. entre os amantes da literatura
- 1165. os amantes do cinema num é ?
- 1166. e uns vão dizer que:: o livro é melhor
- 1167. e outros o filme é melhor
- 1168. na verdade
- 1169. os dois são VÁLIDOS
- 1170. e:: você que:: lida com as duas coisas
- 1171. passa a:: Apreciar os dois né?
- 1172. apreciar o:: livro pelo que ele é
- 1173. e apreciar o filme pelo que ele é

1174. é claro que:: tem filmes
 1175. que fazem uma violência enorme
 1176. a:: estrutura original da narrativa
 1177. mas aí... é um caso a se discutir

A tensão percebida no **Segmento 23**, no tocante à fidelidade da adaptação fílmica, nos permite compreender que este conflito provocou um incômodo no professor participante – “*é isso que:: estou dizendo para eles / que essa discussão não vai ter fim né ? / entre os amantes da literatura / os amantes do cinema num é?*” (Linhas 1162-1165) – que interferiu no debate dos alunos, ressaltando que trata-se de narrativas singulares – “*e:: você que:: lida com as duas coisas / passa a:: Appreciar os dois né?*” (Linhas 1170-1171) e, assim sendo, ambas podem ser relevantes: “*na verdade*” [...] “*os dois são VÁLIDOS*” (Linhas 1168-1169).

Portanto, esta concepção exposta na fala de Gandalf dialoga com os apontamentos de Stam (2000), ao apresentar a necessidade de considerar as limitações e certas particularidades de cada gênero, fílmico e o escrito, o que, segundo o autor, inviabiliza adaptações literais, embora seja relevante a dependência da obra adaptada (CORSEUIL, 2005).

Entendemos que o discurso evidenciado na fala do participante Gandalf – “*é claro que:: tem filmes / que fazem uma violência enorme / a:: estrutura original da narrativa*” (Linhas 1174-1176) – traz à tona a perspectiva de que determinados filmes não calcados nas obras fontes agredem a narrativa no qual tomam por base, empobrecendo, assim, os sentidos lançados pelo autor original, nos mostrando, também, que os textos fílmicos precisam ser analisados criticamente pelo espectador.

Chama-nos a atenção o fato de que os comentários em favor da relevância do uso do gênero filme, feito por Bennet e Bingley (**Segmento 24**, a seguir, Linha 1551) em resposta a um posicionamento contrário de Darcy, enfatizam que esse movimento trata-se de uma adaptação, fato este que remete ao momento do entrave discutido no **Segmento 24** que desencadeou o aparecimento de agires relativos à dimensão afetiva de Gandalf, deixando ainda mais evidente sua concepção quanto ao instrumento fílmico, como trataremos no fragmento subsequente.

Segmento 24 – Gandalf

1546. fiquei feliz de ver que alguns
 1547. já tem uma visão bem madura desse processo
 1548. foi o caso de Bennet e Bingley
 1549. porque Darcy foi a voz do: do tradicional
 1550. vamos dizer assim:: do preconceito
 1551. e Bennet e Bingley se contrapuseram a ele dizendo
 1552. “eu sei que NÃO pode comparar”
 1553. “que são duas linguagens distintas”
 1554. e Bennet fez a defesa do filme ((Risos))

1555. então foi BEM interessante
 1556. é::: até porque esse posicionamento dos meninos
 1557. ajuda a mostrar que.. o cinema é MUIto útil

A reação defensiva dos alunos envolvidos no embate acentuado – “e Bennet e Bingley se **contrapuseram** a ele dizendo / eu sei que **NÃO pode comparar** / que são **duas linguagens distintas** / e Bennet fez a **defesa** do filme ((Risos))” (Linhas 1551-1554) –, em contrapartida ao posicionamento que, segundo o discurso de Gandalf, possui caráter preconceituoso e antiquado de Darcy – “porque Darcy foi a voz do: do **tradicional** / vamos dizer assim:: do **preconceito**” (Linhas 1549-1550) –, marca o momento em que a satisfação do professor participante é manifestada, o que, do ponto de vista dos elementos constitutivos do trabalho docente, caracteriza a mobilização da dimensão afetiva do trabalhador no tocante ao seu posicionamento frente ao instrumento apropriado – “fiquei **feliz** de ver alguns” [...] “então foi **BEM interessante** / é::: até porque esse posicionamento dos meninos / ajuda a mostrar que... **o cinema é MUIto útil**” (Linhas 1546; 1555-1557).

Ainda sob esta ótica, a preocupação com o registro desses momentos em sua fala nos parece sugerir que a satisfação do professor formador, em meio a antiga divergência da adaptação fílmica, reforça sua concepção no que diz respeito à apropriação didática do texto fílmico, ou seja, é admirável para o participante que se posiciona de modo satisfatório em perceber que determinados alunos compreendem as particularidades do gênero filme de modo concomitante a seu ponto de vista e que, assim sendo, aponta para a eficácia e relevância do instrumento filme – “fiquei **feliz** de ver que alguns / já tem uma visão **bem madura** desse processo” [...] “ajuda a mostrar que... **o cinema é MUIto útil** ” (Linhas 1546-1547; 1557)

Em se tratando do viés linguístico neste segmento, o uso semântico de adjetivos denuncia a concepção quanto ao gênero filme de Gandalf (feliz e interessante) e, respectivamente, reprovava o ponto de vista do aluno Darcy (preconceito e tradicional – sinônimo de ultrapassado). Nesse sentido, podemos perceber que a fala do professor participante está nitidamente assinalada por marcas linguísticas valorativas, como os advérbios de intensidade associados à adjetivos – “ajuda a mostrar que... **o cinema é MUIto útil** ” (Linha 1557) –, bem como adjetivos enfatizadores – “já tem uma visão **bem madura** desse processo” (Linha 1547).

Ainda convocamos para essa discussão analítica as considerações postuladas no Capítulo I que coadunam com este tema em análise. Portanto, à luz de Duarte (2009), defendemos que o discurso literário e o fílmico possibilitam um trabalho de interseção e não de substituição. São manifestações discursivas distintas, entretanto, quando adotados como

instrumento metodológico, configuram um conjunto de possibilidades didáticas e cognitivas. Assistir a filmes ou ler obras literárias são práticas específicas, o que indica que uma prática não substitui a outra.

Apesar dos conflitos e das tensões apresentadas, vemos que, de modo comum, as posições e/ou concepções quanto ao uso do gênero filme, tanto pelos professores participantes quanto para os alunos licenciandos, aparecem de forma consoantes e pertinentes, o que revela o *poder de agir* (CLOT, 2007) da mobilização do artefato filme em instrumento didático nas aulas do Curso de Letras, como veremos na tematização seguinte.

Eficácia do instrumento

Os **Segmentos 25, 26 e 27** gerados por Dorothy e Gandalf dizem respeito ao momento final das entrevistas de autoconfrontação e revelam as avaliações dos participantes quanto as suas ações didático-pedagógicas no que se refere à mobilização do gênero filme nas aulas observadas. Em outras palavras, os professores tecem reflexões com tons avaliativos acerca da eficácia didática do gênero filme. Vejamos a seguir alguns segmentos reveladores desses posicionamentos.

Segmento 25 – Dorothy

1330. nessa aula aí
 1331. eu pude ver:: re-al-men-te
 1332. Porque::
 1333. de todos os ângulos
 1334. e quando eu estava lá
 1335. e agora assistindo que::
 1336. FUNCIONOU
 1337. trabalhar com cinema funcionou
 1338. em sala de aula

[...]

1445. e:: as QUESTÕES que eu coloquei
 1446. estavam:: adequadas ao filme
 1447. então:: eu acho que: por isso que funcionou
 1448. porque tava a-de-qua-da
 1449. tanto as perguntas
 1450. quanto as atividades
 1451. com o filme passado

Nesta reflexão, Dorothy verbaliza sua satisfação em constatar que a apropriação do artefato filme em instrumento proposta por ela foi eficaz. Observamos o uso de marcas linguísticas que definem, segundo a participante, sua prática pedagógica adequada e isso é

comprovado como a repetição do uso do verbo *funcionar* em diferentes sequências de construções sintáticas no pretérito perfeito do indicativo – “**FUNCIONOU** / *trabalhar com cinema **funcionou*** (Linhas 1336-1337) e “*então:: **eu acho que: por isso que **funcionou*****” (Linha 1447) –, pontuando o cumprimento da função do gênero filme como instrumento em uma ação passada, na aula ministrada anteriormente marcada pelo dêitico “***nessa aula aí*** (Linha 1330)”, no caso a aula gravada por nós.

Nesse sentido, ao constataremos na fala de Dorothy o uso da modalização lógica marcada pelo advérbio de modo *realmente* – “*eu pude ver:: **re-al-men-te***” (Linha 1331) – denunciando, assim, uma apreciação feita por ela sobre a eficácia do uso do filme na aula em destaque. Portanto, pudemos perceber a ênfase convocada na sua fala, no intuito de evidenciar um grau maior de certeza sobre a produtividade da potência pedagógica do texto fílmico em sala, reforçando seu posicionamento acerca do tema abordado.

Depreendemos, por meio da reflexão final de Dorothy, que ela atribui à eficácia do elemento mobilizado, gênero filme, descrita anteriormente ao fato de estar sendo usado em alinhamento com outros instrumentos. Isto fica claro quando a participante lança mão da modalização apreciativa – *então:: eu acho que: por isso que **funcionou*** (Linha 1447) – a qual revela sua concepção pessoal em relação ao trabalho realizado em conjunto com os instrumentos (questões, atividades e perguntas) mobilizadas por ela em sua estratégia didática – “*e:: as **QUESTÕES** que eu coloquei / estavam **adequadas ao filme***” (Linhas 1445-1446), “*porque tava a-de-qua-da / tanto as **perguntas** / quanto as **atividades** / com o **filme passado***” (Linhas 1448-1451). Sob essa perspectiva, as atividades e questões utilizadas emergem no discursivo de Dorothy como *artefatos materiais* que favorecem o uso do gênero filme.

Nesse momento, apresentamos o **Segmento 26**.

Segmento 26 – Dorothy

- 1397. e quando eu sinto:: que a turma
- 1398. FICA a vontade:: com isso
- 1399. eu decido se vou trabalhar
- 1400. ou não com filme
- 1401. então essa turma
- 1402. como eu já tinha perguntado antes::
- 1403. eu percebi que eles gostavam:: de ver filmes e seriados
- 1404. então eu:: disse
- 1405. “é uma ótima oportunidade
- 1406. de trabalhar com eles”
- 1407. já QUE eles gostam DISSO
- 1408. então eu vi que com ele funcionou muito bem
- 1409. porque eu... já tinha pesquisado antes com eles
- 1410. se ia ser viável ou não
- 1411. trabalhar com filmes

É interessante destacarmos do **Segmento 26** o elemento constitutivo do trabalho docente – os *outros*, especificamente os *alunos*. Este elemento é mobilizado pela participante antes mesmo da apropriação do gênero filme ser posto em evidência – “*como eu **já tinha perguntado antes::** / eu percebi que eles **gostavam:: de ver filmes e seriados***” (Linhas 1402-1403) –, como sendo uma das condições para que a atividade tivesse êxito – “*então eu vi que com **ele funcionou muito bem** / porque eu... **já tinha pesquisado antes com eles***” (Linhas 1408-1409). Portanto, trata-se de uma estratégia que ela utiliza rotineiramente, como apontado anteriormente no **Segmento 14** – “*Dorothy: **é:: nas primeiras aulas / eu tinha perguntando aos alunos / se eles tinham o hábito... de:: assistir filmes***” (Linhas 1013-1015) e “*eu sempre pergunto aos alunos / se eles GOSTAM de ver filmes / se eles GOSTAM de ver seriado / e quando eu sinto:: que a turma / FICA a vontade:: com isso / eu decido se vou trabalhar*” (Linhas 1394-1399).

Desse modo, Dorothy, ao enunciar mais uma vez o verbo (funcionar) com sentido de avaliação do alcance didático – “*então eu vi que com **ele funcionou muito bem***” (Linha 1408) –, enfatizado pela marca linguística adverbial de intensidade (muito) associado ao adjetivo (bem), revela sua impressão final de êxito no tocante ao uso didático do filme “Casamento Grego” (2002).

No tocante às reflexões de Gandalf, percebemos o uso de pistas linguísticas que denotam um sentimento de satisfação em poder cumprir uma obrigação, tarefa, pré-estabelecida por ele, sob a orientação da prescrição da disciplina na qual a turma está inserida, isto é, o filme proposto pelo participante ilustrou a obra literária recém trabalhada, como veremos no próximo segmento.

Segmento 27 – Gandalf

- 1514. meu comentário final é
- 1515. como foi INTEREssante
- 1516. foi:: IMPORTANTE:: ver
- 1517. ele discutirem sobre a impressão deles do filme
- 1518. pra que essas ideias
- 1519. algumas delas até:: ultrapassadas
- 1520. sobre::: transposição de uma obra literária pro cinema viesse a tona
- 1521. e aí foi MUito relevante
- 1522. e como essa discussão ajudou a desconstruir
- 1523. essas ideias equivocadas que a gente tem
- 1524. como por exemplo
- 1525. o conceito de fi-de-li-da-de
- 1526. e de o-ri-gi-na-li-da-de::
- 1527. e o que é melhor
- 1528. se a narrativa escrita
- 1529. ou se é a narrativa fílmica..

Nesse sentido, o discurso de Gandalf revela avaliações positivas referentes ao uso do gênero filme enquanto instrumento. Essas avaliações, realizadas linguisticamente pela modalização apreciativa (interessante) – “*como **foi INTEREssante***” (Linha 1515) –, aponta para sua concepção pessoal em relação ao trabalho realizado. Nesse contexto, a utilização dos modalizadores *importante* e *relevante* – “*foi **IMPORTANTE** ver*” [...] “*e ai foi **MUito relevante***” (Linhas 1516; 1521) – demonstram a posição de Gandalf de considerar essencial o conhecimento do professor de literatura no tocante à distinção entre a linguagem literária e fílmica, bem como alguns conceitos – “*sobre::: transposição de uma obra literária pro cinema viesse a tona*” (Linha 1520) –, sendo estes aspectos fundantes na apropriação desse instrumento para o ensino de literatura.

Um fato que nos chamou a atenção nas falas dos professores formadores, organizadas neste conteúdo temático, foi percebermos que os dois participantes validam sua avaliação levando em consideração vários elementos constitutivos do trabalho docente, como os *instrumentos*, os *outros* e o *objeto*. Estas validações indicam a presença de múltiplos elementos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nos ancorando no esquema proposto por Machado e Bronckart (2009), apresentados por nós no segundo capítulo, percebemos que o professor não é representado no centro do triângulo figurativo do trabalho docente, mas representado como um dos integrantes dessas várias dimensões do seu trabalho.

Assim, percebemos, com base nos argumentos acima descritos que ambos os participantes, de maneira geral, apresentam impressões reflexivas finais como sendo *positivas* acerca do uso do gênero filme com o instrumento no contexto desta pesquisa.

Esses julgamentos dos participantes nos revelam que as estratégias didáticas mobilizadas por eles conseguiram atingir o dever maior desses profissionais, que é o de contribuir com a construção do conhecimento e de capacidades dos alunos, através da criação de um meio propício a isto em sala de aula.

Vale salientar que em suas reflexões finais, eles não fazem menção aos conflitos ou entraves vivenciados na execução de suas atividades, apontados por nós anteriormente, decorrentes de vários aspectos por nós já discutidos. Dessa forma, parece-nos que a funcionalidade das aulas em destaque, aliada à oportunidade de utilização de um instrumento didático, que possui uma relação intrínseca com os docentes, “dissipa todas as nuvens de obstáculos e conflitos emergidos no processo ensino e aprendizagem” no contexto de formação docente (LOUSADA, 2008, p. 189).

Por fim, um fato que também nos chama o olhar nesse eixo temático, em relação aos fatores constituintes do trabalho do professor, diz respeito à dimensão afetiva deste

trabalhador, quando vemos evidentes as preocupações e satisfações que permeiam o trabalho dos participantes, sobretudo, quando os professores formadores deixam transparecer nas suas reflexões finais a satisfação acerca da funcionalidade da mobilização do artefato em instrumento feita por eles.

Compreendemos que os conteúdos temáticos convocados nas falas dos professores revelaram concepções acerca do uso dos filmes ligados ao elemento constituinte do agir docente – *objeto*, isto é, proporcionar um meio para que os alunos aprendam determinados conteúdos e desenvolvam determinadas capacidades, orientadas e relacionadas, intrinsecamente, com as prescrições de cada disciplina na qual estão inseridos.

Do ponto de vista da análise do agir comunicativo, segundo a concepção dos mundos representados por meio da linguagem, defendida por Habermas como uma prática comunicativa emancipatória que abrange os interesses perpassados no discurso, pudemos perceber que o agir dos professores quanto ao uso do filme evoca uma mobilização dos conhecimentos coletivos acumulados sócio-historicamente sobre as modalidades de cooperação de uma coletividade para essa atividade, isto é, do mundo sociossubjetivo.

Diante das análises expostas, percebemos que, de forma geral, ao nos debruçarmos reflexivamente sobre o agir dos próprios professores formadores participantes no tocante ao uso didático do gênero fílmico, por meio de suas falas, os dois participantes se apropriam do artefato filme, em função de realizar uma tarefa proposta pela prescrição das disciplinas ministradas e, para esse cumprimento, mobilizaram este artefato em instrumento.

A partir das análises realizadas, pudemos constatar que muitas das concepções objetos de reflexão dos participantes da pesquisa durante as entrevistas de autoconfrontação acerca do uso da narrativa fílmica em sala de aula remetem à verdadeira tradição do *métier* de professor, que não são necessariamente baseadas em teorias da didática (CLOT, 2007).

Percebemos a característica transpessoal do trabalho, quando o professor reflete sobre aspectos de sua didática relativos ao *métier* de professor, que embasa as convicções e modelos de agir didáticos dos professores, pré-organizando (direcionando) seu agir por meio de regras de ofício ou modelos de agir subentendidos, convencionalmente, pelos professores em situação educacional. Nas palavras de Lousada (2007, p. 93), trata-se da “verdadeira tradição da profissão que torna desnecessária a explicitação de regras”.

Assim, apreendemos que os professores formadores, ao refletirem sobre seu trabalho, ao mobilizarem o instrumento material filme, o fazem sem que tenha necessariamente passado por uma aprendizagem do uso desse instrumento em algum momento de sua formação. O que nos revela que a apropriação desse instrumento estaria inscrita no coletivo de trabalho,

enquanto modelo para o agir, estando disponível para ser usado pelos professores, sem que haja regras sobre sua utilização (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Essa percepção nos conduz à possível conclusão de que, provavelmente, os professores ao transformarem artefatos fílmicos em instrumentos didáticos mobilizaram modelos de agir, isto é, trata-se de uma utilização subentendida ao gênero profissional – tradição do *métier* de professor, ou relacionada aos saberes experienciais, cuja realização não demanda direcionamentos específicos.

Baseados em Lousada (2008), faz-se necessário nos questionarmos se, nesta investigação, a metodologia de geração de dados que empregamos poderia propiciar a emergência da dimensão do *métier* na fala dos entrevistados, uma vez que, ao assistirem seu próprio agir, executando uma tarefa, os participantes são direcionados a esclarecerem ou comentarem aspectos sobre o trabalho realizado exposto no vídeo, ou seja, o trabalho interpretado. Assim, são essas explicações promovidas pelo pesquisador “que acabam por deixar mais explícita à parte subentendida do trabalho, justamente aquela parte que é geralmente tomada como natural e que, por isso, não precisa fazer parte da prescrição escrita” (p. 282).

Isto posto, apesar de que a tematização em evidência nesta análise, percebida nas falas dos participantes, tenha sido afetada pelo nosso objeto de estudo e pelos desdobramentos do uso do esteio teórico por nós elencados, os conteúdos temáticos acentuados na análise como eixos norteadores emergiram a partir das interpretações do próprio agir dos professores participantes, tendo em vista a relevância para eles.

Vale ressaltarmos que as interpretações percebidas na nossa investigação, com base nas falas dos professores, apresentadas neste trabalho, não extingue a possibilidade de que os temas evidenciados ou que as estratégias metodológicas relacionadas ao uso dos filmes em sala de aula sejam recorrentes na práticas diárias dos professores participantes.

Trata-se de uma análise situada, a partir das percepções de que os próprios professores formadores participantes desta pesquisa fizeram do seu próprio agir no que tange ao uso do texto fílmico acerca de uma aula específica, levando em consideração todo o movimento externo do instrumento metodológico da autoconfrontação, como a interferência da presença do pesquisador nas filmagens nas aulas.

Sendo assim, não é possível afirmar que os aspectos colocados em evidência nesta pesquisa sejam recorrentes na rotina de trabalho dos participantes e nem que os docentes em destaque sejam desprovidos de conhecimentos teóricos específicos quanto ao uso de filmes em sala. Em suma, não eliminamos outras possibilidades de análise deste *corpus*. Na verdade, nossas reflexões funcionam, apenas, como *um olhar* e não como *o único e irrefutável olhar*.

REFLEXÕES FINAIS

É a experiência vivida de uma experiência vivida que permite a (re) descoberta, pelo próprio professor, de alternativas para seu agir.
(CLOT, 2010, p. 31)

Nesta pesquisa, procuramos compreender como, a partir das análises dos dados gerados por meio da autoconfrontação simples, professores formadores observam e avaliam seu agir em sala de aula, no tocante ao uso do gênero filme. Desta forma, nos propomos a fazermos uma análise da interpretação do próprio agir linguageiro de professores formadores quanto ao uso de textos fílmicos em sala de aula.

A título de impressões finais, a seguir, apresentamos as considerações que percebemos por meio da análise dos conteúdos temáticos emergidos nas entrevistas de autoconfrontação relacionadas à mobilização dos elementos constitutivos do agir docente, bem como as avaliações dos professores formadores evidenciadas, linguisticamente, pelos mecanismos enunciativos no tocante às apropriações didático-pedagógicas de filmes em sala de aula no contexto de licenciatura.

Partindo das ideias propostas por Clot (2010), sinalizadas na epígrafe, acreditamos que os resultados, por hora percebidos na nossa pesquisa, podem construir novas significações do uso de filmes em contexto de formação, contribuindo não só com os envolvidos na pesquisa, mas para o curso em si, e para os futuros docentes, que podem apropriar-se desse instrumento de forma mais proficiente.

Com esse movimento analítico, acreditamos ter nos aproximado das respostas para nossas questões de pesquisa e, para tanto, nós as retomamos aqui a fim de melhor sistematizar nossa impressão final.

- i. Quais os principais temas representados nas entrevistas de autoconfrontação e o que revelam quanto ao processo da formação inicial de professores de língua inglesa?

Percebemos que os seis temas mais recorrentes no discurso dos participantes puderam ser reunidos em dois grupos temáticos. Assim, inspirados em Pereira (2016), no que se refere ao primeiro grupo temático, formado pelos primeiros dois temas, os grupos temáticos nos mostram que os professores formadores fazem avaliações de si mesmos, quando se comportam enquanto *espectadoras de si* e em momentos que revelam um *autoconhecimento*. Os temas organizados neste grupo, chamaram-nos a atenção, posto que vão para além das

nossas questões de pesquisa. Assim, percebemos que estes aspectos foram convocados na interpretação dos participantes, acentuando o impacto do instrumento metodológico mobilizado por nós, autoconfrontação, o que proporcionou ressignificações quanto a sua postura em sala, dentre outros tópicos, além da “observação de si” (CLOT, 2010).

Desta forma, apesar de não observarmos, explicitamente, por meio dos relatos nas entrevistas de autoconfrontação, (re)significações no que tange ao uso do filmes, podemos perceber que os professores formadores, ao discutirem e relevarem as motivações, singularidades, alcances didáticos, procedimentos e interação com os alunos licenciandos, deixam transparecer concepções particulares quanto à apropriação do gênero filme, sobretudo, em função do objeto de estudo de cada participante, língua e literatura.

A seguir, discutimos a respeito do nosso segundo questionamento.

- ii. De que maneira os professores formadores avaliam seu próprio trabalho com o gênero filme e quais as implicações para o ensino de língua?

No que concerne a esse questionamento, percebemos que ele dialoga com o segundo agrupamento temático desta investigação, avaliações do próprio trabalho com filmes em diferentes momentos, englobando os três temas seguintes: *experiências anteriores, relevância, procedimentos e objetivo de trabalho*.

A partir da análise realizada sobre esse grupo temático, pudemos perceber, de maneira geral, que as avaliações sobre o trabalho dos professores formadores com os filmes revelaram aspectos como: as influências passadas (formativas e experienciais), descrições procedimentais acerca da apropriação do texto fílmico, bem como posicionamentos sobre o gênero filme enquanto instrumento didático no trabalho dos participantes.

Assim, pontuamos que, a partir desta tematização, desvelada nas falas de Dorothy e Gandalf, os temas evidenciados expõem o apreço e *poder de agir* do gênero filme enquanto instrumento didático para os professores envolvidos.

Desta forma, a tematização destes conteúdos, convocados dialogicamente na fala dos professores participantes, nos remete à proposição vygotskyana (*apud* DREY, 2008, p. 65) de que “ter consciência de suas experiências vividas é tê-las à sua disposição como objeto para outras experiências vividas”, ao passo que a consciência configura-se na experiência vivida de experiências vividas.

Destacamos que, de maneira geral, por meio das análises dos modalizadores enunciativos, postos em cena pelos professores participantes, nos foi possível identificar e compreender os julgamentos e/ou comentários que os formadores evidenciaram sobre os

conteúdos tematizados em seus relatos reflexivos, desvelando, assim, as interpretações que eles fizeram sobre o seu próprio trabalho docente, sobretudo, relativo ao uso do filme em sala.

Vale destacarmos que, em uma perspectiva panorâmica, os temas mais recorrentes identificados nos permitem verificar que os professores formadores direcionaram suas análises em avaliações sobre si mesmos e avaliações sobre o seu próprio trabalho com os filmes em sala, em função do objeto de estudo dos participantes.

Nos posicionamentos avaliativos sobre si mesmos, evidenciaram-se reflexões quanto à movimentação e postura em sala de aula, o que possibilitou que os participantes se vissem na posição de espectadores de si em ação. Nos foi possível verificar que acerca das avaliações dos professores formadores sobre o próprio trabalho com textos fílmicos, foram realçadas tematizações quanto: à influência de experiências anteriores, concepções sociossubjetivas, bem como questões clássicas sobre as singularidades e divergências da narrativa fílmica, sobretudo, em relação à veracidade das adaptações cinematográficas – postas em evidência por meio do episódio conflituoso desvelado por Gandalf – para além da imersão de discussões sobre sua relevância e eficácia didática dos filmes.

Pudemos perceber que Gandalf contempla, de certa forma, as características do trabalho didático com gênero fílmico, discutindo função social, comunicacional e características composicionais, uma vez que seu trabalho é facilitado pela própria natureza e abrangência metodológica da sua disciplina – Literatura Norte Americana, que permite uma abrangente flexibilidade para refletir e até mesmo comparar diferentes linguagens, como: a literária e a cinematográfica, em contrapartida com Dorothy que se atem enfaticamente às questões de ordem linguística na abordagem com o gênero convocado.

Percebemos que Dorothy, enquanto professora das disciplinas de língua, embora trabalhe, (auto)conscientemente, com gênero não contempla suas características essenciais, ficando atrelada apenas à estrutura gramatical, o que, ao nosso ver, pode ser um problema, tendo em vista que a função social e outras características do gênero podem se perder, para além, do fato de no seu contexto de trabalho assumir a função de um *métier*, isto é, de um espelho para os futuros docentes, uma vez que trata-se de um curso de licenciatura.

Todavia, somos cômicos que, de certa forma, o processo de didatização/pedagogização de saberes na formação, envolvendo os mais diversos gêneros, convoca, geralmente, um certo pragmatismo por parte do docente, uma vez que o trabalhador necessita fazer escolhas didáticas constantes, “enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os *artefatos*, com as prescrições etc.”, levando em consideração as especificidades de cada turma e “guiando-se por *objetivos* que ele constrói para si mesmo, em uma solução de

compromissos com as prescrições, com a situação específica que se encontra e com os limites de suas capacidades físicas e psíquicas” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 37 [grifos nossos]).

Para além das considerações tecidas acima, outro aspecto que devemos ponderar, à luz de Machado (2009, p. 54), no tocante ao processo de didatização do gênero filme são as particularidades do professor, “cujas características variam de acordo com a forma de ensino desenvolvido por cada um” e que a *posteriori* se “transformam em “conhecimentos efetivamente aprendidos” pelos alunos”.

Contudo, tal postura adotada por Dorothy, de certo modo, nos revela uma aproximação ao formalismo/estruturalismo muito presente nas disciplinas de língua, ainda arraigado à estrutura gramatical, o que intuímos podendo ser resquícios da influência da herança da tradição do *métier de professor* (tradicional). Por outro lado, tal postura nos parece compreensível, tendo em vista às demandas das disciplinas de língua e o exíguo tempo didático na grade curricular dos cursos de Letras. Ainda vale ressaltarmos que não ponderamos, a partir desta pesquisa, que o ensino de gramática seja uma escolha didática improdutiva, porém acentuamos tomá-lo como um ponto de partida para o desenvolvimento de outras nuances e/ou atividades da linguagem.

Nesse sentido, compreendemos o enquadramento didático do filme como gênero, visto que o trabalho no contexto da formação docente exerce uma função modelar. Para tanto, defendemos que sua abordagem, em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, no caso do nosso estudo, na licenciatura de Língua Inglesa, seja realizada levando em consideração reflexões sobre as características do filme enquanto gênero a partir do contexto de produção cinematográfica e das particularidades da linguagem fílmica, como: fotografia, trilha sonora, interpretações dos atores, recursos tecnológicos, direção, efeitos discursivos, dentre outros.

Sob esta ótica, tendo como base as implicações percebidas nos dados, sugerimos para a formação inicial que os professores formadores tenham uma especificação/orientação maior das atividades relacionadas quanto ao uso do gênero filme, antecedente ao seu agir em situação de trabalho, para que o alcance didático deste instrumento seja maior, isto é, um trabalho mais eficiente que aglutine as particulares expressas no parágrafo anterior, uma vez que percebemos que só nestas condições o trabalho com filmes cumprirá, didaticamente, sua potência de agir como instrumento pedagógico (CLOT, 2010).

De forma geral, propomos que, independentemente do componente curricular a ser ministrado, o professor formador associe ao conteúdo estudado os conhecimentos sobre as

diversas possibilidades de ensiná-lo, afinal de contas, além do conhecimento quanto a um conteúdo específico é a partir da capacidade de criar condições de aprendizado que o professor será avaliado de fato na sua atuação em sala de aula.

Nossa defesa respalda-se, inclusive, no próprio Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEPB (2012), vigente durante a realização desta pesquisa, quanto aos seus objetivos:

Como objetivos específicos, o Curso de Letras, tendo em vista a multiplicidade de papéis que o graduado em Letras poderá exercer em sua profissão, pretende desenvolver no profissional de Letras: [...] a capacidade de aplicar esses conhecimentos a problemas de ensino/aprendizagem, numa perspectiva que contemple o texto e o discurso, na sua diversidade de gêneros, como motivadores do estudo da língua (p. 13-14).

Esse comprometimento é acentuado, na medida em que estamos situados em um novo contexto tecnológico, na modernidade recente. Logo, a universidade, como principal agência de formação do profissional, ganha notoriedade nessa discussão, já que possui a incumbência de proporcionar uma capacitação ativa do professor em consonância com as vivências da sociedade atual, de modo a integrá-la de forma crítica nos mais diferentes contextos da educação.

Ainda, indicamos a criação de espaços para realização de oficinas acerca da utilização de filmes enquanto objeto de ensino, ampliando, assim, o escopo da formação acadêmica suprimindo as demandas da tecnologia atual, uma vez que defendemos que, baseados nos dados analisados, apenas a presença do texto fílmico durante a formação não se caracteriza como uma significativa contribuição didática para o cotidiano dos futuros professores.

Cabe salientarmos que os resultados aqui apresentados constituem-se com um olhar sobre os dados, ou seja, uma leitura analítica situada, o que implica considerarmos que este *corpus* poderá ser posto em cena a partir de outros olhares reflexivos, ampliando, assim, as possibilidades interpretativas dos dados da nossa pesquisa.

Portanto, a realização desta investigação nos trouxe inquietações que vão ao encontro da necessidade de pensarmos especificamente o gênero filme enquanto objeto de ensino. Para tanto, nos propomos realizar em trabalhos futuros reflexões que, particularmente, funcionem como modelos de abordagem didática do gênero filme, visando oferecer aos professores formadores, bem como aos professores da educação básica, a conscientização da potência pedagógica de filmes como instrumento que oportunize a criação de meios propícios “à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos” (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 40).

Ainda, acreditamos que, ao promover (re)leituras sobre o próprio agir dos professores em sala de aula, os docentes são levados a (re)pensar, dentre outros aspectos, as práticas metodológicas realizadas e, sobretudo, refletir sobre outras possibilidades de realização da mesma tarefa em destaque, o que pode proporcionar uma ampliação do “poder de agir” dos professores (CLOT, 2010) – “*você:: fica nervoso né / mas é **MUITO:: INTERESSANTE***” [...] “*e:: eu acredito que vai MELHORAR a minha práxis / e a dos meninos também / frank e dorothea*” (Linhas 1372-1373; 1655-1657).

Este percurso de (re)interpretação e (re)significação didática percebidos na nossa pesquisa acentua o impacto do instrumento metodológico por nós adotado – a autoconfrontação – que circunscrevendo Pessoa (2016) promoveu, no nosso estudo, uma Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKY, 1998) na qual os participantes obtiveram *tomadas de consciências* sobre aspectos do seu agir, em que essas (re)interpretações obtiveram “efeitos desenvolvimentais” (BRONCKART, 2013, p. 100), ao passo que, possivelmente, gerou uma “reestruturação psíquica” (*op. cit.*), ajudando a esses trabalhadores compreenderem melhor não só as ações/procedimentos, mas também como as escolhas e posturas didáticas que deram certo, bem como aquilo que não deu, preparando-os para realizar ações futuras.

Portanto, esta pesquisa oportunizou, de modo geral, a possibilidade dos professores envolvidos *reviverem* os movimentos convocados no uso do gênero filme, nas aulas em destaque, e *refletirem* sobre esses movimentos situados. Sendo assim, em resposta a afirmação do pesquisador Roman (1993, p. 78), “precisamos fazer a nós mesmos perguntas rigorosas de natureza ética, metodológica e epistemológica sobre os interesses que cercam todo empreendimento de pesquisa”, o que nos estimulou nesta investigação foi a possibilidade de poder contribuir, como pesquisadores, para o desenvolvimento da sociedade, ou seja, uma intervenção social almejando (re)descoberta de práticas em função dos artefatos disponibilizados pelos avanços tecnológicos como se situa o gênero filme.

Por fim, alumiados pela inspiração spinoziana, de que o desenvolvimento humano é produzido interacionalmente a partir do *afeto* de *encontros aleatórios* entre *corpos apaixonados*, no qual os corpos afetados são modificados por meio de afetos advindos do relacionamento social, esperamos que a circulação dos resultados desta pesquisa no ambiente acadêmico, na medida em que essas experiências reflexivas são postas em cena sob outros acentos, possibilite *encontros aleatórios* entre outros *corpos apaixonados*, expandindo, assim, o alcance dos *afetos* para um coletivo maior, aumentando a *potência de agir* de outros docentes no que diz respeito ao uso do filme em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília S. Reflexões teórico-metodológicas sobre a coleta de dados do trabalho do professor em EAD. In: Machado, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 119-164.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de Barros; SILVA, Claudia Osório da; LOUSADA, Ana Paula Figueiredo. Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo, Atlas, 2011, p. 188-207.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLI, Lis Andrea P. (Orgs.). **Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014.

BERGAN, Ronald. **...Ismos**: para entender o cinema. São Paulo: Globo, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem, 2011.

BRITO, João Batista. **Literatura no cinema**. São Paulo: Unimarco, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel. Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

_____, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

BUENO, Luzi; MACHADO, Anna Rachel. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? **SCRIPTA**. Belo Horizonte. v.15, n.28, 2011, p. 303-319.

BULEA, Ecaterina. Análise das práticas e formação. In: _____. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010, p. 27-42.

BUZZO, Marina. As comparações em destaque o dizer de duas professoras na autoconfrontação cruzada. In: Machado, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 165-233.

BRITO, João Batista. **Literatura no cinema**. São Paulo: Unimarco, 2006.

CATELLI, Rosana Elisa. **Cinema e Educação em John Grierson**. (2003). Disponível em <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm> Acesso em 15 de Junho de 2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n.I, p.101-122, 2005.

CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato**: tensões entre instrumento e objeto – um estudo sobre a utilização do cinema na educação. Dissertação de Mestrado defendida pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo: 2008.

CLOT, YVES, Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011, p. 71-83.

_____.; FAÏTA, Daniel. **Genres et styles em analyse du travail**: concepts et methods. Travailler, v.6, p.7-43, 2000.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder do agir**. São Paulo: FABREFACTUM, 2010.

CORSEUIL, Anelise. Reich. **Literatura e cinema**. In: BONNICI, Thomas.; ZOLIN, Lucia. Ozana. (Orgs.). *Teoria Literária*: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2005, p. 102-305.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COUTO, Wenderson dos Santos. **Cinema Nacional do gênero histórico no ensino de História no Brasil**. (2015). Disponível em <http://docplayer.com.br/10231717-Cinema-nacional-do-genero-historico-no-ensino-de-historia-do-brasil.html> Acesso em 12 de Agosto de 2016.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quando teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia (org.) **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: EDUEL, 2008, p. 03-12.

CRUZ, Samelly Xavier; ARAÚJO, Denise Lino. Com quantas folhas se faz um professor? Análise dos papéis assumidos pelos professores de redação do terceiro ano de ensino médio. In: SARTORI, A. T. e SILVA, S. R. (Orgs.). **Reflexões em Linguística Aplicada: Práticas de Ensino de Línguas e Formação do professor**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 29. Campinas - SP: Pontes, 2013.

DATALTO, Carolina Fonseca; *at. alli*. O vídeo produzindo encontros e confrontos para uma Clínica da Atividade docente. In: **Trabalho docente e poder do agir: Clínica da Atividade, devires e análises**. Vitória, ES: EDUFES, 2014, p. 99-144.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Alexandra Pereira; PEREIRA, Regina Celi Mendes. As contribuições o PIBIC para a formação e professores/pesquisadores: uma análise dos artigos de iniciação científica. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas na entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 95-121.

DIAS, Sandra Maria Araújo. **A representação da experiência e identidades docente em um diário reflexivo: uma abordagem sistêmico-funcional**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PROLING, João Pessoa-PB, 2009.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 2, p. 69-99.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

DREY, Fretzner Rafaela. **Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação**. In: Anais do CELINHAS UL 2008. Disponível em <http://www.ceLinhasul.org.br/Encontros/08/autoconfrontacao.pdf> Acesso em 25 de Julho de 2015.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DINIZ, T. F. N. **Literatura e cinema: da semiótica à tradução cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard;

DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro]. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FABRIS, Eli T. Henn. **Em cartaz**: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e o trabalho docente. Tese defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2005.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

FRAGA, Paulo Denisar. Sobre cinema e educação estética. In.: **Revista Espaço Acadêmico**. n. 37. Outubro de 2012, p. 16-22.

FEIGELSON, Kristian. A história revisitada no cinema. In.: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian. (Orgs.). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009, p. 363-380.

FERREIRA, Telma Sueli Farias. **Representações sobre o agir**: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução, José Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRESSATO, Soleni Biscouto. Cinematógrafo: pastor de almas ou o diabo em pessoa? In.: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian. (Orgs.). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009, p. 85-98.

FRESQUET, Adriana Mabel; PAES, Bruno Teixeira. A escola e o cinema: algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. **Revista Teias**. v. 17. n. 47. (jan./mar. – 2016): Cinema e Educação em Debate. p. 163-172.

GIGER, L. Plazaola; LLORCA, M. E. Rouve. A autoconfrontação: uma atividade lingüística sobre as disposições do atuar no ensino. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulina Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2013, p. 153-180.

HILA, Cláudia Valéria Diná. A contribuição da teoria da atividade de Leontiev para a apropriação de gêneros textuais nas séries iniciais. In: **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)** – O ensino em foco. Caxias do Sul – RS. Agosto, 2009. Disponível em http://www.uces.br/ucs/tpLinhasiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/a_contribuicao_da_teor_da_atividade_de_leontiev_para_a_apropriacao.pdf Acesso em 05 de Julho de 2016.

KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v.32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LEAL, José Luciano Marculino. **Cinema e letramento literário**: uma experiência com a produção do gênero biografia. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Tecnologias Digitais na Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Campina Grande – PB, 2015.

_____. **Um estudo interacionista sociodiscursivo**: as biografias de Jane Austen. Monografia apresentada ao Curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Campina Grande – PB, 2012.

LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. Ciência: uma atividade de linguagem em constante (re)construção. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 23-50.

_____. Apreensão do gênero textual projeto de pesquisa: (re)construindo problemas e hipóteses. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Nas trilhas do ISD**: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas - SP: Pontes, 2012, p. 229-258.

LEURQUIN, Eulália. Prefácio In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 07-10.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 423-446.

LOUSADA, Elaine. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina - PR: Eduel, 2004.

LUCAS, Simone Faeda. **O texto cinematográfico nas aulas de língua portuguesa**: considerações sobre intertextualidade e interpretação textual. (2008). Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portaLinhas /pde/arquivos/1350-8.pdf> Acesso em 28 de Novembro de 2016.

MACHADO, Anna Rachel. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: Machado, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 61-117.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In.: _____. ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78.

_____.; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In.: _____.; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: _____. e participantes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Pós-fácio de Joaquim Dolz. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2009.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. A perspectiva Sociodiscursiva de Bronckart In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

_____. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Educ. 2004.

_____. Ana Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINY, Francieli Freudenberger. Desenvolvimento e figuras de ação no quadro do ISD: reflexões a partir da teoria vygotskiana. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas na entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 51-70.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In.: _____.; PÉREZ, Mariana. (Orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas - SP: Pontes, 2011, p. 21-36.

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, espelho meu: um estudo sóciocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. 2006. 308 p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife-PE, 2008.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: _____. (Orgs.). **Negotiating language policies in school**. New York: Routledge, 2010, p. 249-261.

MICHAUD, Philippe-Alain. **Filme: por uma teoria expandida do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MODRO, NieLinhas on R. Cineducação. **Usando o cinema na sala de aula**. Joinville: Univille, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 227-247.

_____. (Org.). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

OURIQUES, Marta Jordanna Queiroz; ASSIS, Lorena Guimarães; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Práticas de letramentos em tempos digitais. **Anais do 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**: aprendizagem móvel dentro e fora da escola. Recife: UFPE, 2013.

PACHECO, Raquel. Reflexões sobre o campo de cinema e educação. **Revista Teias**. v. 17. n. 47. (jan./mar. – 2016): Cinema e Educação em Debate, p. 85-100.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. **Confrontando-se com o próprio trabalho**: um estudo Interacionista sociodiscursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB 2016. 231p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PROLING, João Pessoa-PB, 2016.

_____. **Amei essa aula!**: um estudo Interacionista Sociodiscursivo sobre vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa. 204p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PROLING, João Pessoa-PB, 2011.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Letramento jurídico: uma análise sóciosubjetiva do gênero sentença. In: **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 48, junho de 2014, p. 159-175.

_____. Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito. In: PREIRA, R. C. M e ROCCA, M. Del Pilar (orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p.112-140.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2014.

PESSOA, Fábio da Silva. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e praticas do professor-alfabetizador**. 2015. 121p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PROLING, João Pessoa-PB, 2015.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam mídia e aprendizagem: do cinema às tecnologias digitais**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2011

PRIZOTO, Fernanda da Silva Alvisu. **O filme como recurso tecnológico educacional nas aulas de língua inglesa**. (2016). Disponível em http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10503 Acesso em 02 de Dezembro de 2016.

REICHMANN, Carla Lynn. **Letras e Letramentos: a escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Mercado das Letras, Campinas - SP, 2015.

_____. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In.: _____; MEDRADO, Betânia Passos. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012a, p. 101-124.

_____. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **RBLA**. Belo Horizonte, v.12, n.4, p.933-954, 2012b.

_____. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-se**. Campinas - SP: Pontes, 2013.

_____. **Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal**. Tese (Doutorado em Letras, opção Linguística Aplicada), Pós-Graduação em Inglês, UFSC, 2001.

RAMOS, Fabiana. A construção da identidade profissional de graduandos em diários de leituras. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 51-70.

ROACH, Peter. **English phonetics and phonology**. Cambridge: CUP, 2000.

ROESLER, Jucimara. Narrativa fílmica, imaginário e educação. In.: **Revista Famecos** / PUC - RS. n. 13 Setembro 2005, p. 26-32.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désiree (org.). **Gêneros, teorias e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Claudia Osório da; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUSADA, Ana Paula Figueiredo. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In:

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011, p. 188-207.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. (Orgs.) **Ver história**: o ensino vai aos filmes. São Paulo: Hucitec, 2011.

SILVA, Roseli. Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: Letramento na cibercultura. In: Revista e Sociedade. São Paulo: Cortez, Campinas: SP: CEDES, 2002.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004

SCHWARTZ, Ives. Manifesto por um ergoengajamento. In: _____. **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011, p. 132-166.

SCORSI, R. Ângelo. **Cinema e literatura**: uma sintaxe transitiva. Programa Diálogos Cinema-Escola. Boletim TVE Brasil. (2002). Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/dce/pgm3.html> Acesso em 15 julho 2016.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. O pibid no Brasil: e agora? Para onde ir? In.: BARBOSA, Marinalva Vieira; GONÇALVES, Amanda Regina; GAYDECSKA, Beatriz *et all*. **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2015, p. 57-70.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STAM, R. **Introdução à teoria do cinema**. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOTA, Pedro Antônio. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da segunda guerra, São Paulo: Cia das Letras, 2000.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

Universidade Federal da Paraíba (UEPB). **Projeto Pedagógico do curso de Letras**. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: Kleiman, A.B. e Matêncio, M. L. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In.: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITIO, Luanda e GRANDE, Paula de. (Orgs.) **Letramento**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 71-95.

APÊNDICES

APÊNDICE A – NOTAÇÃO UTILIZADA NAS TRANSCRIÇÕES DO CORPUS⁵⁶

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES ⁵⁷
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: já se viu gravado?
Pausas	...	Uhum...
Ênfases	MAIÚSCULAS	e é um cena MUITO interessante
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	é::: sei lá::
Silabação	-	como eu estava em-vol-vi-da
Interrogação	?	que são sobre filme né?
Segmentos incomprensíveis	(...)	eles disseram que (...) vieram com DESculpa que não tinham se preparado
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	Gandalf: por::: algum ruído de informação.. ou/... até por/por::: falta de dedicação
Comentário do transcritor	(())	Dorothy: esse aluno aqui ((risos))
Discurso reportado	“ ”	Dorothy: eu acho que os alunos iam pensar “ah:: não é interessante::
Superposição de vozes	[	P: e esses adjetivos aparecem no filme? Dorothy: [todos esses adjetivos
Simultaneidade de vozes	[[	P: [[é a mesma aula Gandalf: [[acho que é a mesma aula
Ortografia		Uhum, ahã, tá

Outras observações:

Números por extenso (ex: treze anos)

Palavras em língua estrangeira em itálico

⁵⁶ Notação adaptada de Dionísio (2002, p.76) e Medrado (2008, p.283).

⁵⁷ Exemplos extraídos do nosso corpus, em alguns casos precisamos recorrer aos exemplos de Medrado (2008, p. 283).

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre o agir docente de professores formadores do Curso de Letras – Língua Inglesa que utilizam o aporte cinematográfico em sua prática, e esta sendo desenvolvida por **JOSÉ LUCIANO MARCULINO LEAL**, mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Matrícula: 2015111082), sob orientação da **Prof.^a DRA. CARLA LYNN REICHMANN**.

O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar como os professores formadores percebem reflexivamente sua prática acerca do uso do cinema em sala de aula no processo de formação inicial de professores de língua inglesa. Sobre os objetivos específicos destacamos:

- a) Identificar, por meio da fala dos professores, o real da atividade - o trabalho real, as atividades não realizadas, os impedimentos e os conflitos - na prática docente com o cinema;
- b) Evidenciar através da autoanálise dos professores, novos sentidos e significados produzidos na sua prática profissional com a linguagem cinematográfica;
- c) Analisar as dimensões do agir docente que são representadas nas falas dos professores e qual sua relação na constituição do trabalho do professor;
- d) Interpretar as ressignificações da atividade profissional evidenciadas a partir do discurso dos professores no dispositivo metodológico da autoconfrontação.

A finalidade deste trabalho é interpretar o agir docente de professores formadores que utilizam o aporte cinematográfico em sua prática. Procuramos desta forma, compreender o agir docente a partir da voz do próprio professor, do que ele relata sobre sua docência, a fim de promover uma prática reflexiva, em meio às inovações tecnológicas na educação no contexto multimodal. Dessa forma, esse projeto visa a acrescentar aos estudos em Linguística Aplicada nessa área, em benefício do desenvolvimento do campo de formação de professores, e assim também das comunidades atendidas por esses profissionais e de seus coletivos de trabalho.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário, para a filmagem de uma ou mais aulas e posterior sessão de autoconfrontação - assistir ao vídeo da sua aula e comentá-lo, sendo essa sessão filmada e, ainda, para a produção de um relato reflexivo. Pedimos, também, autorização para apresentar os resultados deste estudo em nossa dissertação de Mestrado e em eventos acadêmicos na área de Educação, Letras e/ou Linguística e/ou Linguística Aplicada, bem como em eventos de natureza interdisciplinar. Por

ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os participantes serão mantidos em sigilo e substituídos por nomes fictícios, bem como as gravações não serão disponibilizadas publicamente. Informamos que essa pesquisa, apesar de poder vir a gerar algum desconforto/constrangimento em função das filmagens e, a *posteriori*, em função das transcrições de autoconfrontação, não oferece riscos previsíveis para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) José Luciano Marculino Leal

Endereço: Rua Manoel Santos Leal, 400, Bairro São Bento, CEP: 58305-250, Bayeux – Paraíba.

Telefone: (83) 98844-1055

E-mail: luciano-leal@hotmail.com.br

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

João Pessoa, ____ de _____ de 2016

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo

ANEXOS

ANEXO A – CERTIDÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 2ª Reunião realizada no dia 17/03/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“UMA ANÁLISE SOBRE LETREAMENTO DOCENTE E CINEMA À LUZ DO ISD E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO”**, do pesquisador José Luciano Marculino Leal. Prot. nº 023/16. CAAE: 53275116.1.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Teresa Cristina Cunha
Mat. SIAPE 03314
CEP-CCS-UFPB

ANEXO B – QUESTIONÁRIO: PERFIL DA PARTICIPANTE DOROTHY

	Universidade Federal da Paraíba – UFPB Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING
	Pesquisador: José Luciano Marculino Leal - Matrícula: 2015111082 Orientadora: Dra. Carla L. Reichmann Pesquisa: UMA ANÁLISE SOBRE LETRAMENTO DOCENTE E CINEMA À LUZ DO ISD E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO

QUESTIONÁRIO: PERFIL DO PROFESSOR COLABORADOR

Caro/a colega,

Com este questionário, temos como objetivo conhecer as práticas e a relação com o cinema que você desenvolve em diferentes domínios na sua vida. Assim, esse conhecimento nos dará suporte necessário para que possamos discutir os questionamentos formulados na pesquisa, em andamento.

IDENTIFICAÇÃO	
Nome	
Endereço	
Cidade	
Telefone	
E-mail	
Data de Nascimento	
Área de formação acadêmica:	
Área de atuação profissional:	
Titulação	
Data	

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

- Primeiramente, folheie todo o questionário e veja como ele está organizado;
- Procure abranger ao máximo as questões;
- Procure responder a todas as perguntas.
- Responda todas as questões à caneta.

A. "BACKGROUND" CINEMATOGRAFICO

A. Com que frequência você ver filmes?

Em média assiste um filme a cada quinze dias atualmente (por falta de tempo, infelizmente). Um hobby que eu tenho é legendar filmes e seriados, faço parte de uma equipe de legendagem de fãs. Fazer isso me aproxima da paixão que tenho por filmes e seriados (acredite que essa resposta também serve para a pergunta 2).

2. Seu interesse por filmes é recente ou você mantém há algum tempo? Fale um pouco sobre a história de sua relação com o cinema.

Sempre fui fascinada pelo cinema. A primeira vez que fui a um cinema eu tinha 9 anos (antes disso assistia apenas em casa) e assisti Titanic. Meu tio tinha uma locadora de filmes, então passei a minha infância e adolescência assistindo inúmeros filmes. Infelizmente, com a correria da vida adulta, assiste poucos filmes, se eu comparar com a quantidade de filmes que eu via antigamente.

3. O que a prática de ver filmes propicia a você?

Ver filmes fez algo que sempre me encantou. A paixão de ver filmes me levou a assistir seriados de TV porque cada filme dura pouco (admirar uma grande obra filmica por, em média, 2 horas nunca foi suficiente) e os seriados são bem mais longos e posso acompanhar os personagens que me encantam por mais tempo (eu posso ver o filme muitas vezes).

4. Você costuma conversar com outras pessoas acerca de cinema, ler ou escreve sobre o assunto? Poderia dizer algo sobre a importância para você dessas práticas de ler, conversar ou escrever sobre o cinema?

Sim, principalmente conversar, para saber as visões que outras pessoas têm de que eu assisti. Também leio sobre cinema. Escrever não mais, infelizmente. Como a parte de escrever passa ser entendida também como legendar, então a prática da legendagem me deixa mais próxima das obras. Sinto que passo a fazer parte do filme ou do seriado.

B. O CINEMA NA FORMAÇÃO

1. Em linhas gerais, como você compreende o entrelace entre o cinema e a educação?

Desde que o professor saiba utilizar o cinema como uma ferramenta de ensino, acho válido o uso de filmes e seriados. Mas se as obras forem usadas sem nenhum sentido pedagógico, então acredito que o seu uso está sendo em vão.

3. Durante o período de graduação, você recebeu formação para explorar a linguagem cinematográfica no processo de ensino-aprendizagem? Se sim, pode relata como?

Recebi nas aulas de Tradução. Quando a professora passava um filme e/ou um seriado e tínhamos pontos específicos para analisar, como as traduções de gêneros.

4. Enquanto graduando você entendia como relevante o uso do cinema em sala de aula?

Sim, principalmente nas aulas de literatura, pois era encantador ler um clássico da literatura e depois assistir o filme do mesmo. E também nas aulas de tradução, ao observarmos versões dubladas e legendadas.

5. Você teve alguma experiência com o cinema em sala, na sua formação, que impactou sua prática?

Sim, foi por causa de algumas aulas de Tradução na universidade que uma professora despertou em mim a vontade de ensinar utilizando filmes e seriados, principalmente no que diz respeito ao ensino de Tradução Audiovisual (TAV).

C. A PRÁTICA DOCENTE

1. Relate sua experiência como professor (a) de Língua Inglesa.

Comecei a ensinar a Língua Inglesa em 2005 em uma escola de idiomas. Parei algum tempo (dava apenas aulas particulares). De 2008 a 2012 ensinei em uma escola de idiomas. Em 2013 comecei a ensinar em uma escola do Estado. Em 2014 comecei a ensinar na UEPB.

2. Fale um pouco sobre sua trajetória como professor (a) da UEPB?

Fiz a seleção para professora substituta da UEPB em maio de 2014 e poucos dias depois já comecei a trabalhar. Todas as disciplinas novas que fico eu conversei com algum professor que já lecionou antes para pedir sugestões de atividades e de material para usar. Até agora tive 2 orientandas e participei de diversas bancas de TCC.

2. Atualmente, quais disciplinas você está ministrando?

Tradução II, Língua Inglesa IV, Estágio Supervisionado IV, Teorias da Leitura, Inglês Instrumental para Comunicação Social e Inglês Instrumental para Estatística.

3. Enquanto pesquisador (a), quais suas experiências seja em produção (monografia, dissertação, artigos), seja em orientação? Em que linha de pesquisa você se filia?

A minha monografia ~~foi~~ em tradução de legendas de séries, assim como os artigos e a minha dissertação que está em andamento. A minha linha de pesquisa é tradução.

4. Para você, qual a importância de trabalhar com letramentos multimodais na formação docente?

Trabalhar com letramentos multimodais na formação docente é de extrema importância para que os futuros professores estejam preparados para atender as demandas didáticas e pedagógicas do mundo visual e tecnológico em que vivemos.

D. O CINEMA NA SALA DE AULA

1. Considerando a crescente perspectiva tecnológica na educação, você acredita que sua prática contempla as inovações tecnológicas atuais enquanto professor (a) formador (a)?

Acredito que utilize recursos tecnológicos em minha sala de aula, mas infelizmente, por falta de tempo, faço bem menos do que eu gostaria. O planejamento de aulas com inovações tecnológicas demanda tempo e momento que eu me encontro (com outro emprego e também com o mestrado em andamento) fica limitada e faço pouco em relação do que acredito ser ideal.

2. Com qual frequência você utiliza o cinema em sala de aula? E qual seu propósito principal com esta prática?

Tenho utilizado principalmente nas disciplinas de Tradução, mais especificamente em Tradução 2 que utiliza filmes, seriados e vídeos clips para a prática de tradução, levando em consideração a tradução audiovisual, como a legendagem, por exemplo. Também utilizei filmes nas disciplinas de Língua Inglesa, abordando algum assunto estudado que tenha em filmes e/ou seriados para que os alunos identifiquem, discutam e pratiquem em sala de aula.

3. Ao utilizar um filme em sala de aula, costuma exibi-lo com algum apontamento antes do momento da exibição? Como você avalia esta prática?

Sim, já que utilizei os filmes e os seriados de forma didática eu não passo o filme sem um propósito. Digo aos alunos o que vou trabalhar com a obra fílmica para que eles compreendam o sentido da utilização do filme, por exemplo. Acredito que deixando claro para os alunos qual é a intenção de se trabalhar com tal filme faz com que o uso dele seja válido e é isso o que tento fazer.

4. Quais aspectos você considera ao escolher um filme para ser trabalhado em sala?

O mais importante é saber se o que está presente na obra fílmica (seja nas falas dos personagens ou nas ações) se adequa ao que está sendo trabalhado em sala de aula. Com isso, o uso de filmes e seriados fica contextualizado como a realidade de cada assunto que está sendo abordado nas disciplinas.

5. Nas disciplinas que você ministra atualmente, na Ementa ou Plano de Curso, existe algum aporte acerca da linguagem cinematográfica?

Nas Ementas não existe, apenas nas de Tradução que deixamos claro que utilizaremos diversos gêneros para se trabalhar a tradução. No plano de curso sinalizo que vou trabalhar com seriados e filmes.

6. Que importância você atribui à experiência do trabalho com cinema em sua docência? Poderia relatar alguma experiência em especial?

Utilizar o cinema em sala de aula é, para mim, a junção de duas paixões que tenho. O que me deixou satisfeita com o uso de filme/seriado foi que um aluno, após a atividade, disse que compreendeu o motivo de se trabalhar com filmes quando se tem um propósito didático e não é usado apenas para passar o tempo.

7. A que você atribui à aceitação ou rejeição a uso dos filmes em sala de aula por parte do corpo docente?

Essa pergunta nos faz refletir muito. Acredito que por parte dos docentes pode haver rejeição caso o professor não saiba fazer o uso adequado de filmes em sala de aula, já que isso pode acarretar apenas em uma atividade sem fins pedagógicos, apenas para preencher o tempo. A aceitação ocorre quando se planeja e se sabe fazer o uso dessa ferramenta (que é a utilização didática de filmes e/ou seriados em sala de aula).

E. METODOLOGIA - AUTOCONFRONTAÇÃO

1. Você tem conhecimento sobre a perspectiva da Clínica do Trabalho (corrente teórica da psicologia do trabalho)?

Não.

2. Conhece o instrumento metodológico de geração de dados autoconfrontação?

Não.

3. Alguma aula sua já foi gravada? Se sim, como foi essa experiência?

Não.

4. Você já se viu em filme (gravado da sua prática no trabalho)? Se sim, como foi essa experiência?

Não.

Muito Obrigado!!!

ANEXO C – QUESTIONÁRIO: PERFIL DO PARTICIPANTE GANDALF

	Universidade Federal da Paraíba – UFPB Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING
	Pesquisador: José Luciano Marculino Leal - Matrícula: 2015111082 Orientadora: Dra. Carla L. Reichmann Pesquisa: UMA ANÁLISE SOBRE LETRAMENTO DOCENTE E CINEMA À LUZ DO ISD E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO

QUESTIONÁRIO: PERFIL DO PROFESSOR COLABORADOR

Caro/a colega,

Com este questionário, temos como objetivo conhecer as práticas e a relação com o cinema que você desenvolve em diferentes domínios na sua vida. Assim, esse conhecimento nos dará suporte necessário para que possamos discutir os questionamentos formulados na pesquisa, em andamento.

IDENTIFICAÇÃO	
Nome	
Endereço	
Cidade	
Telefone	
E-mail	
Data de Nascimento	
Área de formação acadêmica:	
Área de atuação profissional:	
Titulação	
Data	

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

- Primeiramente, folheie todo o questionário e veja como ele está organizado;
- Procure abranger ao máximo as questões;
- Procure responder a todas as perguntas.
- Responda todas as questões à caneta.

A. "BACKGROUND" CINEMATOGRAFICO

1. Com que frequência você ver filmes?

Semanalmente. Tenho assistido mais séries do que filmes.

2. Seu interesse por filmes é recente ou você mantém há algum tempo? Fale um pouco sobre a história de sua relação com o cinema.

Sempre gostei de cinema. Inicialmente por diversão. Com a maturidade, veio a busca por filmes mais artísticos ou clássicos. Posteriormente, por interesse profissional (procura de adaptações cinematográficas de obras literárias).

3. O que a prática de ver filmes propicia a você?

Entretenimento, acesso à cultura das povos de língua inglesa; exposição a novos vocabulários e visões de mundo; acesso a uma ferramenta didática (filmes que ilustram obras estudadas com meus alunos).

4. Você costuma conversar com outras pessoas acerca de cinema, ler ou escreve sobre o assunto? Poderia dizer algo sobre a importância para você dessas práticas de ler, conversar ou escrever sobre o cinema?

No passado, fiz mais isso. Discutia com um ex-chefe (Helder Moura) e com meu irmão. Cheguei a publicar algumas resenhas (Gizeta do Sertão).

Essas práticas aprofundam e ampliam a compreensão sobre cinema e cultura.

B. O CINEMA NA FORMAÇÃO

1. Em linhas gerais, como você compreende o entrelace entre o cinema e a educação?

O audiovisual, em geral, e o cinema, em particular, representam um importante recurso didático, que pode facilitar o processo de ensino/aprendizagem em várias áreas do conhecimento. Esse recurso se torna ainda mais valioso para o ensino de línguas e literatura.

2. Durante o período de graduação, você recebeu formação para explorar a linguagem cinematográfica no processo de ensino-aprendizagem? Se sim, pode relata como?

Não. Alguns professores utilizaram o cinema para algum objetivo didático específico, mas não discutiram a linguagem cinematográfica em si.

3. Enquanto graduando você entendia como relevante o uso do cinema em sala de aula?

Sim. Ajudou a compreender melhor alguns conteúdos.

4. Você teve alguma experiência com o cinema em sala, na sua formação, que impactou sua prática?

Muito pouco. O que impactou minha prática foi a associação leitura/literatura e ensino.

C. A PRÁTICA DOCENTE

1. Relate sua experiência como professor (a) de Língua Inglesa.

Trabalhei com inglês em cursinhos de língua (CCAA). No 2º grau, não trabalhei com inglês, mas com leitura e produção de texto e literatura. No cursinho, o uso do audiovisual era parte integrante do método.

2. Fale um pouco sobre sua trajetória como professor (a) da UEPB?

Iniciei como professor substituto e posteriormente, tornei-me efetivo. Lecionei língua e literatura, inicialmente e gradualmente focalizei minha área de interesse maior: a literatura. Atuo nessa área agora e gosto muito de discutir os textos literários com meus alunos.

3. Atualmente, quais disciplinas você está ministrando?

Literatura Inglesa I, II, III e IV
Literatura Americana I e II
Literaturas Eletivas (Apro-Americana)

4. Enquanto pesquisador (a), quais suas experiências seja em produção (monografia, dissertação, artigos), seja em orientação? Em que linha de pesquisa você se filia?

Produzi uma monografia e uma dissertação. Estou em falta com artigos. Oriento trabalhos monográficos e artigos em nível de graduação. Linhas: Teatro do Absurdo, Estudos Shakespeareanos, Mitopoeia, Adaptação cinematográfica etc.

5. Para você, qual a importância de trabalhar com letramentos multimodais na formação docente?

Trabalho com audiovisual, mas sem um enfoque sistemático em Letramento. Ele - o audiovisual - é um instrumento para um fim: o ensino de literatura. Obviamente, um treinamento sistemático no uso dessas linguagens, especialmente o cinema, só pode contribuir para o trabalho docente.

D. O CINEMA NA SALA DE AULA

1. Considerando a crescente perspectiva tecnológica na educação, você acredita que sua prática contempla as inovações tecnológicas atuais enquanto professor (a) formador (a)?

Pouco. Utilizo recursos da internet (e-mail, blog) e peças audiovisuais (gravações e filmes), mas preciso incorporar mais usos tecnológicos às aulas de uma forma mais sistemática. É uma preocupação que estou tentando resolver/melhorar.

2. Com qual frequência você utiliza o cinema em sala de aula? E qual seu propósito principal com esta prática?

Dois a três vezes por semestre, dependendo das unidades ministradas (poesia narrativa e ou peças). O objetivo é ilustrar obras literárias estudadas integral ou parcialmente com os alunos.

3. Ao utilizar um filme em sala de aula, costuma exibi-lo com algum apontamento antes do momento da exibição? Como você avalia esta prática?

Não. Em geral projeto o filme para ilustrar obras estudadas. Eventualmente, faço pontos para esclarecer dúvidas dos alunos ou comentar, ou melhor, pergunto oralmente sobre as impressões dos alunos sobre o filme. Esclareço as diferenças entre obra e adaptação e a validade de ambas.

4. Quais aspectos você considera ao escolher um filme para ser trabalhado em sala?

A qualidade do filme (imagem, elenco) - a duração do filme (um vídeo de 2h é mais manejável do que um filme mais longo), como o filme converse com a obra literária estudada (fidelidade, período e/ou recitação), adequação à audiência alunos de graduação em geral jovens) e aos meus objetivos como professor.

5. Nas disciplinas que você ministra atualmente, na Ementa ou Plano de Curso, existe algum aporte acerca da linguagem cinematográfica?

Há previsão de uso de filmes, mas nenhum aporte teórico específico sobre cinema e linguagem cinematográfica.

6. Que importância você atribui à experiência do trabalho com cinema em sua docência? Poderia relatar alguma experiência em especial?

Um papel importante. Muitos alunos se interessaram por trabalhar e adaptar de obras literárias para o cinema, incluindo obras não contempladas nas ementas/programas das disciplinas (por exemplo, Stephen King) e outros autores mais recentes.

7. A que você atribui à aceitação ou rejeição a uso dos filmes em sala de aula por parte do corpo docente?

Acho que a maioria reconhece a importância e o valor de usar cinema em sala de aula. Se há resistência ao uso, acredito que se deve ao fator tempo. Um filme padrão costuma ocupar o horário de 1 aula e mais 2 ou 3 aulas. Alguns não querem investir esse tempo com filmes. Outro fator, imagino, seria a falta de conhecimentos em linguagem cinematográfica e uso de TICS no ensino.

E. METODOLOGIA - AUTOCONFRONTAÇÃO

1. Você tem conhecimento sobre a perspectiva da Clínica do Trabalho (corrente teórica da psicologia do trabalho)?

Não.

2. Conhece o instrumento metodológico de geração de dados autoconfrontação?

Não conheço até ser mencionado pelo pesquisador

3. Alguma aula sua já foi gravada? Se sim, como foi essa experiência?

Não.

4. Você já se viu em filme (gravado da sua prática no trabalho)? Se sim, como foi essa experiência?

Não.

Muito Obrigado!!!

ANEXO D – PLANOS DE CURSO E DE AULA DA PARTICIPANTE DOROTHY

	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	
	Centro de Educação	
	Departamento de Letras e Artes	
	Curso de Letras	Habilitação: Língua Inglesa
	Componente Curricular: Língua Inglesa IV - Manhã	
	Carga Horária Total: 60 horas	
	Oferta: Semestral	Ano: 2015.2
	Professora:	

PLANO DE CURSO

1. Ementa

Aprofundamento da sintaxe da língua inglesa em nível intermediário. Desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas e da capacidade argumentativa em situações cotidianas e acadêmicas.

2. Objetivos

- Promover um aprofundamento das estruturas sintáticas da língua inglesa.
- Favorecer o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas em nível intermediário.
- Criar situações de interação cotidiana para que o aluno desenvolva sua capacidade comunicativa.

3. Conteúdo Programático**Grammar:**

- Modal verbs;
- Conditionals;
- Future forms;
- Articles;
- Relative clauses;
- Some-/Any-/No-.
- Adjectives

Everyday English:

- Crimes; Punishment;
- Quotations by famous politicians;
- Advice for health problems;
- Global beauty;
- Icons; Biographical texts;
- Appearance
- Films, TV shows.

4. Metodologia

Aulas ministradas através de uma abordagem interativa e colaborativa tendo em vista a prática das quatro habilidades básicas (*speaking, listening, reading and writing*) a partir da utilização de recursos didáticos diversos.

5. Avaliação

Participação em discussões, realização de atividades envolvendo as quatro habilidades linguísticas, seminários, provas orais e escritas.

6. Referências

- CELCE-MURCIA, Marianne & LARSEN-FREEMAN, Diane. *The Grammar Book: an ESL/EFL teacher's course*. USA: Thomson Heinle, 1999.
- COLLINS COBUILD. *Intermediate English Grammar*. The University of Birmingham, 2004.
- GOLDSTEIN, Ben; GRAY, Leanne. *New Framework 3 – Intermediate*. London: Richmond Publishing, 2009.
- MURPHY, Raymond. *English grammar in use*. Second Edition. Cambridge: CUP, 1994.
- SWAN, Michael. *Practical English grammar*. Oxford: OUP, 1991.
- UR, Penny; WRIGHT, Andrew. *Five-minute activities*. Cambridge: CUP, 1999.
- VINCE, Michael. *Intermediate language practice*. Oxford: Heinemann ELT, 1998.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA IV
TURNO: DIURNO
PROFESSORA:

LESSON PLAN

CLASS CONTENT
Grammar: Adjectives relate to appearance and personality
DURATION:
100 Minutes
OBJECTIVE:
To promote learning of adjectives relates to appearance and personality.
TEACHING METHOD:
Teacher talk, student talk, pair/group work, class discussion, film presentation.
MATERIAL REQUIRED:
Digital projector, laptop, video, slides, sheets of paper, books, whiteboard, markers.
PROCEDURES:
<u>Before watch the movie: MY BIG FAT GREEK WEDDING (2002)</u> Speaking: Propose a discussion, in groups, about the experience of moved to a different country and the immigration process PW - Before you watch, discuss these questions with a partner: (PAPER) • Have you ever moved to a different country? How was the experience? Do you know anyone who has moved to another country? How was their experience? • Would you like to move to another country? Why (not)? • Do you think people should be allowed to immigrate to any country they wanted without restrictions? Why (not)? GW (1-5) - Answer the questions after you watch the scenes: Up to 7:30 (SLIDES) • Toula's family emigrated from Greece to Chicago, the USA. Was it easy for Toula to adapt herself to her new life? Why (not)? • How does her father feel about being Greek? How can you prove that with examples from the film? • Toula asked her mother why she had to go to Greek school. What did her mother reply? • How does Toula feel about her family and her own life? Why do you think that? GW Now, discuss these questions in groups: (SLIDES) • How are the experiences of visiting another country and immigrating to another country similar or different? • If you had to immigrate now, what would concern you most? Language? Work? Why? • How different do you think the concerns about immigration are from a 10-year-old child, a teenager, an adult and an old person? • Do you think immigration is a social problem? Why?

During the film presentation

- 1) Tell Sts they are going to play a game. Divide the class into groups of three and give each group a piece of paper. Tell them they are going to see some incomplete adjectives. Write example on B: *I. s ___ll* and elicit the complete adjective: *small*. Tell Sts they have **one minute** to write down the complete adjectives and their numbers, not necessarily in order. The group that completes more adjectives, wins.
- 2) **Show Slide 2 or OHT 1 (incomplete adjectives)** and have Sts write down the adjectives.
- 3) **Have groups swap notes for peer correction.** Classcheck. (Power Point or OHT – key.)
- 4) Show Slide 3 or write on B: **1. Appearance 2. Personality** and refer Sts to the adjectives on the OHT. Elicit what each adjective describes. (If using B and OHT, write 1 or 2 next to the adjectives.)
- 5) **PW Tell Sts they are going to watch a snippet** of a video and talk about people's personalities. Show Slide 4 or write on B:
 - What's Toula like? Her father thinks she's... Her mother thinks she's ...
 - In your opinion, what's Toula's father like? What's Toula's mother like?
- 6) **Show video snippet and pause when Toula leaves college (0:19:24).** Allow Sts some time to answer the questions orally, in pairs. Elicit answers from some Sts.
- 7) **Show the paused image of Toula leaving college and write on B: *What does Toula look like? What is she wearing?*** Have Sts answer the questions orally, in pairs.
- 8) Show Slide 5 or OHT 2 (*What should Toula do to improve her appearance?*) Have Sts answer the questions orally, in pairs. Ask some Sts the question.
- 9) Show last question (*What has Toula done?*) and tell Sts to watch the video snippet and answer the question. **(STOP WHEN SHE LOOKS AT HERSELF IN THE MIRROR)**
- 10) Have Sts ask and answer questions in pairs. Model by eliciting the first question and answer, i.e. *Has she started wearing contact lenses? Yes, she has.* Classcheck, eliciting complete sentences from Sts, i.e. *She has started wearing contact lenses.* (Answers on Power Point or OHT 2 key.) **N.B:** *In the snippet, Toula did her own hair. If students ask, you may teach "have one's hair done" as a chunk.*

Follow-up:

- 1) Show questions on the last slide (or write them on B: *Have you ever changed your appearance? What have you done? or What would you like to change? Who's your favourite teacher? What does he / she look like? What's he / she like?*) and have Sts answer them orally in pairs. Ask some Sts the questions.

WAYS OF MONITORING:

Oral participation.

EVALUATION:

Evaluate students through their oral participation and written task.

REFERENCES:

ANEXO E – PLANOS DE CURSOS E DE AULA DO PARTICIPANTE GANDALF

	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB Centro de Educação – CEDUC Departamento de Letras – DL Curso de Letras - Habilitação em Língua Inglesa		
	Componente Curricular: Literatura Norte-Americana I		
	Código:	Carga Horária: 60	
	Série: 5ª	Oferta: Semestral	Semestre: 2015.1
	Professor:		

PLANO DE CURSO**EMENTA:**

Estudo da literatura Norte Americana com referência especial aos fatores sócio-culturais, desde a época colonial até o fim do século XIX.

OBJETIVOS:**Gerais**

- Desenvolver a capacidade crítica dos alunos e ampliar seus conhecimentos sobre a cultura norte-americana.
- Aprofundar, nos alunos, a capacidade de análise de textos literários em poesia e prosa.
- Cultivar o gosto pela literatura

Específicos

- Apresentar um panorama histórico da literatura norte-americana da era colonial até o fim do século XIX.
- Estudar os principais autores e obras do mesmo período.
- Estudar importantes correntes formadoras da cultura americana como Puritanismo, e Transcendentalismo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**1ª Unidade**

1. The historical and intellectual background of American literature: an overview.
2. Colonial Period
 - Puritanism - Jonathan Edwards (sermon)
 - Anne Bradstreet (lyrical poetry)
 - American Revolution: Thomas Paine.
 - American Declaration of Independence - Thomas Jefferson

3. Early Republic prose
 - o Washington Irving – The Legend of Sleepy Hollow, Rip van Winkle, Devil and Tom Walker
 - o James Fenimore Cooper – *The Last of the Mohicans*,
4. Transcendentalism :
 - o Ralph Waldo Emerson – Individualism in “Self-Reliance” (essay)
 - o Henry David Thoreau – “Civil Disobedience” as primer for nonviolent protest

2ª Unidade

1. American Romanticism: Gothic tales and novels.
2. General context and main features.
3. Main writers:
 - o Nathaniel Hawthorne
 1. Short fiction - Twiced Told Tales
 2. Novel - *The Scarlet Letter*
 - o Edgar Allan Poe,
 1. Lyrical poetry: “The Raven”, “Annabel Lee” and “Bells”.
 2. Fiction: *Tales of the Grotesque and Arabesque*
 3. Literary theory; “The Philosophy of Composition” (essay)
 - o Hermann Melville – Bartleby the Scrivener and the epic novel *Moby Dick*.

METODOLOGIA:

- Apresentação, análise e discussão em sala de aula dos autores e tópicos selecionados.
- Apresentação de seminários pelos alunos.
- Análise de fragmentos literários e obras críticas na sala de aula.
- Exibição de filmes sobre as obras constantes no programa.

RECURSOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS:

- Fragmentos das obras ou obras completas.
- Material teórico e crítico.
- Filmes
- Outros

AValiação:

- Exames escritos.
- Trabalhos de pesquisa.
- Seminários.
- Resenhas
- Participação ativa na aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BLOOM, Harold Ed. *Edgar Allan Poe: Modern Critical Views*. New York :Chelsea House Publishers, 1985.
- _____. *Novelists and Novels: A Collection of Critical Essays*. New York: Checkmark Books, 2005.
- BRODHEAD, Richard H. *The American Novel: new essays on Moby Dick or, the whale*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- CHASE, Richard. *The American Novel and its Tradition*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.
- DEPPMAN, Jed. *Trying to Think with Emily Dickinson*. Amherst: University of Massachusetts Press, 2008.
- DICKINSON, Emily. *The Complete Poems of Emily Dickinson*. Thomas H. Johnson (ed.) New York: Back Bay Books, 1976.
- FARR, Judith ed. *Emily Dickinson: A Collection of Critical Essays*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1996.
- FIEDLER, Leslie: *Love and Death in the American Novel*. Illinois: Dalkey Archive Edition, 2003.
- FISHER, Benjamin F. *The Cambridge Introduction to Edgar Allan Poe*. Cambridge :Cambridge University Press, 2008.
- FREEDMAN, Jonathan ed. *The Cambridge Companion to Henry James*. Cambridge: Cambridge University Press , 2000.
- GRAY, Richard. *A History of American Literature*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.
- GREENSPAN, Ezra. *The Cambridge Companion to Walt Whitman*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.
- HAYES, Kevin J. *The Cambridge Introduction to Herman Melville*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- JAMES, Henry. *The Turn of the Screw*. New York: Dover Thrift Editions, 1991.
- _____. *Daisy Miller*. New York: Dover Thrift Editions, 1995.
- _____. *Washington Square*. New York: Dover Thrift Editions, 1998.
- KILLINGSWORTH, Jimmie M. *The Cambridge Introduction to Walt Whitman*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- LEVINE, Robert S. *The Cambridge Companion to Herman Melville*. Cambridge :Cambridge University Press, 1999.
- MARTIN, Wendy. *The Cambridge Introduction to Emily Dickinson*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MELVILLE, Herman. *Moby-Dick or The Whale*. New York; Penguin Books, 1992.
- _____. *Bartleby*. New York: Penguin, 1995.
- MEYERS, Jeffrey. *Edgar Allan Poe: His Life and Legacy*. New York :Cooper Square Press, 2000.
- PARINI, Jay & MILLIER, Brett C. (Eds.) *The Columbia History of American Poetry*. New York: MJF Books, 1993.
- PERSON, Leonard S. *The Cambridge Introduction to Nathaniel Hawthorne*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- POE, Edgar Allan. *Tales of Mystery and Imagination*. London: Wordsworth Classics, 2000.

RULAND, Richard & BRADBURY, Malcolm. *From Puritanism to Postmodernism: a history of American Literature*. New York: Penguin Books, 1992.

SPILLER, Robert E. *O Ciclo da Literatura Norte-Americana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1955.

STEGNER, Wallace. (Ed.) *The American Novel: from James Fenimore Cooper to William Faulkner*. New York: Basic Books, Inc., 1965.

TWAIN, Mark. *The Adventures of Huckleberry Finn*. London: Penguin, 1996.

_____. *The Adventures of Tom Sawyer*. London: Penguin, 1996.

WHITMAN, Walt. *The Complete Poems*. London: Penguin, 1986.

_____. *Leaves of Grass: the first (1855) edition*. London: Penguin, 1986.

	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB Centro de Educação – CEDUC II Departamento de Letras e Artes – DLA Curso de Letras / Habilitação: Língua Inglesa		
	Componente Curricular: Literatura Norte-Americana II		
	Código:	Carga Horária: 60 horas	
	Série: 6ª	Oferta: semestral	Semestre: 2016.1
	Professor:		

PLANO DE CURSO

EMENTA:

Estudo das obras dos escritores norte-americanos das inovações na lírica romântica de Whitman e Dickinson, passando pelo Realismo e do Regionalismo americanos até a produção poética do Modernismo.

OBJETIVOS:

- Ampliar o conhecimento das obras e autores do contexto norte-americano no século XX.
- Ampliar habilidades de análise de textos literários.
- Familiarizar os alunos com as perspectivas teórico-críticas do período.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1ª Unidade

1. Innovations in American poetry:
 - Walt Whitman – rejection of conventional themes and forms, use of long lines to capture the rhythm of natural speech, free verse, colloquialism.
 - Emily Dickinson – concrete images, idiosyncratic punctuation, concision and irony.
2. The Civil War Period :
 - The Civil War – Harriet Beecher Stowe – *Uncle Tom's Cabin*.
 - Frederick Douglas – slavery and autobiography.
3. American Regionalism and romance in the work of Mark Twain.
 - "The Celebrated Jumping Frog of Calaveras County" (tall tale and humor)
 - *Adventures of Tom Sawyer*
 - *Adventures of Huckleberry Finn* (the American novel)

2ª Unidade

1. American Realism
 - a. Theodore Dreiser (?) / Frank Norris (?)
 - b. Stephen Crane – *The Red Badge of Courage*.
2. Capturing the real thing: the fiction of Henry James.
3. American Modernism: context and main features.

Poetry

1. Classic Modern Poets
 - 1.1 T. S. Eliot
 - 1.2 Ezra Pound
 - 1.3 Carl Sandubrg
 - 1.4 Robert Frost
 - 1.5 William Carlos Williams
 - 1.6 e. e. Cummings
 - 1.7 Robert Lowell
2. Female Poets
 - 2.1 Sylvia Plath
 - 2.2 Elizabeth Bishop
 - 2.3 Anne Sexton
3. Harlem Renaissance Poets
 - 3.1. Langston Hughes
 - 3.2. Claude McKay
 - 3.3. Countee Cullen
4. Beat Generation Poets
 - 4.1. Allen Ginsberg
 - 4.2. Jack Kerouac

METODOLOGIA

- Aula expositiva e dialogada (análise e discussão em sala de aula dos autores e tópicos selecionados).
- Seminários.
- Composição de ensaios e resenhas críticas.
- Exibição de filmes baseados em obras constantes no programa.

RECURSOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS:

- Obras completas ou fragmentos de obras.
- Textos teóricos e críticos.
- DVDs.

AValiação:

A avaliação será contínua e constará de:

- Exames escritos
- Qualidade da apresentação de seminários.
- Pontualidade na entrega dos trabalhos.
- Ensaios e resenhas críticas/descritivas.
- Fichamentos (outlines).
- Assiduidade e participação ativa na aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BLOOM, Harold. *The Western Canon*. New York: Harcourt Brace & Co., 1993.

CARA, Salete de Almeida. *A Poesia Lírica*. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.

CHASE, Richard. *The American Novel and its Tradition*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.

DONALDSON, Scott. *The Cambridge Companion to Ernest Hemingway*. New York: Cambridge University Press, 1999.

ELIOT, T. S. (Thomas Stearns). *The Waste Land: authoritative text, contexts and criticisms*. Michael North (ed.) New York: W. W. Norton & Co., 2001. [A Norton critical edition].

FAGGEN, Robert. *The Cambridge Companion to Robert Frost*. New York: Cambridge University Press, 1999.

FIEDLER, Leslie. *Love and Death in the American Novel*. Illinois: Dalkey Archive Edition, 2003.

FITZGERALD, F. Scott. *The Great Gatsby*. London: Penguin, 1994. [Penguin Popular Classics Series]

FREEDMAN, Jonathan ed. *The Cambridge Companion to Henry James*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

GRAY, Richard. *A History of American Literature*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

HEMINGWAY, Ernest. *The Complete Short Stories of Ernest Hemingway*. New York: Scribner, 2003.

_____. *The Old Man and the Sea*. New York: Scribner, 2003.

HOWARTH, Peter. *The Cambridge Introduction to Modernist Poetry*. New York: Cambridge University Press, 2012.

JAMES, Henry. *Daisy Miller*. New York: Dover Thrift Editions, 1995.

_____. *The Turn of the Screw*. Mineola, NY: Dover Thrift Editions, 1991.

LEVINE, Robert S. *The Cambridge Companion to Herman Melville*. New York: Cambridge University Press, 1999.

MELVILLE, Herman. *Bartleby*. New York: Penguin, 1995.

_____. *Moby-Dick*. New York: Penguin, 1992.

MILLER, Arthur. *Death of a Salesman*. London: Penguin, 2000.

_____. *The Crucible*. New York: Penguin, 2003.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix, 1988.

NAZARIO, Julian. *Ernest Hemingway*. São Paulo: Ática, 1988. Série Princípios.

REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Teoria da Narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

RIVKIN, Julie & RYAN, Michael. *Literary Theory: An Anthology*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.

ROBINSON, Forrest G. *The Cambridge Companion to Mark Twain*. New York: Cambridge University Press, 1999.

RULAND, Richard & BRADBURY, Malcolm. *From Puritanism to Postmodernism: a history of American Literature*. New York: Penguin Books, 1992.

SPILLER, Robert E. *O Ciclo da Literatura Norte-Americana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1955.

STEGNER, Wallace. (Ed.) *The American Novel: from James Fenimore Cooper to William Faulkner*. New York: Basic Books, Inc., 1965.

STEINBECK, John. *The Grapes of Wrath*. New York: Penguin, 2002.

THORP, Willard. *Literatura Americana no Século XX*. (Trad.) Luzia M. da Costa. Rio: Lido, 1965.

UNTERMEYER, Louis. *Albatross Book of Verse*. London: Collins, 1982.

WEINSTEIN, Philip M. *The Cambridge Companion to William Faulkner*. New York: Cambridge University Press, 1999.

	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB Centro de Educação – CEDUC Departamento de Letras e Artes – DLA Curso de Letras Inglês		
	Componente Curricular: Literatura Norte-Americana II		
	Código: horas	Carga Horária: 60	
	Série: 6ª	Oferta: semestral	Semestre: 2015.2
	Professor:		

LESSON PLAN

1. Contextualization:

This was the last in a series of classes dedicated to the study of Herman Melville's epic novel *Moby-Dick*, which began on Jan 27, 2016 and covered the following points: (1) handout containing biographical and historical background on the author and the novel plus a plot overview; (2) Reading and discussion of chapters 1 followed by a mini quiz; (3) Classes on chapters 42 (The Whiteness of the Whale) and 99 (The Doubloon); (4) Take-home exercise on this last chapter with focus on the projection of the characters' personality features in their reading of the doubloon; and finally (5) showing of the 1956 film adaptation of the novel directed by John Huston and starring Gregory Peck.

2. Class Content:

- Showing of the last part of the movie.
- Group work: Debate and feedback session.

3. Objectives

- Conclude the exhibition of the film and the sequence of classes on *Moby-Dick*.
- Elicit from the students the connections they established between the film adaptation and its literary source.
- Have the students realize and understand the validity of both works (film and novel)

4. Procedures

- 1) Exhibition of the last section of the film.
- 2) Prompting questions on the film adaptation.
- 3) Oral debate on the connections between the film adaptation and the novel on which it was based.
- 4) Debate summation and conclusion.

5. Resources

- Whiteboard
- TV Set
- DVD Player
- DVD copy of the Moby-Dick
- Printed texts (Chapters and handouts)

6. Evaluation

- Direct observation.
- Students' participation in the oral discussion.

7. Bibliography

MELVILLE, Herman. *Moby-Dick or The Whale*. New York; Penguin Books, 1992. [Chapters: 1, 42 and 99]

CLAYTON, Jack & KATZ, Lee. (Producers), & HUSTON, John. (Director). (1994). *Moby Dick* [Motion Picture]. United States: Warner Bros. [Screenplay by Ray Bradbury and John Huston]

STAM, Robert & RAENGO, Alessandra. *Literature and film: a guide to the theory and practice of film adaptation*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2005.

**ANEXO F – TRANSCRIÇÕES DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA PARTICIPANTE
DOROTHY**

1. P: bem::: vamos dar início:: agora
2. a nossa sessão de autoconfrontação tá?
3. dando segmento a geração dos dados tá?
4. da nossa pesquisa
5. hoje no dia dois de março de dois mil e dezesseis tá?
6. de:: ante mão quero agradecer... Dorothy
7. é::: e:: eu vou te explicar algumas coisas
8. não normas
9. mas di-re-ci-o-namentos dessa parte
10. do instrumento de geração de dados tá?
11. tem o nome de autoconfrontação tá?
12. é baseado na clínica da atividade
13. é::: uma: teoria que busca... é:::
14. MELHORAR o trabalho do trabalhador
15. de tal forma
16. pra que ele se sinta mais::
17. à vontade
18. E que perceba essas suas melhorias
19. através de sua percepção
20. do seu trabalho
21. esse são os direcionamentos
22. do autor que encabeça essa teoria
23. o Clot
24. o:: qual nós
25. nos:: ancoramos
26. e que tem esse::: viés norteador
27. a partir do que você SENTE
28. do que você PERCEBE
29. do que você figura da sua prática
30. a gente... pretende fazer um estudo

31. pra que ela seja
32. é:: vamos:: dizer:: que
33. que aconteça o empoderamento ta?
34. então... durante a gravação
35. se por ventura
36. você sentir necessidade de adiantar
37. de voltar
38. sinta-se a vontade
39. é:: durante a sua fala
40. por gentileza aperte pausa
41. e: se:: por ventura... houver necessidade
42. eu vou apertar também
43. então é isso
44. quero deixar BEM claro
45. que eu não vi a gravação ainda
46. como você também não viu tá::?
47. porque eu acho:: importante também
48. para que a gente tenha essa impressão tá?
49. Dorothy: ok
50. P: então vamos lá
51. ((pausa para assistir ao vídeo))
52. já tinha se visto?
53. Dorothy: não
54. P: qual a sensação?
55. Dorothy: NUNCA:: tinha: me visto
56. eu já tinha escutado áudio
57. mas não de aula
58. eu já tinha escutado
59. meu áudio dando:: entrevista
60. agora: de minha aula
61. nunca tinha escutado algo
62. nunca tinha assistido
63. e eu tou achando
64. de início muito engraçado ((risos))

65. é::: sei lá... ((risos))
66. é estranho a pessoa se vê assim né?
67. por/por exemplo
68. eu to vendo como os alunos me veem
69. é estranho bem estranho pra mim ((risos))
70. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
71. P: é um olhar por outro anglo.
72. Dorothy: é
73. é::: engraçado ((risos))
74. acho que eu posso adiantar um pouquinho
75. porque:: essa atividade aí
76. os alunos estavam discutindo
77. respondendo umas questões
78. e eu tava só::: tentando escutá-los
79. tentando não
80. eu realmente estava escutando
81. porque como só tinha um grupo
82. eu tinha planejado para MAIS gente
83. então:: eu só poderia ficar ali
84. escutando os três
85. e eles três estavam falando português
86. e as vezes
87. eu ficava doidinha
88. porque eu tinha pedido para eles falarem em IN-GLÊS
89. P: ah...
90. entendi
91. ok
92. Dorothy: aí:: eu vou passar:: um poquinho
93. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
94. Dorothy: como a turma é nova
95. eu não conhecia esses alunos
96. até começar esse semestre
97. então... eu nem sei o nome de todo mundo
98. e nesse dia eu lembro que::: apareceram duas alunas

99. que eu nunca tinha visto na minha vida
100. aí... toda vez
101. P:[ah:: então o primeiro dia delas
102. foi esse dia?
103. Dorothy: foi
104. teve duas alunas
105. que o primeiro dia delas foi nesse dia aí
106. eu... eu disse::
107. “meu Deus quem são essas pessoas?” ((risos))
108. aí::: pode olhar que::
109. toda vez que quando chegava algum aluno
110. eu ia lá
111. colocava a presença
112. porque eu queria lembrar qual era o nome do aluno ((risos))
113. pra não fazerem papelão de::: ((risos))
114. de não chamarem pelo nome
115. porque eu GOSTO de chamar os alunos pelo nome
116. aí toda vez que entrava algum
117. eu ia lá
118. pegava a minha listinha de frequência
119. pra vê se eu lembrava o nome deles
120. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
121. é uma turma de inglês?
122. Dorothy: língua Inglesa quatro
123. P: [[língua inglesa quatro
124. eles estão no quarto período
125. já tinham sido alunos teus anteriormente?
126. Dorothy: não
127. nenhum deles
128. todos eles eu conheci:: esse semestre
129. isso foi uma das primeiras aulas
130. porque:: as aulas começaram
131. pra essa turma começou no dia vinte e seis de janeiro
132. e a gente fez essa gravação aí::

133. logo após o carnaval
134. P:isso::
135. Dorothy: então::
136. como teve o período do carnaval também
137. eles ficaram sem aula:: nos dias de carnaval
138. então
139. praticamente
140. eu tive três encontros com eles
141. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
142. Dorothy: esse aluno aqui ((risos))
143. e outra aluna que:: tá um pouquinho:: mais para cá
144. eles dois querem passar a aula toda falando em português
145. e isso me incomoda
146. porque:: pelo menos na disciplina de lín-gua in-gle-sa
147. eu gostaria que eles falassem em inglês
148. em outras disciplinas não
149. dá pra:: pra falar português e inglês
150. mas:: mas pelo menos em toda aula de língua inglesa
151. eu que leciono
152. sempre peço que eles falem em inglês o máximo que puderem
153. porque é até...é uma oportunidade que eles têm
154. e ali eles podem... falar em inglês
155. errar
156. acertar
157. e tudo mais
158. então:: esse aluno que: eu brinquei com ele
159. perguntando se:: ele tava falando: japonês
160. é::: porque realmente ele tava
161. o tempo todo falando em português
162. eu tava ficando incomodada
163. ai... pra não repreendê-lo assim
164. eu tento brincar:::
165. pra soar mais leve
166. mas tava falando SÉRIO

167. P.: Entendi
168. um modo que você usa
169. para excita a fala em língua inglesa
170. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
171. Dorothy: eu::: percebi até:: agora que::
172. quando eles ficaram calados
173. por exemplo só tinha um aluno falando ali
174. aí eu vou lá e:: interfiro pra:: vê se
175. eu falando uma coisinha incentiva
176. faço com que eles:: falem alguma coisa
177. porque eles estão lá travados
178. a aula de qualquer forma estava sendo gravada
179. e eles ficaram mais tímidos do que já são
180. esses quatro alunos que::: chegaram
181. cedo nesta aula
182. são os que falam inglês
183. só tem um dos quatro que falam mais
184. só que SÃO aqueles alunos mais:: TÍMidos ainda
185. e:: como estava sendo gravado
186. eles ficaram mais tímidos ainda
187. então: assim::
188. eu fiquei pensando
189. o que é que eu posso fazer/
190. vou lá interferir na atividade
191. e fiquei tentando participar
192. CHAMando:::
193. e:: tentando ajudá-los
194. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
195. Dorothy: aqui:: eu to só::
196. lendo as perguntas que eu coloquei no slide
197. P: que são sobre filme né?
198. Dorothy: o filme
199. é
200. P: como você percebeu?

201. eles... eles já sabiam que iriam trabalhar com filmes em sala?
202. Dorothy: eu avisei que a gente ia fazer uma atividade em sala de aula
203. e eu:: avisei que:: uma pessoa de fora
204. ia assistir a aula
205. mas eu não avisei que a gente ia trabalhar
206. exatamente com esse filme
207. eu disse que ia mostrar partes
208. de algum filme
209. não antecipei qual era o filme
210. que eu fiquei assim pensando
211. “vai que::: eles assistem em casa
212. e estraga toda a surpresa”
213. até porque esse filme não é recente
214. então... algumas pessoas já TINham assistido
215. só que::: HÁ muito tempo
216. então eles não lembravam direito
217. aí:: foi por isso que escolhi o filme
218. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
219. Dorothy: essa aluna aqui
220. eu nunca tinha visto na minha vida ((risos))
221. e esse aluno entrou com comida
222. SEMPRE entra na sala de aula com comida
223. e eu sempre fico olhando assim:::
224. para ver se:: ele para de fazer isso comigo
225. PORque:: eu to: ali:::
226. montada desde cedo ((risos))
227. então me dá fome
228. ou eu fico com um pouquinho de inveja
229. eu sempre:: tiro brincadeira com ele
230. até porque assim:: também me incomoda
231. vê uma pessoa ali: mastigando e tal
232. enquanto está havendo a aula
233. eu preferia que ele pedisse licença
234. comesse lá fora e depois voltasse

235. porque aí fica matando todo mundo de inveja
236. dentro da sala
237. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
238. ah:::como:: foi organizado o material para passar o filme em sala?
239. teve alguma ajuda?
240. você mesma que posicionou o slide?
241. o computador?
242. Dorothy: sim
243. sim::: tudo eu
244. eu cheguei um pouquinho antes da aula
245. antes dos alunos chegarem
246. e fui::: organizando tudo
247. e deixei tudo montado
248. para quando eles chegassem
249. já está tudo preparado
250. P.: entendi
251. você que orquestrou
252. alguma dificuldade?
253. Dorothy: não
254. porque:: como eu tinha feito um/um::: plano de aula
255. então eu sabia o que fazer
256. exatamente em cada momento
257. e:: caso se esquecesse
258. eu tinha o:: plano de aula impresso
259. então
260. sempre eu tava com apoio ali
261. NÃO tinha feito essa atividade com ninguém antes
262. foi com eles que preparei
263. exatamente com essa turma
264. que preparei essa aula
265. porque:: eu tentei ver... os assuntos
266. que a gente tinha trabalhado nessas três aulas anteriores
267. pra trabalhar... utilizando o filme
268. eu vou adiantar porque vai passar..

269. as cenas do filme
270. ((participante adianta o vídeo))
271. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
272. como você se sente
273. quando o filme ta passando em sala
274. que:: fica realmente em silêncio né?
275. e fica:: passando lá
276. como você se sente?
277. quando está utilizando os filmes
278. essa é a hora:: que:::
279. você está utilizando o cinema de verdade?
280. Dorothy: é
281. P: e AGORA que você ta se vendo
282. eu percebo:: várias reações
283. na hora que você ver
284. na hora que você sorria
285. Dorothy: é... porque como eu vi tudo antes né?
286. eu... por exemplo
287. com friends
288. eu vou rir pro resto:: da minha vida
289. mesmo sendo a mesma:: piada
290. assim acontece com esse filme
291. eu posso ver quantas vezes forem
292. eu sempre vou dar altas risadas
293. porque ele é muito engraçado
294. então
295. eu re-vem-do ai
296. aí eu não me controlo
297. eu também dava risada
298. e::: você perguntou
299. o que é que eu achava dos alunos
300. naquele silêncio tal::
301. e...eu ficava na expectativa de::: que
302. eles estivessem prestando atenção

303. porque por exemplo
304. tem um aluno ali que ta comendo
305. então eu não sei se ele tá prestando atenção ao filme
306. ou se realmente só focado ali::
307. na comida dele
308. porque eu precisaria que ele tivesse prestando atenção
309. pra que a gente desse continuidade às atividades
310. então assim eu tinha vontade de dizer a todo mundo
311. gente:
312. “por favor”
313. “olha pra cá”
314. “assista”
315. “pare um pouquinho”
316. “ninguém conversa”
317. só que:: eu também não quero fazer isso
318. eu não tou lidando com crianças né?
319. mas aí: como você falou das minhas reações
320. eu já imaginava que ia ta assim::
321. rindo fazendo:: caras e bocas
322. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
323. ((participante adianta o vídeo))
324. P:: acredito que vai tá... no filme:: ainda
325. Dorothy: [[também acho
326. eu acho que
327. se eu não me engano são:: seis: minutos
328. a primeira parte
329. P: o mesmo filme na aula?
330. né isso?
331. Dorothy: é
332. eu peguei várias:: várias cenas do filme
333. e:: tentei ver: quais os:: assuntos que eu poderia trabalhar
334. usando aquele filme
335. e não só:: assim... de aspectos gramaticais
336. e tudo mais

337. mas
338. também usar o con-tex-to
339. porque assim::
340. eu acho que::
341. como eu poderia dizer...
342. é uma AGRESSÃO à obra... fílmica você::
343. ou até mesmo como música
344. é... você só:: pedir para o aluno::
345. circular as palavras que estão no passado simples
346. uu:: destacar assim
347. tirar: toda:: a/a:: graça de um filme
348. você destruir tudo isso e não aproveitar
349. tudo o que é:: exposto no filme
350. então assim
351. além de trabalhar assim
352. discutir alguns aspectos para eles prestarem atenção nas cenas
353. e depois discutir
354. que é a segunda parte
355. eu também fiz com que eles discutissem
356. a CERCA daquela te-má-ti-ca
357. que estava sendo trabalhada no filme
358. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
359. Dorothy: engraçado que:: parecia que
360. eu tava assistindo pela primeira vez
361. porque:: eu parei agora para beber água
362. mas.. eu não parei:: de assistir:: o filme ((risos))
363. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
364. Dorothy: eu rindo da piada
365. aí:: os alunos também::
366. eu não sei se:: foi nessa hora
367. que:: eles também deram risada
368. aí eu fiquei.. aí que bom
369. eu não sou louca de ta rindo sozinha
370. eles também acharam graça

371. P.: muito engraçado esse filme!
372. Dorothy: eu acho que ainda ta na cena
373. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
374. P.: Como você sente todo:: esse
375. todo esse tempo?
376. a gente ta::: falando de silêncio
377. sem falar
378. só vendo apenas
379. Dorothy: [[assistindo
380. P: [[assistindo
381. você consegue perceber
382. uma funcionalidade daquilo que você tava fazendo?
383. neles observando
384. você se sente agora vendo por outro ângulo né?
385. a gente ta geralmente utilizando
386. mas... agora que você ta vendo as suas reações?
387. você consegue perceber que realmente eles estavam debruçados
388. vendo o filme?
389. Dorothy: eu ACREDITO
390. olhando assim
391. como eu estava em-vol-vi-da
392. realmente eu me virei para assistir por aqui
393. poderia ta assistindo só ali na tela
394. mas eu me virei para assistir por aqui
395. ((participante indica a projeção do filme em sala))
396. eu estou achando que era tipo
397. um modo de INCENTIVAR os alunos a fazerem a mesma:: coisa
398. porque se estivesse ali na frente
399. desinteressada:: fazendo qualquer outra coisa
400. eu acho que os alunos iam pensar
401. “ah:: não é interessante::
402. ela não ta nem aí”
403. “ela não ta prestando atenção”
404. então eu acho que isso que eu fiz

405. sem nem:: perceber
406. eu tou vendo isso agora
407. AJUda:: os alunos também a se concentrarem
408. acho que é um tipo de de motivação
409. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
410. Dorothy: quando:: você tava filmando
411. que eu já tinha passado aí para atrás
412. foi o momento que eu cheguei na aluna
413. e perguntei qual era o nome dela
414. me apresentei pra ela bem:: rápido
415. e perguntei qual era o nome dela ((risos))
416. aí:: agora eu estou falando oh
417. “aline...” que era o nome da aluna
418. que eu não conhecia
419. “vai fazer isso
420. vai fazer a atividade com vocês”
421. tu ia falar alguma coisa?
422. P: não
423. a turma já:: conhecia ela?
424. Dorothy: sim:: já
425. porque já tinha três períodos
426. esse é o:: quarto deles
427. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
428. você já:: tinha percebido essa:: movimentação?
429. Dorothy: [o quanto eu ando? ((risos))
430. P: sim
431. Dorothy: não
432. eu sabia que:: eu ia perto dos alunos tal
433. mas... eu acho que estou caminhando bastante
434. P: como você se sente fazendo ((risos))
435. Dorothy: [eu tou cansada agora
436. porque eu não sabia que eu andava tanto ((risos))
437. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
438. Dorothy: desde de que pedi para eles fazerem a atividade

439. eles três estavam calados ((risos))
440. ou eu vim aqui:: só:: marcar presença
441. pra ver se: eles falavam alguma coisa
442. que eles só estavam olhando
443. as perguntas que estavam no slide
444. mas NÃO estavam falando:: nada
445. tavam só lá de corpo presente
446. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
447. Dorothy: eu acho que mais uma vez eu fiz aquilo
448. me mostrei interessada no:: assunto dos três
449. que tavam eles três no início da aula
450. e fui lá tentar participar com eles
451. pra ver se eles falavam alguma coisa
452. então: eu escutei uma das alunas falando
453. fiz expressões faciais que eu estava interessada
454. no que ela tava falando::
455. pra ver se os outros dois
456. faziam a mesma coisa também
457. eu acho
458. aí eu dei um espaço para eles
459. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
460. e como você se sente:
461. vendo:: essa atividade?
462. essa atividade é realizada
463. a partir daquela cena
464. vista anteriormente
465. e agora
466. como você se sente?
467. é::: como você se per-ce-be agora
468. depois: de/de:: terem visto o filme?
469. de você oh... ver como tem aquela::
470. noção que eles estarem vendo
471. agora:: que você ta circulando
472. que ta conversando

473. como você tá percebendo o uso do cinema?
474. você consegue perceber agora nesses instantes?
475. Dorothy: por exemplo
476. esse aluno aqui
477. ele disse que não tinha visto o filme
478. e andando:: por aqui::
479. que eles estavam;; conversando
480. eu percebi que ELE estava comendo
481. ele não tinha visto o: filme anteriormente
482. só que...
483. ele conseguia discutir TODAS as questões
484. então assim
485. eu julguei mal
486. porque eita
487. “ele tá comendo”
488. e não vai prestar atenção em nada
489. mas ele é um bom exemplo de que
490. funcionou a atividade
491. a partir daquelas cenas
492. ele foi capaz de:: discutir
493. todas aquelas questões
494. Inclusive... ele foi o que mais nesse trio aí
495. então assim eu fiquei satisfeita por ter visto que funcionou
496. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
497. Dorothy: eu estou me achando uma pessoa muito curiosa ((risos))
498. por que eu tô escutando demais
499. a conversa deles
500. e me intrometendo também
501. não é? ((risos))
502. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
503. Dorothy: as vezes só fazendo umas::
504. Follow up questions
505. e também elogiando
506. quando eles estavam participando

507. eu acho que:: motiva os alunos
508. quando:: você elogia quando ele merece
509. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
510. Dorothy: a aluna nova
511. ((participante aponta para o vídeo))
512. ela não tava falando nada
513. apenas esses dois alunos que estavam conversando
514. então toda vez
515. eu percebi que toda vez que ta um aluno
516. que tá bem calado eu vou lá tentar provocar
517. tentar fazer com que ele fale
518. se eu não me engane com ela eu não tive muito sucesso não
519. mas... pelo menos tentei ((risos))
520. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
521. Dorothy: essa é outra aluna nova
522. P: “risos”
523. Dorothy: essa aí
524. é segunda aluna nova
525. ((participante aponta para o vídeo))
526. e eu
527. “ai meu deus do céu::”
528. “ como é que a pessoa chega:: hoje” ((risos))
529. “logo:: no dia em que aula está sendo filmada”
530. aí::: eu::: fui tenta::r situá-la
531. o que é que estava acontecendo
532. ela já perdeu a primeira parte num é?
533. dee/de tudo da cena
534. da discussão
535. ela já perdeu muita coisa
536. ai eu fui tentar dizer
537. o que estava acontecendo
538. fui me apresentar pra ela
539. rapidamente
540. eu perguntei o nome dela:: depois::

541. e fui escrever o nome dela
542. se: eu não me engano
543. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
544. Dorothy: aí eu:: comentei que:: e a aluna que tava muito calada
545. “você ta:: muito calada”
546. aí eu perguntei
547. “você é tímida?”
548. porque eu:: não CONHEÇO
549. então NÃO sei se era timidez
550. ou:: se::
551. como era o:: nível dela de:: língua inglesa
552. eu não sabia de nada
553. então aí eu fui:: tentando
554. mais ela sempre ficava calada
555. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
556. Dorothy: nesse momento eu tou:::
557. falando de você
558. como eu não sabia que ela era TÍMida
559. ou tinha algum problema
560. fui tentar dizer pra::: ela
561. fingir que: você não estava lá
562. que ninguém estava sendo filmado
563. fui:: TENTAR NÉ?
564. pra ver se:: fazia que ela participava mais
565. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
566. Dorothy: eu fiz essa pergunta aí
567. se eles tinham a mesma opinião
568. MAS na verdade
569. nem precisava
570. porque eu estava escutando as respostas deles foi ((risos))
571. foi:: só:: sei LÁ:::
572. eu não SEI porque
573. que eu fiz essa pergunta aí no final não
574. tou sem saber ((risos))

575. eu tava escutando tudo
576. P: a tua percepção agora é outra
577. Dorothy:é
578. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
579. Dorothy : agora é::: eu coloquei essas perguntas
580. pra:: eles debaterem sobre a-que-le ASSUNTO
581. que é abordado no filme
582. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
583. Dorothy: apesar:: dessa aluna
584. a nova aluna ter::: chegado depois
585. ela pôde participar dessa:: atividade
586. por que é assunto: geral
587. É abordado no filme
588. MAS eles podem dis-cu-tir
589. mesmo:: sem ter assistido
590. então
591. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
592. Dorothy: aí fui pedir informações a ela ((risos))
593. qual era o nome dela
594. se ela tava matriculada?
595. que ela não estava na minha frequência...
596. a outra aluna já estava
597. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
598. Dorothy: é uma maratona né? ((risos))
599. eu acho que:: eu tou implicando com eles três ((risos))
600. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
601. Dorothy: eu deveria me sentar... um pouquinho::
602. ai::: meu DEus
603. e deixar os meninos conversarem a: vontade
604. eu estou interferindo demais ali ((risos))
605. eu queria me afastar aqui::
606. e me colocar aqui
607. mas:: isso não é POSSÍVEL
608. ((participante aponta para vídeo))

609. eu:: não sabia que fazia isso tudo ((risos))
610. P: Como você tá se sentindo agora?
611. Dorothy: um vazio
612. assim:: porque
613. CLARO
614. eu preciso escutar:: os alunos
615. e tudo mais
616. mas... eu acho que eu tava demais ali
617. eu podia ter deixado os alunos um pouco mais Livres
618. e de vez quando ir lá::
619. quando eu percebesse
620. que:: tava tendo:: muitos momentos de: SILÊNCIO:
621. ou que eles não: tivessem participando::
622. mas assim que eu passava a atividade
623. eu já levantava
624. e já ficava ali incomodando
625. um dos dois grupos que tavam aí
626. é o que eu tou achando
627. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
628. Dorothy: eu tava quase dizendo
629. “pelo amor:: de deus::
630. minha querida
631. Fale:: alguma coisa” ((risos))
632. mas não tava obtendo sucesso não
633. P: [a aluna nova
634. Dorothy: [[é aluna nova
635. uma das duas
636. a:: outra aluna nova
637. já:: se enturmou::
638. e participou
639. mas:: aquela: NÃO
640. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
641. Dorothy: por exemplo
642. nesse momento aí

643. eu num já FUI
644. então eu poderia ficar ali
645. me sentar
646. ficar na minha
647. DÁ pra escutar sentada
648. não precisava tá:... no meio deles
649. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
650. Dorothy: eles três ficam:: muito olhando pra lá::
651. e não conversam né?
652. interessante
653. VOLTANDO pra mim
654. eu acabei de:: perceber
655. que chegou mais aluno
656. e é:: muito ruim essa questão
657. de quando chega aluno
658. que eu tenho que explicar
659. o que ta acontecendo tudo::: de novo
660. é bem chato
661. aí paro:: todos os grupos
662. para ver que chegou alguém
663. eu/ eu vi...
664. eu vi minha cara de:: incomodada ali ((risos))
665. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
666. Dorothy: eu tou com pena de você
667. que teve que ficar... me acompanhando
668. por todo::: esse percurso ((risos))
669. P: interessante essa
670. percepção
671. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
672. P: mais explicação
673. Dorothy: [[mais uma explicação
674. a mesma::: que eu já tinha dado
675. a todas as outras pessoas
676. que chegaram atrasadas

677. “olha”
678. “ agente acaba de ver”
679. “a gente assistiu uma cena”
680. que vocês não viram ((risos))
681. muito obrigada por chegar atrasado ((risos))
682. “e a gente ta:: discutindo
683. “essas per-gun-tas aqui”
684. “que TEM relação
685. com a cena que vocês não viram” ((risos))
686. eu acho que/ eu fiquei
687. bem:: nitidamente com RAi-va ((risos))
688. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
689. Dorothy:olha
690. eu volto com a cara bem:: fechada
691. é:: eu estava com raiva ((risos))
692. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
693. Dorothy: eu acabo de ver que
694. pode ver:: que
695. o momento que eu não estou ALI
696. ((participante aponta para o vídeo))
697. em ci-ma dos alunos
698. é quando eu tou
699. é::: normalmente
700. eu divido os alunos
701. em pares
702. ou em grupos
703. aí eu faço pedacinhos:: de papéis
704. ou:: eu mesma escolho os alunos para: ficarem em duplas
705. que eu acho que:: fun-cio-nem
706. nesse caso aí
707. ia ser::: por sorteio mesmo assim
708. aí... olha só
709. o que é que aconteceu?
710. eu:: pa-rei de ficar interferindo

711. na conversa deles
712. então
713. eu acho que:: eu deveria fazer mais isso
714. ou:: me aquetar mesmo
715. ficar ali sentada
716. eu estou muito in-co-mo-da-da
717. como eu os incomodei ((risos))
718. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
719. Dorothy: eu vi aí que::
720. antes de::
721. eu entregar os papeizinhos
722. eu tava:: um pouco en-ro-la-da
723. porque:: foi mudando o número de alunos
724. aí agora
725. se eu não me engano tem nove alunos aí
726. aí essa atividade:: eu tinha planejado
727. pra:: parece/parece que:: era
728. pra dez alunos
729. que tem:: na lista
730. esqueci::
731. esqueci quantos:: eu tenho
732. aí:: quando eu vi:: só:: tinha dez alunos
733. tenho:: quantos::?
734. ah...
735. uns sete aluno
736. aí:: enfim eu disse
737. vamos fazer com dois grupos
738. um com três
739. e outro com quatro
740. aí:: de repente chegaram mais duas alunas
741. aquelas duas últimas
742. eu disse
743. “eita”
744. “e agora”

745. “eu tenho que fazer quantos grupos
746. de quantas pessoas? ”
747. aí foi quando eu me em-ba-na-nei aí
748. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
749. P: como você se sente agora
750. nessa perspectiva?
751. quando você diz::
752. quanto tempo você deu para a atividade?
753. Dorothy: um minuto
754. P: como você se sente agora
755. com esse tempo
756. para eles fazerem essa atividade?
757. Dorothy: im-po-ssí-vel
758. impossível
759. um minuto nao deu para eles fazerem nada
760. tanto é que
761. quando eu marquei um minuto
762. eu deixei um minuto e meio
763. eu acho
764. aí depois:: eles pediram
765. acho que eles pedem MAIS
766. dou mais um minuto e meio
767. e aí errei... errei ((risos))
768. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
769. P: e esses adjetivos aparecem no filme?
770. Dorothy: [todos esses adjetivos
771. todos esses adjetivos são::
772. todos esses adjetivos aparecem no filme
773. nas cenas... quer são::
774. apresentadas para eles
775. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
776. ((risos da participante ao ver o vídeo))
777. P: esse momento que passou agora?
778. você quer comentar alguma coisa

779. desse momento?
780. da organização desse momento
781. aqui com ele?
782. Dorothy: quando tou aqui perto dele?
783. P: [[Isso
784. dá uma olhada
785. Dorothy: aqui::
786. P: [isso
787. Dorothy: ou aqui?
788. P: [exatamente
789. P: Isso
790. ((participante volta o vídeo))
791. Dorothy: um pouquinho antes
792. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
793. Dorothy: ele::: ele pede pra ele::
794. ele pra fala em português né?
795. pra terminar de escrever uma palavra
796. aí:: eu dou uma de:: doida
797. finjo ah...
798. “ eu não entendi
799. o que você falou”
800. pra:: ver se ele falava
801. esse é daqueles alunos que::
802. sempre fala em português
803. para ver se:: ele:: falava em inglês
804. eu fiquei me fingindo de boba
805. aí as:: pessoas que tão: no grupo falaram
806. “não não”
807. “em inglês né?”
808. aí::: ele pediu para: terminar
809. de escrever uma palavra
810. e:: uma pessoa desse outro grupo também
811. aí eu disse
812. ‘então termine”

813. “só porque aquela outra pessoa ali
814. daquele grupo ainda não terminou”
815. aí eu quis ser:: justa com os:: dois grupos
816. pra você ver que não deu tempo de nada né?
817. três minutos não foram suficientes ((risos))
818. P: ((pausa para assistir ao vídeo))]
819. Dorothy: como:: eles tinham que: corrigir
820. a/ a atividade do outro grupo
821. aí alguém disse:: ali brincando
822. que ia colocar
823. “TÁ TUDO ERRADO”
824. e aí por isso que eu brinquei
825. “não não”
826. “sejam honestos”
827. “por favor”
828. “corrijam direito”
829. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
830. P: eram pra eles corrigirem
831. a deles mesmos né?
832. as atividades?
833. Dorothy: do outro grupo
834. P: [cada grupo corrigia
835. Dorothy: [do outro grupo oposto
836. aí:: nesse momento aqui
837. eu percebi que::
838. por exemplo
839. é::: uma palavra que tinha lá
840. bossy
841. COMO eu dei:: mais de:: um papel por grupo
842. então às vezes
843. tinha a mesma palavra
844. em vários papéis
845. e eles estavam contando
846. como se fossem palavras diferentes

847. aí eu vim aqui interferir
848. ESSA in-ter-fe-rên-cia eu gostei ((risos))
849. outras nem tanto
850. porque aqui eu quis explicar
851. que eles deveriam contar só com uma palavra
852. e não como duas
853. como eles estavam fazendo aí
854. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
855. Dorothy: aqui a aluna pergunta por que
856. outra palavra caberia naquele espaço
857. outro adjetivo
858. só que:: aí eu disse que “NÃO”
859. tinha que ser “aquele”
860. porque “aquele”
861. “é o que é representado no filme”
862. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
863. Dorothy: ah... eles queriam saber o que é
864. que iam ganhar ((risos))
865. na-da
866. não tinha nenhum prêmio
867. por essa atividade não
868. era só diversão mesmo
869. e pra::: eles co-me-ça-rem
870. a ver o que iria ser apresentado
871. nas cenas seguintes
872. aí:: eu/ eu brinquei com um aluno
873. ele perguntou
874. o que é que ia ganhar
875. eu disse
876. “um abraço”
877. “tá:: bom::?”
878. “vai ganhar um abraço”
879. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
880. Dorothy: nesse momento

881. eu ajudei aqui a esse grupo
882. a contar:: quantas palavras tinham
883. que eles ainda não tinham compreendido
884. que não podiam repetir as palavras
885. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
886. P: como você se percebe em sala?
887. já tinha se percebido
888. que você passa mais tempo
889. em determinados locais na sala?
890. Dorothy: não
891. eu tou percebendo que eu fico mais..
892. perto da-que-les alunos
893. que: estão com maiores di-fi-cul-da-des
894. que:: não dou atenção por igual a eles
895. porque por exemplo
896. aqui:: eles estavam conseguindo fazer tran-qui-la-men-te
897. quase todas as atividades
898. e aquele grupo que tinha
899. aquelas:: três/ aquelas: três pessoas
900. falavam menos
901. eu tava sempre LÁ
902. em cima deles o tempo todo
903. e não dando abertura pra eles
904. eu acho que eu estava:::
905. PRESSIONANDO os alunos
906. eu:: devo fazer toda aula sem saber né? ((risos))
907. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
908. Dorothy: o prêmio ((risos))
909. porque:: foi esse grupo
910. que questionou
911. o:: prêmio
912. então::
913. eu saí abraçando todos os alunos
914. porque eu não tinha prêmio

915. P: inclusive os alunos novos?
916. Dorothy: [[Inclusive as duas novatas ((risos))
917. eu espero que:: eu tenha ficado quieta
918. porque: eu disse que eles iam ter um minuto
919. para discutir em grupos
920. e isso não ME INCLUIA
921. eu espero que/ que:::
922. eu tenha ficado aí
923. por favor::: fique:
924. fiquei::: ufA
925. ((participante falando ao mesmo tempo que assistia o vídeo))
926. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
927. Dorothy: ainda bem
928. Que foi só um dúvida que eu tirei ((risos))
929. e: o bom
930. é que eu ficava segurando a lista
931. pra ver se:: aprendia o nome deles ((risos))
932. principalmente das duas novatas
933. que minha memória é muito ruim
934. então como eu estava co-nhe-cen-do os alunos
935. e tiveram essas duas novatas
936. eu tava muito preocupada
937. em chamar pelo nome certo dos alunos
938. mas foi ótimo
939. isso acontecer
940. só assim:: eu não fui ali:: pros grupos
941. ainda bem
942. que eu estava tentando::
943. ah mas já passou um minuto
944. estou perdoada ((risos))
945. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
946. Dorothy: aí::: eu tou::: corrigindo
947. o que eles fizeram em grupos
948. e ainda bem

949. que eles fizeram em grupos
 950. sem MIM
 951. e agora tou::: vendo o resultado
 952. disse discussão em grupo
 953. vou adiantar aqui um pouquinho
 954. ((participante adianta o vídeo))
 955. aí nesse momento aí:: dessa correção
 956. aí: eu sempre ficava elogiando
 957. quando eles estavam aceitando
 958. mas:: de repente eles acertaram
 959. tipo... tudo
 960. e aí:: se uu ficasse toda hora
 961. “AH:::” fazendo festa
 962. ficaria chato
 963. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
 964. Dorothy: PRONTO
 965. do meio pro final
 966. eu tava só::: lendo
 967. isso...isso
 968. eu não tava mais::: AH:::
 969. PARABÉNS
 970. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
 971. Dorothy: uma aluna
 972. ou:: um aluno
 973. não sei quem foi falou
 974. teve uma dúvida de uma palavra
 975. e aí agora eu fui explicar
 976. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
 977. Dorothy: eu apresentei umas pergunta
 978. antes de passar as próximas cenas
 979. para que eles prestassem atenção nisso
 980. nisso aí
 981. nas cenas seguintes
 982. P: você fez isso nas outras também?

983. Dorothy: não
984. nas outras eu passei:: uma atividade
985. pra eles discutirem que:: TINHA haver
986. com que iria aparecer
987. aqui não
988. aqui eu pedi para eles pres-ta-rem atenção
989. exatamente pra essas questões
990. é::: eu pergunto
991. “como é que:: tá vestida a atriz principal”
992. a personagem principal
993. então aí... eles teriam que:: realmente
994. que fo-car só:: naquilo
995. nas::: nas cenas anteriores
996. eles tiveram que prestar atenção
997. em:: tudo do filme
998. P: então como você utilizou esse caso foi diferente?
999. Dorothy: [do primeiro
1000. foi diferente
1001. foi diferente
1002. foi outra perspectiva
1003. P: foi o mesmo filme?
1004. Dorothy: [[isso
1005. foi o mesmo filme
1006. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1007. Dorothy: eita... voltei
1008. aqui eu tou:: passando a cena
1009. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1010. P: como você percebeu
1011. eles vendo com a legenda em inglês?
1012. o áudio em inglês e a legenda em inglês
1013. Dorothy: é::: nas primeiras aulas
1014. eu tinha perguntando aos alunos
1015. se eles tinham o hábito... de:: assistir filmes
1016. seriados:: em inglês

1017. e todos... todos os que::
1018. já tinham aparecidos na sala de aula ((risos))
1019. disseram que
1020. “sim” que assistiam
1021. assistiam nor-mal-men-te quando tinham alguém por perto
1022. alguém que não conhecia a língua
1023. assistiam legendado
1024. mas:: com a legenda em português
1025. mas quando estavam sozinhos
1026. ou:: com alguém que conhecia a língua inglesa
1027. eles assistiam o filme legendado
1028. com a legenda em in-glês
1029. então:: eu sabia que eles iriam ficar confortáveis
1030. porque eles já tinham o hábito de fazer isso
1031. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1032. Dorothy: eles riram (risos)
1033. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1034. Dorothy: eles riram ((risos))
1035. posso passar um pouquinho?
1036. P: estão em silêncio::
1037. Dorothy: essa aluna tava sem óculos
1038. não estava em-xer-gan-do ((risos))
1039. depois uma:: das/ das:: novatas né?
1040. e ela não enxerga de/ de longe
1041. e eu:: não sabia ((risos))
1042. senão
1043. eu teria dito
1044. “venha aqui pra frente”
1045. e ela foi: bem:: depois ((risos))
1046. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1047. como você ver essa perspectiva agora?
1048. Dorothy: a:: primeira pergunta
1049. é:: eles responderam
1050. como se já fosse outra pergunta

- 1051. aí eu expliquei
- 1052. “ não”
- 1053. “eu:: tou perguntando
- 1054. como é que ela estava...ah:: vestida”
- 1055. aí eles entenderam
- 1056. ai meio que::
- 1057. timidamente eles começaram a falar
- 1058. foram: dizendo:: como era que ela estava vestida
- 1059. P: e eles começaram a falar mesmo
- 1060. Dorothy: [depois que eu intervi também
- 1061. depois eu falei:: alguma:: coisinha
- 1062. pra que eles se soltassem mais
- 1063. e pudessem participar também
- 1064. P: e você está aqui né?
- 1065. ((pesquisador e participante apontam para o vídeo))
- 1066. Dorothy: ainda bem ... ainda bem que eu estou aqui
- 1067. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 1068. P: como você ver esse silêncio deles na aula?
- 1069. é diferente agora?
- 1070. vendo a:::
- 1071. alguns momentos
- 1072. você falou que percebe
- 1073. que eles não falam
- 1074. que eles inclusive
- 1075. usando as suas palavras
- 1076. tá fazendo uma maratona na sala né?
- 1077. Dorothy: é
- 1078. P: isso foi mais percebido agora?
- 1079. ou você já percebia esse silêncio já:::?
- 1080. Dorothy:[não
- 1081. o silêncio eu já:: PERCebia nas aulas
- 1082. eu só não sabia como que estava ligando
- 1083. com/com::: esse silêncio
- 1084. dos alunos

1085. acho que era automático
1086. que eu fazia
1087. sem sentir
1088. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1089. Dorothy: eu fiquei bem feliz
1090. quando aquela aluna que não fala
1091. falou((risos)
1092. eu fiquei bem satisfeita nessa hora
1093. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1094. P: como você se sente agora
1095. nessa perspectiva de::: não tá entre eles
1096. e aqui
1097. percebeu alguma diferença?
1098. Dorothy: [sim
1099. agora eles estão falando li-vre-men-te
1100. sem NENhuma pressão min-há::
1101. é::: eu tenho que aprender a ficar sentada assim
1102. não que seja ruim andar
1103. ma do jeito que eu tava fazendo
1104. sendo invasiva
1105. eu acho que tem os momentos certos pra:::
1106. dar uma certa::: a:: monitorar os alunos
1107. e aquilo que eu tava fazendo no começo
1108. não tava certo não
1109. eu queria saber se eu fazia isso em todas as aulas
1110. tem como? ((risos))
1111. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1112. P: (...) terceira cena a qual o filme está sendo exibido?
1113. Dorothy: isso:: terceira cena
1114. e antes de começar essa cena
1115. pronto
1116. essa é a aluna que não estava enxergando
1117. ((participante aponta para o vídeo))
1118. antes de começar essa cena

- 1119. aí a gente falou:: sobre:: é::
- 1120. algumas coisas que:: a personagem principal
- 1121. deveria mudar
- 1122. na aparência
- 1123. e eles disseram que aqui::
- 1124. eles achavam que ela deveria mudar
- 1125. e nessa cena vai mostrar o que é que ela fez
- 1126. o que é que ela mudou
- 1127. e aí a gente trabalhou
- 1128. o conteúdo gramatical presente perfeito
- 1129. que a gente já tinha trabalhado em outras aulas
- 1130. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 1131. P: como você preparou esse:: esse ::
- 1132. vamos chamar de:: esquema do filme?
- 1133. você utilizou alguma atividade
- 1134. que depois iria utilizar a continuidade do filme?
- 1135. Dorothy: isso
- 1136. P: como você fez isso?
- 1137. Dorothy: eu fui procurando na internet
- 1138. algumas sugestões de atividades
- 1139. e eu vi algumas sugestões
- 1140. relacionadas a esse filme
- 1141. Então:: eu fui ver o que é::
- 1142. que eu:: podia aproveitar
- 1143. do que eu já tinha trabalhado com eles
- 1144. assunto que tinha trabalhado com os alunos
- 1145. aí:: eu fui: adaptando algumas coisas
- 1146. e acrescentando outras que eu percebi
- 1147. quando eu tive que assistir o filme todo né?
- 1148. então assim::
- 1149. Tinham vá::rias cenas
- 1150. muitas cenas pra::
- 1151. então assim
- 1152. várias cenas

1153. muitas cenas pra frente
1154. só que aí::
1155. ia:: ficar:: um pouco:: des-com-tex-tua-li-za-da
1156. porque a gente não tava vendo o filme todo
1157. então:: eu tentei pegar: as primeiras cenas
1158. da primeira metade do filme
1159. e::: fui vendo o que é::
1160. que cabia pra turma
1161. aí eu fui adaptando as atividades
1162. e criando outras pra que:::
1163. ficassem legais pra essa turma aí
1164. P: e como surgiu o filme
1165. pra:: essa atividade?
1166. Dorothy: é::: um filme que eu já apostava... MUITO
1167. então:: eu fui ver filmes que eu já tinha
1168. aí dos filmes que eu já tinha
1169. eu::: pesquisei na internet
1170. sugestões pra aque::les filmes
1171. então
1172. vi que tinha sugestões pra esse filme
1173. aí eu fiz
1174. “não” PRONTO
1175. vou pegar esse:: que eu gosto::
1176. que é:: uma comedia
1177. e a:: temática é boa
1178. para ser trabalhada com:: os alunos/
1179. P: isso é uma prática usual?
1180. Dorothy: [sim
1181. essa aí é uma turma de língua inglesa
1182. e eu é::: prático
1183. e uso muito:::
1184. filmes e seriados
1185. pra disciplina de tradução:: também
1186. tradução um

- 1187. e tradução dois
- 1188. só que não foi possível é::
- 1189. você acompanha essas turma
- 1190. por causa do cronograma de atividades
- 1191. que eu ia trabalhar mais pra frente com eles
- 1192. P: então a sua relação com o cinema em sala de aula
- 1193. ela já é:: rotineira
- 1194. Dorothy: é
- 1195. eu acredito que é porque::
- 1196. é uma coisa que eu gosto de fazer
- 1197. eu gosto de assistir
- 1198. eu acompanho filmes
- 1199. e seriados
- 1200. o tanto quanto eu posso
- 1201. então:: eu vejo que eu po-sso juntar
- 1202. uma paixão com outra
- 1203. tanto de ensinar
- 1204. quanto de acompanhar filmes e seriados
- 1205. eu vejo que os filmes e seriados
- 1206. PODEM auxiliar na minha sala de aula também
- 1207. pra::: discutir temas
- 1208. que a gente discute em sala de aula
- 1209. tópicos gramaticais
- 1210. no caso de... língua/ língua inglesa
- 1211. um
- 1212. dois
- 1213. três
- 1214. quatro
- 1215. até: o seis
- 1216. então assim:::
- 1217. quando eu vejo que cabe
- 1218. sem for-çar na-da
- 1219. eu ensino
- 1220. P: e como você percebe isso

1221. na formação docente
1222. no caso no curso de formação?
1223. Dorothy: [[é de formação docente
1224. não::
1225. mas:::assim:
1226. eu acredito que assim como eu fui inspirada
1227. eu tive uma professora
1228. principalmente uma professora
1229. que fazia:: isso muito::
1230. então
1231. P: [na sua graduação?
1232. Dorothy:sim
1233. durante a minha graduação em letras
1234. então:: eu fiquei inspirada
1235. e vi que
1236. o que ela fazia:: funcionava
1237. então:: eu quis PASsar isso adiante
1238. P: legal
1239. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1240. Dorothy: aqui eu tou corrigindo
1241. o que ele tem tentando “incompreensível”
1242. P: a cerca da aparência/
1243. Dorothy: da “incompreensível”
1244. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1245. Dorothy: aqui eu to corrigindo
1246. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1247. Dorothy: eu gosto de fazer essa movimentação com os alunos
1248. porque::: eu vejo que eles ficam muito tempo sentados
1249. na:: mesma posição
1250. e eu acho que NÃO:: é legal
1251. eles sempre ficarem parados
1252. então eu sempre:::
1253. tento... de alguma maneira
1254. Mo-vê-los

- 1255. mexer com eles
- 1256. pra:: que eles se levantem:::
- 1257. sentem com outra pessoa
- 1258. discutam com outras pessoas
- 1259. porque assim
- 1260. SE deixar:: eles passam a aula todinha pa-ra-do
- 1261. conversando sempre:::
- 1262. com o mesmo par
- 1263. e eu gosto que:: eles andem
- 1264. e conversem com:: outras pessoas também
- 1265. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 1266. Dorothy: mais uma vez eu estou na torcida
- 1267. para eu tenha ficado na minha ((risos))
- 1268. alí
- 1269. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 1270. não fiquei ((risos))
- 1271. Dorothy: não é que:: eu esteja in-ter-fe-rin-do
- 1272. é que eu estou pe-gan-do de volta os papeizinhos
- 1273. que eu usei
- 1274. para separá-los ((risos))
- 1275. mas de qualquer forma
- 1276. eu estou escutando os alunos
- 1277. mas:: desta vez
- 1278. eu acho que:::
- 1279. eu não sei
- 1280. deixa eu ver::: ((risos))
- 1281. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 1282. Dorothy: eu acho que::
- 1283. eu não estou:: o-fen-den-do os alunos desta vez ((risos))
- 1284. só porque eu estou::: re-co-lhen-do os papeizinhos
- 1285. só por isso
- 1286. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 1287. Dorothy: a câmera fez um barulho
- 1288. P: foi?

1289. ((pesquisador foi checar a câmera))
1290. pode ficar a vontade
1291. quando quiser parar::
1292. eu tou:: gravando o áudio
1293. também
1294. Dorothy: ah:: ta ...ok
1295. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1296. Dorothy: é::: depois que eu recolhi os papeizinhos
1297. sem in-ter-fe-rir
1298. eu dei mais:: uma pa-ssa-da
1299. mas foi rápida
1300. eu não parei ((risos))
1301. e fiquei:: morrendo de falar com eles
1302. não tentei interferir
1303. menos ainda
1304. eu acho que::
1305. com o passar da aula
1306. parece que::: eu:: fui melhorando ((risos))
1307. MAS eu tenho muito o que aprender
1308. depois que eu assisti isso
1309. e agora
1310. tou só::: é::: fazendo um:: classcheck
1311. perguntando as respostas deles
1312. porque realmente
1313. dessa vez realmente dessa vez ai
1314. eu não prestei atenção em tudo
1315. até porque agora eles:: estão em dez alunos
1316. se eu não me engano
1317. e eles fizeram em pares
1318. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
1319. Dorothy: agora eu tou falando da próxima aula
1320. perguntei já se eles já tinham feito
1321. uma atividade de casa
1322. que eu tinha passado

1323. P: para finalizar a:::
1324. agora que: você já viu a aula:::
1325. como você se sentiu
1326. trabalhando com o cinema em sala
1327. agora... vendo... seu trabalho?
1328. como você se sente trabalhando com o cinema?
1329. Dorothy: por exemplo
1330. nessa aula aí
1331. eu pude ver:: re-al-men-te
1332. Porque:::
1333. de todos os ângulos
1334. e quando eu estava lá
1335. e agora assistindo que:::
1336. FUNCIONOU
1337. trabalhar com cinema funcionou
1338. em sala de aula
1339. é:::o que eu não tinha percebido
1340. não foi:: nem:: a questão do cinema
1341. foi a questão::: do::
1342. do meu movimento em sala de aula
1343. que eu não conhecia
1344. eu sabia que eu me levantava
1345. e sentava
1346. mas não sabia a quan-ti-da-de
1347. me chamou MUITO atenção
1348. principalmente no início da aula
1349. quando os alunos estavam BEM quietos
1350. conversando pouco
1351. então aquilo...
1352. eu acho que:: estava me incomodando
1353. um pouco
1354. eles ficarem em:: silêncio
1355. quando não deveriam ficar
1356. então::: a maneira que eu achei lá na hora

- 1357. de fazer
- 1358. pelo que eu vi
- 1359. foi de ficar:: pré-ssi-o-nan-do os alunos
- 1360. e eu acho que não foi a melhor opção
- 1361. é::: porque:: eu não deixei os alunos livres
- 1362. pra eles:: conversarem:: sobre... o assunto livremente
- 1363. eu interferei muito
- 1364. P: e como você percebe agora
- 1365. desde internet que você falou
- 1366. que começou
- 1367. agora como você tem essa percepção
- 1368. daquilo que você:: planejou pra::
- 1369. como você vê agora
- 1370. o geral de sua aula
- 1371. aquilo que você: pro-gra-mou
- 1372. e aquilo que por ventura aconteceu
- 1373. e você só percebeu agora
- 1374. e agora:: em outra perspectiva
- 1375. em outro local
- 1376. como que::: você configura essa...
- 1377. toda esse perspectiva?
- 1378. como você vê?
- 1379. você falou que na internet
- 1380. que surgiu essa atividade
- 1381. que você trabalha em outras disciplinas
- 1382. e colocou nessa
- 1383. Dorothy: sim
- 1384. P: agora que a atividade terminada
- 1385. como você percebeu todo... esse processo
- 1386. de a-pli-ca-ção do cinema com essa turma?
- 1387. Dorothy: com essa turma:::
- 1388. eu gostei muito
- 1389. e eu:: Ra-ra-men-te tenho algum problema
- 1390. quando trabalho com

- 1391. filme
- 1392. e seriados
- 1393. porque antes de fazer isso
- 1394. eu sempre pergunto aos alunos
- 1395. se eles GOSTAM de ver filmes
- 1396. se eles GOSTAM de ver seriados
- 1397. e quando eu sinto:: que a turma
- 1398. FICA a vontade:: com isso
- 1399. eu decido se vou trabalhar
- 1400. ou não com filme
- 1401. então essa turma
- 1402. como eu já tinha perguntado antes::
- 1403. eu percebi que eles gostavam:: de ver filmes e seriados
- 1404. então eu::: disse
- 1405. é uma ótima oportunidade
- 1406. de trabalhar com eles
- 1407. já QUE eles gostam DISSO
- 1408. então eu vi que com ele funcionou muito bem
- 1409. porque eu... já tinha pesquisado antes com eles
- 1410. se ia ser viável ou não
- 1411. trabalhar com filmes
- 1412. P: muito bem
- 1413. Ah:::tem algum aspecto que chamou atenção
- 1414. que você queria comentar
- 1415. algum:: algum acontecimento não percebido
- 1416. fora::: o::: aspecto físico né?
- 1417. de sala
- 1418. TEM algum outro aspecto
- 1419. que::: te chamou atenção
- 1420. na perspectiva de hoje
- 1421. nessa ah:::: entrevista de autoconfrontação
- 1422. ou o que te chamou atenção
- 1423. foi mais a tua movimentação
- 1424. Dorothy: [a movimentação

1425. P: e o estranhamento inicial
1426. que você falou foi bem::: natural
1427. Dorothy: foi...
1428. foi o que me chamou atenção
1429. isso aí:::
1430. mas também:::
1431. NÃO só o criticando
1432. eu também vi os pontos positivos
1433. MAS só que: assim:::
1434. a pessoa se critica muito né?
1435. por isso que logo eu fui falando de pontos negativos
1436. mas eu vi que
1437. quando eu não interferia
1438. assim::: quando eu não tava me movimentando
1439. interferindo nos grupos
1440. ou os pares
1441. os alunos eram capazes de:: discutir
1442. e:: aproveitar tudo aquilo
1443. que eles estavam assistindo
1444. acompanHANdo
1445. e:: as QUESTÕES que eu coloquei
1446. estavam:: adequadas ao filme
1447. então:: eu acho que: por isso que funcionou
1448. porque tava a-de-qua-da
1449. tanto as perguntas
1450. quanto as atividades
1451. com o filme passado
1452. como você viu
1453. foram três cenas distintas
1454. só que é::: uma sequência
1455. P: foram lineares né?
1456. Dorothy: [[foram
1457. então assim
1458. e falaram de tópicos

1459. que eu tinha falado com eles
1460. nas três aulas anteriores
1461. então assim
1462. encaixou perfeitamente esse filme pra essa turma
1463. P: nós agradecemos sua participação tá?
1464. nós passamos uma hora e dezenove
1465. Dorothy: ups.. sorry:::
1466. P: muito obrigado tá
1467. e:: assim que nos marcamos a defesa
1468. você será convidada
1469. Dorothy: com certeza eu irei
1470. se eu tiver disponível eu vou
1471. P: após ela
1472. eu vou passar todo feedeback tá?
1473. e nós vamos fazer uma próxima conversa tá?
1474. sem a câmera
1475. Dorothy: [[sem a câmera
1476. P: mas
1477. para fazermos um feedback de todo o nosso trabalho
1478. Dorothy: ok

ANEXO G – TRANSCRIÇÕES DA AUTOCONFRONTAÇÃO DO PARTICIPANTE GANDALF

1. P: bem:: a::: hoje são dia 11 de março de 2016
2. e vamos dar início a nossa sessão de autoconfrontação...OK?
3. Diante mão nós agradecemos a sua participação
4. ter participado desse momento de: tão:::
5. tão difícil acesso hoje nas faculdades
6. de::/ verdade:/ nos agradecemos muito
7. por você ter acreditado na nossa proposta
8. de acreditar na::: nossa pesquisa enquanto: acadêmico
9. isso:: nos deixa muito feliz
10. Ah.../ de::/ antemão eu vou passar alguns direcionamentos sobre a metodologia
11. para que o senhor fique::
12. Bem::: a vontade
13. e... que:: se: surgir alguma dúvida::
14. AGORA ou durante:: a seção de autoconfrontação
15. NÃO tem problema nen-HUM
16. você pode: perguntar TÁ?
17. a:: autoconfrontação é uma corrente te-Ó-ri-ca
18. da:: psicologia social, tá?
19. e compreende o trabalho docente
20. considerando todo::: o invólucro cognitivo e subjetivo
21. que permeia todo::: o processo do trabalho em completude
22. é uma metodologia desenvolvida pela clínica da atividade
23. a clínica do trabalho
24. e possui... teóricos como: Clot e Faïta
25. corroboram com os estudos do isd né?
26. do interacionismo sociodiscursivo
27. ah.... encabeçado pelo: Bronckart
28. então...ah:: essa/essas:: essas correntes
29. analisam ações de linguagem e textos para a interpretação do agir, tá?
30. E: tem como objetivo:

31. a análise reflexiva
32. do agir em situação de trabalho
33. não apenas analisar a aula
34. nem a metodologia do professor
35. Mas... o:: comentário acerca do seu agir:: docente
36. enquanto o.../ cinema...permeado pelo cinema...ok?
37. então::
38. portanto o senhor pode parar
39. adiantar:
40. voltar::
41. comentar::
42. assim: que desejar tá?
43. você deve comentar aquilo que você:: achar releVANte::
44. sinta-se a vontade tá?
45. então..
46. ah::.../ em linhas gerais esses são os nossos direcionamentos ok?
47. então... ah:: seguindo:: um direcionamento da nossa orientadora
48. baseado na teoria em loco e:: nos:: excertos que nós lemos
49. eh::: nós gravamos quatro aulas
50. não foi isso?
51. assim: compilamos em um vídeo único
52. sem editar
53. e: como o senhor não assistiu aos filmes
54. então:: o senhor SINta-se a vontade::
55. para comentar
56. adiantar
57. e voltar durante a exibição do filme
58. aquilo que [[achar relevante, certo?
59. Gandalf: [[certo::
60. eu vou soltar aqui::
61. ((inicia a exibição do vídeo))
62. P: sinta-se a vontade
63. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
64. P: já se viu gravado?

65. Gandalf: se:: já me vi gravado?
66. assim... não
67. ((participante aponta para o vídeo))
68. P: então... primeira vez?
69. Gandalf: é...primeira vez ((risos))
70. a única entrevista que eu dei a TV
71. foi...há muito:: tempo atrás,
72. mas não conta...
73. não nessas:: circunstâncias
74. P: [[como trabalho né?
75. P: ah... isso é a aula que antecede a exibição do filme em sala
76. né isso?
77. Gandalf: sim é isso
78. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
79. ah:: é/... posso comentar?
80. P: sim
81. sinta-se a vontade
82. Gandalf: só:: para situar essa situação
83. esse é o capítulo noventa e nove de Moby Dick
84. e é um capítulo MUIto interessante
85. porque ele discute a questão do.../do:: conhecimento
86. e de como você interpretar as coisas
87. como se interpreta a realidade
88. então... é um capítulo muito interessante
89. e... eu::/eu então eu introduzi o capítulo
90. e... descreminei para cada aluno falar de um dos personagens
91. entende?
92. eles vão discutir
93. CAda aluno vai discutir um dos personagens
94. como é que Ahab via o Doubloon “o dobrão”
95. como é que o:: Tash/ o::Stub via o Doubloon
96. é... como o:: Starbuch
97. como:: o Max via o... Doubloon
98. assim... como cada um via o Doubloon

99. aTÉ mesmo:: “o Quequeg tenta adivinhar o que têm no Doubloon”
100. fazendo uma:: espécie de... ancoragem cultural
101. com os desenhos que ele têm na cocha dele
102. nas tatuagens do corpo dele
103. então o processo de ancoragem cultural
104. aí... era introduzido esse capítulo para:::
105. alias
106. eu já tinha atribuído essas/esse:: personagens
107. eles vão DIScutir
108. vão DIzer
109. o que cada... personagem desse viu né?
110. P: entendi
111. ((pausa para assistir ao vídeo))
112. P: tem...tem::: uma sensação de:::
113. tem uma câmera lá na sala
114. mas e agora, qual a sensação de... se::: vê?
115. Gandalf: [qual é a minha sensação de me ver...
116. nessa aula em particular...
117. é::: uma sensação boa
118. até porque...
119. porque ela/ela:: é uma turma BOA
120. o capítulo é exTREmamente divertido de::: se/ de se:: discutir
121. num é?
122. os alunos foram receptivos a essa discussão
123. é::: BEM...então...né?
124. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
125. Gandalf: bem... essa aí foi a colocação de Bingley
126. que é um dos melhores alunos da turma
127. ele COMeçou falando a questão de Ahab
128. que ficou atribuído:: a ele
129. e::: que BOM
130. porque:: ele já abri com muita pertinência
131. como ele é uma aluno BEM capaz
132. então ele já abre a discussão sobre o Ahab como uma... boa/ com...

133. com um bom domínio
134. interessante esse momento
135. dele levantava para ir ao quadro escrever
136. é::: uma coisa... quase:: muito maluca mesmo
137. porque você faz isso
138. mas... você tá sempre se vendo:: da perspectiva de LÁ
139. NUNca na perspectiva de CÁ.
140. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
141. Gandalf: eu... poderia ter se sentado de uma maneira mais elegante ((risos))
142. eu...eu parecia que estava montando
143. tenho que... ter mais cuidado com isso ((risos))
144. P: no::: dia a dia...a gente não percebe?
145. Gandalf: [não
146. você faz... mas vendo assim ((risos))
147. é uma coisa... que eu tenho que repensar
148. ter mais cuidado na hora de:: (...)
149. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
150. Gandalf: Bennet também... é um bom aluno também.
151. P: eles estão interagindo::: bem:::(...)
152. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
153. Gandalf: Bennet é um aluno muito bom
154. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
155. Gandalf: eu acho que é a Priscila que tá aqui ((participante aponta para vídeo))
156. ela::: ela tá interagindo
157. é uma aluna também muito boa
158. a gente não ta... visualizando ela
159. mas... eu acho que é ela
160. pela voz... é ela
161. P:[ela está escondida aqui
162. P: como o senhor geralmente trabalha essas discussões?
163. sempre assim?
164. Gandalf: geralmente sim:::
165. tanto para poema
166. como para prosa... num é?

167. contos
168. capítulos de romances... as vezes
169. como/como... foi o caso aí
170. porque geralmente não dar para cumpri o romance todo, né?
171. aí... eu faço uma seleção bem...
172. pa-ra-dig-má-ti-ca dentro daquele romance
173. e:: INtroduzo a discussão
174. mas depois atribuo a eles...
175. trechos para eles discutirem.
176. P: entendi
177. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
178. Gandalf: é... acho a gente fica vendo isso
179. acho que... talvez... seja a hora de... adiantar.
180. P: acho que aqui fica melhor para adiantar
181. vou ficar de seu lado aí ((reposicionamento do pesquisador e participante))
182. aí...é só adiantar
183. Gandalf: [isso.
184. e porque o que vai acontecer
185. eu pensei... isso mesmo para essa aula
186. isso é outra tomada né?
187. P: ((participante adianta o vídeo))
188. P: [[é a mesma aula
189. Gandalf: [[acho que é a mesma aula
190. é porque você.. está pegando/alcançando agora outro aluno...
191. que estão visíveis agora
192. ah...Bingley...
193. o Bingley e o Alan estão visíveis agora
194. e acho que a::a Priscila tá para cá.
195. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
196. Gandalf: importante esse momento aqui
197. que eu estou... dando a eles o turno de fala e dizendo::
198. “tem alguma coisa a mais a dizer?”
199. “querem fechar essa etapa?”
200. “posso passar adiante?”

201. tou sinalizando para eles, né?
202. então... como eles não tinham mais o que comentar sobre esse ponto
203. eu passei adiante para o próximo personagem
204. o próximo personagem que tava atribuído, né?
205. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
206. é::: agora falando de Stubb e de como ele vê a TRINDade no Dobrão certo?
207. aqui da pra gente dá uma avançada...
208. P:(((participante adianta o vídeo))
209. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
210. ah...tá no final da aula não?
211. acho que já tá falando em português
212. tá começando a interagir entre os meninos, aula né?
213. eu acho que... deve aparecer até o frame que você colocou aí
214. eu adianto mais...pra ver?
215. P: fique a vontade
216. Gandalf: aqui eu atribui a alguns alunos que...
217. por::: algum ruído de informação.. ou/... até por/por::: falta de dedicação
218. não sei
219. não leram
220. não se preparam
221. então... eu tive que... assumir a fala deles
222. e::: ir... guiando eles
223. para... que eles/para que eles tentem me dizer alguma coisa
224. mesmo na hora...olhando
225. eles deveriam.. como os outros
226. eles deveriam terem se preparado
227. nem sempre isso acontece
228. têm uns alunos que::: você sabe como professor como é né?
229. Então... eu não vou fazer... nenhum ALARDE com isso
230. num...não/não preparou
231. então... a partir daí
232. vou tentar puxar dela o máximo nesse ponto aí
233. e tentar envolver né?
234. é Evita e Lívia que eu to falando

235. P: o senhor percebeu que eles não...não tinham...
236. Gandalf: [não tinham se preparado
237. eles disseram que (...) vieram com DESculpa
238. que não tinham se preparado
239. então eu tou envolvendo eles na discussão.
240. P: que bom
241. ah... tá rapaz...esse episódio é uma graça ((risos))
242. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
243. é um momento que eu digo para eles
244. que tinha que “ser bem MACHão”
245. que “tá sendo filmado”
246. e que “tem uma mariposa aí”
247. e ele é bem machão mesmo ((risos))
248. foi sacanagem minha
249. que graça ((risos))
250. P: ((risos)) e ela não sai...
251. Gandalf: AEEEEEE: ((risos))
252. Gandalf: ((risos)) quando você já tem intimidade... com a turma
253. você pode fazer esse tipo de brincadeira
254. se não não é?
255. nos primeiros contatos
256. não dar pra fazer não
257. ah..deixa em avançar um pouquinho mais
258. só para ver aqui se...
259. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
260. Gandalf: AINDA é essa aula
261. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
262. Gandalf: sim... as atitudes dos personagens, né?
263. é uma atitude de (...)
264. de num... num to nem ai com nada
265. o Flesk num é?
266. ele tem essa atitude
267. enquanto que... o Stubb tem uma atitude cristã
268. e ..um::: tanto quanto melancólico

269. então... ele:: tá comentando isso
270. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
271. Gandalf: eu acho que tá no fim agora
272. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
273. Gandalf: interessante esse momento aqui
274. vale a pena comentar aqui
275. acho que é PERTInente para sua pesquisa
276. porque é sobre o uso do cinema em sala de aula
277. aí... então eles estão perguntando
278. “que versão o senhor vai mostrar a professor?”
279. “a versão antiga?”
280. “ou a versão mais nova?”
281. eu tô dizendo para eles que é uma versão antiga
282. porque a versão nova
283. embora seja uma versão interessante
284. ela já tá ligada mais ao que a gente chama de crítica genética
285. estudando... analisando... as possíveis fontes... daquele... texto
286. do que é propriamente o texto em si
287. e se concentra muito mais na so-bre-vi-vên-cia dos personagens dos naufragos
depois::: do/do::: entrevele vamos dizer assim com a baleia
288. do que propriamente na::: baleia
289. ao passo que o filme mais antigo
290. ele é mais calcado em cima da narrativa mesmo de Moby Dick
291. e não do BACKGROUND que levou::: a criar o romance
292. Então... por/por isso
293. a minha opção, né?
294. embora fosse um filme mais recente
295. com um ator que está muito em voga né?
296. interessante
297. bem trabalhado o filme
298. mostrando o escritor...ainda jovem em sua pesquisa... sobre:: o que poderia gerar no
futuro a narrativa
299. pros meus objetivos enquanto professor de literatura
300. o filme na versão mais antiga com Gregory Pack

301. vai ilustrar mais...
302. vai ilustrar melhor o que foi discutido em sala
303. do que esse filme mais novo
304. e é que eu estou explicando a eles nesse momento
305. e... assim... era o que:: eles queriam saber
306. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
307. Gandalf: praticamente isso que já falei
308. eu não vou me deter aqui ... deixa eu ((participante adianta a vídeo))
309. fe-chan-do:: a medida aqui
310. antes de começar...a:: projeção do filme.
311. P: provavelmente já é o segundo encontro?
312. [[já é o segundo encontro... a segunda parte
313. é tanto que a TV está aqui ligada até ((participante aponta para o vídeo))
314. P: é mesmo
315. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
316. Gandalf: uma outra oportunidade para a gente... já que a gente ta comentando a questão do/da... prática também
317. e como... eu tou vendo essa prática
318. por exemplo:
319. seria in-te-re-ssan-te desligar a TV
320. porque esse objeto que tá FLU-TU-ANDO aqui ((participante aponta para o vídeo))
321. e que eu tava DESAtento para ele
322. porque eu tava de costa
323. ELE é uma coisa que... DESVIA a atenção
324. e nesse no momento que a gente está lendo::
325. fechando uma discussão
326. então... é interessante desligar
327. e... só na hora da projeção mesmo ligar
328. porque se não esse negócio vai ficar...
329. esse protetor de tela vai ficar passando aí
330. e/e... isso desvia a atenção.
331. P: interessante essa percepção
332. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
333. Gandalf: ah... ainda era:: a/a... continuação da discussão sobre o Doubloon

334. alguns personagens não foram contemplados naquele primeiro encontro
335. então...dois personagens que interagem com o Doubloon sem falar num é?
336. é o caso de Quequeg
337. que compara as figuras do corpo dele... lá
338. então..o som dessa filmagem estava melhor né?
339. eu... acho que era esse equipamento aqui
340. P: [isso
341. Gandalf: o som captou melhor, você ficou com mais mobilidade pra pegar melhor...
a turma
342. essa é a esposa desse aluno aqui
343. ela não é aluna não
344. P: [ah...ela não era uma aluna não
345. Gandalf:[[não
346. a gente sempre tem uns casos assim
347. a gente tem uma mãe de...de/de uma menina
348. que acompanha ela sempre lá também
349. nas aulas
350. e nesse caso ai
351. essa é a esposa dele
352. por isso que ela não interage
353. eu nem SEI direito como é que ela se chama
354. já fui apresentado mas...mas eu esqueci
355. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
356. Gandalf: esse é o momento em que o aluno... tá
357. a gente vai colocar na velocidade
358. P: fique a vontade...nem se preocupe
359. Gandalf: certo
360. esse é o momento em que ele tá lendo
361. eu costumo ler
362. e pedir pra eles lerem... trechos de poemas
363. ou trechos da narrativa né?
364. e é um momento que você detecta problemas de linguagem mesmo
365. de pronúncia
366. de gramática

367. mas também...pra... colocar eles para se expressarem pra...
368. que muitos
369. apesar de ser um curso de língua
370. você sabe
371. muitos fogem dessa
372. desse momento de falar
373. de...de interagir em sala
374. P: como o senhor ver isso?
375. em um curso de letras língua inglesa
376. Gandalf: preocupante NÉ?
377. preocupante porque eles têm que...é/é...que
378. geralmente... são aqueles que não estão se sentindo muito seguros
379. os que já têm um BOM domínio da língua
380. TÊM mais segurança pra se expressa
381. aqueles que não têm um domínio muito grande... eles...
382. na/na... cabeça deles
383. eles não querem pagar MICO, né?
384. então eles tem medo de se expor
385. e você precisa... tá... incitando essa exposição
386. e com TATO também pra... que.. eles né
387. muitas vezes eu...eu parei a aula e disse assim;
388. “oh...essa pessoa viajou”
389. “ fez curso”
390. “que bom...bom pra ela”
391. “você tem que correr atrás do prejuízo”
392. “e não se incomodar com o que essa pessoa... fez”
393. “trabalhe o nível que você têm... agora”
394. “ agora você não pode parar de tentar se expressar”
395. “de aprimorar” de...
396. aí eu digo para eles
397. “ não tem mais desculpa hoje”
398. “você pode usar”
399. “ se não dar pra fazer um cursinho”
400. “tem internet”

- 401. “agora tem internet
- 402. “ que não existia antes”
- 403. “ tem games né?”
- 404. antes era só filme e música, lembra?
- 405. “agora tem um MUNDO de mídia”
- 406. você falou também em...no/no uso de mídia na sua pesquisa
- 407. que pode ser utilizado para aprimorar a língua
- 408. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 409. Gandalf: tem uma coisa bem::: interessante
- 410. tem... um aluno que é bem::: católico
- 411. que é Bennet
- 412. e tem uns alunos evangélicos
- 413. e eles.. NÃO entram em discussão entre si por conta disso
- 414. mas usam suas experiências religiosas para... i-lus-trar melhor algum elemento dentro do texto
- 415. seja poema
- 416. seja narrativa
- 417. eu até brinco
- 418. digo que eles são meus assessores para::: assuntos teológicos ou bíblicos ((risos))
- 419. porque... realmente eles...
- 420. eu aproveito esse conhecimento deles... pra esclarecer ainda mais algum elemento do texto
- 421. como esse texto faz muita alusão bíblica
- 422. Moby Dick não tem nenhuma página que não esteja remetendo a alguma coisa na bíblia
- 423. Então.. esse conhecimento deles é.. muito rico na discussão
- 424. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 425. Gandalf: é sobre o adorador do fogo, né?
- 426. é um personagem que é... fedalar
- 427. o adorador do fogo
- 428. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 429. Gandalf: tentando usar sinônimos para que eles entendam
- 430. “worship” que/para...para alguns ainda não está muito claro ainda
- 431. então eu falei “devotion”

432. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
433. Gandalf: é interessante ver que
434. bem...falando dessa perspectiva de se ver::: atuando
435. de se ver trabalhando, né?
436. eu estou surpreso
437. porque eu to achando expressivo ((risos))
438. não só a maneira de articular... as coisas da leitura
439. mas.... também
440. o jeito de gesticular
441. de tentar me comunicar também
442. a coisa paralinguística
443. então
444. P: [não imaginava que tava...
445. Gandalf:[[não, eu/eu.. to achando expressivo
446. interessante, né?
447. percebendo que...que tá fazendo esse gesto
448. ajuda a fixar o que tá sendo dito, né?
449. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
450. Gandalf: esse momento eu traduzi até né?
451. para deixar bem CLARO
452. eu quero direcionar nesse momento
453. não quero deixar pa-ssar
454. P: considera algo
455. Gandalf:[[relevante
456. eu quero que ele não passe batido né
457. não passe por cima
458. eu quero que ele reelabore esse trecho
459. e aí... o que é que::: eu... mostro
460. no momento em que eu falei em português
461. eu estimulei também ele a interagir em português
462. Então..talvez seja uma coisa ((risos)) a si pensar
463. porque eles iam fa-lan-do inglês
464. no momento em que eu abri essa brecha
465. e falei uma frase em português

466. pronto
467. aí... é como se tivesse dado o sinal
468. verde para ele falar também né?
469. eu acho... que/que... seja uma coisa a ser pensada isso
470. tem que ser repensada
471. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
472. Gandalf: então, como eu tento remediar isso
473. voltando a falar em inglês, certo?
474. Pra ver se... ele TAM-BÉM volta né
475. faz o “coaching shifting”
476. e volta a falar em inglês
477. é uma maneira de dizer
478. “speaking in English”
479. tentar... forçar ...
480. mas...FALAR a frase em português foi contra produção
481. ela acaba abrindo... um...um espaço para ele... pra ele::: falar também em português
482. é uma coisa a se pensar...
483. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
484. Gandalf: é um momento importante
485. porque tá re-ma-tan-do a discussão
486. o capítulo é sobre po-ssi-bi-li-da-des
487. é... multi-perspectivas nas possibilidades de interpretação
488. não só do texto
489. mas da própria realidade e da baleia
490. então não só o Doubloon ta sendo interpretado por multivisões ai
491. mas isso é uma metáfora
492. pra como::: eu... posso interpretar a baleia
493. a/ o próprio livro
494. e a própria realidade de múltiplas perspectivas
495. geralmente nunca coincidentes
496. então é::: bem significativa esclarecer isso na discussão
497. que amarra o capítulo não é?
498. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
499. Gandalf: a parte triste é... ver a barrigona ((risos))

- 500. mas eu vejo todo dia
- 501. não tem como escapar da realidade ((risos))
- 502. não chega a SER uma surpresa ((risos))
- 503. mas... fica mais triste ainda
- 504. ver movimentando aí ((risos))
- 505. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 506. Gandalf: ah... aí eles perguntaram a data do filme
- 507. e aí...quando apareceram os primeiros frames do filme
- 508. acabou se/es... se... respondendo a pergunta
- 509. eles viram...
- 510. mas e aí... FICOU uma dúvida se o filme era preto e branco
- 511. se já podia ter sido preto e branco
- 512. ou se havia sido remasterizado
- 513. quando é que começou a ter cor no cinema
- 514. então...isso são alguns detalhes que eles começaram a perguntar
- 515. a dúvida é essa aí
- 516. a história da cor ((risos))
- 517. se foi remasterizado
- 518. eu acho que gravado assim né?
- 519. mas aí...
- 520. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
- 521. Gandalf: eu deixei passar os créditos
- 522. Porque tem uma...uma ilustração interessante de baleias
- 523. Ilustrações de antigas de baleias
- 524. expressões antigas de baleia
- 525. pesca baleeira
- 526. de navios
- 527. então... é::: o... vai passando a fotografia do filme e de qualquer forma eles já vão vendo esse visual
- 528. da baleia e da pesca a baleia
- 529. e quando a-pa-re-ce a data
- 530. e::: é quando vai responder a perguntas deles
- 531. se o filme... tenha sido feito direto colorido
- 532. ou se...tinha sido::: remasterizado

533. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
534. Gandalf: sempre que eu uso filme em sala de aula claro
535. eu fico na posição de plateia
536. junto com eles
537. deixo eles na minha frente
538. eu fico por perto deles
539. por se tiver alguma duvida
540. Porque::: ai se acontecer algo
541. ou se eles perguntarem alguma coisa
542. Como te fato acontece
543. Ele vem e me pergunta alguma coisa
544. Não me lembro bem o que era
545. mas... ele vem e pergunta
546. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
547. Gandalf: a gente teve que usar uma:::uma legenda em espanhol
548. INFELIZMENTE né?
549. porque... só tinha em francês ou espanhol
550. então optei pelo espanhol
551. que é mais acessível para quem fala português
552. e um dos alunos fez um intercâmbio recente na espanha...então
553. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
554. Gandalf: agora é uma cena bem cômica
555. aas... não não
556. ainda não..
557. é::: a... chegada de::: Ismael na taverna
558. ai pronto
559. deixa eu adiantar um pouco mais ((participante adianta o vídeo))
560. eles estão achando interessante a cena com Orson Wells eu acho
561. que...você vai filmar lá
562. e eu vou confirmar agora
563. é ... eles estavam vendo o PÚLPITO
564. e esse púlpito tem o formato de navio, né?
565. e relacionaram até com a aquela igreja
566. bola de neve church

567. que tem... um prancha... e::: umas coisas também ((risos))
568. P: típicas
569. Gandalf: então... eles acharam interessante ele subir no púlpito como se tivesse subindo no navio
570. por escadinha e tudo
571. que ele recolhe
572. e é interessante o momento no filme
573. porque... é um GRANDE cineasta
574. e... pre/ fazendo uma pregação
575. que::: é profética sobre tudo o que vai acontecer na narrativa
576. porque é sobre a questão de Jonas e como a baleia o engoliu
577. então... é um momento assim bem
578. de PREFiguração
579. forshadowing
580. P: pra eles que têm uma relação intrínseca, né?
581. Gandalf: [[com o evangelho
582. com a religiosidade
583. tanto católico quanto evangélico
584. então é bem interessante eles verem isso dentro da pregação de Jonas,
585. por isso essa reação
586. passar um pouco mais
587. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
588. Gandalf: agora a escolha dos barcos
589. Ismael e Quequeg vão ser aceitos no Pequod
590. eles acham engraçado... que
591. QUESTIonam se ele é cristão ou não
592. depois quando ele lança o arpão
593. aí... cessa toda a discussão
594. porque a eficácia dele é maior do que qualquer dúvida religiosa ou ideológica... que eles tenham
595. E aí vem o lado do lucro
596. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
597. P: a turma não... é::: a mesma da primeira aula?
598. tem algumas pessoas que não estão lá no meio ?

599. Gandalf: NÃO
600. evita e Bingley né?
601. estavam na discussão
602. P: ahã
603. Gandalf: eu não sei se alan não estava
604. e por acaso tá aqui
605. mas eu não estou vendo.
606. P: eu acho que o rapaz da borboleta.
607. : Gandalf: é...Frodo
608. P: é
609. Gandalf: não sei se ele tá pra cá.
610. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
611. Gandalf: deixa eu adiantar... aqui é só o filme ((participante adianta o vídeo))
612. olha lá... o Frodo tá lá
613. ele tava na primeira discussão
614. ele tá também, num tá?
615. P: sim
616. Gandalf: QUEM não tá infelizmente é Bennet
617. que é o aluno católico que eu falei
618. um bom aluno também, certo?
619. e ele é o contra ponto católico a essas vozes evangélicas que são Frodo e Bob
620. e aí ele não tava nesse dia
621. mas... quer dizer ele teve na discussão todinha
622. na hora da gente ver o filme
623. infelizmente não
624. inclusive por problema de transporte
625. ele tá tento que fal-tar porque a cidade dele está...
626. com uma série de problemas
627. P: ele não mora em campina?
628. Gandalf:[[não mora em campina
629. muitos deles não moram em campina
630. Bingley também não mora
631. Bob mora em Campina
632. frida e evita moram em Campina

633. aí Bennet não tava aí não
634. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
635. Gandalf: infelizmente quando vai dando a hora não tem como segurar né?
636. já...veja::: que evita já ta::: ((risos)) pronta para sair aqui
637. P: [se o senhor me der licença, eu achei esse momento aqui bem interessante.
638. Gandalf: [significativo... então volte
639. P: esta finalizando aula
640. e eu queria saber se o senhor queria comentar sobre esse momento aqui
((participante aponta um momento específico do vídeo))
641. eu já ia desligar.. mas e aí...
642. gostaria de saber se o senhor queria comentar algo sobre esse aspecto
643. é e-xa-ta-men-te aqui
644. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
645. Gandalf: ah ta....eu to dando uma orientação aí a ele
646. sobre uma::: pó-ssí-vel pesquisa... nesse filme
647. e ele ta dizendo
648. “como é que ele poderia tratar já que ele é tão grande?”
649. e eu to dizendo que ele “tem que fazer um reCORte”
650. P: [ele teve um....
651. Gandalf: [[ele teve um click
652. uma ideia de como pó-de-ria trabalhar.. isso não... é...
653. na questão do TCC no futuro possível
654. uma possível monografia ou artigo
655. então... ele/ele... começou a ver
656. viu ... que o livro é muito vasto e com muitas perspectivas
657. então como é que poderia trabalhar isso?
658. porque a gente tem que fazer um recorte
659. focalizar alguma coisa que quer trabalhar por exemplo:
660. trabalhar só essa questão da simbologia do doubloon,
661. trabalhar só o Ahab como personagem.
662. P: e o senhor achou que a utilização do filme, foi o que deu o estalo no aluno?
663. Gandalf: eu não posso garantir isso
664. mas...com certeza ajudou né?
665. porque.. assim

- 666. teve as discussões... é::: a partir do texto escrito
- 667. mas certamente vi-sua-li-zar
- 668. dizem que uma imagem vale mais que mil palavras
- 669. certamente visualizar um filme
- 670. bem realizado
- 671. que TÁ bem::: calcado em cima da obra
- 672. deve ter ajudado ele a despertar o desejo ainda mais
- 673. de/de... trabalhar essa questão
- 674. e eu acho que ele percebeu que tinha... muitas::: POSSIBILidades
- 675. que é um livro grande
- 676. com muitas perspectivas
- 677. com MUITO temas a serem explorados né?
- 678. eu tava dizendo que... é::: quase uma bíblia o livro também
- 679. então ele teria que fazer um recorte e pegar só em um aspecto
- 680. ou a simbologia
- 681. como a simbologia do dobrão
- 682. ou um personagem bem paradigmático
- 683. como o próprio protagonista Ahab não é?
- 684. ou o narrador Ismael
- 685. pegar um recorte
- 686. seria mais interessante
- 687. e eu tento na medida do possível
- 688. independente de mostrar filme ou não
- 689. é::: VINCular os textos aos gostos deles certo?
- 690. ancorar em alguma coisa
- 691. que...que::: eles já gostem
- 692. por exemplo
- 693. alguns gostam muito de cinema
- 694. então você poderia trabalhar essa questão da adaptação
- 695. aqui é... eles dizem “tradução”
- 696. Ai eu digo “já não é comigo”
- 697. “ é com dorothy ou kathen”
- 698. mas é uma::: POssibilidade
- 699. de trabalhar essa questão de tradução né?

700. então... tentar alguma coisa que eles gostem
701. por exemplo algumas...algumas alunas são mais feministas
702. então se é uma obra que têm alguma coisa bem feminista
703. mesmo que não tenha um filme
704. eu chamo a atenção...dele::: para isso...né?
705. P:interessante ((pausa para assistir ao vídeo))
706. Gandalf: isso é a continuação do filme, né?
707. agora vamos continuar o filme e está chegando o Darcy
708. eu não sei o que fui buscar aí
709. pra onde eu fui
710. ah... eu::: não sei se falo contigo?
711. P: ah, foi, o senhor foi perguntar se poderia apagar as luzes
712. porque acho que os alunos pediram para apagar a luz.
713. Gandalf: [ah ... isso mesmo
714. ai fui ver se intervia com sua filmagem né
715. P: [[interferia.
716. Gandalf: por isso não desliguei
717. porque em geral quando projeto algo
718. o que não tem nessa sala
719. a gente tentar apagar.. pra ficar melhor
720. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
721. Gandalf: aí.. eles vão ficar apenas assistindo ao filme
722. ((participante adianta o vídeo))
723. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
724. Gandalf: esse é um momento assim...
725. estranho no filme porque
726. com a consciência ecológica que agente tem hoje
727. a gente entende que nesse momento
728. eles precisavam pescar mesmo as baleias
729. ir buscar esse óleo
730. mas... da::: perspectiva da gente no século vinte e um
731. isso é BEM anti-ecológico
732. dava uma agonia de ver essas baleias serem mortas assim
733. e... eu::: sentir que muitos deles estavam tendo a reação que eu tava tendo também

734. não tavam gostando de ver aquelas baleias sendo mortas ((risos))
735. na::: época isso não tinha muito significado para eles assim
736. aventura
737. mas pra gente hoje
738. isso é um crime ecológico
739. um crime
740. mas aí ... é a episteme de cada época
741. P:isso
742. ((pausa para assistir ao vídeo))
743. Gandalf: me chamou atenção foi isso
744. eu tava reagindo mal a essa cena
745. eu tava vendo eles né?
746. também fazendo caretas
747. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
748. P: acho que chegou o rapaz com a esposa
749. Gandalf: ((risos)) mas é... que::: eu mexi aqui
750. e ficou parecendo uma cena de paranormalidade
751. ele apareceu assim ((risos))
752. surgiu subitamente...
753. então agora quero voltar
754. para ver de onde ele tá vindo...
755. mas é claro que foi dali
756. se não foi... nós registramos um fenômeno ((risos))
757. P: como o senhor vê a::: a ATENÇÃO deles, né?
758. é bem interessante né?
759. todos eles ficam re-al-mente...
760. Gandalf: [é eles curtem filmes né?
761. é um momento diferente
762. sai da RO-ti-na da leitura
763. discussão, né?
764. é um momento que
765. para::: mim... ele é didático
766. eu tenho um objetivo didático
767. e pra eles devem ser também

768. eles estão aprendendo
769. mas assim... não deixa de ser diversão num é?
770. assim, e se for um filme divertido,
771. por exemplo: shakespeare in love
772. é um filme extremamente divertido
773. Então... a maneira de-li-cio-sa de aprender aquele universo elizabetano
774. e eles MORREM de rir
775. com as cenas mais cômicas num é?
776. P:interessante
777. Gandalf: é... eles curtem mesmo
778. sempre que... dá/da:: pra/prá colocar filme
779. mas agora... tem que::: ter/ter... uma relação
780. não pode ser::: gratuito
781. tem alguma conexão com o que foi estudado ante, num é?
782. e as vezes
783. na im-po-ssi-bi-li-da-de de::: cobrir uma obra
784. pelo menos vê-la né?
785. como dizia Umberto Eco
786. “não dando pra ler”
787. “PELO menos conhece a historia”
788. já::: é uma:::coisa positiva
789. porque tem hora
790. que não dá pra ler TUDO
791. então... a gente escolhe umas obras mais paradigmáticas
792. e::: outras podem ser cobertas também com o cinema
793. P: interessante
794. Gandalf: e::: as vezes também
795. o pior::: e interessante
796. tem umas turmas que não querem ver em sala
797. P: verdade
798. Gandalf: é
799. e dizem: “professor a gente assiste em casa pra::: não::: perder tempo”
800. “ e:::num sei o que”
801. então eu digo “mas é INVESTIR não é perder”

802. mas eles querem
803. são mais CAXIAS e não querem né?
804. e as vezes também já assistiram o filmes antes
805. P: ah:::
806. Gandalf: é... mas eu digo assim
807. “mesmo se vocês já tiverem assistido o filme antes”
808. “você vai vê-lo agora com outros olhos, certo?”
809. por exemplo
810. geralmente eles antes de lerem Beowulf,
811. já viram aquele a lenda de Beowulf num é?
812. e ai ...eles ficam perguntando
813. “acontece tudo aquilo?”
814. “ele tem um caso com a monstra?”
815. “O:::/o dragão é filho dele?”
816. eu digo que “não”
817. “ na narrativa original não tem nada disso”
818. “ isso ai é::: coisas da narrativa filmica né?”
819. “cinematográfica”
820. mas
821. “muita coisa que você aprendeu nas discussões e no poema”
822. quando você for assistir o filme
823. você vai.../mesmo se::: tiver assistido antes
824. você vai ver agora::: com... novos olhos
825. vai explorar mais
826. coisas que tinham passado batido pra você
827. que você SÓ VIU a narrativa em si
828. mas certos... detalhes certos... simbolismo
829. você vai Explorar melhor
830. vai::: entender melhor
831. AGORA
832. ai eles realmente CONFIRMAM isso
833. de FATO quando viram o filme
834. pela segunda vez
835. e tem li-do e discutido aquilo

836. P: [a perspectiva
837. a maneira como eles vão ver
838. Gandalf: [é outra
839. A-pro-fun-da e aí eles vão ver a discrepâncias::
840. ou as coincidências né?
841. ((pausa para assistir ao vídeo))
842. Gandalf: alguns sentem desejo de trabalhar... tradução inter-semiótica
843. Adaptação
844. por conta::: dessas divergências
845. ou coincidências
846. P: sem dúvida
847. ((pausa para assistir ao vídeo))
848. Gandalf: não sei... se (...)
849. ((participante adianta o vídeo))
850. Gandalf: se eu não me engano
851. ainda fica faltando um:: restinho do filme
852. né isso
853. P: isso
854. Gandalf: é por causa do horário da noite
855. a gente parou aí
856. ficou SÓ um:: pedacinho:: do filme pra ser visto
857. e eu acho que quando você chegou
858. ele já tinha sido mostrado
859. a gente já tava... já::
860. não sei se você ainda pegou o finzinho
861. na aula/aula.. seguinte
862. P: não lembro
863. Gandalf: eu acho que não
864. P: ah...não
865. eu cheguei na::: discussão
866. Gandalf: eu vou ver aqui agora
867. deixa... eu ...
868. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
869. Gandalf: aula quatro

870. pronto::: vamos ver aqui
871. dessa vez o Bennet tá
872. certo?
873. ele perdeu... o::: VOLUME grande do filme
874. ele chegou no finalzinho ((risos))
875. mas che-gou
876. então::: é:::
877. deixarr eu ver aqui
878. ((pausa para assistir ao vídeo))
879. Gandalf: eles querem saber coisas do Gregory ((risos))
880. aquela ansiedade de quem já::: já está com o semestre atrasado
881. então eles estão bem angustiados com essa questão
882. e::: devido a uma paralisação que teve um dia,
883. numa na quarta feira...
884. ((pausa para assistir ao vídeo))
885. Gandalf: interessante esse momento
886. e::: ele vale a pena ser comentado não é?
887. essa:::essa discussão bem interessante
888. é uma discussão pós-filme
889. e::: eu to perguntando a eles
890. “como é que eles viram o filme em relação a::: obra?”
891. “e como reagiram?”
892. e ai:: eles estão dizendo que:::
893. “não dar para cobrir tudo”
894. “explicar tudo”
895. e aí eu explico a eles que:::
896. o próprio livro é muito GRANde
897. e que:::
898. o cineasta por varias razoes técnicas
899. In-clu-si-ve de tempo
900. e dinheiro
901. tem que fazer CORTES
902. então::: ele tem que dispensar certos momentos
903. então por exemplo:

904. existe o::: Pequod que encontra uns::: cinco::: ou sete::: navios
905. se eu não me engano durante a trajetória dele ATÉ::: encontrar o Samuel Andrew no final
906. e depois:: a baleia
907. P: ahã
908. Gandalf: o cineasta optou por usar...
909. o::: o encontro mais paradigmático que é um dos centros do samuel andrew
910. em que::: é::: o capitão que PERdeu um braço
911. e ahab já havia perdido a perna
912. ai.. então:: essa::: confrontação
913. os dois são mutilados
914. mas os dois têm atitudes dis-tin-tas
915. em relação a esse evento
916. o capitão do samuel andrew é mais::: bem mais humorado
917. em relação as coisas
918. e:::o ahab é amargurado
919. então eles estão se perguntando esta questão.
920. P: ambas vítimas de moby dick
921. Gandalf: [[ambas vítimas de moby dick
922. e dos SETE navios
923. o cineasta fez uma condensação pra um só
924. que é compreensivo
925. por causa das duas horas do filme
926. o volume
927. o dinheiro
928. e tudo
929. então ta explicando para eles
930. porque alguns estavam estranhando essa:::
931. NÃO:: coincidência...tá?
932. e aproveito pra falar que
933. nu-ma tradução inter-semiotica
934. numa adaptação
935. você tem que fazer escolhas
936. tem que ser seletivo num é?

937. e aí a discussão vai ser bem interessante
938. esse aluno aqui
939. alan
940. ele vai dizer que o filme não foi muito FI-EL
941. ou::: poderia ter explorado mais
942. Bingley vai dizer que ficou satisfeito
943. que o filme mostrou praticamente tudo
944. que havia sido discutido e visto na sala
945. e que de fato o filme ilustra muito BEM
946. ((pausa para assistir ao vídeo))
947. Gandalf: eles estão vendo como o filme ilustrou a::: a-ti-tu-de dos principais personagens
948. ilustrou bem né?
949. P: [o que eles já tinham feito né
950. Gandalf: [[quela discussão feita
951. sobre o capítulo no-vem-ta e no-ve
952. sobre o doubloon
953. revelar nas perspectivas dos personagens
954. as várias diferentes atitudes
955. e o filme:: consegue captura isso
956. consegue captura::: o cristianismo melancólico de star buck
957. consegue é/é:: captar essa/essa relação mais despreocupada de stubb né?
958. e:: mais pragmática de flesk
959. então eles viram... como o::: filme realmente captura
960. então em favor de/dessa::: temática da/da perspectiva do: cinema em sala
961. você veja como::
962. realmente ajuda a fixar aquilo que eles haviam:: discutido né?
963. e aí ilustra aquilo que eles já haviam discutido
964. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
965. e::: aí é::: interessante
966. como:: o senhor vê essa...essa
967. amarração com o cinema né?
968. da discussão anterior com a de agora?
969. Gandalf: importante

970. esse momento foi muito produtivo
971. foi interessante num é?
972. foi uma espécie de: feedback né
973. e/e:: surgiu inclusive:
974. algumas dúvidas como por exemplo:
975. aquela questão da:: do: conceito de fidelidade
976. que é um conceito já questionável
977. foi suscitado por esse aluno aqui né?
978. ((o participante aponta para o vídeo))
979. e foi rebatido por Bingley
980. P: ahã... interessante
981. Gandalf: e:: eu dei a entender pra eles que:
982. realmente não tinha como ser fiel
983. que era duas linguagens distintas
984. e...que:: é tinha que:: tinha que haver escolhas
985. e que as escolhas do/do:: cineasta
986. foram BEM interessantes né?
987. como/com... com:: exceção
988. de alGUmas poucas atuações
989. teve uns momentos lá:: que::
990. na hora de dar um soco
991. que é um negocio bem::: teatral ((risos))
992. mal feito
993. mas...assim tirando:: essa: pequena bobagem
994. em geral
995. o filme é bem::bem realizado
996. a atuação de um ator como Gregory Pack
997. essa é IMpecável
998. orson Wells nem se fala né?
999. mas esses atores menores
1000. eles realmente...eles fracassaram em pouco ((risos))
1001. eu não sei
1002. eu teria que pesquisar
1003. de repente

1004. eles... foram:: captados entre baleeiros
1005. para fazer o filme
1006. daí:: porque essa falta de/de::: traquejo na:: hora de atuar...
1007. P: sem dúvida
1008. Gandalf: mas foi um momento muito interessante nessa discussão aqui (...)
1009. ((pausa para assistir ao vídeo))
1010. Gandalf: ta vendo oh
1011. esse aqui ((participante aponta pra o vídeo))
1012. já tem noção de que são duas linguagens distintas
1013. e que eu não posso com-pa-rar em:: termos de fidelidade né?
1014. Bennet
1015. Bingley também tema mesma perspectiva
1016. alan... é quem... vai:: dizer que o filme deixou de co-brir certas coisas
1017. ou...(...)
1018. é o Bingley
1019. aqui né?
1020. é::: a questão de beouwlf
1021. e eu estou comentando com eles
1022. que::: de manha também
1023. numa outra turma
1024. que a gente está estudando beouwf
1025. alguns alunos viram na-te-ci-pa-da-mente
1026. beouwf
1027. e eles estavam sentindo a:: discrepância entre o que eles haviam assistido
1028. e o que:: a: gente tava lendo né?
1029. e que querendo antecipar coisas na narrativa que não se encaixava
1030. mas: professor “ele vai ser o: pai do monge?”
1031. e aí eu digo
1032. não.../não aqui não ((risos))
1033. lá:: né?
1034. eu: até brinquei com eles...
1035. o PROblema é:: que: es-colhe-ram
1036. angelina jolie pra ser monstra
1037. aí:: meu amigo:né? ((risos))

1038. o que complicou foi ISSO
 1039. se fosse qualquer criatura
 1040. mas angelina jolie pra:: ser monstra
 1041. ai::: ATÉ:: você
 1042. daqui a pouco está tendo alguma coisa
 1043. com ela ((risos))
 1044. eles ficaram RINdo
 1045. eu tou mostrando para eles
 1046. que... essa:: dúvida também surgiu de manhã
 1047. numa outra turma
 1048. com outra obra
 1049. essa relação entre fi-de-li-da-de textual
 1050. e adaptação
 1051. e como:: essas coisas são dis-tin-tas (...)
 1052. ((pausa para assistir ao vídeo))
 1053. Gandalf: eu falando de umberto eco
 1054. aquela coisa lá:: da impossibilidade de ler uma obra
 1055. pelo menos ver a história
 1056. é válido
 1057. é melhor:: do que: não saber NAda sobre:: aquela narrativa...
 1058. ((pausa para assistir ao vídeo))
 1059. Gandalf: é angustiante né?
 1060. você:: como cinéfilo
 1061. e como estudioso de língua e literatura
 1062. COMO a gente deveria cobrir coisas
 1063. que a: gente não TEM tempo::: pra cobrir
 1064. P:[é uma pena
 1065. Gandalf: é...
 1066. e: a:: gente: tem que:: se conformar
 1067. e saber que::: que há um limite mesmo
 1068. temporal e físico
 1069. para dar: conta de TANTO:: tanto conhecimento
 1070. então... na impossibilidade de LER
 1071. PELOS menos conhecer a narrativa

1072. e:: pra isso eu acho
1073. que sem dúvida
1074. o filme é mui-to ÚTIL
1075. é importante
1076. é relevante
1077. é fundamental
1078. isso é:: uma posição de: Umberto Eco
1079. um GÊNIO recentemente falecido
1080. Gandalf: é:: é não/não dar pra COBRIR tudo
1081. Então
1082. ele fez um::: levantamento
1083. e viu que:: se fosse para ler
1084. então.. ler as mais importantes
1085. ((pausa para assistir ao vídeo))
1086. Gandalf: esse é:: um daqueles... daqueles
1087. daquela polêmica né?
1088. de... o que:: é melhor
1089. o filme ou o livro?
1090. Gandalf: e:: estou contra argumentando com ele aqui né?
1091. ele ta dizendo que::
1092. essa atmosfera::
1093. mais DARK
1094. mais pesada
1095. do:: início da filme
1096. não foi:: mostrada
1097. e tou relembrando a ele uma cena
1098. que::: que quando:: ismael chega: na:: lá
1099. na/na taverna de petercoofing
1100. de fato É noite
1101. e está chovendo
1102. e re-lam-pejando lá fora
1103. então
1104. o filme:: mostra isso
1105. ele pareceu que:: esqueceu

1106. então... eu to relembrando a ele
 1107. que...NÃO
 1108. o filme não É tão:: ruim
 1109. como ele tá dizendo num é?
 1110. a linguagem cinematográfica é funcional SIM
 1111. e:: ele deixou de: lembrar uma cena
 1112. em que essa simbologia foi colocada
 1113. agora
 1114. Gandalf: [[contemplada
 1115. MAS ele continua dizendo que
 1116. “o livro tem muitos DETALHES”
 1117. e::: que:: ele “conseguia visualizar os de-ta-lhes da narrativa”
 1118. a proporção que lia né?
 1119. e ai:: o escopo abriu
 1120. e OUtro aluno vai rebater
 1121. dizendo que “NÃO::: de forma alguma”
 1122. “o filme cobriu praticamente tudo que foi discutido e mostrado em sala”
 1123. então:: vai ter que::
 1124. são duas opiniões divergentes
 1125. pontos de vistas contrários
 1126. o que::: de... certa forma é bom
 1127. é salutar né?
 1128. ((pausa para assistir ao vídeo))
 1129. Gandalf: NÃO... não dá tempo
 1130. tem que ser rápido num é?
 1131. é... as questões de...
 1132. orçamento
 1133. tempo
 1134. restrições téc-nicas de:: cada linguagem né?
 1135. e a linguagem do cinema
 1136. ela é:: meio/meio::: holográfica
 1137. você tem que ver isso tudo de uma vez
 1138. você tem que:: perceber que esse/essa/que:: esse relâmpago
 1139. essa chuva essa coisa

- 1140. ta no:: pano de fundo aqui
- 1141. fora até da cena
- 1142. porque é uma coisa EXTERna
- 1143. mas ta sendo contemplado SIM
- 1144. muitas vezes ate com o som
- 1145. a trilha sonora é muitas vezes bem impactante para a história
- 1146. tanto com a fotografia do filme
- 1147. agora... é sutil né?
- 1148. e aí ele aferrado a esse pré-com-cei-to do que a leitura
- 1149. ele até:: overlook
- 1150. passou por cima desse::
- 1151. aí eu tou lembrando a ele que
- 1152. “NÃO”
- 1153. o filme contemplou:: todos esses aspectos que você esta dizendo que não foi simbolizado no filme
- 1154. FOI sim
- 1155. agora:: rapidamente
- 1156. P:: interessante
- 1157. ((pausa para assistir ao vídeo))
- 1158. Gandalf: a coisa do:: presságio
- 1159. da:: pré-configuração
- 1160. ((pausa para assistir ao vídeo))
- 1161. Gandalf: é importante comentar isso
- 1162. é isso que:: estou dizendo para eles
- 1163. que essa discussão não vai ter fim né?
- 1164. entre os amantes da literatura
- 1165. os amantes do cinema num é ?
- 1166. e uns vão dizer que:: o livro é melhor
- 1167. e outros o filme é melhor
- 1168. na verdade
- 1169. os dois são VÁLIDOS
- 1170. e:: você que:: lida com as duas coisas
- 1171. passa a:: Apreciar os dois né?
- 1172. apreciar o:: livro pelo que ele é

1173. e apreciar o filme pelo que ele é
1174. é claro que:: tem filmes
1175. que fazem uma violência enorme
1176. a:: estrutura original da narrativa
1177. mas aí... é um caso a se discutir
1178. ((pausa para assistir ao vídeo))
1179. Gandalf: agora eu ou dando um:: argumento do teatro
1180. pra mostrar que...
1181. que muitas vezes
1182. uma adaptação
1183. pode ser mais significativa do que a obra original
1184. há... a::: alguns críticos que consideram valda sara palha
1185. que é uma peça
1186. baseada num conto de guimarães rosa
1187. e é uma montagem de paraibanos
1188. e que foi MUITO premiada
1189. há uns... seis anos atrás
1190. eu tive a oportunidade
1191. de ver no festival de inverno
1192. e os críticos dizem que a:: mon-ta-gem da peça em si
1193. é mais bela que o conto
1194. a peça em si
1195. é muito mais relevante
1196. visualmente falando
1197. as soluções que eles acharam lá e
1198. estéticas pra peça
1199. MUITO::: mais interessante
1200. muito mais envolvente
1201. do que a narrativa em si:: original
1202. então eu tou usando isso
1203. pra contra-argumentar com eles
1204. dizendo a eles que muitas vezes
1205. o filme ou é::: uma/uma a:: narrativa
1206. por exemplo:

1207. brokeback mountain
1208. a narrativa é bem:: bobinha
1209. e o ang lee conseguiu fazer
1210. dá uma dimensão BEM mais significativa no:: cinema
1211. do que na narrativa original
1212. quer dizer
1213. então pode acontecer
1214. de que/de que o::: cineasta
1215. consegue com a linguagem cinematográfica
1216. MUITO... mais resultados
1217. pertinentes
1218. do que aquele original
1219. aquelas obras bem CLÁSSICAS
1220. essas realmente são::: difíceis de adaptar
1221. e algumas são até:: IMPOssíveis
1222. uma como
1223. ulisses de Joyce
1224. P: nossa
1225. Gandalf: NINGUÉM teve a loucura de tentar passar para cinema
1226. Porque:: é uma coisa que::
1227. já é difícil de pro-ce-ssar... no... original
1228. e tentar
1229. condensar aquilo ali em cinema
1230. é bem::: complicado
1231. ninguém topou o desafio até agora
1232. mas
1233. mas seria uma coisa interessante de se ver
1234. já Missy Delay foi filmado né
1235. P: é
1236. ((pausa para assistir ao vídeo))
1237. Gandalf: vou só adiantar aqui pra gente ver
1238. o finalizinho dessa discussão
1239. que já é o final da quarta aula...
1240. ((pausa para assistir ao vídeo))

1241. Gandalf: eu acho que é uma atividade, ah!
1242. Não, eu já tou falando sobre wall witman
1243. o próximo autor
1244. a gente encerrou: a discussão sobre o filme
1245. e a gente havia feito trabalhos escritos sobre moby Dick
1246. sobre herman melville
1247. e tinha uma ultima atividade
1248. que eles entregaram
1249. depois que:: foi designada nesse dia também
1250. IME-dia-ta-mente eu passei a trabalha
1251. r com o próximo autor
1252. que é walt witman
1253. nesse momento eles já estão:: lendo
1254. P: [já li
1255. Gandalf: a bibliografia para um próximo autor
1256. P: o senhor fechou a aula com uma atividade acerca do
1257. Gandalf: [daquele livro
1258. ai...fechei a aula com essa discussão::
1259. do que eles acharam do filme
1260. e ai...passei um exercício escrito
1261. para fixar aquela discussão
1262. que eles tiveram inicialmente do... capítulo: noventa e nove
1263. e nesse momento
1264. eu já tou introduzindo um outro autor
1265. porque isso é literatura norte-americana II
1266. e isso são coisas re-man-escen-tes de americana I
1267. que não foram contempladas
1268. e que não pode deixar de serem contempladas
1269. então muitas vezes...
1270. transborda pra cadeira seguinte
1271. e você pode::é::: cortar... aquilo
1272. e partir do ponto que você assumiu,
1273. ou você pode per-gun-tar
1274. e se você for o professor antes

1275. não foi o caso dessa turma
1276. mas:: de manha foi,
1277. então por exemplo:
1278. eu perguntei pra eles
1279. o que eles não tinham visto
1280. e aí uma porção de coisas
1281. que precisavam ser cobertas
1282. então... por isso uma certa velocidade até:
1283. e fechar merville e partir para walt witman
1284. e depois dickson
1285. twain pra poder eu entrar
1286. fi-nal-men-te entrar no assunto da/daquela cadeira mesmo
1287. que é o modernismo né?
1288. mas:: eu não poso deixar de contemplar isso que
1289. por algum motivo
1290. ou não foram contemplados
1291. por mim de manhã
1292. por conta do tempo... ou:: de noite
1293. eles também
1294. eles disseram que foi tudo meio apressado
1295. ate chegaram a ver algumas coisas
1296. mas de maneira muito superficial
1297. então eu tou cobrindo isso
1298. ((pausa para assistir ao vídeo))
1299. Gandalf: aqui são dados
1300. sobre::
1301. eu estou destacando
1302. o contexto de lisa Grass
1303. walt witman pronto
1304. pra depois checar com eles
1305. ((pausa para assistir ao vídeo))
1306. pronto
1307. eu pedi pra eles lerem
1308. e tou pedindo que eles destaquem:

1309. as informações mais:: relevantes sobre::
 1310. o contexto e a biografia de walt witman
 1311. e eles estão fazendo isso
 1312. e eu com-fir-man-do com eles
 1313. guiando eles nesse processo
 1314. ((pausa para assistir ao vídeo))
 1315. Gandalf: eu fico excitando algumas perguntas
 1316. só pra::
 1317. muitas vezes só p eles incitar (...)
 1318. puxar:: aquela informação que eles precisam colocar
 1319. que são relevantes
 1320. ((pausa para assistir ao vídeo))
 1321. Gandalf: pronto Luciano
 1322. aqui é o fim da:: gravação
 1323. você tem alguma pergunta a mais para fazer?
 1324. P: pra fechar aqui
 1325. antes de qualquer coisa
 1326. eu quero agradecer
 1327. para finalizar
 1328. foi uma experiência...
 1329. nossa... enriquecedora
 1330. eu PASSEI
 1331. interessante que eu era..
 1332. Gandalf: [voce viu várias coisas
 1333. viu literaturas
 1334. viu línguas
 1335. P: [há:: cinco anos atrás eu
 1336. vi esse filme
 1337. Gandalf: tradução você viu língua
 1338. tradução que é uma coisa teórica
 1339. e viu literatura
 1340. P:há:: cinco: anos atrás nessa/nessa mesma TV
 1341. eu assiti essa obra né?
 1342. Gandalf: sim:::: e agora está nessa perspectiva

1343. de estudioso
1344. P: tá passando um filme na minha cabeça
1345. Gandalf: [[bem interessante
1346. P: eu ali no meu cantinho
1347. e agora pensando nossa::
1348. que coisa interessante
1349. Gandalf: mas
1350. era uma turma BEM promissora viu?
1351. não é ?
1352. tanto que estão todos bem encaminhados
1353. e têm um alunos bem promissores também
1354. eu espero de Bingley
1355. o que eu esperava de vocês
1356. então não é surpreendente que vocês
1357. estejam como estão
1358. e no futuro quando Bingley e Bennet
1359. também tiverem
1360. não vai ser surpreendente
1361. eles são é::
1362. é bem interessante
1363. P: bem
1364. então... é::: eu vou fazer duas perguntas super básicas
1365. pra encerrar a nossa discussão
1366. Gandalf: [[pra encerrar
1367. agora finalizado
1368. como o senhor viu
1369. como o senhor vê essa:: perspectiva de
1370. Gandalf: [de autonconfrontar-se
1371. assim...
1372. você::: fica nervoso né?
1373. Mas: é MUITO INTERESSANTE
1374. você nunca:: imagina
1375. você::: detecta problemas
1376. mas... vê também os acertos né?

1377. vê o que você está fazendo de positivo
1378. e como é uma turma interessante como essa daí
1379. que se envolve na discussão num é?
1380. você como professor sabe disso
1381. ai a gente se sente estimulado também a::
1382. a repartir a::< contribuir
1383. P: [Importância da turma né?
1384. Gandalf: você fica::::
1385. eu poderia ter tido
1386. por exemplo a infelicidade
1387. você também de pegar
1388. uma turma bem des-mo::-ti:-va:-da
1389. bem que::<
1390. que não in-te-ra-ge muito
1391. que você precisa ta ca::-tu::-can:-do
1392. o tempo inteiro pra::< né?
1393. mas essa
1394. se você tivesse ido pra de de manha
1395. também teria
1396. NESSA turms ai
1397. norte – americana II
1398. teria sido bom também
1399. porque eles são outra:: turma INCrível
1400. discute muito se envolve muito
1401. tem um nível mais ho-mo-gêneo de inglês
1402. inclusive tem alguns alunos nessa turma aí que ficam ca-la-dos
1403. porque é:: aquela questão do domínio da língua
1404. isso PESA
1405. pesa em todas as disciplinas
1406. pesa numa disciplina como essa
1407. que você pré-ci-sa escrever e discutir
1408. e ler
1409. então pesa mesmo
1410. P: e quanto a sua prática

1411. o que é que o senhor percebeu assim?
1412. como o senhor percebeu a sua prática
1413. assim... como prática docente mesmo
1414. como o senhor se percebeu
1415. Como vê isso agora?
1416. nessa perspectiva que ::
1417. até então
1418. pelo que falou
1419. é nova
1420. Gandalf: é
1421. o que é nova pra mim
1422. eu me via lá né?
1423. P: ((pesquisador aponta para o vídeo))
1424. olhando pra eles
1425. e não daqui
1426. de quem está assistindo né?
1427. P: e como foi experiência
1428. do seu agir docente
1429. foi mais relevante?
1430. como?
1431. Gandalf: se foi relevante pra mim?
1432. me ver assim
1433. foi relevante
1434. foi relevante
1435. é uma experiência MUITO interessante né?
1436. é uma experiência muito vá-li-da PRA mim
1437. como professor também
1438. e não só pra você como pesquisador
1439. mas pra mim como professor também
1440. P: [exatamente
1441. pro senhor como professor mesmo
1442. Gandalf: [interessante
1443. porque é o que eu te falei
1444. vou repetir aqui

1445. eu esperava ate mais DESACERTOS
1446. e::: claro
1447. houve de-as-certos né?
1448. coisas didáticas mesmos
1449. que você poderia fazer por exemplo
1450. é::: não deixar aquela coisa lá atrás
1451. desviando a atenção de-les
1452. e NESSE tipo de aula
1453. é::: nem sempre eu fico assim
1454. tem aulas que eu me levanto
1455. muito mais
1456. movimento mais
1457. mas nessa daí
1458. PARTicularmente eu estava BEM sentado e discutindo
1459. aqui:: acolá que eu levantava né?
1460. em geral
1461. você já foi meu aluno e sabe né?
1462. fico em PÉ
1463. leio o texto
1464. e ando um pouco mais
1465. MAS nessa daí
1466. eu discuti mais sentado
1467. porque não precisava né?
1468. também:: estava no quadro
1469. o tempo inteiro
1470. o texto estava ali a mão
1471. eles já haviam li-do
1472. a gente tava agora discutindo
1473. era uma coisa mesmo da ora-li-da-de né?
1474. e a/a própria questão de projetar um filme
1475. exige que você fique sentado
1476. concentrado olhando
1477. então
1478. é:: teve um momento que ele interagiu comigo durante a projeção do filme

1479. eu respondi a ele rapidamente
1480. porque eu não queria inclusive atrapalhar
1481. os demais que estavam assistindo
1482. mas foi significativo
1483. é bem signifiativo
1484. você ver os erros né?
1485. como por exemplo naquele momento
1486. que eu falei para você que
1487. AO introduzir uma fala em português
1488. eu acabei sinalizando pra eles introduzir também...
1489. e ai
1490. eu tive que remediar isso
1491. voltando a falar em inglês
1492. e levo um tempinho para ele em-tem-der a deixa
1493. e voltar a falar Inglês ((risos))
1494. é significativo, né?
1495. mostra o que está funcionando
1496. e o que não tá funcionando
1497. e o que você poderia melhorar
1498. coisas pelas quais você: não pode:: TÁ atento
1499. as vezes
1500. as vezes é um detalhe
1501. você ver esse negocio de sentar
1502. olha... eu fiquei im-pre-ssi-o-na-do como eu sentei
1503. como se/se:::
1504. como seu eu ti/tivesse su::bindo numa montaria ((risos))
1505. então
1506. eu preciso ter mais ZElo
1507. na hora de fazer essas sentadas ((risos))
1508. e tem aquelas coisas inevitáveis como a barriga ((risos))
1509. ai num tem o que fazer ((risos))
1510. só com dieta e cosmética.
1511. P: o senhor queria fazer algum comentário final?
1512. alguma coisa?

1513. Gandalf: a importância dessa discussão né?
 1514. meu comentário final é
 1515. como foi INTEREssante
 1516. foi:: IMPORTANTE:: ver
 1517. ele discutirem sobre a impressão deles do filme
 1518. pra que essas ideias
 1519. algumas delas até:: ultrapassadas
 1520. sobre::: transposição de uma obra literária pro cinema viesse a tona
 1521. e ai foi MUito relevante
 1522. e como essa discussão ajudou a desconstruir
 1523. essas ideias equivocadas que a gente tem
 1524. como por exemplo
 1525. o conceito de fi-de-li-da-de
 1526. e de o-ri-gi-na-li-da-de::
 1527. e o que é melhor
 1528. se a narrativa escrita
 1529. ou se é a narrativa fílmica..
 1530. P: como isso surgiu? Você planejou?
 1531. Gandalf:[a discussão
 1532. eu planejei a discussão
 1533. mas... eu não sabia
 1534. que ela iria suscitar:::
 1535. essa:: essa questão::: da/da adaptação
 1536. eu achei que eles iam discutir MUITAO questão
 1537. as questões DA narrativa mesmo escrita
 1538. e como tava no filme
 1539. mas ai acabou levando pra uma discussão
 1540. sobre o que é mais válido
 1541. se é uma leitura se é um...filme
 1542. P: [o escopo abriu
 1543. Gandalf: abriu
 1544. foi bem:: surpreendente
 1545. a reação deles e interessante né?
 1546. fiquei feliz de ver que alguns

1547. já tem uma visão bem madura desse processo
 1548. foi o caso de Bennet e Bingley
 1549. porque Darcy foi a voz do: do tradicional
 1550. vamos dizer assim:: do preconceito
 1551. e Bennet e Bingley se contrapuseram a ele dizendo
 1552. “eu sei que NÃO pode comparar”
 1553. “que são duas linguagens distintas”
 1554. e Bingley fez a defesa do filme ((Risos))
 1555. então foi BEM interessante
 1556. é:: até porque esse posicionamento dos meninos
 1557. ajuda a mostra que... o cinema é MUIto útil
 1558. P: mais uma vez quero agradecer, tá?
 1559. Gandalf: o prazer foi meu
 1560. eu só peço desculpas a você
 1561. porque a gente tinha um encontro na quinta-feira
 1562. e acabou não acontecendo né?
 1563. realmente eu me esqueci
 1564. e se lhe serve de consolo
 1565. eu tinha a expectativa de a tarde começar um curso
 1566. a professora estava doente e não foi ((risos))
 1567. então lei do retorno foi rapidinho
 1568. assim::: como você se frustrou um pouco ((risos))
 1569. porque tava preparado para aquele momento
 1570. e não aconteceu
 1571. P: [sem problema ((risos))
 1572. eu me PRE-pa-rei para o momento a tarde
 1573. e também não aconteceu
 1574. foi a lei do retorno
 1575. rapidinho
 1576. aí eu disse
 1577. “pronto... luciano tá vingado”
 1578. “esse carma já tá pago”
 1579. P: e só PARA lhe tranquilizar
 1580. de ANTE mão

1581. nos acreditamos
1582. se Deus quiser
1583. defender em meados de fevereiro
1584. do ano que vem
1585. então
1586. de ante mão lhe convido tá?
1587. se possível
1588. Gandalf: [sim a defesa é por aqui?
1589. P: seria um prazer ENORME o senhor participar
1590. e ver
1591. Seria uma satisfação
1592. Gandalf: [rever todo o achado
1593. Aí você vai aprofundar essa questão da teoria
1594. da clínica do trabalho
1595. coisa e tal
1596. essa:: essa relação
1597. com o::: sócio discursivo
1598. seria uma oportunidade pra mim
1599. pra mim
1600. de ver essa conexão,né?
1601. e se porventura
1602. não acontecer sua presença lá
1603. devido seu trabalho
1604. deixo de ante mão convidado para mais uma sessão
1605. desta feita
1606. sem câmeras
1607. uma sessão agora sem câmeras
1608. pra que a gente passe todo o FEEDBACK da pesquisa.
1609. Gandalf: beleza
1610. muito bom mesmo
1611. P: o que aconteceu
1612. uma sessão conjunta
1613. dorothy:: uma sessão com dorothy
1614. Frank....

1615. P: uma conversa de como nós conseguimos
1616. pra onde nos fomos..
1617. Gandalf: a que resultados vocês
1618. partilhar os achados né?
1619. P: exatamente
1620. Gandalf: os achados da pesquisa
1621. P: particular os achados porque:: eu acho que
1622. e o senhor mais do que ninguém
1623. PRECISO fazer essa:: VOLTA
1624. e esse aspecto para nos
1625. na:: na nossa visão é muito PERTINENTE
1626. Gandalf:[significativo
1627. P: é necessário de fazer tá?
1628. Gandalf: é isso
1629. e o que vai fechar:: o processo
1630. o retorno ao feedback
1631. pra quem participou da pesquisa
1632. mas... pode ser você
1633. quem mais vai precisar conhecer e percebe esse retorno
1634. mas todos os participantes também será relevantes
1635. P: Até porque existe uma exposição
1636. e deve-se fazer isso em respeito
1637. existe todo o processo
1638. Gandalf: [ah... claro você:: fica::: apreensivo
1639. P: Isso
1640. tem toda uma abertura
1641. que vocês enquanto docentes
1642. se dispuseram
1643. e enquanto participante
1644. é a nossa obrigação
1645. MOSTRAR ao professor o que foi FEITO né?
1646. Gandalf: muitos pesquisadores vão embora e não dão resultados
1647. não dão retorno
1648. é uma pratica muito comum ((risos))

1649. Gandalf: é muito ÉTICO da parte de vocês
1650. de fazerem isso
1651. te darem um retorno
1652. porque você:: vai:: contribuir MUITO pra você
1653. este estudo né?
1654. mas
1655. você vai par-ti-lhar os achados dele conosco
1656. e:: eu acredito que vai MELHORAR a minha práxis
1657. e a dos meninos também
1658. frank e dorothy
1659. P: espero
1660. isso mesmo...
1661. RESIGNIFICAÇÃO
1662. Gandalf: [é importante
1663. eu acho que é a meta né...
1664. e ate que rumos dá a pesquisa
1665. é muito interessante você e sua orientadora terem essa postura
1666. de querer esses compromissos
1667. P: isso
1668. desde de início
1669. queríamos deixar isso bem marcado
1670. pois este aspecto
1671. é bem comum na corrente teórica que nos ancoramos.
1672. Gandalf: isso vai contribuir
1673. certamente já:: esta contribuindo
1674. a própria:: autoconfrontação
1675. já CONTRIBUIU
1676. não resta dÚvida com minha prática
1677. tenho certeza
1678. a de Gandalf e Dorothy também
1679. e quando você trouxe o feedback
1680. ai vai ser a coroação dessa contribuição
1681. vai se aprofundar ainda mais
1682. e esclarecer ainda mais

- 1683. porque é uma coisa sistematizada
- 1684. fundamentada
- 1685. então num é?
- 1686. não vai ser só uma impressão né?
- 1687. vai ser uma coisa bem mais in-te-ressante pra gente
- 1688. importante
- 1689. eu fico ansioso para ver esse retorno
- 1690. ok?
- 1691. e aproveito para desejar sorte
- 1692. nesse::: processo final de:: de feitoria do trabalho de pesquisa
- 1693. P. obrigado