



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
MEDIADA PELO CINEMA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE

Viviane Cristina Garcia de Stefani

SÃO CARLOS
2015



Universidade Federal de São Carlos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS MEDIADA PELO CINEMA: CONTRIBUIÇÕES DA
TEORIA DA ATIVIDADE**

VIVIANE CRISTINA GARCIA DE STEFANI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

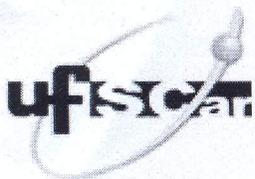
Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G216f Garcia-de-Stefani, Viviane Cristina
Formação continuada de professores de línguas estrangeiras mediada pelo cinema : contribuições da teoria da atividade / Viviane Cristina Garcia de Stefani. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
284 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Formação de professores. 2. Ensino de língua estrangeira. 3. Cinema. 4. Teoria da atividade. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Viviane Cristina Garcia de Stefani, realizada em 24/06/2015:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins
UFSCar

Prof. Dr. Vilson José Leffa
UPEL

Profa. Dra. Andréia Dias Ianuskiewtz
IFSP

Dedico este trabalho:

Ao meu pai, Antonio, por ser um exemplo de integridade e humildade, por ter sido um grande incentivador de minha trajetória acadêmica, e por não medir esforços, durante toda a vida, para me deixar como herança o bem mais precioso de todos: a educação.

À minha mãe, Iracema, pelo carinho e cuidado que nos dedica a cada dia, por ser um exemplo de mãe, de mulher e de amor ao próximo, pela fé que tem em mim e em tudo o que eu faço.

Às minhas irmãs, Priscila e Stela, pelo companheirismo, por sempre me incentivarem e acreditarem em mim, e por estarem ao meu lado em todos os momentos importantes da minha vida.

Ao meu marido, companheiro e amigo, Antonio, pelo incentivo e por dividir comigo as horas mais felizes e também as mais difíceis deste percurso.

Aos meus sobrinhos, Pedro e Mateus, por serem fonte de alegria e luz nessa trajetória.

Aos meus avós, Aparecida, Domingos, Francisca e Diogo (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

As limitações de espaço e de memória dificultam os agradecimentos a todos que contribuíram para minha formação como pessoa e pesquisadora. No que concerne a esta pesquisa, certamente me escaparam nomes no momento de relacionar todos os que me incentivaram e apoiaram, contribuindo para meu crescimento, seja pelo fornecimento de materiais, seja por interlocuções realizadas em ambientes presenciais e/ou virtuais. Relaciono, a seguir, aqueles que me foram mais significativos.

A **Deus**, primeiramente, por suas bênçãos e por sempre me guiar e iluminar meus caminhos na busca pela sabedoria.

À **Universidade Federal de São Carlos**, por ter sido o ambiente que possibilitou a realização desta investigação científica e de toda a minha trajetória acadêmica.

À minha orientadora e amiga **Profa. Dra. Sandra Gattolin**, por acompanhar e mediar meu desenvolvimento acadêmico desde o primeiro ano do mestrado; obrigada por ser o modelo que é, por dar condições para que seus orientandos sempre estejam abertos para o novo, para o que ainda podemos descobrir; por confiar em mim e em minhas ideias, pelas reflexões compartilhadas com entusiasmo, por mostrar os caminhos a seguir com sabedoria, pelo carinho, dedicação, paciência, incentivo e amizade.

Aos professores **Dr. Vilson J. Leffa** e **Dra. Maria Silvia Cintra Martins**, pelas sugestões enriquecedoras dadas no Exame de Qualificação. Obrigada por terem contribuído, significativamente, para a finalização deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico.

A todo o corpo docente do PPGL e do Departamento de Letras da UFSCar, pelos saberes construídos. Meu agradecimento especial aos professores: **Dr. Nelson Viana**, **Dra. Denise Abreu e Lima**, **Dra. Rosa Yokota** e **Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva**, pelo carisma, competência e incentivo e pela seriedade e comprometimento com a produção do conhecimento científico. Obrigada por terem contribuído para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos **professores que compuseram a banca de defesa** – titulares e suplentes – pela disponibilidade, paciência, dedicação e pelas contribuições para o aprimoramento do trabalho.

Aos **funcionários do PPGL**, pela atenção em relação às questões administrativas.

A todos os **alunos do PPGL** com os quais convivi nessa trajetória, por contribuírem para a troca de saberes e experiências, tornando este percurso mais alegre e especial. Obrigada pela torcida e amizade.

Aos **professores participantes da pesquisa**, pela oportunidade que me deram de crescer na reflexão crítica sobre a minha prática como professora, pesquisadora e formadora de professores; pelo interesse e motivação que despertaram no desenvolvimento da pesquisa. Obrigada por permitir que pudéssemos aprender juntos. Aprender com vocês foi uma experiência muito positiva que ficará comigo para sempre.

A todos os **meus alunos**, por me auxiliarem na percepção de minha atuação como professora e me inspirarem a cada dia a continuar meus estudos sobre o complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ao **IFSULDEMINAS**, Câmpus Poços de Caldas, pelo apoio concedido para a finalização deste trabalho. Agradeço especialmente aos colegas de trabalho, alunos, monitores, bolsistas, por me motivarem nas oportunidades de aprendizado.

Aos professores da área de espanhol do curso de Letras da Universidade “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Câmpus Araraquara, em especial à **profa. Dra. Nildicéia Rocha** e ao **prof. Dr. Odair Nadin**, por terem sido fonte de inspiração durante minha trajetória como professora substituta no curso de Letras.

Ao **CEL** – Centro de Estudos de Línguas – São Carlos, por conceder-me o espaço para realizar o curso de formação continuada. Meu agradecimento especial a **Geandro Cason**, coordenador do CEL, por auxiliar com boa vontade e prontidão, na realização do curso.

À **Secretaria de Educação do Estado de SP** e à **Diretoria de Ensino da Região de São Carlos**, pela viabilização do curso de formação continuada. Meu agradecimento especial ao

Edvaldo, ao Djair e à Vanessa, da Diretoria de Ensino, por contribuírem significativamente para a realização do curso de formação continuada.

Aos **meus amigos**, por sempre torcerem por mim e vibrarem com minhas vitórias; e por entenderem meus (muitos) momentos de ausência nessa trajetória. Obrigada pelo incentivo, companheirismo, apoio e amizade fraternal.

À minha querida **família**, pelas orações que fizeram por mim, por compartilhar dificuldades, preocupações e conquistas, e por me ajudarem a superar os momentos de dificuldade.

A você, que está lendo este trabalho, por dar vida ao meu objetivo de contribuir com a construção de conhecimento a respeito do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo (Marx, 1999)”

RESUMO

Este projeto se alinha aos objetivos do *Projeto Nacional de Formação de Professores, Educação Crítica, Novos Letramentos e Multiletramentos* desenvolvido por diversas universidades brasileiras, com um núcleo sede na Universidade de São Paulo (USP). Uma das universidades participantes é a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que conta com o projeto *Formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira sob o enfoque dos multiletramentos e da transculturalidade* que visa contribuir para a formação básica e/ou contínua de professores de língua estrangeira. Seu objetivo é aprofundar a discussão sobre questões teórico-metodológicas da linguagem sob a luz dos letramentos críticos, permitindo que os participantes criem posturas crítico-reflexivas a respeito das novas propostas e das próprias práticas em sala de aula. Inserido nesse contexto de investigação, nosso estudo objetiva analisar o impacto do uso do cinema como instrumento didático em um curso de formação continuada para professores de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) da rede pública de ensino, idealizado e ministrado pela professora-pesquisadora. Partimos dos pressupostos de que ensinar língua estrangeira por meio do cinema motiva o aprendiz (HARLOW e MUYSKENS, 1994), auxilia no desenvolvimento das habilidades comunicativas (STEPHEN, 2001) e estimula o aprendizado autônomo (FIORENTINI, 2002; GARCIA-STEFANI, 2010). No curso de formação continuada, com 30 horas de duração, oferecemos aportes teóricos e práticos para dar subsídios aos professores para analisarem e prepararem atividades didáticas com conteúdo fílmico. Além do aporte teórico, oferecemos oportunidade de interação e troca de experiência entre os cursistas, de forma que todas as atividades preparadas fossem compartilhadas e analisadas pelo grupo antes de serem aplicadas em sala de aula. Os dados obtidos por meio de questionários, notas de campo e grupo focal foram analisados à luz da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978, 1981; VYGOTSKY, 1998; ENGSTRÖM, 2009, 2011), que reconhece que todos somos fonte do saber e podemos agir de forma colaborativa para ampliar a construção de sentidos. Dessa forma, os protagonistas da pesquisa foram responsáveis pela aprendizagem uns dos outros. A Teoria da Atividade (TA) é exemplificada em três momentos cruciais da aprendizagem (LEFFA, 2005): 1) Mostra-se o objetivo a que se pretende chegar (no caso desta pesquisa, o objetivo era ensinar LE utilizando o filme como instrumento), dando um modelo, estimulando os professores-alunos a não o reproduzirem, mas, a serem criativos sobre esse modelo; 2) Descreve-se o processo de aquisição do instrumento, com as constantes idas e vindas, frustrações e alegrias que encontram no percurso para alcançarem o objetivo desejado (momento em que os professores iniciam o processo de elaboração dos exercícios didáticos); 3) Descreve-se a complexidade da tarefa, que exige a capacidade de trabalhar em grupo (momento de troca de experiências entre os professores-alunos sobre os resultados da elaboração e da aplicação das atividades). Resultados do estudo indicam que o cinema atua como instrumento eficaz e motivador para o ensino de língua estrangeira; e a troca de experiências e a interação promovida entre os professores participantes foram importantes na resolução de problemas, contribuindo, efetivamente para sua formação continuada, bem como para o ensino significativo de línguas.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de língua estrangeira, cinema, teoria da atividade.

ABSTRACT

This study lines up with the goals of the National Project for Teacher Education, Critical Education, New Literacies and Multiliteracies which intend to contribute to Initial and Continuing Education of Foreign Language Teachers. Its goal is to deepen the discussion of theoretical and methodological issues of language under the light of the critical literacies, allowing participants to create critical-reflective attitudes toward the new proposals and their own practices in the classroom. Inserted in this research context, our study aims to analyze the impact of the use of the cinema as a pedagogical tool, in a continuing education course for foreign language teachers (English and Spanish) from public schools. We assume that teaching a foreign language through films motivates the learner, assists in the development of communication skills and stimulates the autonomous learning. In the period of the course (30 hours) we could offer theoretical support to help the teachers to analyze and prepare teaching activities with filmic content. Besides the theoretical assistance, we offer opportunities for interaction and exchange of experience among the participants, so all the prepared activities could be shared and analyzed by the group before being applied in the classroom. The data obtained through questionnaires, field notes and focal groups were analyzed based on the Activity Theory, recognizing that we are all a source of knowledge and we can act collaboratively to expand the construction of meaning. Thus, the protagonists of the research were responsible for each other's learning. Activity Theory is exemplified in three crucial moments of learning: 1) The goal we intent to reach is shown (in the case of this study, the goal was to teach foreign language using the film as a tool), giving a model, encouraging the teachers not to reproduce, but rather to be creative on this model; 2) We describe the instrument's acquisition process, with the constant comings and goings, frustrations and delights that are on the course to achieve the desired goal (time when teachers begin the process of elaboration of didactic activities); 3) the complexity of the task is described, which requires the ability to work in groups (moment of exchange of experiences between teachers about the results of development and implementation of activities). The results of the study indicate that the cinema is a motivating and efficient tool for teaching foreign languages, and the exchange of experiences and interaction fostered among teachers were important in solving problems, contributing effectively to their education, as well as to a significant foreign language teaching.

Keywords: Teachers Education, Foreign Language Teaching, Cinema, Activity Theory

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação entre Formação e Exercício do Trabalho	45
Figura 2 – Pilares que sustentam o conhecimento docente	46
Figura 3 – Relação entre Teoria, Prática e Produção de Teoria	50
Figura 4 – Ações do curso de formação continuada	107
Figura 5 - Modelo da TA da segunda geração: representação do sistema de atividade proposto por Engeström (1987)	133
Figura 6 - Sistema de atividade idealizado para o curso de formação continuada.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mudanças na política de Formação de Professores no Brasil	41
Quadro 2 – Disciplinas ministradas pelos professores participantes	81
Quadro 3 – Variedades priorizadas pelos professores participantes	82
Quadro 4 – Justificativas sobre ser ou não fluente no idioma	83
Quadro 5 – Idiomas priorizados em sala de aula de LE	84
Quadro 6 – Justificativas por priorizar o uso da LM ou LE em sala de aula de LE	84
Quadro 7 – Opinião dos professores sobre o que significa ser um bom professor	85
Quadro 8 – Satisfação dos professores com os meios de trabalho	87
Quadro 9 – Uso de tecnologias em sala de aula	89
Quadro 10 – Uso do cinema para aprender e/ou ensinar	90
Quadro 11 – Experiências dos professores com o uso de filmes em sala de aula	91
Quadro 12 – Vantagens e desvantagens do trabalho com filmes em sala de aula	92
Quadro 13 – Roteiro para análise de atividades didáticas	103
Quadro 14 – Motivação dos professores em se inscrever no curso de formação continuada.....	116
Quadro 15 – Relatos sobre aulas de LE antes da realização do curso	118
Quadro 16 – Utilização do cinema para aprender e/ou para ensinar	119
Quadro 17 - Análise da produtividade das aulas com cinema	121
Quadro 18 - Comparações entre a atividade da caçada primitiva e a atividade de produção de material de ensino com conteúdo fílmico.....	138

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO	18
Justificativa e relevância da pesquisa.....	19
Objetivos e Perguntas de Pesquisa	24
CAPÍTULO 1	26
PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	26
1.1 A opção pela Teoria da Atividade.....	26
1.2 Entendendo o surgimento e a evolução da Teoria da Atividade	27
1.3 A Teoria da Atividade e o ensino de LE	33
1.4 A pesquisa intervencionista e a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) no contexto da Teoria da Atividade	35
1.5 O papel da escola e do professor na perspectiva da Teoria da Atividade	38
1.6 O papel do formador de professores na Teoria da Atividade.....	40
1.7 Panorama sobre o contexto atual de Formação de Professores no Brasil: o que temos e o que queremos.	41
1.8 O cinema como ferramenta de ensino na perspectiva da Teoria da Atividade.....	56
1.8.1 O filme como material didático autêntico	58
1.8.2 O filme como material lúdico.....	58
1.8.3 O filme como contextualizador da LE	59
1.8.4 O filme como agente motivador do aprendizado	59
1.8.5 O filme como fomentador do trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula	59
1.8.6 O filme como estímulo para pesquisas extraclasse	60
1.8.7 O filme como forma inovadora de ensinar	61
1.8.8 O filme como fonte de percepção de diferentes linguagens.....	61
1.8.9 O filme como vitrine de situações verossímeis de comunicação	62
1.8.10 O filme como encorajador do uso da língua-alvo	62
1.8.11 O filme como facilitador do desenvolvimento de habilidades linguístico-culturais	63
1.8.12 O filme como propulsor do desenvolvimento da autonomia na aquisição de LE	65
1.8.13 O filme como veículo para trabalhar a interdisciplinaridade	67
1.8.14 O filme como facilitador da compreensão de mundo.....	68

1.8.15 O filme como ferramenta na formação crítica de professores.....	69
CAPÍTULO II.....	71
Metodologia	71
2.1 Enfoque teórico	71
2.2 Procedimentos e instrumentos de coleta	75
2.3 Cenário e participantes da pesquisa	79
2.4 Perfil dos participantes.....	80
2.4.1 Perfil da professora pesquisadora.....	80
2.4.2 Perfil dos professores-alunos	81
CAPÍTULO III.....	94
O curso de formação continuada.....	94
3.1. Organização do curso.....	95
3.2 Planejamento e justificativa do curso.....	96
3.3 Objetivos do curso.....	97
3.4 Conteúdo e execução do curso	98
3.5 A Seleção dos filmes	105
3.6 Procedimentos para preparação das atividades	105
3.7 Formas de acompanhamento e de avaliação dos participantes do curso.....	108
3.8 Critérios de certificação	109
CAPÍTULO IV.....	110
Análise dos dados.....	110
4.1 A Teoria da Atividade como base para a análise	110
4.2 Começando pelo fim.	115
4.3 A aquisição do instrumento.....	125
4.3.1 Procedimentos usados para a aquisição do instrumento.....	125
4.4 A Teoria da Atividade e o curso de formação continuada	134
4.5 A aprendizagem por meio da interação.....	142
4.6 Principais contribuições do curso de formação continuada	150
4.6.1. Desenvolvimento da criatividade na execução das ações individuais e coletivas para a preparação de material de ensino com conteúdo fílmico	150
4.6.2 Reflexão sobre a maneira como o aluno aprende.....	152
4.6.3 Estímulo para a apreciação da sétima arte.....	152
4.6.4 Ampliação das possibilidades de trabalho pedagógico com cinema.....	153
4.6.5. Reconhecimento da importância de ensinar com motivação	156

4.6.6 Reconhecimento da importância da reflexão sobre a prática	157
4.6.7 Ampliação da capacidade de análise de material didático	158
4.6.8 Percepção da ocorrência da aprendizagem na interação e valorização da aprendizagem colaborativa	159
4.6.9 Ampliação das possibilidades de utilizar diferentes abordagens de ensino em diferentes contextos	160
4.6.10 Percepção da importância do desenvolvimento da autonomia e da reflexão sobre a prática pedagógica.....	162
4.6.11 Aumento da dinamicidade nas aulas de LE.....	163
4.7 Evidências de que a aplicação das atividades com conteúdo fílmico teve boa receptividade por parte do alunado.....	164
4.8 O Papel da professora-pesquisadora-formadora no curso de formação continuada.....	170
4.9 Respondendo às perguntas de pesquisa.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
Limitações do estudo.....	182
Encaminhamentos	183
Contribuições do estudo	184
APÊNDICES.....	195
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:	195
Apêndice 2: Questionário 1	197
Apêndice 3 : Questionário 2.....	201
Apêndice 4 – roteiro para análise das atividades didáticas	202
Apêndice 5 – Exemplos de procedimentos didáticos com cinema.....	203
ANEXOS.....	205
Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas	205
Anexo 2 – Critérios para transcrição das aulas e entrevistas de grupo focal.....	207
Anexo 3– Material didático com conteúdo fílmico produzido pelos professores cursistas	208

APRESENTAÇÃO

Meu interesse em investigar o uso do cinema como recurso didático para o ensino de língua estrangeira (LE) surge anteriormente aos meus estudos de pós-graduação em nível de mestrado, e antes ainda de minha experiência como professora de línguas. Surge a partir da experiência como aprendente de línguas. Digo “aprendente” no sentido amplo do termo, usado por Shulman (1986) para designar aquele que aprende como autor de sua própria aprendizagem.

Minhas primeiras experiências na aquisição de língua estrangeira (inglês) iniciaram-se com estudos de regras gramaticais, com o auxílio de um professor, que priorizava o uso do livro didático para o ensino da língua. Embora eu sentisse que evoluía paulatinamente no aprendizado, algo me incomodava porque ainda que estivesse aprendendo inglês, não me sentia segura para comunicar e me expressar nesse idioma, talvez porque eram raríssimos os momentos de interação na língua. Eram escassos também os momentos em que podia observar como as regras gramaticais que aprendia eram usadas na comunicação.

Foi então que vi no cinema – essa arte que me fascina desde criança - uma oportunidade para observar interações entre falantes nativos, em situações de uso da língua de maneira autêntica, e não em diálogos descontextualizados, “pré-fabricados”, produzidos especificamente para o livro didático.

Para observar mais de perto como essas interações ocorriam nos filmes, pausava as cenas, comparava áudio e legenda, analisava os atos de fala e de escrita, as diferenças nos registros escrito e oral, o uso (ou não) de regras gramaticais na comunicação, as diferentes formas de expressar desejos, satisfações, saudações, despedidas, solicitações, agradecimentos e outras funções comunicativas. Imaginava, ainda, que os personagens poderiam estar se dirigindo a mim, e como eu poderia dar sequência àquele diálogo que pausara no controle remoto.

Não tardou para que eu percebesse que estava aprendendo mais e melhor por meio do cinema do que por meio do livro didático, com a ajuda do professor. A evolução no aprendizado da língua estava sendo realmente significativa. Eu havia descoberto uma nova forma de aprender. Havia descoberto a minha melhor forma de aprender.

Essa descoberta faria ainda mais sentido quando, anos mais tarde, nos estudos de graduação em Letras, alguns professores da universidade utilizavam o cinema em suas aulas,

ora para ilustrar conteúdos, ora para estimular reflexões, ora para refletir sobre “como se ensina”. Ao aprender minha forma de aprender, começava a aprender minha forma de ensinar.

Também nos estudos de pós-graduação em Linguística, conhecendo autores como Gee (2004, 2009), pude entender que o acesso ao conhecimento não necessariamente significa aprendizagem e que esta ocorre na interação, nas mais diferentes comunidades discursivas, presenciais ou virtuais.

O uso do cinema na aprendizagem autônoma do inglês certamente influenciou o processo de aquisição da minha segunda língua estrangeira: o espanhol. Influenciou também, sobremaneira, a escolha de minha carreira como professora de línguas. E a experiência como professora de línguas me faz ver, a cada dia, que ensinando, aprendo; e aprendendo, ensino. Como professora de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) devo refletir sobre minha prática pedagógica de forma a auxiliar meus alunos a também descobrirem suas próprias formas de aprender, a contribuir para que sejam aprendentes autônomos.

É fato que nós, professores, temos a tendência de reproduzir no ensino nossas experiências de aprendizagem, sejam elas bem sucedidas ou não. No intuito de reproduzir no ensino de língua estrangeira minha experiência bem sucedida de aprendizagem, buscava inserir cada vez mais o cinema na sala de aula, mesmo tendo que cumprir um conteúdo gramatical/funcional proposto no material didático com o qual eu deveria trabalhar, muitas vezes por imposição da instituição onde lecionava. Ao utilizar filmes em algumas aulas, reproduzia as cenas de forma a ilustrar situações comunicativas e/ou uso de regras gramaticais contidos no material. Os alunos podiam, então, observar como as estruturas linguísticas eram usadas na comunicação, analisando, dessa maneira, a forma e o uso da língua. Eram também estimulados a reproduzir essas estruturas na interação, ainda que em situações comunicativas fictícias (teatralização, por exemplo).

Observando o fato de que os alunos se mostravam mais interessados e participativos nas aulas em que utilizava filmes – não somente como entretenimento, mas como meio de observação de interações autênticas no idioma alvo - decidi investigar de maneira formal o uso do cinema como recurso didático e, a partir de então, iniciei meus estudos de pós-graduação em nível de mestrado.

No mestrado me propus a investigar os resultados da inserção do cinema como recurso didático na aula de língua estrangeira – nesse caso, especificamente o espanhol. Essa investigação se daria a partir da realização de um curso, elaborado por mim (professora-pesquisadora), com duração de 30 horas, dirigido à comunidade universitária, no qual os

alunos participantes realizariam pouco mais de 70 atividades sobre um único filme, *Diários de Motocicleta*, de Walter Sales.

O projeto de mestrado intitulado *O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol* (GARCIA-STEFANI, 2010) apresentou resultados bastante positivos, principalmente no sentido de contribuir para a aprendizagem autônoma dos alunos participantes da investigação. Diante desses resultados, decidimos ampliar nossas investigações sobre o uso do cinema no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, propondo para os estudos em nível de doutorado, auxiliar professores de LE de escolas públicas a utilizarem o cinema na sala de aula como instrumento de ensino.

Essa proposta veio ao encontro das necessidades do novo cenário de educação, e mais especificamente no campo de formação continuada de professores de línguas, no que se refere à urgência em habilitar docentes para o uso de tecnologias¹ em sala de aula, de modo a auxiliá-los a ensinar idiomas de maneira significativa e motivadora, tanto para o alunado quanto para os próprios docentes.

Além de buscar contribuir para a inserção do cinema na prática pedagógica de professores de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) de escolas públicas, tínhamos o interesse em saber se os resultados positivos obtidos em investigações anteriores poderiam ser constatados também em outros contextos. Queríamos investigar o uso do cinema como recurso didático em outros âmbitos, com outros professores.

Sabíamos que nossa contribuição para que professores da rede pública de ensino utilizassem o cinema como ferramenta de ensino de línguas envolveria uma pesquisa interventiva no contexto educacional, por meio de um curso de formação contínua dos professores. Tínhamos como premissa que a simples incorporação de novos recursos e tecnologias nas escolas não garante efetividade nos resultados alcançados (MARCELO GARCIA, 2002, p.35), e que a inserção de novas tecnologias demanda revisão dos métodos pedagógicos. Portanto, era preciso que os professores recebessem aporte teórico e prático para a utilização do cinema como ferramenta de ensino de língua estrangeira. Partimos, então, em busca de parcerias para efetivar nosso estudo investigativo.

O trabalho de inclusão de tecnologias na educação demanda parcerias entre universidade e escola, entre pesquisadores e professores e entre professores e alunos. Exige,

¹ O cinema é considerado uma Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). (NAPOLITANO, 2003)

ainda, um comprometimento do poder público, que deve proporcionar oportunidade para o desenvolvimento profissional dos professores.

Tendo em vista essas questões, buscamos, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, oferecer um curso de formação continuada aos professores de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) das escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Propusemos, então, a versão piloto do curso, intitulado: “*Cinema na escola: como utilizar filmes nas aulas de língua estrangeira (inglês e espanhol)*”². Nosso intuito era auxiliar professores de línguas a analisarem e desenvolverem material de ensino com conteúdo fílmico. Ao final do curso de formação, os professores deveriam aplicar as atividades desenvolvidas por eles em suas respectivas salas de aula e, a partir do resultado dessa aplicação, teríamos dados suficientes para a análise.

Ao término da versão piloto do curso, verificamos que não tínhamos dados suficientes para concluir nossa investigação, uma vez que a maioria dos professores não aplicou em sala de aula os exercícios didáticos (EDs)³ com conteúdo fílmico que haviam preparado. Verificamos, portanto, a necessidade de propor, novamente em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, uma segunda versão do curso⁴, com a mesma proposta, mas com novo formato, uma nova abordagem, intitulado: “*Trabalhando com filmes na aula de língua estrangeira: como desenvolver e avaliar atividades didáticas*”⁵.

Ao analisarmos os imprevistos ocorridos na primeira versão do curso, verificamos que o fato de ter sido ministrado ao final do segundo semestre dificultou a aplicação das atividades em sala de aula, considerando que os professores tinham ainda que cumprir o conteúdo do currículo, e não houve tempo hábil para trabalharem com os filmes.

Além desse contratempo, percebemos que um dos procedimentos adotados pela professora-pesquisadora na versão piloto do curso também influenciara e limitara a atuação

² Curso de atualização autorizado nos termos da resolução SE 58/2011, como parte dos cursos propostos e executados por Órgãos da Estrutura Básica da Secretaria de Estado da Educação, neste caso, da Diretoria de Ensino da Região de São Carlos – projeto 4418. Curso para professores de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) da rede pública de ensino. Carga horária: 30 horas, realizado no período de 05/09/2012 a 07/11/2012. Publicado no Diário Oficial de 17 de agosto de 2012, Seção I, p. 122. Autorizado pela Portaria EFAP de 16/08/2012 (DO de 17/08/2012). Homologação publicada no DO de 14/12/2012, portaria da Dirigente Regional de Ensino de 26/11/2012.

³ Neste trabalho, os termos “Exercícios didáticos (EDs) e Atividades didáticas (ADs) são usados como sinônimos, para designar as tarefas desenvolvidas pelos professores cursistas a partir de conteúdo fílmico.

⁴ Mais informações sobre as duas versões do curso de formação continuada podem ser lidas no capítulo IV desta tese.

⁵ A segunda versão do curso também foi oferecida em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, Diretoria de Ensino da Região de São Carlos e Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo Renato Costa Souza. Publicada no Diário Oficial de 06/03/2013. Curso de 30 horas de duração, oferecido no período de 10/04/2013 a 19/06/2013. Homologação publicada no Diário Oficial de 20/09/2013, portaria da Dirigente Regional de Ensino de 04/09/2013.

dos professores participantes. O grupo permanecia junto, em sala de aula, apenas nos momentos em que a professora-pesquisadora-formadora (PPF) fornecia os subsídios teóricos necessários para a elaboração dos exercícios didáticos⁶. No momento da elaboração das atividades didáticas (ADs), os professores de inglês e os de espanhol eram colocados em grupos distintos, o que dificultou a viabilização do clima de interação e entrosamento que buscávamos no curso⁷.

Considerando essas questões, propusemos, na segunda versão do curso de formação continuada, que todos trabalhassem de maneira conjunta, do início até o fim do curso, dessa vez com a presença de professores de inglês, espanhol, alemão e italiano.

Eis o meu desafio como linguista pesquisadora da área de formação de professores: contribuir para a inserção do cinema como ferramenta didática, auxiliando professores de idiomas a desenvolverem material de ensino com conteúdo fílmico, em um curso presencial, fundamentado em bases teóricas que preveem a aprendizagem por meio da interação. Consideramos as premissas de que a aprendizagem em grupo é vista como o meio mais apropriado para o desenvolvimento profissional (KNOWLES, 1980, apud DÍAZ, 2001, p.97), e que as escolas devem ser não somente o lugar de trabalho dos professores, mas também lugar de aprendizagem. *É impossível criar condições de aprendizagem aos alunos se não há condições de aprendizagem aos professores* (KNOWLES, 1980, apud DÍAZ, 2001, p.97).

Os resultados desse desafio serão descritos ao longo deste trabalho.

⁶ Neste trabalho, os termos “atividade didática”; “exercício didático” e “tarefa” são usados como sinônimos, para designar os exercícios elaborados pelos professores para a prática de língua estrangeira.

⁷ Informações complementares sobre as duas versões do curso podem ser lidas no capítulo IV, no qual explicitaremos mais claramente os procedimentos adotados em cada uma delas.

INTRODUÇÃO

A importância educativa do cinema tem sido cada vez mais reconhecida, tanto por parte de pesquisadores e professores quanto das administrações públicas, especialmente nas últimas décadas.

Ao realizar um estudo sobre a utilização do cinema na educação, Cipolini (2008) traçou um panorama sobre os projetos governamentais de alguns estados que visaram implementar o cinema na educação. Segundo a autora, a criação da Filmoteca do Museu Nacional, em 1910, já dava indícios de que o cinema poderia atuar como um possível auxiliar do ensino e da pesquisa. Pouco depois, em 1928, o artigo 296 do decreto 3821 da Reforma do Ensino do Distrito Federal, determinava que todas as escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional tivessem salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada, para fins exclusivamente educativos. Também nessa época, em 1927, o estado do Rio de Janeiro criou a Comissão de Cinema Educativo. Pouco mais tarde, em 1931, o estado de São Paulo, por meio da Diretoria Geral do Ensino, criou uma comissão para organizar um plano para implantação de atividades do cinema educativo escolar.

Em âmbito nacional, em 1937 o então presidente Getúlio Vargas cria o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), oficializado pela aprovação da lei 378, artigo 40, *com o objetivo de promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar no processo de ensino e como meio de educação popular em geral* (CIPOLINI, 2008, p. 36). Para a autora, esse projeto parecia ousado e inovador, no entanto, *não conseguiu consolidar as relações entre o cinema e a educação, nem fortalecer a formação docente no uso do cinema* (p. 39).

No final da década de 80, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do governo do estado de São Paulo, visando apoiar o trabalho do professor, cria uma biblioteca e uma videoteca, cujos acervos eram disponibilizados, sem custo, aos professores da rede pública estadual. A FDE publica, ainda, no início da década de 90, uma coleção intitulada *Lições com Cinema*, reunindo textos que expõem a contribuição da arte cinematográfica nas discussões sobre temas polêmicos, estabelecendo relações interdisciplinares do cinema com literatura, história, geografia e demais disciplinas do currículo. Apesar dos esforços da FDE para implantar o cinema na educação, esse projeto não durou mais de uma década.

O fato de projetos como esses – com o intuito de inserir o cinema na prática pedagógica – não emplacarem, nos intriga. Se o cinema é comprovadamente um recurso didático eficaz no processo de ensino e aprendizagem, por que os projetos governamentais

não conseguem concretizar-se? Segundo Cipolini (2008) é porque provavelmente a preocupação do governo, até agora, tem sido mais voltada em equipar as escolas com aparatos tecnológicos do que com a formação do professor para atuar nesse âmbito.

Na tentativa de efetivar o uso do cinema para fins educativos nas escolas de ensino médio, um novo projeto do governo do estado de São Paulo, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, é implantado em 2008. Trata-se do projeto *O cinema vai à Escola – a linguagem cinematográfica na Educação*, proposto como parte do programa *Cultura é Currículo*. Esse projeto visa subsidiar a rede pública de ensino com materiais, equipamentos e acervos didáticos, fornecendo às escolas de Ensino Médio um conjunto de filmes de diferentes categorias e gêneros, em DVD, acompanhado de materiais de apoio à prática pedagógica, com o objetivo de facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, para a ampliação do seu repertório cultural, e para o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas⁸.

O material do projeto *O cinema vai à Escola* é composto por quatro cadernos de orientação ao professor e 80 filmes em DVD (4 caixas com 20 filmes) – cada caderno apresenta *informações, curiosidades, ficha técnica e possibilidades de trabalho* de 20 filmes.

Justificativa e relevância da pesquisa

Embora o projeto “*O Cinema Vai à Escola*” apresente condições bastante favoráveis para o uso pedagógico do cinema, constatamos que sua implementação ainda é limitada nas escolas estaduais de ensino médio, possivelmente pelo fato de não ter havido um trabalho efetivo de formação docente com esse propósito⁹. Muitos professores, até hoje, nem ao menos sabem da existência desse projeto¹⁰. Nessa lacuna se enquadra nossa pesquisa. Pretendemos contribuir para a implantação do projeto “*O Cinema Vai à Escola*”, especificamente no que se refere à utilização dos filmes para o ensino de língua estrangeira moderna.

⁸ Dados obtidos no folder do projeto (acesso: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx>)

⁹ De acordo com informações obtidas na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SDE/SP), em entrevista com um dos responsáveis pela implementação do projeto “*O Cinema vai à Escola*”, o projeto tem continuidade até os dias atuais, mas não houve um trabalho de formação docente para tal. Foi informado que há, periodicamente, orientações técnicas junto às diretorias de ensino (são 94 em todo o estado) sobre o conteúdo cinematográfico, e estas são as responsáveis por divulgar o projeto nas escolas, bem como por solicitar algum curso de formação de professores na plataforma da Escola de Formação, caso julguem necessário ou caso os próprios professores solicitem. Os vídeos com as palestras de orientação técnica são disponibilizados no site do projeto como material de apoio aos professores.

¹⁰ Constatamos essa informação nas duas versões do curso de formação continuada.

Sabemos que o trabalho com novas tecnologias em sala de aula demanda revisão das práticas pedagógicas. Não basta equipar as escolas com os mais modernos equipamentos de ensino; é preciso que haja um trabalho de formação docente para a utilização desses materiais, por meio do qual possam ser desenvolvidas novas práticas e abordagens de ensino.

Programas de formação docente que utilizem Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)¹¹, como é o caso do cinema (NAPOLITANO, 2003), são fundamentais no atual cenário da educação no século XXI, e vão ao encontro das recomendações da UNESCO¹² (2004), que enfatizam a importância de docentes e futuros docentes se formarem e atuarem em ambientes educativos que façam uso inovador das tecnologias.

Ao nos propormos a contribuir para que professores de língua estrangeira moderna da rede pública utilizem o cinema como ferramenta didática para o ensino do idioma, partimos da premissa de que essa ferramenta auxilia a viabilização de um ensino significativo, considerando o resultado de diversas pesquisas sobre o tema: 1) ensinar com cinema motiva o aprendiz (HARLOW e MUYSKENS, 1994); 2) ensinar com cinema auxilia no desenvolvimento das habilidades comunicativas (STEPHEN, 2001); e 3) ensinar com cinema estimula o aprendizado autônomo (FIORENTINI, 2002; GARCIA-STEFANI, 2010).

A *sétima arte* pode ir muito além do entretenimento - pode atuar como um poderoso instrumento de ensino e aprendizagem significativos no novo milênio, propiciando a abordagem de aspectos interculturais e o trabalho com a interdisciplinaridade na sala de aula – tão recomendados pelos documentos que orientam o ensino de língua estrangeira moderna no país, como vemos nos excertos que seguem:

(...) nos programas pedagógicos são reforçadas as propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade. O intuito delas é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores,

¹¹ Considerando as múltiplas definições que encontramos do termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), esclarecemos que, neste estudo, esse termo é utilizado para designar todos os recursos tecnológicos que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Consideramos o cinema como sendo um desses recursos (NAPOLITANO, 2003).

¹² UNESCO (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), criado em 1946.

pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade. (OCEM¹³. p. 94)

(...) com o tema intertextualidade e cinema, são propostas atividades de análise de filmes, programas de televisão, propagandas e excertos de textos literários. Essas atividades levam os alunos a discussões relevantes para sua formação ética, promovendo a reflexão sobre estereótipos, preconceito e consumo.

(Currículo do Estado de SP/ Língua Estrangeira Moderna, 2010, p. 108-109)

O cinema favorece o trabalho interdisciplinar e o ensino de cultura principalmente porque atua como uma vitrine de situações de interação entre falantes do idioma. Por meio dessa “vitrine” podemos observar diferentes aspectos que envolvem o “agir” no idioma-alvo, expandindo, dessa forma, nossa compreensão de mundo e da complexidade social presente nas mais diversas comunidades de prática¹⁴ (WENGER, 1998; GEE, 2004, 2009) que ali são retratadas.

Para fomentar a formação de professores de língua estrangeira da rede pública para o uso do cinema como ferramenta didática, realizamos, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e com a Diretoria Regional de Ensino da Região de São Carlos/SP, um curso presencial de formação continuada com 30 horas de duração, por meio do qual os professores de línguas estrangeiras da rede pública puderam habilitar-se para analisar, desenvolver e aplicar material didático com conteúdo fílmico em suas salas de aula. O resultado do curso de formação, incluindo o processo de análise, desenvolvimento e aplicação das atividades didáticas serviu como base de dados para esta pesquisa.

No curso de formação continuada, proporcionamos suporte teórico que auxiliasse os professores na análise, desenvolvimento e aplicação de atividades didáticas (ADs) com conteúdo fílmico, e também oferecemos condições para que, na interação com os demais colegas, os conteúdos dessas atividades pudessem ser discutidos conjuntamente antes de serem aplicados em sala de aula.

¹³ OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2010).

¹⁴ Neste trabalho, o termo “Comunidades de Prática” é usado tal como é definido por Wenger (1998), como um sistema de auto-organização no qual um grupo de pessoas, com objetivos comuns, engaja-se em torno de atividades ou empreendimentos; se organizam em torno de determinadas áreas de conhecimento e atividades particulares que dão aos membros um sentido de associação, de vida coletiva, engajamento e identidade. Para a autora, “Comunidades de prática” é sinônimo de “Comunidades de Aprendizagem”, pois se refere ao processo de aprendizagem social em que as pessoas agem de forma engajada para encontrar soluções e construir inovações para problemas de interesse comum (WENGER, 1998). Nos filmes, as diversas comunidades de prática ali retratadas apenas simulam as reais comunidades de prática da vida cotidiana coletiva.

Para promover a interação entre os professores na elaboração das atividades didáticas e o compartilhamento de experiências sobre possíveis abordagens na sua execução, foi imprescindível que o curso de formação continuada tivesse caráter presencial.

Embora os cursos de formação continuada para professores da rede pública estejam sendo oferecidos, preferencialmente à distância, optamos por realizar o curso de modo presencial, considerando que a modalidade à distância tem sido alvo de críticas por parte dos professores, uma vez que as situações de interação entre os participantes nesse tipo de curso são bastante limitadas. Entendemos que, se oferecêssemos o curso na modalidade à distância, as trocas de experiências, o compartilhamento de ideias e o esclarecimento de dúvidas também estariam restritos. Era desejável que houvesse, durante o curso, um clima de confiança, empatia¹⁵ e afetividade entre os professores participantes, para que eles pudessem sentir-se confortáveis na condição de criticar e de receber críticas sobre as atividades didáticas que desenvolveriam a partir de conteúdo fílmico, e esse clima seria mais facilmente construído em ambiente presencial.

Além da construção de um ambiente favorável de empatia e afetividade entre os professores participantes, era fundamental que o curso de formação que estávamos nos propondo a ministrar não reproduzisse situações tradicionais de muitas salas de aula, em que o professor constitui aquele que sabe, e o aluno aquele que não sabe, cabendo àquele ensinar, e a este, aprender (UYENO, 2002, p. 20). O papel da professora-pesquisadora-formadora deveria ser, naquele contexto, o de prover aos professores subsídios teóricos necessários para o desenvolvimento de material didático com conteúdo fílmico, além de promover condições para pudessem agir criticamente a partir da teoria e da prática da teoria. Ao terem a oportunidade de desenvolver material didático em situações interativas, de aplicar o material didático desenvolvido em suas respectivas salas de aula, e de poder compartilhar com a professora-pesquisadora-formadora e com os demais colegas o resultado da aplicação, os professores cursistas poderiam ter um retorno sobre o resultado do trabalho desenvolvido durante o curso de formação.

Era imprescindível, ainda, que o curso de formação continuada estivesse aberto a possíveis ajustes que poderiam ser feitos pela professora-pesquisadora-formadora ao longo de sua execução, e essa condição também influenciou a opção pela modalidade presencial. Diversos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado na

¹⁵ O termo *Empatia* é usado neste estudo com o sentido de aptidão para identificar-se com o outro, para enxergar-se de acordo com a opinião de outra pessoa, enxergar os outros de acordo com a opinião de outra pessoa; e enxergar os outros de acordo com a opinião deles próprios. (termo usado na sociologia).

modalidade à distância tendem a ser estanques, padronizados, aplicáveis em qualquer contexto sem submeter-se a adaptações – como o que ocorreu recentemente, na tentativa de preparar os professores da rede pública do Estado de São Paulo para o uso dos materiais (Cadernos) produzidos a partir da então Proposta Curricular. Muitos professores não entenderam o propósito desse material, utilizando-os da mesma forma como utilizavam os livros didáticos, talvez porque não lhes foi dada oportunidade de opinar e contribuir para a implantação desses Cadernos. São novos recursos e velhas práticas.

Para mudar esse quadro, é necessário que tanto os saberes teóricos quanto os saberes experienciais sejam levados em conta nos cursos de formação continuada. É desejável que a formação universitária aborde temáticas referentes à realidade das escolas, considerando o professor em serviço também como um professor-formador.

Na área de formação de professores de línguas, o cenário requer as mesmas exigências. Essa área “está carente de uma pedagogia que inspire positividade e de uma visão do professor enquanto ser cognoscitivo, pensante” (ELBAZ, 1983, apud TELLES, 2002, p.15). Essa afirmação, constatada por Elbaz há mais de três décadas, reafirmada por Telles vinte anos depois, infelizmente ainda pode ser comprovada nos dias atuais.

Raramente os cursos de formação continuada para professores de línguas consideram o conhecimento prático do docente, que advém de suas experiências de vida e das histórias que vivencia em seu ambiente de trabalho, com seus alunos, colegas e superiores. Segundo Telles (2002):

Esta área de educação de professores carece de métodos de pesquisa e abordagens ao desenvolvimento do docente que proporcionem espaços para criação de oportunidades para professores e professoras recuperarem, reconstruírem e representarem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas e linguísticas. Precisamos de representações da experiência da prática pedagógica para organizarmos nossas vidas enquanto professores. (TELLES, 2002, p. 16)

O modelo desejável de formação continuada dá um novo lugar para a prática - como *locus* de construção e não somente de aplicação de teoria (MAGALHÃES, 2002). Trata-se, portanto, de um espaço onde se possa refletir sobre a prática pedagógica e incorporar novas práticas. Viabilizar esse espaço de formação é garantir ao professor o direito de, diante de determinadas situações, trabalhar contra concepções tradicionalmente estabelecidas pela cultura da instituição escolar; é estimulá-lo a conhecer o contexto em que atua e as

necessidades de seus alunos, dando-lhe o poder de tomar decisões com base nesses conhecimentos. Nessa perspectiva, Magalhães (2002) salienta:

Trabalhar para a transformação significa escolher métodos que propiciem a formação de profissionais críticos sobre sua ação, isto é, que permitissem que todos os interagentes declarassem, discutissem, questionassem e negociassem compreensões (representações) sobre teorias de ensino-aprendizagem, sobre discrepâncias entre intenção e ação, sobre seus papéis como professores/pesquisadores, sobre as necessidades e capacidades dos alunos e, conseqüentemente, sobre as escolhas a serem feitas quanto ao conteúdo e às atividades a serem enfatizadas. (MAGALHÃES, 2002, p. 51)

Nesse sentido, esta investigação se propõe a contribuir para o estabelecimento de um espaço de valorização da voz do professor. Rejeitamos o papel passivo do professor enquanto mero objeto de pesquisa a ser observado e estudado. O professor participante é sujeito ativo no processo de pesquisa, desenvolvendo ele, próprio, individual e conjuntamente, as atividades didáticas com conteúdo fílmico que aplicará em sala de aula. Em ações de compartilhamento das atividades didáticas, constrói-se, conjuntamente, o conhecimento sobre como trabalhar com cinema no ensino de línguas. É a opinião do professor que nos interessa, o que ele tem a dizer sobre sua prática, e não apenas o que estamos observando como pesquisadores. Com essa atitude acreditamos estar também contribuindo para o processo emancipatório da ação pedagógica.

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

O objetivo deste estudo é investigar o impacto do uso do cinema como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da escola pública.

Como meio para atingir esse objetivo, propusemos um curso de formação continuada para professores de LE, promovido e ministrado pela professora-pesquisadora-formadora, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e com a Diretoria de Ensino da Região de São Carlos/SP.

Em face desse objetivo, relacionamos a seguir as perguntas que orientaram nossa investigação:

- 1) Qual o impacto de um curso cuja proposta é preparar professores de língua estrangeira moderna da rede pública de ensino para utilizar o cinema como recurso didático na formação dos professores participantes?
- 2) De que maneira a inserção do cinema como ferramenta didática pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras?

Com este estudo de caráter intervencionista, pretendemos, especificamente:

- 1) Favorecer a inserção do cinema como ferramenta de ensino de língua estrangeira.
- 2) Contribuir para a formação continuada de professores de língua estrangeira moderna da rede pública de ensino, proporcionando oportunidade de desenvolvimento profissional e aprendizagem por meio da interação e compartilhamento de experiências.

Organização da tese

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo contemplam-se as perspectivas teóricas, no qual são abordados os pressupostos da Teoria da Atividade, da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), e do atual contexto de formação de professores no Brasil. Ainda nesse capítulo também discute-se a função do cinema como instrumento educativo, especificamente no ensino de língua estrangeira.

No segundo capítulo discorre-se sobre a metodologia de pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, o cenário e os participantes da pesquisa.

O terceiro capítulo é dedicado a apresentar os procedimentos de execução do curso de formação continuada, desde o planejamento e execução até os procedimentos de preparação de atividades, formas de acompanhamento e avaliação dos participantes.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos, bem como as principais contribuições do curso de formação continuada.

A quinta e última parte da tese é reservada às considerações finais e conclusão do estudo.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

“A investigação da práxis não é outra coisa senão a práxis propriamente dita. O contexto que se busca transformar, sobre o qual se reflete e a partir do qual se fala é, para nós, práxis de ensino, de aprendizagem, de pesquisa, simultânea e extensivamente. É no processo de (re)produção de práticas de formação de professores/as e de busca de superação das contradições que o conhecimento se cria e se transforma ao mesmo tempo em que se transformam as relações no contexto e entre as pessoas”. (MATEUS & KADRI, 2012, p. 116).

Neste capítulo explicitaremos as teorias que nortearam nossa investigação antes mesmo de seu início e também aquelas que iluminaram nosso trabalho e nos auxiliaram a interpretá-lo quando já tínhamos os dados coletados.

Falaremos sobre a Teoria da Atividade, que fundamentará nossa análise de dados (capítulo IV) e também sobre a área de pesquisa de formação de professores, mais especificamente de formação continuada de professores de línguas, além de concepções de professor reflexivo.

1.1 A opção pela Teoria da Atividade

Quando já estávamos com os dados da pesquisa coletados, buscamos uma teoria capaz de explicar os resultados da investigação, tendo em vista que os dados apontavam o êxito do trabalho colaborativo entre os professores na construção do conhecimento sobre como produzir atividades com conteúdo fílmico para ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Procurávamos uma teoria que explicasse o fenômeno da interação colaborativa entre os professores no curso de formação continuada ministrado pela professora pesquisadora, e também o poder do cinema como recurso educativo, especialmente no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Diante dos dados obtidos e dos questionamentos que fizemos no intuito de entendê-los e explicá-los, a Teoria da Atividade (TA) nos pareceu adequada para desvendar essas informações. O termo é exatamente esse: DES-VENDAR. Antes do contato com a TA era

como se examinássemos nossos dados com uma venda nos olhos e à medida que nos aprofundávamos nessa teoria, nossa visão ficava mais nítida.

Essa nitidez para examinar os dados obtidos se deve, principalmente, ao fato de que a Teoria da Atividade envolve a noção de *agentividade relacional* (EDWARDS, 2009), que é a capacidade de trabalhar com os outros para promover a expansão do pensamento e tentar transformar pelo reconhecimento, análise e exploração das experiências que os outros trazem, na medida em que reinterpreta essas experiências (MATEUS & KADRI, 2012). Significa reconhecer que todos somos fonte do saber e podemos agir de forma colaborativa para ampliar a construção de sentidos. Dessa forma, os protagonistas da pesquisa foram responsáveis pela aprendizagem uns dos outros.

De acordo com Leffa (2005), a TA incorpora a aprendizagem por tentativa e erro sem cair no behaviorismo imediato, além de prestigiar a aprendizagem colaborativa sem negar a autonomia de quem aprende.

A importância desse estudo é que ele se volta para a atividade interativa dos professores, coletiva e individualmente, tendo o cinema como um instrumento educativo. A análise pedagógica precisa ajustar seu foco para a dinâmica social da aprendizagem (DANIELS, 2001, p. 101), analisando o que as pessoas fazem nas situações de aprendizagem.

Parte deste capítulo é dedicada a explicar o que é a TA, traçando um breve panorama histórico desde o seu surgimento até sua evolução nos dias atuais; além de explicitar como essa teoria contribuiu para este trabalho de investigação.

1.2 Entendendo o surgimento e a evolução da Teoria da Atividade

De acordo com Duarte (2002), um dos autores que analisam a TA como abordagem para pesquisa em educação, essa teoria surge no campo da psicologia, com os trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Luria, buscando a construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista. Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica multidisciplinar em potencial para pesquisas na área da educação, antropologia, sociologia do trabalho, linguística e filosofia.

Trazer essa teoria à luz dos dias atuais é buscar entender as relações entre uma abordagem científica adotada por pesquisadores voltados para a construção de uma psicologia marxista e os desdobramentos dessa abordagem na realidade da sociedade capitalista contemporânea.

Pode-se afirmar que a TA é uma teoria da práxis¹⁶ orientada pelo princípio dialético em que aprendizagem e desenvolvimento são processos integrados, em que reflexão, desejo e ação humana se interligam. Na ocasião de seu surgimento (década de 20), pensadores como Leontiev (1978, 1981), Vygotsky (1920, 1934, 1978, 1998, 2001) e Luria (1985, 1990, 1992, 1999) estudavam o desenvolvimento humano por meio da ação de homens e mulheres no mundo, objetivando transformações das relações de desigualdade e de opressão sociais.

Um dos pontos que Duarte (2002) considera central na teoria da atividade é a relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência (p. 284). Sobre as implicações da análise que Leontiev faz dessa relação, Duarte (2002) destaca duas: 1) o avanço no campo da teoria marxista no que se refere às complexas relações entre indivíduo e sociedade; 2) o enriquecimento dos instrumentos metodológicos de análise dos processos de alienação produzidos pelas atividades que dão o sentido (ou o sem-sentido) da vida dos seres humanos na sociedade capitalista.

A TA prevê que aprendizagem e desenvolvimento ocorrem na interação entre um sujeito e outro, mas não ocorrem diretamente, e sim através de um processo de mediação¹⁷, com o uso obrigatório de um determinado instrumento, que pode ser a própria língua ou algum artefato social como o livro, o computador, o cinema.

Estudiosos do tema, como Harry Daniels (2001, 2003), estabeleceram, ao longo do desenvolvimento histórico da Teoria da Atividade, três gerações de pesquisadores. A primeira geração é representada por Lev Vygotsky e centrou-se principalmente no conceito de mediação e na importância da interação para a aprendizagem. A segunda geração, representada por Alexis Leontiev, focou as relações entre o sujeito individual e a sua comunidade. A terceira geração, cujo maior expoente é Yrjö Engeström, busca compreender as redes dos sistemas de atividade interativa, considerando suas múltiplas perspectivas.

Historicamente, Vygotsky estava inserido em uma época em que se buscava estudar o comportamento humano desde uma perspectiva holística, considerando o homem como unidade indissolúvel de corpo e mente, participante do processo histórico-cultural (FICHTNER, 1996). Para ele, o principal instrumento de mediação da ação era a linguagem, usada na interação entre adultos e crianças como uma forma de comunicação e colaboração.

¹⁶ O termo práxis refere-se à noção de atividade social prática. Práxis, segundo Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1970) significa transformar o mundo, recriar a sociedade, a história e a cultura, por meio de ações-reflexões de homens e mulheres sobre outros seres humanos e sobre o mundo em que vivem. É essa a ideia de práxis em nosso trabalho.

¹⁷ O termo “mediação” está sendo usado neste trabalho de acordo com o conceito vygotskyano, que o define como o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens (BERNI, 2006, p. 2539). Para Vygotsky é no processo de mediação que as Funções Psicológicas Superiores (FPS), tipicamente humanas, se desenvolvem.

Segundo Vygotsky (1998), a linguagem é internalizada pela criança e passa a ser uma ferramenta para pensar e controlar sua própria atividade. Nesse sentido, conclui-se que a atividade e, por consequência, a aprendizagem, ocorrem somente na interação com o outro.

Leontiev vai um pouco além dessa perspectiva quando considera também os meios culturais, pautando-se na *reconstrução do conceito marxista de divisão do trabalho*¹⁸, que passou a ser considerado fundamental para a evolução das funções mentais (CEDRO E MOURA, 2012). Para Leontiev, a atividade individual só existe em um sistema de relações sociais, cujo ponto central é o trabalho (1978, p. 315). A partir daí, diferencia-se atividade coletiva e ação individual.

Para exemplificar a distinção entre atividade coletiva e ação individual, Leontiev usa o famoso exemplo da caçada coletiva primitiva¹⁹. Na caçada, todos os sujeitos participantes têm como necessidade a procura e o fornecimento de alimento para o grupo. Essa é a meta. Nessa atividade coletiva, cada membro tem o seu papel a desempenhar, sua ação individual, que pode ser a de assustar a caça para orientá-la na direção de outros caçadores. Nesse sentido, a atividade tem sempre um caráter coletivo; e a ação, um caráter individual.

Duarte (2002) esclarece que, segundo Leontiev, a *estrutura da atividade animal caracteriza-se por uma relação imediata entre o objeto da atividade e a necessidade que leva o animal a agir sobre aquele objeto* (DUARTE, 20002, p. 285). Há, portanto, uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade. O resultado imediato da atividade animal acarreta a satisfação da necessidade que levou à atividade, desde que esta seja bem sucedida.

¹⁸ Para Marx (1973), a divisão do trabalho refere-se tanto à divisão horizontal das tarefas entre os membros da comunidade, quanto à divisão vertical do poder e do status (CEDRO E MOURA, 2012, p. 48). Segundo Marx, os elementos centrais da atividade são: o consumo, a produção, a troca e a distribuição. A produção apresenta-se como o ponto de partida; o consumo como a conclusão; e a distribuição e troca como o meio (MARX, 1983, p. 89)

¹⁹ Reproduzimos, aqui, um excerto do trabalho de Duarte (2002) que explica, de maneira bastante didática, o exemplo da caçada coletiva primitiva, proposto por Leontiev (1981, p. 210-214) para explicar o processo por meio do qual a atividade coletiva humana passou a ser constituída por um conjunto de ações. “No exemplo de uma hipotética atividade de caça realizada por um grupo primitivo de seres humanos, um dos membros do grupo desempenha a função de batedor, isto é, deve espantar a caça numa direção previamente estabelecida, de maneira a que o restante do grupo possa fazer uma emboscada em local mais propício ao abate do animal caçado. O batedor então corre em direção ao animal caçado, gritando e espantando o animal. A ação do batedor parece ser irracional pois não há qualquer condição objetiva do batedor conseguir efetivamente alcançar o animal perseguido, menos ainda de abatê-lo sozinho. O que, entretanto, dá sentido à sua ação, o que a torna uma ação racional, são as relações coletivas existentes entre o batedor e o restante do grupo. Dessa maneira, por meio das transformações que foram ocorrendo na dinâmica da atividade coletiva humana, a mesma passou a se constituir, na maioria das vezes, em uma estrutura complexa e mediatizada, na qual as ações individuais articulam-se como unidades constitutivas da atividade como um todo. Surge assim a relação entre o objetivo de cada ação e o motivo que justifica a atividade em seu conjunto, da mesma forma que surge a relação entre o significado da ação realizada pelo indivíduo e o sentido da mesma. O significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação. O sentido da mesma diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age. No caso da ação do batedor, o que dá sentido para sua ação, isto é, a relação que existe entre estar com fome e espantar o animal para longe de si não são, certamente, as possibilidades biológicas individuais do batedor, mas sim as relações sociais que existem entre ele e o restante do grupo. Note-se que a consciência do indivíduo passa agora a trabalhar com relações indiretas, mediatizadas. Não há uma relação direta entre a fome e o ato de espantar a presa. Essa relação é mediatizada pelas demais ações que serão realizadas pelos outros integrantes do grupo. (Duarte 2002, p. 286)

Entretanto, ao longo da evolução humana, mais precisamente ao longo do processo de passagem da evolução biológica à histórica social e cultural, a estrutura da atividade coletiva humana foi assumindo cada vez mais a forma mediatizada, ou seja, a indiferenciada atividade coletiva dos primitivos seres humanos foi se transformando, surgindo assim uma estrutura complexa, na qual a atividade coletiva passou a ser composta de ações individuais diferenciadas em termos de uma divisão técnica do trabalho, ou seja, uma divisão de tarefas a qual só veio a se confundir com a divisão social do trabalho num momento histórico posterior, com o surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada (DUARTE, 2002, p. 285).

No que se refere a esta pesquisa, assim como na caçada, todos os participantes têm uma necessidade: ensinar língua estrangeira (LE) de maneira significativa por meio do cinema. Essa é a meta, e na atividade coletiva em busca dessa meta, cada membro tem seu papel a desempenhar: desenvolver atividades didáticas para o ensino de LE tendo o cinema como instrumento. Essa é a ação individual. A atividade coletiva compõe-se de ações individuais diferenciadas, que são unidades constitutivas da atividade. Outro ponto importante é que, nessa perspectiva, as ações individuais só têm sentido quando há motivação para executá-las.

Ainda no que tange à diferença entre as noções de atividade coletiva e ação individual, Duarte (2002), baseado em Leontiev, esclarece:

Assim como a atividade animal, também a atividade humana possui sempre algum motivo. Quando essa atividade passa a ser composta de unidades menores, as ações, isso quer dizer que cada uma das ações individuais componentes da atividade coletiva deixa de ter uma relação direta com o motivo da atividade e passa a manter uma relação indireta, mediatizada, com aquele motivo. Vista em si mesma, uma ação individual integrante de uma atividade coletiva pode até mesmo aparentar não manter relação com o motivo dessa atividade, se não forem levadas em conta as relações entre essa ação individual e o conjunto das ações que constituem a atividade coletiva. (Duarte, 2002, p. 285)

Leontiev (1981) também estabelece níveis de funcionamento da atividade, que estão relacionados aos níveis evolutivos da vida, diferenciando *atividade*, *ação* e *operação*. Segundo o autor, um processo somente pode ser considerado uma atividade propriamente dita se identificarmos seu objeto, ou motivo e, principalmente, a necessidade. As operações são definidas por Leontiev como as formas de realização de uma ação.

Tendo em vista essa premissa, no que concerne a nossa pesquisa, vemos que o que dá sentido às ações de produzir atividades didáticas com conteúdo fílmico para ensinar LE é a relação existente entre essas ações e o ensino significativo²⁰ de LE.

Na perspectiva da TA, podemos considerar que quando as ações individuais no processo de elaboração das atividades didáticas são parte de uma atividade coletiva, ou seja, quando são compartilhadas com todos os integrantes do grupo, é notável a evolução no aprendizado sobre formas eficazes de ensinar LE. Dessa forma, o que dá sentido à ação são as relações coletivas existentes entre o indivíduo e o restante do grupo.

Ianuskiwitz (2009), que investigou a prática docente do professor de inglês da escola pública a partir do seu significado social e do sentido pessoal, à luz dos pressupostos teóricos da TA, explica que na Teoria da Atividade considera-se a capacidade humana do ponto de vista **físico** (como somos constituídos e que habilidades sensório/motoras possuímos), **cognitivo** (como pensamos, como aprendemos e que habilidades cognitivas temos) e **social** (como nos relacionamos socialmente). Segundo a autora, *para que possamos compreender as ações que os indivíduos realizam no mundo real, essa teoria propõe como unidade básica de análise a atividade, sempre inserida num contexto* (IANUSKIEWTZ, 2009, p. 21- 22)

Uma versão estendida da TA foi proposta por Yrjö Engeström, que faz parte da terceira geração de pesquisadores dessa teoria. Essa versão estendida passa a ser nomeada *Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural* (TASHC). Para Engeström um sistema de atividade produz ações e é realizado por meio de ações. O que se amplia da TA para a TASHC é a noção de que a atividade não se reduz às ações, que têm vida relativamente curta, além de começo e fim temporariamente definidos; de acordo com os princípios da TASHC propostos por Engeström, os sistemas de atividade se desdobram por longos períodos de tempo sócio-histórico, muitas vezes assumindo a forma de instituições e organizações (DANIELS, 2001, p. 115).

Quando pensamos em um curso de formação continuada para auxiliar professores de LE da rede pública de ensino a elaborar exercícios didáticos²¹ (EDs) com conteúdo fílmico, sabíamos que tanto as ações individuais quanto a atividade coletiva teriam desdobramentos futuros os quais não poderiam estar totalmente registrados nos resultados da pesquisa, devido

²⁰ Consideramos ensino significativo aquele que promove a aprendizagem significativa, definida por David Ausubel (1978, apud MOREIRA, 2006) *como um processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva, os quais, por sua vez, são também modificados durante esse processo. Para que a aprendizagem possa ser significativa, o material deve ser potencialmente significativo e o aprendiz tem de manifestar uma disposição para aprender* (MOREIRA, 2006, p. 38).

²¹ Neste trabalho, os termos *Exercício Didático* (ED) e *Atividade Didática* (AD) são usados como sinônimos, para designar as tarefas com conteúdo fílmico elaboradas pelos professores para serem aplicadas em sala de aula.

ao curto período de tempo de coleta de dados. Dessa forma, foi feito um recorte temporal, de forma que registrássemos os resultados imediatos da atividade e seus efeitos na prática pedagógica dos professores envolvidos. No entanto, sabíamos que os efeitos do nosso trabalho de intervenção formativa teriam continuidade ao longo da vida profissional e pessoal dos participantes, e era exatamente isso que buscávamos: algo que pudesse ser mantido, reproduzido, reaprendido, repensado, reformulado ao longo do tempo.

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural não só permite, mas na realidade exige, o que poderíamos chamar de um arranjo espacial/temporal da atividade; vê-se não apenas o que está ao lado de cada aspecto estudado, mas também os aspectos que o precederam, e como todos esses aspectos estão ligados entre si.

O foco da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural está na produção de um *movimento dialógico e dialético, constante e recursivo, de compreensão e de transformação dos modos de participação dos interagentes, o que pode contextualizar a produção do novo, isto é, aprendizagem e desenvolvimento* (MAGALHÃES, 2012)²².

Ao mencionarmos *aprendizagem e desenvolvimento*, é importante diferenciar esses dois termos. Aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento. Ferreira (2012) explica que, segundo Vygotsky, o desenvolvimento, apesar de interagir dialeticamente com a aprendizagem, não significa aprendizagem, nem tampouco aquisição de conhecimento. A autora explica que o desenvolvimento capacita o indivíduo a transformar suas condições de existência e a romper com o que lhe determina; oportuniza a produção de sentidos que lhe auxiliarão a formar seus motivos para as atividades (LEONTIEV, 1981) para a vida, num processo de interação com o mundo e com o outro e, ao mesmo tempo, consigo mesmo.

O desenvolvimento envolve a formação da personalidade do indivíduo – formação de motivos (LEONTIEV, 1981), plano de ação e reflexão sobre as próprias ações (CHAIKLIN, 2002), da própria vida e do futuro (HEDEGARD e CHAIKLIN, 2005).

Sobre o ensino que promove o desenvolvimento, Davydov (1982, 1988, apud CEDRO e MOURA, 2012, p. 54-55) o nomeou como *Ensino Desenvolvimental*, que determina que:

1. A educação, que é constituída pelo ensino e pela aprendizagem dos humanos, destina-se ao desenvolvimento da personalidade como um todo;
2. O desenvolvimento da personalidade, dentro da educação, exige a criação de condições para descobrir e criar os potenciais criativos dos estudantes;
3. Os estudantes tornam-se sujeitos da atividade de aprendizagem;
4. Os professores e educadores devem dirigir e guiar a atividade individual do estudante, mas não devem forçá-los ou ditar sua própria vontade para eles;

²² Maria Cecília Camargo Magalhães, em “Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração - PCCOL

5. Os métodos de ensino e aprendizagem devem atender à diversidade e particularidades dos estudantes, não tornando tais métodos uniformes.

No que concerne o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, desenvolver significa adquirir novo conhecimento conceitual e/ou modificar conhecimento existente como uma forma de (re)mediar a sua interação com o mundo e com seu próprio funcionamento psíquico (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 5, traduzido por FERREIRA, 2012).

Segundo Vygotsky, *o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento* (VYGOTSKY, 1996, p. 117). Significa dizer que em uma perspectiva marxista, a transformação da essência ocorre na dialética entre a transformação do propósito daquilo que fazemos e a criação de condições necessárias para nosso desenvolvimento (MATEUS e KADRI, 2012, p. 114).

1.3 A Teoria da Atividade e o ensino de LE

As pesquisas na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) embasadas pela Teoria da Atividade têm crescido, especialmente nas últimas três décadas. Segundo Ferreira (2012), esse crescimento se deve ao fato de que a TA tem como objeto de estudo aspectos da consciência humana.

A autora, que escreveu recentemente sobre contribuições da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, relata que nos últimos 30 anos pode-se traçar três focos de interesse da TASHC na ASL: Em um primeiro momento a TASHC questiona a visão de comunicação da ASL, que não era considerada sob o ponto de vista da fala reguladora (mediadora), que utiliza recursos mediadores como a língua materna e a fala privada para a comunicação em LE. Trata-se de uma crítica aos pressupostos teóricos e metodológicos da ASL; Em um segundo momento o foco de interesse da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural na ASL volta-se para a incorporação de temas como agência e identidade, que adquirem status maior para explicar fenômenos da sala de aula. A partir daí, a TASHC afirma-se teoricamente na área de ensino-aprendizagem de LE. O terceiro foco de interesse recai sobre as implementações pedagógicas baseadas em pressupostos da TASHC que promovem desenvolvimento (*ensino desenvolvimental*; DAVYDOV, 1982, 1988; LIBÂNEO, 2004), fomentando maior preocupação com o que ocorre na sala de aula.

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural embasa pesquisas na área de SLA principalmente porque propõe um ensino revolucionário, que *permite a alunos e professores serem agentes transformadores das suas condições de existência, pois lhes desenvolve a capacidade de significar suas experiências e de modificar aquilo que lhe determina* (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, apud FERREIRA, 2012).

Ferreira (2012) salienta que, para a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, a aprendizagem de uma LE não objetiva somente o aprendizado, mas também o desenvolvimento:

A LE pode ser um artefato cultural, um instrumento cognitivo para resolver problemas, entender melhor sua própria L1, o conceito de língua, desenvolver motivos para diversas atividades. A Atividade de ensinar LE com foco excessivo na norma veda-nos os olhos para as possibilidades de significar e fazer sentido com e na LE, de tornar essa língua um pouco nossa; enfim, de nos desenvolvermos na e com ela (FERREIRA, 2012, p. 81)

Na perspectiva dessa Teoria, Cedro e Moura (2012) falam sobre *Atividade de Aprendizagem*, descrita pelos autores, como o *aprender a aprender*. A atividade de aprendizagem deve envolver criação ou reformulação de elementos, tem caráter expansivo e transitivo e permite que os indivíduos criem novos e mais amplos contextos de compreensão (CEDRO & MOURA, 2012, p. 51).

Ao falarmos sobre *Atividade de Aprendizagem*, não podemos deixar de mencionar o conceito de *Atividade de Ensino*. De acordo com Cedro e Moura, a Atividade de Ensino tem como características:

1. É do sujeito;
2. É problema
3. Possibilita a busca de uma solução
4. Permite o desenvolvimento do conhecimento do sujeito por meio da análise e síntese;
5. Permite a criação de um modo de ação.

A falta de compreensão da atividade de ensino, ou seja, do sentido daquilo que ensinamos, leva o educador a questionar o seu papel (CEDRO e MOURA, 2012) e, em muitos casos, agir de forma alienada.

Possibilitando ao professor a reflexão sobre suas ações, sob a perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, estamos contribuindo para a valorização dos espaços de aprendizagem. De acordo com Cedro e Moura (2012):

O eixo central para promovermos a valorização e a reorganização dos espaços de aprendizagem é a atividade. Por meio da atividade, o pensamento do indivíduo é posto em movimento via processo de análise e síntese, que possibilita a reflexão de suas ações, levando-o à produção de novas significações para esse mesmo processo. (CEDRO e MOURA, 2012, p. 52)

A valorização de espaços de aprendizagem é uma das questões fundamentais da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2002, 2012), no sentido de estimular o professor a refletir sobre suas ações, ressignificando-as ao longo da prática, de modo que ele possa transformar não só as ações, mas o contexto em que ocorrem, em um movimento de colaboração entre os agentes (MAGALHÃES, 2002; 2012).

O próximo item é dedicado a explicitar melhor a PCCol no contexto da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, considerando que esta pesquisa também se caracteriza como Pesquisa Crítica de Colaboração.

1.4 A pesquisa intervencionista e a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) no contexto da Teoria da Atividade

Inserida no contexto da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural está a pesquisa de caráter intervencionista, como a que se desenvolve neste trabalho. Engeström (2009, 2011) salienta que a pesquisa intervencionista condiz com os pressupostos teóricos da Teoria da Atividade, uma vez que ao entrar no campo, os pesquisadores já planejaram o objeto da atividade e a meta a ser alcançada. No entanto não conhecem os conteúdos que serão trabalhados e os sentidos que os participantes atribuem ao objeto em construção em foco, de forma que as intervenções são negociadas entre os participantes durante o projeto. *A meta é construir um movimento de compreensão e transformação dos sentidos por todos os participantes* (incluindo o professor pesquisador) *às práticas diárias* (MAGALHÃES, 2012).

A pesquisa que aqui desenvolvemos também se alinha aos paradigmas da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), definida por Magalhães (2012) como uma *abordagem*

teórico-metodológica, ativista e intervencionista que, apoiada nas discussões da TASHC (Vygotsky, Leontiev, Engeström) *embasa* projetos que se *propõem a criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem*. Trata-se de pesquisas desenvolvidas no *contexto escolar com formação de educadores como gestores de suas ações e escolhas*. (MAGALHÃES, 2012, p. 13). Para a autora a PCCol apoia a organização, condução e avaliação de projetos em que são centrais a discussão, compreensão e transformação dos modos de agir nos contextos escolares, pautados em questões de justiça, empoderamento e cidadania crítica.

O foco da PCCOL está nas relações colaborativas entre os agentes, de modo que haja *reciprocidade na mútua compreensão e transformação de si e do outro, dos contextos particulares de ação e do mundo, em práticas sócio-histórico-culturalmente produzidas* (MAGALHÃES, 2012, p. 14).

A autora salienta que a PCCol objetiva:

(...) produzir atividades coletivas para a compreensão das escolhas que apoiam as práticas diárias reais dos contextos de ação em foco e de seu papel para a aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos, em relação às necessidades colocadas como centrais pela comunidade escolar (MAGALHÃES, 2012, p. 24)

A importância em viabilizar pesquisas de caráter intervencionista e colaborativo reside no fato de que estas pesquisas promovem contextos de aprendizagem conjunta participativa. Esse tipo de aprendizagem em comunidade de prática²³ somente é efetiva quando: 1) permite a plena participação dos envolvidos na execução das tarefas; 2) há abundante interação horizontal entre os participantes, mediada por situações problemáticas e soluções; 3) as tecnologias e estruturas da comunidade de prática são transparentes, isto é, quando seus mecanismos internos estão disponíveis para a inspeção do aprendiz (ENGESTRÖM, 2002, p. 189).

²³Conforme já dito na apresentação deste trabalho, o termo “comunidade de prática” está sendo usado neste trabalho de acordo com a definição de Etienne Wenger (1998; 2002), que o define como um grupo de pessoas que se unem em torno de um mesmo tópico ou interesse; que trabalham juntas para encontrar meios para melhorar o que fazem, na resolução de problemas ou no aprendizado diário, por meio da interação. Segundo a autora, há 3 características básicas que definem um grupo como comunidade de prática: 1) o domínio (o membro precisa ter uma identidade definida pelo interesse compartilhado, ter um compromisso com o grupo); 2) a comunidade (esta precisa proporcionar interação, já que o aprender é um ato social); 3) a prática (desenvolvimento de um repertório de experiências, histórias e ferramentas, as quais qualificam os membros para enfrentar situações).

Na opinião do autor (a qual compartilhamos), a solução lógica para proporcionar o aprendizado efetivo é criar boas comunidades de prática nas escolas. Para ele, a organização social da escola deveria ser mudada de forma que permitisse às comunidades de atividade prática oportunidades de criação de contextos de aplicação, e favorecer essas oportunidades equivale a promover *o uso social contemporâneo significativo e de formação de conhecimento acerca do fenômeno a ser dominado* (p. 190), ou seja é preciso proporcionar um contexto de produção e aplicação do conhecimento. Esse contexto favorece o que Engeström (2002) chama de *Aprendizagem Expansiva*, que convida o aluno a olhar criticamente para seus conteúdos e procedimentos, à luz de sua história (p. 191). Se queremos isso de nossos alunos, devemos proporcionar isso aos professores, de modo que vivenciem os métodos e abordagens para depois expandir para suas salas de aula.

Ao criarmos um contexto de aprendizagem expansiva no curso de formação continuada para professores de idiomas da rede pública de ensino, em que objetivávamos auxiliá-los a utilizar o cinema como instrumento de ensino nas aulas de LE, buscamos fornecer subsídios para que os professores participantes pudessem: 1) preparar exercícios com conteúdo fílmico; 2) analisar o conteúdo desses Exercícios Didáticos (EDs), juntamente com os companheiros de trabalho; 3) aplicar os exercícios em suas respectivas salas de aula; 4) compartilhar com os colegas e com a professora-pesquisadora-formadora os resultados dessas aplicações.

Quando desenvolvemos exercícios didáticos à luz da Teoria da Atividade, além de observarmos os aspectos que estão sendo estudados, devemos também observar em que tempo e espaço os EDs se aplicam, ou seja, quais aspectos precederam esses exercícios, em qual contexto estão inseridos, se são adequados para tal contexto, o que se espera do aluno que os realiza, entre outros questionamentos.

Dessa forma, procuramos orientar os professores participantes do curso de formação continuada para que reflitam sobre questões como essas que apresentamos. Para isso, procuramos criar um contexto de aprendizagem colaborativa, no qual fosse estimulado o pensamento crítico e reflexivo dos docentes sobre suas ações e as ações do outro. A professora pesquisadora agiu como orientadora em todo o processo, contribuindo para a viabilização das comunidades de prática e ambientes de colaboração.

Na TA estão previstos movimentos de colaboração e contradição, com base nas discussões marxistas, de forma que os participantes são levados a compreender o porquê das escolhas feitas e as necessidades que geralmente não são questionadas (MAGALHÃES, 2012). Contradições não significam problemas ou conflitos (ENGESTRÖM, 2011, p. 609).

Para Engeström (2011), *contradições são tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre sistemas de atividade (...) manifestam-se nas perturbações e nas soluções inovadoras.*

No decorrer do curso de formação pudemos perceber claramente a importância dos conflitos e contradições para o aprendizado. Quando os exercícios didáticos (EDs) elaborados pelos professores participantes como ações individuais são compartilhados com o grupo, são inevitáveis as contradições e os conflitos, considerando, principalmente, que nem sempre o ED proposto é coerente com o contexto (sala de aula) no qual será aplicado, ou adequado ao público-alvo a que se destina. No entanto, esses momentos de conflitos são cruciais para o aprendizado conjunto, já que por meio deles são levantadas questões referentes às alterações que precisam ser feitas para aprimorar as ações futuras, de maneira que a aplicabilidade das atividades possa ser eficaz.

As contradições e conflitos são elementos presentes nas ações para promover relações de colaboração e construção conjunta do conhecimento, que são essenciais na perspectiva da TA; onde há conflito deve haver um trabalho para viabilizar as soluções. Essa pode ser uma alternativa para superar a fragmentação do ensino e da construção do conhecimento profissional decorrente do distanciamento entre escola e universidade.

O que buscamos promover entre os professores participantes, esperamos também dos alunos em sala de aula. Esperamos que o aluno seja capaz de desenvolver o pensamento teórico (dialético) sobre o conteúdo que lhe é apresentado; que seja capaz de investigar os princípios básicos desse conteúdo e, conseqüentemente, conquiste maior autonomia, capacidade de solucionar problemas e de relacionar informações. Auxiliando o professor a vivenciar essa experiência em cursos de formação inicial e continuada estamos contribuindo para que implementem, efetivamente, em suas salas de aula, essas práticas significativas.

1.5 O papel da escola e do professor na perspectiva da Teoria da Atividade

O processo de ensino-aprendizagem, não só de LE mas também de qualquer conteúdo, precisa ser concebido pelo professor (e toda a comunidade escolar – incluindo a classe política) como uma atividade cujo motivo seja a aprendizagem (DAVYDOV, 1999) e que vise à transformação. É importante que o professor tenha em mente que o contexto de aprendizagem será mais favorável se houver consciência de que os motivos e objetivos de

ensino são mutáveis, negociáveis (FERREIRA, 2012). Ter essa consciência implica maior responsabilidade, autonomia e criatividade do professor.

Ferreira (2012) salienta a importância de o professor desenvolver uma compreensão dialética da sua disciplina, uma vez que na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural o foco não se restringe ao conteúdo, mas às formas de pensar e às capacidades metacognitivas, como autocontrole e autoavaliação (FERREIRA, 2012, p. 78). Na opinião da autora, com a qual concordamos, o papel do professor é orientar a instrução, escolher os conceitos a serem trabalhados e apresentar condições de ensinar. Em contrapartida, o aluno deve: elaborar problemas, questionamentos; buscar por soluções sem recebimento passivo de um conhecimento pronto fornecido pelo livro didático ou pelo professor; e desenvolver autoconfiança, autonomia, capacidade de significar experiências.

Ao discutirmos os papéis de professores e alunos no contexto educativo, devemos atentar também para o papel da escola. Ela deve promover um ambiente para que os professores possam refletir sobre sua prática pedagógica e compartilhar com os colegas as experiências vividas em sala de aula, bem como suas perspectivas de ações futuras. Esse compartilhamento não deve limitar-se às conversas de corredor, nos intervalos das aulas, ou nas reuniões pedagógicas feitas semestralmente. É fundamental que haja um ambiente de troca de experiências no dia a dia dos professores e em cursos presenciais de formação continuada, orientados tanto por professores pesquisadores oriundos das universidades quanto por professores em serviço que se proponham a conduzir e orientar ações de autorreflexão.

Nos anos 1920 os estudos de Vygotsky já questionavam o papel do professor como transmissor do conhecimento. Segundo o autor, o papel do professor deve ser o de organizador do meio social, já que, para Vygotsky, o meio social é o único fator educativo (grifo nosso). Cabe, aqui, refletir sobre o uso do termo “único” em destaque. Se é somente na interação social que ocorre a aprendizagem, por que não proporcionar esses momentos de interação entre os professores para que esses ambientes se reproduzam, posteriormente, em suas respectivas salas de aula? Isso significa promover interação entre escola e universidade, entre escola e professores, entre professores e professores, entre professores e alunos e entre alunos e alunos.

Ser um bom educador envolve ser um profissional crítico e reflexivo, mas a reflexão deve resultar na ação e, conseqüentemente, na atividade conjunta. Formar educadores envolve promover ações para o empoderamento dos participantes.

É papel da escola, portanto, fomentar ações interativas na produção do conhecimento, criando ambientes para gerar aprendizado conjunto e contínuo, reciprocidade mútua entre professores, visando formar agentes com capacidades de ações transformadoras.

1.6 O papel do formador de professores na Teoria da Atividade

Diante das reflexões sobre os papéis que escola e professores devem assumir frente aos desafios do século XXI, cabe-nos pensar também sobre o papel que o formador de professores deve exercer nesse contexto.

Pensamos o formador de professores não como aquele que dita o que deve ser feito, impondo teorias sobre práticas pedagógicas, mas como a figura de alguém que fomenta ambientes de diálogo e compartilhamento de ações e ideias, buscando gerar conflitos e metas para solucioná-los. Na compreensão vygotskyana, é na interação que a aprendizagem e o desenvolvimento se realizam. Daí a importância de promover ambientes em que os professores possam compartilhar suas experiências pedagógicas, juntamente com conhecimentos teóricos e, conseqüentemente, estimular conflitos geradores de reflexões. É preciso “estranhar”, para depois “entranhar” o conhecimento, e só então exercê-lo na prática (NÓVOA, 2010).

O formador de professores que age de acordo com os pressupostos teóricos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, sob a perspectiva da PCCol, sabe que a voz do outro pode servir para guiar ações individuais, como já previa Vygotsky, ao versar sobre atividade colaborativa.

Para viabilizar um movimento de produção colaborativa e transformadora, Magalhães (2012) sugere:

1. Criar um contexto de confiança e respeito entre os participantes que possibilite que, intencionalmente, escutem uns aos outros e, com base em valores, necessidades, receios, conhecimentos, desconhecimentos, dúvidas, conflitos, emoções, questões problemáticas, concordâncias e discordâncias em relação aos próprios sentidos, quanto ao objeto em construção, e aos de outros, repensem a si mesmos;
2. Desenvolver compromisso e responsabilidade na condução do projeto
3. Construir mutualidade e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora que coloque em discussão diferenças, concordâncias e discordâncias para atingir conjuntamente resultados negociados;
4. Compartilhar outras maneiras de pensar, possibilitando a expansão dos próprios entendimentos;
5. Criar contextos em que a linguagem seja organizada dialógica e dialeticamente, isto é, por uma relação estruturada pela argumentação;

6. Compartilhar teorias e propostas sobre a reorganização de práticas como atividades sociais;
7. Possibilitar a todos a possibilidade de falar, aprofundar, questionar os sentidos atribuídos aos conceitos em foco, pedir esclarecimentos, explicitar ideias e compreensões sobre o objeto em discussão, discordando, retomando ou complementando ideias colocadas, descrevendo experiências como formas de relacionar teoria e prática, e proporcionar compartilhamento de novos significados. (MAGALHÃES, 2012 p. 22)

Essas ações geradoras de contextos de compartilhamento de teorias e práticas, de escuta, de diálogo, de expansão do pensamento, de compromisso e responsabilidade promovem um ambiente de confiança e respeito e de reorganizações de práticas entre os professores, e é isso que deve buscar o formador de professores.

No entanto, o formador de professores só consegue viabilizar esse movimento de produção colaborativa e transformadora quando há o apoio da escola como uma comunidade.

1.7 Panorama sobre o contexto atual de Formação de Professores no Brasil: o que temos e o que queremos.

Os estudos de Saviani (2009) nos auxiliam a entender a evolução cronológica do campo de formação de professores no Brasil. O autor apresenta uma linha do tempo para apontar as mudanças ocorridas desde o início do século XIX. Dessa forma, temos o seguinte quadro:

De 1827 a 1890	Lei das Escolas de Primeiras Letras – método do ensino mútuo
De 1890 a 1932	Estabelecimento e expansão das Escolas Normais (marco inicial a reforma paulista desta escola)
De 1932 a 1939	Organização dos institutos de educação (reformas de Anísio Teixeira no DF e de Fernando de Azevedo em SP)
De 1939 a 1971	Organização de cursos de pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo de Escolas Normais
De 1971 a 1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério
2006	Configuração apresentada pela atual LDBEN/1996

**Quadro 1 : Mudanças na política de Formação de Professores no Brasil
(baseado em Saviani -2009)**

No cenário atual, a Política Nacional de Formação de Professorais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 6.755/2009), estabelece:

- 1) responsabilidade da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo fomento a Programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica;
- 2) criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, uma relação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras de professores.
- 3) Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores, que busca ofertar formação gratuita aos professores das redes públicas em exercício, e que não possuem a formação necessária;
- 4) Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que oferece bolsas de estudo aos estudantes que cursam licenciaturas;
- 5) Lei do piso salarial para professores;
- 6) Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério.

Analisando o quadro que apresenta mudanças na política de Formação de Professores no Brasil, em comparação com a atual Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, podemos inferir que houve progressos, mas houve também retrocessos. Retrocesso no sentido de que, mesmo com projetos atuais, ainda não estabeleceu-se a figura do profissional de terreno como um professor-formador.

O campo de formação de Professores ainda exclui o profissional de terreno²⁴ como um profissional formador de futuros docentes. Isso não ocorre em outras carreiras, como a de médicos ou de engenheiros, por exemplo. A ideia do PIBID é promover a aproximação entre profissional de terreno, professor-formador e futuros professores, mas vemos, em diversos contextos que, salvo exceções, essa aproximação não ocorre na prática.

Nota-se, portanto, a necessidade de promover debates mais profundos sobre projetos como o PIBID, para que não se configurem apenas como programas impostos às escolas. Vemos que o professor em serviço ainda não entende seu papel como formador de futuros professores, e esse quadro precisa ser revisto, assim como o papel da escola na formação docente.

Quanto aos modelos de Formação de Professores, Saviani (2009) destaca a configuração de dois grandes modelos: 1) O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação se esgota na cultura geral (conhecimento do mundo) e no domínio dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina da sua docência; 2) O modelo

²⁴ Termo usado na área de Educação para designar o profissional docente que já atua em escolas. Sinônimo de “professor em serviço”.

pedagógico-didático, que considera que a formação do professor só se completa com o preparo pedagógico-didático. Segundo o autor, aos pedagogos do primeiro modelo falta um preparo pedagógico-didático mais efetivo; e aos do segundo modelo faltam conteúdos cognitivos.

Analisando a atual situação, parece-nos que até o momento não há um modelo de formação que contemple as necessidades da profissão.

No tocante à questão das necessidades da profissão docente no Brasil, nos principais debates acadêmicos tem-se discutido a questão da valorização do trabalho do professor, bem como a necessidade de se fazer uma revolução no campo de formação de professores.

Nesses debates acadêmicos há um consenso: evoluímos muito na teoria e muito pouco na prática, principalmente no que diz respeito às renovações necessárias para adequar a escola ao contexto do século XXI.

No cenário atual de formação de professores no Brasil, os saberes a ensinar são construídos na universidade e centrados na figura do pesquisador universitário como professor formador. No entanto, essa centralização tem sido posta à prova porque representa um modelo que necessita revisões por não conseguir de superar os obstáculos da profissão na contemporaneidade.

A universidade vem sendo questionada sobre práticas de formação tradicionais, e a formação de professores tem vivido o predomínio de uma visão conservadora, que esvazia o papel do professor enquanto criador e organizador de sua prática (ALMEIDA, 2014)²⁵

É comum no campo de formação de professores, a sobreposição dos saberes teóricos em detrimento dos saberes experienciais, e em muitos contextos há um abismo que separa a formação universitária da realidade das escolas.

Saviani (2009) aponta o risco de que a formação universitária, ao invés de oferecer aos professores um preparo profissional mais consistente, possa comprometer a formação para questões pedagógicas e o atendimento às especificidades do alunado. Segundo o autor, nas nossas universidades predomina um modelo que prioriza a cultura geral e os conteúdos de conhecimento.

Demonstrando a mesma preocupação, Arroyo (2007) enfatiza que as propostas se fundamentam nas diretrizes e normas como configurantes do real, tomando como referência modelos idealizados de docência, que desconsideram a prática concreta dos professores e suas condições de trabalho. Significa dizer que o lugar de atuação dos professores – a escola –

²⁵ Maria Isabel de Almeida – Faculdade de Educação da USP (FEUSP), em palestra no II Congresso Nacional de Formação de Professores, realizado em Águas de Lindóia/SP, em abril de 2014.

onde se efetiva a prática concreta de ensino, não tem sido lugar de aprendizagem, como deveria ser, tanto para os professores em serviço quanto para os em pré-serviço. A escola, juntamente com a universidade, deve ter um papel fundamental na formação dos docentes.

Sobre o papel da escola na formação de docentes, Mizukami (2013) escreve:

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (MIZUKAMI, 2013 p. 23).

No que se refere à complexidade da profissão de professor, a autora ressalta que os processos de aprender a aprender e aprender a ensinar são lentos, e são constituídos ao longo da prática pedagógica, daí a importância de a escola ser também um local de aprendizagem para os professores, não só local de ensino.

A proposta de Zeichner (2010) para proporcionar formação qualificada aos futuros docentes é a criação de um terceiro espaço ou “espaço híbrido”, reunindo professores da educação básica e da universidade, relacionando-se de forma menos hierárquica e mais igualitária, com o intento de propiciar formação qualificada aos futuros docentes. Entendemos que, dessa forma, não só os futuros docentes teriam acesso à formação qualificada, mas também os profissionais de terreno, principalmente se promovermos, nesse espaço híbrido, a troca de saberes teóricos e práticos, de forma que todos os envolvidos possam desenvolver competências reflexivas²⁶. Não deve haver um só modelo de formação na construção de espaços híbridos; no campo de formação de professores devemos promover uma articulação entre a formação e o exercício do trabalho, e vice e versa, em uma relação cíclica. A figura a seguir ilustra essa relação:

²⁶ A noção de reflexão que adotamos neste trabalho é a proposta pelo filósofo John Dewey (1910, 1933, apud Rogers, 2002), em que “Reflexão é um processo de construção de significado que move o aprendiz de uma experiência à próxima, com compreensão mais profunda dessa relação, e conecta a outras experiências e ideias”. Minha tradução para: *reflection is a meaning-making process that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas.* (RODGERS, 2002a, p. 845)

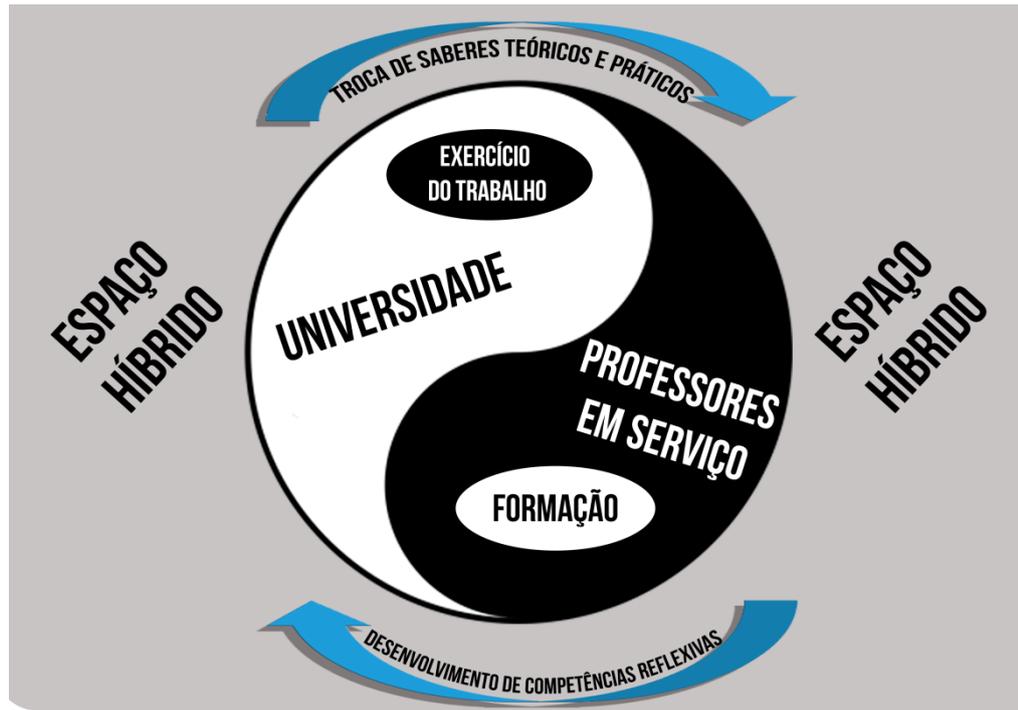


Figura 1: Articulação entre Formação e Exercício do Trabalho

A construção desses espaços híbridos parece-nos ser uma boa alternativa no campo de formação de professores, porque assim como os futuros professores necessitam estabelecer contato com a realidade da escola, os professores em serviço necessitam fazer conexões entre teoria e prática. Dessa forma, possibilitaríamos um trabalho de criação coletiva, de reflexão, de desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, a construção de espaços híbridos denota a fusão entre os dois sistemas de atividade – da escola e da universidade. Esses dois sistemas hoje, não só estão separados, mas em conflito. Os professores universitários e os do ensino básico deveriam pertencer a uma mesma comunidade, compartilhando objetivos, regras.

Chakur (2002) defende que os professores não podem ficar sós na realização das tarefas de indagação, reflexão e trocas, pois nem sempre eles se mostram sensíveis a problemas e conflitos que são centrais na profissão docente. Para a autora, há que sensibilizá-los, e esse é um dos papéis fundamentais da universidade: *sensibilizar os professores, em sua formação inicial e também continuada, para os problemas e os contextos de ensino* (CHAKUR, 2002 p. 173).

A mudança da prática profissional do professor parece ter dois requisitos: sensibilização com relação aos fatores perturbadores centrais do equilíbrio

atingido, que nem sempre são percebidos, e sensibilização do professor à própria mudança. O professor pode perceber o conflito, sem que seja sensível à mudança, e pode sensibilizar-se a mudar, mas sem que saiba como fazê-lo. (CHAKUR, 2002, p. 172)

De acordo com Ibernón (2014, informação verbal²⁷), o conhecimento docente é construído a partir de quatro dimensões: 1) dimensão da experiência pessoal: de estudantes a professores; 2) dimensão formativa inicial e permanente: companheiros, ambiente de aula, interação; 3) dimensão contextual (socialização): cultura escolar e organização sociopolítica; 4) dimensão de conhecimentos e estratégias na escola (trajeto). A figura que segue ilustra essas dimensões:

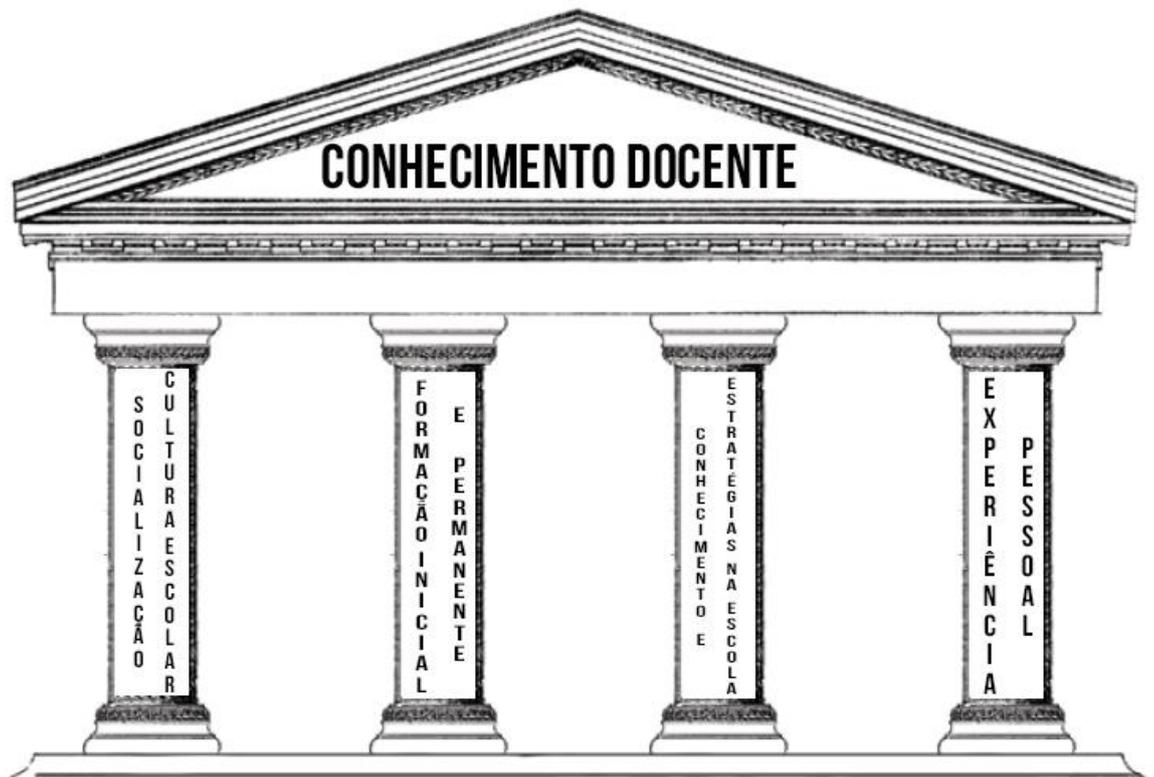


Figura 2: Pilares que sustentam o conhecimento docente

Os quatro pilares representam como se dá a formação docente - que se inicia antes da diplomação, quando o professor ainda é aluno, e carrega consigo, o seu modo de ensinar, o modo como aprendeu. O docente se forma, também, não apenas com a teoria que lhe é repassada na universidade e/ou nos cursos de formação continuada, mas também na interação

²⁷ Informação verbal de Francisco Ibernón, professor da Universidad de Barcelona (Espanha), em palestra proferida no II Congresso Nacional Brasileiro de Formação de Professores, realizado em Águas de Lindóia (SP), em abril de 2014.

e socialização com os colegas de trabalho; na sala de aula, com seus alunos; e nas relações com a escola no seu trajeto de trabalho. Todas essas experiências formam o docente, uma vez que interferem diretamente na sua atuação pedagógica.

É importante que no cenário educacional de formação de professores, especialmente no que se refere às dimensões da construção do conhecimento docente, haja concordância entre o que se apresenta na teoria e o que ocorre na prática. Ao trabalharmos na busca por aliar a teoria à prática e vice-versa, unindo os dois sistemas de atividade (universidade e escola), estamos contribuindo para que o professor não seja apenas mero aplicador de teorias (UYENO, 2002), sem ver sentido naquilo que aplica.

O planejamento dos cursos de formação continuada deve considerar a forma como o professor aprendeu e aprende, seu conhecimento de mundo, suas experiências em sala de aula.

Quando pensamos sobre as possibilidades futuras para a formação de professores, analisando o contexto atual em comparação com contextos de décadas atrás, vemos que a atual situação da formação de professores no Brasil não é muito diferente daquela descrita no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, em cuja introdução feita por Fernando de Azevedo, se lê:

(...) Todas as gerações que nos precederam, como a primeira geração nascida na República, foram vítimas desses vícios orgânicos de nosso “aparelhamento de cultura” cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas. Elas despertaram com uma alma antiga para um mundo novo (grifo nosso), que as deixou deslumbradas com as suas maravilhas, para depois as perturbar com as suas inquietações, como se da escola fossem transportadas para um mundo diferente. (p. 19)

(...)

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (p. 59)

Infelizmente é possível observar que o campo de formação de professores no Brasil ainda está vivendo com “uma alma antiga em um mundo novo”, como descrito no manifesto, e se não conseguirmos evoluir no campo de formação, também não conseguiremos evoluir nos modos de ensinar, porque são dois processos intrínsecos. Justamente a profissão de professor, sendo a mais importante das funções públicas, ainda é, em muitos casos, tratada

como a única para a qual não há necessidade de se preparar, como se bastasse apenas saber o conteúdo para poder ensinar.

Precisamos de uma nova forma de entender a educação e as relações de escola e comunidade, em um movimento de reconceitualização da educação (IBERNÓN, 2014). O autor defende a perda do monopólio que têm as instituições educativas; para ele, deve-se compartilhar o conhecimento. O autor propõe a profissionalização do professorado baseada em colaboração, defendendo a ideia de que o professor deve *trabalhar com os colegas e com a comunidade e ser capaz de gerar conhecimento pedagógico*, algo chamado pelo autor de *colegialidade participativa*.

Ibernón (2014) recomenda a erradicação: 1) do predomínio da lógica do mérito individual com um modelo de porta fechada à escola; 2) da falta de comunicação entre os professores; da metodologia de formação inicial e permanente, historicamente individualizada (astronauta); 3) de uma formação de excesso de conhecimentos nocionistas (acadêmico-normativa). Para ele, é preciso que haja colaboração e interação entre os profissionais da educação.

Estaremos contribuindo para a profissionalização do professorado quando oferecermos oportunidades para desenvolver capacidades reflexivas, gerar conhecimento pedagógico, interagir e aprender com os companheiros de trabalho, compartilhar dúvidas e experiências, comunicar-se, e desenvolver a autonomia e a profissionalização.

Essas oportunidades são geradas quando criamos comunidades de prática (FAIRCLOUGH, 2001; GEE, 2004, 2009) na escola, com projetos coletivos de repercussão na prática, por meio dos quais possam ser desenvolvidas competências indagativas sobre o que fazemos. Trata-se da formação a partir de dentro da profissão, trabalhando a identidade de ser professor, criando estruturas organizativas de participação na escola e elaborando projetos de inovação para transformar práticas pedagógicas, pessoas e contextos nos quais trabalhamos.

Foi pensando nessas questões que realizamos uma pesquisa de caráter interventivo no contexto da escola pública, promovendo um curso de formação continuada para professores de língua estrangeira moderna da rede pública de ensino da região de São Carlos/SP, buscando criar uma comunidade de prática por meio da qual os participantes (profissionais em serviço e pré-serviço) pudessem interagir no intuito de aprimorar a atuação pedagógica, desenvolvendo novas metodologias de ensino a partir da utilização de recursos tecnológicos, como é o caso do cinema.

Ao refletirmos sobre a situação atual do campo de formação de professores e em modos de intervenção nesse contexto, como pesquisadores e formadores, devemos pensar também sobre o que esperamos para o futuro da profissão.

Espera-se, hoje, que a formação seja de alto nível científico; que relacione teoria e prática; que haja uma atividade profissional mais bem amparada por saberes da ciência e da educação e, principalmente, que haja uma transformação da figura do professor: de transmissor de saberes a prático reflexivo, clínico capaz de analisar uma situação problema, de fazer um diagnóstico e de propor soluções (SCHÖN, 1983, PERRENOUD, 2001).

Debates acadêmicos recentes destacam a necessidade de inserir o professor em serviço na tarefa de formar futuros professores, juntamente com o pesquisador universitário. Essa prática é adotada em diversas áreas do conhecimento, inclusive na formação de médicos, para a qual a presença do médico em serviço, aliada ao professor universitário é fundamental no processo de formar futuros profissionais da área.

É inegável a necessidade de potencializar a participação dos professores em serviço na formação dos futuros professores, incorporando à formação inicial a troca dos saberes da prática propiciada pelos professores em serviço, fomentando a troca de saberes derivados das pesquisas acadêmicas e os saberes do campo de trabalho (ALMEIDA, 2014).

Ao promovermos a participação dos professores que já atuam nas escolas na formação de futuros professores, estaremos contribuindo também para a formação continuada dos professores em serviço, e reafirmando o compromisso ético-político da formação de professores frente à realidade brasileira.

Ao analisarmos a história da política brasileira na área de formação de professores, vemos que no início do século XIX a formação se dava por meio do Método de Ensino Mútuo. Parece-nos, portanto, que devemos promover essa volta no tempo, considerando métodos antigos para novas práticas.

Mas por que é tão difícil implementar novas práticas? Quais são os entraves?

Dentre as principais dificuldades encontradas hoje no campo de formação de professores, podemos citar: 1) excessivo controle das políticas educacionais, que dificultam as possibilidades da escola se organizar a partir de projetos próprios emanados do trabalho coletivo; 2) esvaziamento da formação de professores; 3) crescente deterioração das condições de funcionamento das escolas e da intensificação do trabalho docente; 4) substituição da prioridade na aprendizagem pela avaliação do rendimento escolar (ALMEIDA, 2014).

O que pode ser feito diante desse cenário?

Parece-nos claro que a formação inicial e continuada de professores deve ser construída a partir do alinhamento entre saberes teóricos e práticos. O professor deve ter acesso à teoria, às condições de aplicação e às possibilidades de produzir teoria a partir da prática.

As relações que se estabelecem entre acesso à teoria (T), prática (P) e produção de teoria (PT) são ilustradas na figura que segue:

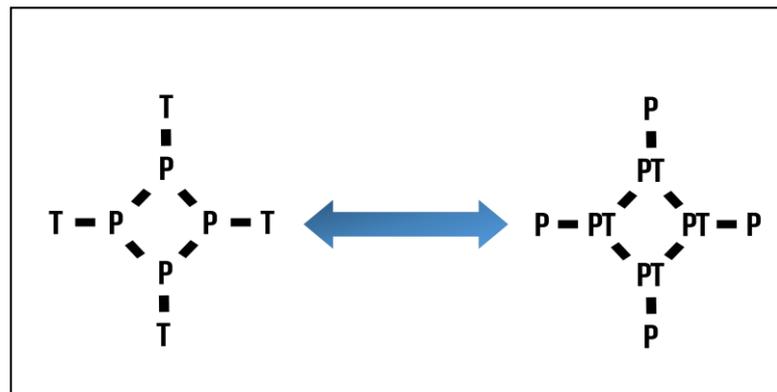


Figura 3: Relação entre teoria (T), prática (P) e produção de teoria (PT)

Aliar a teoria à prática significa construir conhecimentos que são possíveis produzir frente à realidade da escola, mediados pelos conhecimentos teóricos – algo que torna possível ao futuro professor produzir suas compreensões pessoais, seus saberes e o compromisso ético-profissional.

Para construir conhecimentos a partir da realidade das escolas é necessário apropriar-se da realidade concreta presente nas instituições de ensino, suas contradições, problemas e possibilidades, além de compreender os elementos que interferem decisivamente na condução da sala de aula e na vida dos profissionais do magistério.

Em outras palavras, para que efetivamente consigamos aliar saberes teóricos e práticos no processo de formação de professores, precisamos conhecer a vida dos professores, a profissão em suas vidas, as ações em sala de aula, além de identificar os hábitos, as atitudes e o cotidiano dos professores, seus relacionamentos com os pares, alunos, orientadores de estágio e com a comunidade escolar.

Para isso é essencial que os professores aprendam a trabalhar juntos, em equipe. Refletindo conjuntamente sobre questões teóricas e práticas, os professores estarão aptos a propor mudanças necessárias na prática educativa, com projetos coletivos de repercussão na prática, e a desenvolver a capacidade de gerar conhecimento pedagógico na escola. Dessa

forma estaremos criando espaços de aprendizagem na escola e desenvolvendo competências indagativas sobre o que fazemos. É a formação a partir de dentro da profissão, defendida fortemente por Nóvoa (2011, informação pessoal²⁸).

Para Ibernón (2014), é preciso analisar situações problemáticas na escola e a relação entre os professores, em um trabalho conjunto, em que seja possível falar sobre tudo. O pesquisador argumenta que o professor será mais valorizado se houver estruturas organizativas de participação na escola, em que haja oportunidade para elaboração de projetos de inovação para mudar pessoas e contextos, de forma que possa ser trabalhada a identidade de ser professor. Para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras o autor também recomenda o uso de tecnologias.

No curso de formação continuada que ofertamos aos professores de língua estrangeira moderna de escolas públicas de São Carlos e região, pretendíamos, além de oferecer suporte teórico que os auxiliasse na análise e desenvolvimento de atividades didáticas (ADs) com conteúdo fílmico, fornecer condições para que, na interação com os demais colegas, os conteúdos dessas atividades pudessem ser discutidos, conjuntamente, antes de serem aplicados em sala de aula. As interações entre os professores não se limitaram apenas aos momentos prévios de aplicação das ADs, mas envolveram também os resultados do trabalho executado em sala de aula a partir das discussões anteriores. Assim, o compartilhamento de experiências se deu durante todo o processo de preparação das atividades didáticas, incluindo as etapas finais de aplicação e a resposta obtida dos alunos ao realizarem as tarefas. Com essa atitude, pretendemos contribuir para que os professores se relacionem uns com os outros em comunidades de prática, orientando-se mutuamente nas suas ações em sala de aula, possibilitando a aplicação da teoria e também a produção de teoria a partir da prática.

Enaltecemos o professor quando damos a ele a chance de produzir conhecimento, de praticar a teoria e de teorizar sobre sua prática pedagógica; quando a ele oferecemos a oportunidade de compartilhar informações e experiências com seus colegas de trabalho e, desta forma, de construir juntos novas formas de ensinar, de atuar como orientadores dos alunos pesquisadores que almejamos ter. Nesse sentido, visamos contribuir também para a formação de professores reflexivos (DEWEY, 1910, 1933, 1938; SCHON (1988); ZEICHNER, 1991); RODGERS (2002), NÓVOA (1992), DÍAZ (2001).

A competência para produzir teoria a partir da prática envolve também a capacidade de conhecer o campo educacional. Sobre essa questão, Gatti²⁹ (2014) esclarece que os

²⁸ António Nóvoa propôs e defendeu a formação de professores a partir de dentro da profissão, no I Congresso Nacional de Formação de Professores, realizado em Águas de Lindóia, em abril de 2011.

professores, para serem profissionais e não repentistas, ensaístas ou quebra-galhos, necessitam ser portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo e mais, necessitam ter além de sua formação científica, uma formação humanista, de tal forma que possam tornar-se professores-mestres.

Segundo a pesquisadora, a profissão de professor ainda tem representações arcaicas. Há necessidade de superação de concepções, como: “qualquer um pode ser professor”; “dar aula é fichinha”; “quem tem conhecimento sabe ensinar”. Essas representações, ainda tão presentes nos dias atuais, reforçam: 1) o desprezo pelo conhecimento pedagógico; 2) o desprezo pela pesquisa em educação e ensino; 3) o desconhecimento do trabalho escolar e 4) a banalização da atividade docente.

Gatti (2014) salienta a ideia de que o professor do século XXI deve poder dialogar de modo efetivo com as novas gerações, com as crianças e jovens, despertando-as para os valores, os saberes e a riqueza dos conhecimentos que alimentam nossa civilização.

Para que tenhamos esse diálogo com as novas gerações, é fundamental que o professor esteja em constante formação, uma vez que a sociedade está em constante transformação. Isso reflete diretamente na política educacional. O professor deve sempre estar atualizado sobre novas formas de ensinar e aprender, e deve pensar sobre essas novas formas, propondo soluções, experimentando diversas práticas pedagógicas. Se não adotarmos essas práticas estaremos fadados a reproduzir conhecimentos ultrapassados, muitas vezes distantes das necessidades contemporâneas.

É importante considerar que as mudanças necessárias na maneira como se desenvolvem as práticas educacionais do nosso país não dependem única e exclusivamente da formação de professores. É preciso que tenhamos políticas públicas voltadas também para a melhora das condições de trabalho, salário e carreira de nossos docentes. Precisamos de uma escola justa, que inclui, não exclui, que qualifica, onde os alunos aprendem e se educam para a vida como cidadãos (ALMEIDA, 2014) .

Quando refletimos sobre novas possibilidades de mudança nas práticas docentes, é importante considerarmos o aluno do século XXI. Que aluno temos? Que aluno queremos? O perfil do aluno do século XXI é aquele que tem contato com uma quantidade muito grande de informação, mas muitas vezes não sabe o que fazer com ela, porque acesso a informação não significa conhecimento. O que se espera do aluno do século XXI é que ele tenha capacidade de agir criticamente, de intervir na sociedade, de produzir conhecimentos, de ser autônomo no

²⁹ Bernadette Gatti – Fundação Carlos Chagas, em palestra proferida no II Congresso Nacional de Formação de Professores, realizado em Águas de Lindóia em abril de 2014.

processo de construção do conhecimento. Queremos o que Dimenstein (1997) chama de “aprendiz permanente”. O autor o define como aquele curioso permanente, movido pelo prazer da descoberta e pela coragem de descartar antigas fórmulas, e diz que para formar esse aprendiz é preciso entender educação enquanto um caminho que conduz alunos e alunas à constante descoberta (DIMENSTEIN, 1997, p. 10).

No entanto, que professores temos? Que professores queremos?

No contexto de professores de línguas, e em diversos outros contextos, é comum nos depararmos com professores *tensos, incertos do que fazem, pessimistas, desinformados, pedagógica e intelectualmente incompetentes para desenvolver seu trabalho dentro da sala de aula* (TELLES, 2002), sem competência técnica e sem capacidade crítica (MATEUS, 2002). Para Magalhães (2002):

O perfil do professor de línguas estrangeiras, quer na escola pública como nas escolas de línguas, vem sendo de um profissional aplicador de técnicas, cuja ação está embasada no livro didático e em atividades e procedimentos recomendados por pesquisas em sala de aula (MAGALHÃES, 2002, p. 45)

No entanto, queremos e precisamos de professores intelectuais, transformadores, pesquisadores, capazes de ensinar o aluno a aprender, que reflitam sobre o cotidiano educacional a partir de sua prática pedagógica, que questionem conhecimentos tidos como verdadeiros, que proponham novas elaborações teóricas e práticas, que sejam reflexivos. Para Gimenez (2002)³⁰ a reflexão é a proposta que pode levar à consciência, etapa fundamental para a mudança, a análise da própria experiência.

Precisamos formar professores capazes de atuar pedagogicamente de acordo com as necessidades do novo milênio, de forma que os conteúdos com os quais trabalham não sejam descontextualizados, desinteressantes e incompreensíveis aos alunos. Esse tipo de conteúdo não move o aluno para a atividade e para o desenvolvimento, o que gera cada vez mais desinteresse pelo que a escola oferece.

Concordamos com Mateus (2002) quando contesta:

Que função passam a ter todos os conhecimentos que os alunos acumulam durante sua vida acadêmica se o mercado de trabalho exige um profissional preparado para atuar em uma sociedade na qual o conhecimento assume uma dinâmica quase assustadora? Por que a multiplicação dos saberes continua se sobrepondo ao desenvolvimento das competências? (MATEUS, 2002, p. 4)

³⁰ GIMENEZ, Telma (2002) – trajetórias na formação de professores de línguas.

Quando nos referimos a professores reflexivos é importante esclarecer qual a noção de reflexão está sendo adotada neste trabalho. Dewey (1916, 1944, apud RODGERS, 2002) utiliza quatro critérios para caracterizar o conceito de reflexão:

1. Reflexão é um processo de construção de significado que move o aprendente de uma experiência a outra, com profundo entendimento dessa relação, e conecta a outras experiências e ideias.
2. Reflexão é uma forma de pensamento sistemática, rigorosa e disciplinada; com suas raízes na investigação científica;
3. A reflexão precisa acontecer em comunidade, em interação com outros;
4. A reflexão requer atitudes que valorizam o crescimento pessoal e intelectual de si mesmo e de outros³¹ (DEWEY, apud RODGERS, 2002, p. 845)

Nesse sentido, a reflexão é o processo de reconstrução e reorganização da experiência que se tem por meio da atividade, de modo que adiciona significado à experiência. O professor reflexivo é um educador capaz de pensar criticamente e compreender o significado político-social de seu trabalho. É capaz de organizar, transmitir, avaliar o conhecimento escolar (MARCONDES³², 1997, p. 37).

Para Rodgers (2002):

(...) o professor reflexivo não somente busca soluções ou faz tudo da mesma maneira todos os dias, sem consciência da fonte ou do impacto de suas ações. Ao invés disso, a partir de sua prática e do aprendizado dos alunos, o professor reflexivo busca significado para suas ações e cria uma teoria a partir de sua prática – teoria essa que sustenta o crescimento dos alunos e do professor. Quando o professor busca soluções, ele estabelece conexões entre as soluções, contribuindo para o desenvolvimento de teorias (RODGERS, 2002, p. 849)³³

³¹ (minha tradução para: 1) *reflection is a meaning-making process that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas.* 2) Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry; 3) Reflection needs to happen in community, in interaction with others; 4. Reflection requires attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others (p. 845)

³² MARCONDES, M.I. *O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva.* Revista de Educação AEC, v. 26, n. 104, p. 35-44, Jul/set. 1997

³³ Minha tradução para: (...) *a reflexive teacher does not merely seek solutions, nor does he or she do things the same way every day without an awareness of both the source and the impact of his or her actions. Rather, from his or her practice and the student's learning, the teacher seeks meaning and creates from this a theory to live by, a story that provides structure for the growth of the students and the teacher. When the teacher seeks solutions, he or she also pursues connections and relationships between solutions so that a theory might grow.*

Como vimos, o profissional docente reflexivo deve, necessariamente, conhecer e ser capaz de intervir no seu local de trabalho, bem como no seu processo de formação. É aquele que, pensando criticamente sobre suas práticas e as práticas dos demais companheiros de trabalho, teoriza e pratica melhorias para valorização e crescimento pessoal, de si e dos outros. É esse profissional que estamos preocupados em formar.

De acordo com Magalhães (2002), o professor tem sido formado com base em uma concepção epistemológica, herdada do positivismo³⁴, predominante durante o século XX, que valoriza a formação de um profissional técnico, voltado à solução de problemas, que trabalha em um cenário de aplicação de teorias (UYENO, 2002). Na opinião de Magalhães (2002), com a qual concordamos, esse tipo de formação não prepara o professor para a complexidade e a diversidade dos contextos escolares em que atuará, geralmente marcados pela heterogeneidade, *dada pelas diferentes representações trazidas pelos interagentes (professores, coordenadores, alunos e pais), em diferentes domínios (...)* (MAGALHÃES, 2002, p. 41).

Para Schön (1987), Magalhães (1996a), entre outros, ser um profissional reflexivo implica:

- Admitir conflitos e incertezas na compreensão das ações em sala de aula;
- desenvolver uma prática sistemática de análise na e sobre a ação como base para a tomada de decisões
- entender o papel do aluno como o de um colaborador na construção do conhecimento.
- ter um olhar novo, com base em perguntas, que reconsideram compreensões rotineiras e levantam novas questões sobre que sentidos estão sendo construídos na sala de aula e sobre a relação intenção em agir e motivo das ações.
- não se limitar ao conteúdo específico trabalhado no contexto micro (sala de aula) e inteirar-se também sobre as representações, valores, questões de poder e de identidade do aluno e do professor. (MAGALHÃES, 2002, p. 47)

Para entender melhor o que representa ser um professor refletivo, vale ressaltar as fases da reflexão propostas por Rodgers (2002, p. 851). São elas:

1. Experiência
2. Interpretação espontânea da experiência
3. Identificação do problema ou questão que surge a partir da experiência
4. Geração de possíveis explicações para o(s) problema(s)
5. Ramificação das explicações em hipóteses elaboradas.

³⁴ Termo adotado no sentido de: “Cada uma das doutrinas que se baseiam no comtismo (sec.XIX e XX), definidas pela utilização de uma metodologia quantitativa, pelo cientificismo e pela hostilidade ao idealismo. Condição ou característica de positivo; de essência segura; que não se desfaz com facilidade; definitivo (definição dicionário Houaiss).

6. Experimentação ou testes das hipóteses selecionadas³⁵.

Considerando as fases da reflexão propostas por Rodgers (2002), planejamos o curso de formação continuada que serviu para coleta de dados desta pesquisa. Queríamos que os professores vivenciassem a experiência de trabalhar com filmes em sala de aula, tendo o cinema como instrumento de ensino de língua estrangeira. Ao fornecer-lhes, a partir de conhecimentos teóricos, oportunidades de planejamento individual das atividades com conteúdo fílmico que aplicariam em sala de aula, estávamos favorecendo a interpretação espontânea da experiência.

Na sequência de ações, ao compartilharem com os demais colegas as atividades que haviam planejado, podiam identificar os problemas, bem como possíveis explicações e soluções, que se eram aperfeiçoadas na medida em que todos opinavam criticamente sobre o que estava sendo apresentado. E, por fim, ao aplicar as atividades desenvolvidas por eles em seu contexto de ensino, os professores experimentavam as hipóteses selecionadas. Após experimentarem as hipóteses, os professores tiveram, ainda, oportunidade de compartilhar os resultados obtidos, na busca de incrementar suas práticas.

Explicitaremos todas as fases do curso de formação continuada no capítulo 2, sobre Metodologia.

O item que segue é dedicado a justificar nossa opção pelo cinema como instrumento de ensino de língua estrangeira, no curso de formação continuada para professores de língua estrangeira da rede pública de ensino da região de São Carlos.

1.8 O cinema como ferramenta de ensino na perspectiva da Teoria da Atividade

Os pressupostos da Teoria da Atividade nos auxiliam a compreender o papel do cinema como uma ferramenta eficaz para o ensino de idiomas, bem como sua importância na interação entre professores de LE.

As perspectivas teóricas da Teoria da Atividade nos ajudaram, ainda, a confirmar os resultados de outras pesquisas desenvolvidas a partir de estudos sobre os efeitos do cinema na educação, mais especificamente no que se refere ao ensino de língua estrangeira.

³⁵ Minha tradução para: Experience; 2. Spontaneous interpretation of the experience; 3. Naming the problem(s) or question(s) that arises out of the experience; 4. Generating possible explanations for the problem(s) or question(s) posed; 5. Ramifying the explanations into full-blown hypotheses; 6. Experimenting or testing the selected hypotheses (RODGERS, 2002, p.851)

Daniels (1996, 2001, 2004) ao escrever sobre os estudos de Vygotsky, fundamentalmente no que diz respeito à Teoria da Atividade, explica que o conhecimento é socialmente construído por esforços colaborativos para atingir objetivos compartilhados em ambientes culturais, e a informação é processada entre indivíduos, ferramentas e artefatos fornecidos pela cultura.

Sob essa perspectiva, o cinema atua como artefato cultural que auxilia os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a processar a informação necessária na atividade de adquirir língua estrangeira.

A TA vê a ferramenta como um processo de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, além de dar conta do processo de interação entre os sujeitos e os demais componentes do contexto no qual está inserido (LEFFA, 2005).

O cinema, nesta investigação, é a ferramenta que atua como artefato cultural mediacional estimulando o sujeito na aquisição e produção do conhecimento³⁶, em um cenário criado para possibilitar autorreflexão, negociação de sentidos e interpretações, além de estabelecimento de conflitos entre as ações práticas e teóricas.

De acordo com Vieira-Abraão (2012), os artefatos mediacionais são construídos culturalmente pelos seres humanos para regular o mundo (ou seu próprio mundo) e suas atividades sociais e mentais (p.5).

O cinema como ferramenta usada para fins educativos vem sendo investigado por vários estudiosos nos últimos anos, entre eles: Souza (2014), Garcia-Stefani (2010), Miranda (2009), Quiroga (2007, 2014) Mayrink (2007), Tobarra (2007), Cruz, Souza e Lima (2006), Aronovich (2006) Napolitano (2003), Carmo (2003), Moran (1995, 2003), Fiorentini (2002), Goyes Narváes (2002), Carneiro (2002), Stephens (2001), Miranda (2000, 2009), Almeida (2000), Harlow e Muyskens (1994), Torrecillas e Sánchez (1993), entre outros.

Os resultados desses estudos nos auxiliam a justificar nossa opção pelo cinema como ferramenta eficaz para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Dentre as principais vantagens da utilização do cinema como ferramenta de ensino-aprendizagem de LE está o fato de que o filme atua como: 1) material didático autêntico (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006); 2) material lúdico (NAPOLITANO, 2003); 3) elemento contextualizador da LE (STEPHENS, 2001); 4) agente motivador do aprendizado (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006; GARCIA-STEFANI, 2010; TORRECILLAS e SÁNCHEZ, 1993; TOBARRA, 2007); 5) fomentador do trabalho com as TICs em sala de aula (NAPOLITANO,

³⁶ Nesse caso, a produção de conhecimento se refere ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira de maneira significativa.

2003; GOYES NARVÁES, 2002); 6) estímulo para pesquisas extraclasse (GARCIA-STEFANI, 2010); 7) forma inovadora de ensinar (NAPOLITANO, 2003); 8) fonte de percepção de diferentes linguagens (STEPHENS, 2001); 9) vitrine de situações verossímeis de comunicação (ALMEIDA, 2000); 10) encorajador do uso da língua-alvo (GARCIA-STEFANI, 2010); 11) facilitador do desenvolvimento de habilidades linguístico-culturais (STEPHENS, 2001); 12) propulsor do desenvolvimento da autonomia na aquisição de LE (GARCIA-STEFANI, 2010; CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006); 13) veículo para trabalhar a interdisciplinaridade (GARCIA-STEFANI, 2010); 14) facilitador da compreensão de mundo (MIRANDA, 2009); 15) ferramenta na formação crítica de professores de línguas (MAYRINK, 2007)³⁷.

Na sequência do texto explicitaremos os argumentos que justificam as principais vantagens da utilização do filme na sala de aula de LE.

1.8.1 O filme como material didático autêntico

O cinema, ao ser usado para o ensino de língua estrangeira, é considerado material didático autêntico, uma vez que não foi criado para fins educativos e, sim, para o entretenimento do público (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006; CARMO, 2003).

Sua autenticidade lhe confere caráter legítimo, o que significa dizer que, ao apresentar ao aprendente de LE mostras da língua-alvo que não foram adaptadas para parecerem “ideais”, nem gravadas artificialmente, simulando situações e diálogos que nem sempre ocorrem na vida real, estamos favorecendo o processo de aprendizagem. O aprendente deve ter contato com mostras da LE como ocorrem na realidade dos falantes nativos da língua-alvo, não de forma facilitada e/ou adaptada.

1.8.2 O filme como material lúdico

O fato de o cinema ter sido criado com o intuito primordial de entreter e divertir o público faz com que, ao ser utilizado como ferramenta de ensino, seja considerado material lúdico³⁸ (STEPHENS, 2001; NAPOLITANO, 2003).

³⁷ Os resultados dos estudos dos autores citados podem ser encontrados no trabalho de GARCIA-STEFANI, 2010, p. 59-67, que traça um breve panorama sobre as pesquisas referentes ao uso do cinema com fins educativos.

³⁸ O sentido de “lúdico” usado neste trabalho é “que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito” (definição do dicionário Houaiss)

Quando escolhemos um material lúdico como conteúdo para o ensino de línguas, despertamos o interesse pelo aprendizado, uma vez que os aprendentes se envolvem na aquisição da língua de maneira alegre e divertida.

1.8.3 O filme como contextualizador da LE

O filme atua como ferramenta que apresenta a língua de maneira contextualizada, ou seja, os diálogos e interações assistidos pelo telespectador estão inseridos em um contexto autêntico e verossímil³⁹ (STEPHENS, 2001; ALMEIDA, 2000) de comunicação.

Apresentar a língua de forma contextualizada é um fator fundamental no ensino de LE, porque o próprio contexto traz informações que situam o aprendiz em relação às circunstâncias em que determinadas expressões linguísticas são usadas.

1.8.4 O filme como agente motivador do aprendizado

O fato de o cinema ser um artefato cultural cujo objetivo é o entretenimento, além de ser uma forma de apresentar a língua de maneira contextualizada e de atuar como um material didático lúdico, já o caracteriza como agente motivador do aprendizado.

Pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos Harlow e Muyskens (1994) sobre elementos que caracterizam uma boa aula de língua estrangeira, indicam o filme e outros tipos de vídeo como os elementos mais citados pelos aprendentes. Os resultados desse estudo fundamentam nossa hipótese de que o cinema é um recurso didático motivador em sala de aula – algo que confirmaríamos, mais tarde, com os resultados de nossa pesquisa (GARCIA-STEFANI, 2010). Essa hipótese também foi confirmada nos estudos de Cruz, Souza e Lima (2006), pelo fato de que possibilita discussões sobre diversos temas de real interesse dos alunos, favorecendo a interação e a negociação de sentidos em sala de aula.

1.8.5 O filme como fomentador do trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula

³⁹ Usamos o termo “verossímil” ao invés de real, uma vez que embora os diálogos utilizados no filme sejam “criados artificialmente”, no sentido de que não ocorrem em uma situação real (as cenas têm a interferência do diretor), eles podem perfeitamente acontecer em situações reais, na vida cotidiana dos falantes do idioma.

Além do caráter lúdico e motivacional, o filme tem também um caráter tecnológico, principalmente porque, além de ser definido como mídia⁴⁰, seu uso na didática de LE favorece o trabalho com as TIC (GOYES NARVÁES, 2002). A própria exibição do filme exige o uso de recursos tecnológicos necessários para a reprodução de imagens, como TV, DVD, computador, projetor, mídia.

Outra tecnologia recomendada como instrumento associável ao trabalho didático com filme é a internet. É comum recorrermos à internet como fonte de acesso à ficha-técnica, críticas, resenhas e comentários publicados sobre o filme. Recomenda-se, ainda, que a utilização da internet na busca por essas e outras informações seja feita na língua-alvo.

O uso das TICs na prática pedagógica é amplamente indicado no atual panorama de ensino, principalmente pelo fato de ser um meio de inserção em práticas culturais. No entanto, o avanço na implementação de recursos tecnológicos em favor do ensino, bem como as pesquisas que analisam os resultados dessa aplicação, ainda têm sido muito lentos.

1.8.6 O filme como estímulo para pesquisas extraclasse

Os diversos temas que o filme suscita no decorrer de sua exibição favorecem a expansão do contato com a língua-alvo para além dos limites da sala de aula (GARCIA-STEFANI, 2010, p. 56; CARNEIRO, 2002; TORRECILLAS e SÁNCHEZ, 1993)

O argumento de que o filme atua como estímulo para pesquisas extraclasse é justificado por Carneiro (2002):

Cabe-lhe (ao vídeo) criar expectativas, surpreender, conquistar o telespectador, oferecer pontos de fuga enriquecedores, promover a discussão, a pesquisa e a extensão do trabalho para além da exibição, pois é por essas atividades que a aprendizagem se concretiza. É importante relacioná-lo dinamicamente com o impresso, o desejo de aprender, de explorar livros, revistas e outras mídias para compreender e dominar o idioma (CANEIRO, 2002 p. 70)

A autora defende que por meio de atividades extraclasse como pesquisas, discussões e interação, a aprendizagem se concretiza. Compartilhamos esse ponto de vista, considerando que o professor deve fomentar esse tipo de atividade entre os aprendentes.

⁴⁰ O termo “mídia” é definido como “o conjunto de meios de comunicação social de massas [abrange esses meios o rádio, o cinema, a televisão, a imprensa, os satélites de comunicação, os meios eletrônicos e telemático de comunicação etc.]”. Dicionário HOUAISS, versão 2010.

1.8.7 O filme como forma inovadora de ensinar

Sabemos que a função da escola é a de *ensinar a pensar criticamente* (GADOTTI, 2006, p. 09), mas para exercer essa função é preciso que os educadores conheçam e se familiarizem com diferentes métodos e linguagens. Sobre esse tema, Antunes (2002) argumenta que o *professor precisa incorporar em sua prática docente a utilização das modernas tecnologias da comunicação e, assim, capacitar seus alunos no domínio de outras linguagens que estão presentes no cotidiano*. (ANTUNES, 2002, p. 80)

Apesar dos esforços para a informatização das escolas, muitos professores têm trabalhado com recursos tradicionais que têm pouco apelo para os alunos (GADOTTI, 2006). Segundo Gadotti (2006), *a educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a da televisão e a da informática* (p.09). O autor defende que:

(...) é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória (GADOTTI, 2006, p. 09)

Ao ensinarmos LE por meio de filmes estamos estimulando a capacidade do aprendente de pensar a realidade sob diferentes perspectivas. As linguagens usadas nos mais diversos tipos de filmes mostram como a língua é usada em contextos reais, ainda que seja por meio de cenas, mas cenas que geralmente reproduzem com perfeição a realidade.

1.8.8 O filme como fonte de percepção de diferentes linguagens

A utilização do filme com propósitos didáticos para o ensino de LE pode contribuir significativamente para o conhecimento de diferentes linguagens (STEPHENS, 2001), ou seja, diferentes formas de comunicação e expressão na língua-alvo. Napolitano (2003) argumenta que o cinema, como toda obra de arte, pode estimular o desenvolvimento da linguagem oral e da compreensão textual.

A importância do domínio de diversos tipos de linguagem no ensino é amplamente defendida por Gadotti (2006) e Antunes (2002). Quando se trata de ensino de língua estrangeira, esse domínio ganha ainda mais relevância, principalmente se levamos em conta que nos comunicamos através de diversas maneiras, não somente pela linguagem verbal.

O cinema é um artefato por meio do qual se podem observar diferentes linguagens, seja através da expressão verbal dos personagens, seja através das imagens, que nos provêm de informações verbais e visuais, facilitando a compreensão do insumo linguístico.

A maior facilidade em compreender o insumo linguístico constata-se pelo fato de podermos não só ouvir, mas também visualizar interações entre falantes do idioma, obtendo maior quantidade de informações linguístico-culturais que auxiliam a compreensão e a aquisição da língua. Com isso, expandimos, ainda, a percepção das variedades linguísticas e dos diferentes sotaques.

Estudos indicam que somente 7% da comunicação humana é feita por meio de linguagem verbal⁴¹ – daí a importância de inserir a imagem no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

1.8.9 O filme como vitrine de situações verossímeis de comunicação

Neste trabalho, e no trabalho de diversos pesquisadores sobre o uso do cinema na educação, o cinema é concebido como um artefato que reproduz situações comunicativas da vida real (ALMEIDA, 2000). Esse fato o torna uma vitrine para mostras verossímeis de insumo linguístico.

Sobre a linguagem do cinema, Almeida (2000) explica:

Na realidade, o cinema fazemo-lo vivendo, quer dizer, existindo praticamente, quer dizer, agindo. A vida toda no conjunto das suas ações é um cinema natural e vivo: nisso é linguisticamente o equivalente da língua oral, no seu momento natural ou biológico. (ALMEIDA, 2000, p. 02)

O autor também explica que *o cinema expressa a realidade com signos da própria realidade* (p. 04) – fato que contribui para que o espectador dê credibilidade quase total àquilo que vê nas telas.

1.8.10 O filme como encorajador do uso da língua-alvo

É comum nos depararmos com resultados de pesquisas sobre cinema na educação que apontam o filme como elemento encorajador para o uso da língua-alvo (GARCIA-STEFANI,

⁴¹ Essa informação é resultado dos estudos de Albert Mehrabian (1950), um dos pioneiros em pesquisas sobre linguagem corporal.

2010; STEPHENS, 2001). Esse aspecto pode ser facilmente constatado, considerando que, após assistir a um filme ou parte dele, é comum as pessoas tecerem comentários a respeito do que gostaram ou não, lerem e compartilharem críticas nas redes sociais, descreverem/recontarem parte da cena vista, entre outras ações, orais ou escritas. Todas essas ações, se desenvolvidas na língua-alvo, reforçam o uso comunicativo da LE e, portanto, o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Stephens (2001) sugere que o filme seja exibido em fragmentos. Entendemos que esse modo de trabalhar o filme pode conquistar o aprendente, no sentido de que instiga sua curiosidade em assistir à cena seguinte, além de favorecer discussões e comentários mais pormenorizados do que seriam aqueles posteriores à exibição de uma obra completa. Porém, há professores que preferem exibir o filme na íntegra e só depois iniciar as atividades fundamentadas nele. A exploração didática de um determinado filme depende da abordagem do professor e dos interesses dos alunos. O importante é tornar a atividade significativa para alunos e professores, no contexto em que será aplicada.

Para Stephens (2001), o estímulo para que os alunos usem a língua-alvo é ainda mais eficaz se trabalharmos com partes pré-selecionadas do filme, que abordem conteúdos específicos. Nesse sentido, a autora justifica:

O desenvolvimento da proficiência linguística deve ser parceiro indispensável do conteúdo trabalhado em sala de aula. Os filmes podem ser parados para repetição de segmentos que exemplificam expressões idiomáticas ou estruturas gramaticais, como o subjuntivo. O filme também pode ser pausado periodicamente de forma que os estudantes possam resumir oralmente ou escrever o conteúdo de um segmento em particular. Estas atividades encorajam o uso da língua em um contexto e também aprofundam a compreensão cultural⁴² (STEPHENS, 2001, p. 03).

A autora propõe o uso do cinema como parceiro do conteúdo trabalhado em sala de aula e salienta, ainda, o fato de que o filme facilita também a compreensão cultural.

Sobre esse aspecto falaremos no item seguinte.

1.8.11 O filme como facilitador do desenvolvimento de habilidades linguístico-culturais

⁴² Minha tradução para: *The development of linguistic proficiency must be an indispensable partner to the content component of the class. Films can be stopped to replay segments that exemplify idioms or a grammatical structure such as the subjunctive. Also, the film can be stopped periodically so that students can summarize orally or in writing the content of a particular segment. These activities encourage the use of language in context and also deepen cultural understanding.* (STEPHENS, 2001, p. 03)

As vantagens do cinema para o ensino de aspectos linguísticos e culturais já foram comprovadas por diversos pesquisadores (TORRECILLAS e SÁNCHEZ (1993); STEPHENS (2001) CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006; GARCIA-STEFAANI, 2010; QUIROGA (2014), SOUZA (2014).

A aprendizagem da língua por meio do cinema facilita a compreensão linguístico-cultural, uma vez que torna possível a observação do uso da linguagem em contextos verossímeis de ocorrência – e essa observação é ainda mais nítida quando pausamos as cenas e recortamos algumas dessas mostras de linguagem -, e também a observação de aspectos culturais inerentes à língua, tais como gestos, posturas, movimentos, atitudes. Ao vermos no filme uma cena de despedida, por exemplo, é possível analisar como as pessoas, naquele determinado contexto, agem nesse tipo de situação: se há abraços, beijos, toques de mão etc. A partir da análise desse contexto determinado – o que não significa que se reproduz em todos os outros contextos de despedida – despertamos o olhar do aprendente para a observação de aspectos culturais.

Como descreve Quiroga (2014) em seus estudos sobre como o cinema influencia a consciência intercultural de aprendizes de espanhol língua estrangeira, o cinema pode ser um rico recurso que auxilia no desenvolvimento da percepção intercultural, *principalmente, quando utilizado sob uma perspectiva descritivo-reflexiva – apresentando-se de antemão informações sobre o filme, bem como a(s) atividade(s) que se deseja(m) comentar posteriormente* (QUIROGA, 2014, p. 225). Para a autora:

Constata-se que quando se realizam atividades que orientam os alunos a verificarem determinado aspecto, em procedimento prévio à apresentação do filme (ou trecho dele), o professor pode fazer com que os aprendizes percebam características que, sem um comentário anterior, não seriam observadas. Essas particularidades, quando notadas, geram comparações com o país dos estudantes, o que pode produzir debates significativos (QUIROGA, 2014, p. 225).

A pesquisadora Julie Stephens, professora de espanhol do *Central Missouri State University* também desenvolveu pesquisas sobre o ensino de cultura por meio de filmes de língua espanhola. Seus estudos revelam que *o filme, por envolver trama, imagens, ideias, ideologias, memória nacional e identidade, oferece acesso profundo às atitudes culturais que formam a civilização* (STEPHENS, 2001, p. 02).

Resultados das pesquisas de Cruz, Souza e Lima (2006) sobre o impacto que a diferença cultural exerce no processo comunicativo de ensino de espanhol LE mediado pelo filme, revelam que o *cinema atua como um ótimo insumo, proporcionando aos participantes uma forma pluricultural de perceber o mundo e a si mesmos* (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006, p. 01). Esses resultados vão ao encontro das atuais exigências da sociedade pós-moderna, em que a escola deve ser o lugar onde se tem acesso à pluriculturalidade⁴³ para que o ensino de LE seja significativo.

A proposta do filme como recurso didático para o ensino da cultura pode ser observada também nos estudos de Cruz (2004). O autor menciona o cinema como forma de conhecer a cultura e a ideologia do outro, indicando-o como recurso didático apropriado para o ensino de línguas estrangeiras.

Nessa perspectiva, os estudos de Souza (2014) sobre as contribuições do cinema na formação inicial de professores de espanhol/LE, revelam que o filme é capaz de promover o trabalho com a variação linguística e cultural do idioma. O mesmo autor constatou em sua pesquisa que o cinema pode, ainda, despertar a conscientização de como se adquire/aprende a língua – algo que o permite ser caracterizado como *ferramenta de mediação simbólica potencializadora do desenvolvimento humano* (SOUZA, 2014, p. 31).

Esse resultado reafirma nossa hipótese de que o cinema é também propulsor do desenvolvimento da autonomia na aquisição de língua estrangeira. Explicitaremos esse argumento no item que segue.

1.8.12 O filme como propulsor do desenvolvimento da autonomia na aquisição de LE

Promover a aquisição da LE por meio do cinema significa despertar no aprendente a consciência de como se tornar autônomo no processo de aprendizagem.

Sobre a autonomia no aprendizado, Fiorentini (2002) escreve:

Se por um lado a aprendizagem assim desenvolvida possibilita maior autonomia do aprendiz – evitando reduzi-lo a um mero consumidor de ideias prontas e acabadas (...) por outro lado supõe uma atitude essencial do cursista de implicar-se ativa e participativamente nesse processo de construção conjunta de significados – estar disponível para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver. (FIORENTINI, 2002, p. 76)

⁴³ O termo pluricultural é definido no dicionário Houaiss como: *composto de várias culturas*.

A autora enfatiza a importância da participação ativa do aprendente no processo de desenvolvimento de sua autonomia no aprendizado. É preciso que haja vontade de aprender a aprender. Essa vontade pode ser estimulada pelo professor, usando o cinema como recurso para tal finalidade.

A visão do cinema como promotor da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de LE é compartilhada por Cruz, Souza e Lima (2006). Para os autores:

O filme, além de enriquecer as aulas, torna-se uma ótima alternativa como extensão do ambiente formal de ensino e pode contribuir com o desenvolvimento da autonomia para a promoção da aprendizagem (p. 390)

Ao ressaltar a importância da autonomia como elemento propulsor da aprendizagem, os autores enfatizam o papel fundamental do filme nesse processo. Compartilhamos a opinião dos autores, no sentido de que o filme é capaz de favorecer o desenvolvimento da autonomia do aprendente. No entanto, é fundamental a abordagem do professor no desenvolvimento dessa competência. Cruz, Souza e Lima (2006) recomendam que o aluno seja preparado pelo professor para o trabalho com cinema em sala de aula. De acordo com os pesquisadores, o *aluno preparado para aprender com filmes torna-se mais autônomo na extensão de seu aprendizado fora de ambientes formais de ensino, estendendo para sua vida cotidiana uma mais apurada capacidade interpretativa* (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006, p. 397).

Autonomia é palavra-chave quando nos reportamos ao ensino e aprendizagem, especialmente de línguas estrangeiras. É de suma importância que o aluno participe ativamente do “tornar-se autônomo”; que aprenda a aprender, e que reflita sobre as razões pelas quais isso ocorre.

Sobre autonomia, LEFFA (2003) argumenta que só é possível aprender uma língua estrangeira fora do contexto de imersão se o aluno for autônomo. Segundo o autor:

A boa notícia, para a autonomia, é que os pouquíssimos alunos que conheci pessoalmente e que foram capazes de adquirir um conhecimento funcional da língua estrangeira, foram alunos autônomos, alunos que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula. Isso me leva a pensar que, excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua. (LEFFA, 2003, p. 08)

Os argumentos de Leffa (2003) sobre o papel da autonomia na aquisição de LE configuram-se como uma razão a mais para os experimentos com o filme como recurso didático, para pôr em prática uma forma inovadora e estimulante de aprender um idioma. O cinema é capaz de promover o progresso da autonomia do aprendente na aquisição de LE porque por meio dele é possível fomentar a participação ativa do aluno na construção conjunta de significados, tornando-o responsável por sua aprendizagem (GARCIA-STEFANI, 2010).

De acordo com Gadotti (1998), *o aluno só aprende quando se torna sujeito de sua aprendizagem.* (p. 17)

1.8.13 O filme como veículo para trabalhar a interdisciplinaridade

Além de favorecer a autonomia do aprendente, o cinema na sala de LE possibilita o trabalho com a inter e a transdisciplinaridade⁴⁴, altamente recomendadas pelos documentos norteadores do ensino no Brasil⁴⁵. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, é recomendável que haja um trabalho transdisciplinar. De acordo com o documento, *uma disciplina deve interagir com todas as demais para que se obtenham resultados de maior alcance na constituição da cidadania* (OCEM, 2008, p. 130).

Entendemos como ensino transdisciplinar aquele capaz de viabilizar o “trânsito” entre as disciplinas, aumentando a capacidade de estímulo à reflexão e à criticidade. A nosso ver, o cinema pode atuar como promotor da transdisciplinaridade pelo seu amplo potencial de tratar sobre diversos temas que permitem o acesso às múltiplas áreas do conhecimento. A diversidade e multiplicidade de temas que o cinema pode suscitar contribui para a aquisição de conhecimento de mundo e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos críticos. Por

⁴⁴ O conceito de transdisciplinaridade de Nicolescu (1999) parece-nos contemplar a complexidade do termo. Para o autor, *a transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.* (NICOLESCU, 1999, p. 16). Nas palavras de Nicolescu, a interdisciplinaridade diz respeito à *transferência de métodos de uma disciplina para outra* e a pluridisciplinaridade refere-se ao *estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas* (p.15). O autor enfatiza o caráter complementar das abordagens, afirmando que *a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento* (p. 17)

⁴⁵ Dentre os documentos norteadores do ensino no Brasil, consideramos, neste trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

meio do cinema, é possível abordar em sala de aula aspectos linguísticos, sociais, geográficos, políticos, históricos, culturais e muito outros (GARCIA-STEFANI, 2010, p. 62).

A transdisciplinaridade está intimamente ligada às perspectivas holísticas da educação (GADOTTI, 2006), ou seja, o trabalho transdisciplinar favorece a inclusão, o compartilhamento de informações, a construção conjunta do conhecimento. Segundo Gadotti (2006):

Significando basicamente “através” e “além” das disciplinas, a transdisciplinaridade consagra a unidade multidimensional do ato educativo. Ela procura compreender, mais do que acumular conhecimentos, inclui, agrega, compartilha, não divide... (GADOTTI, 2006, p. 10)

A principal característica do ensino transdisciplinar é a promoção da compreensão do mundo e a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999). O importante não é o acúmulo de conhecimento (GADOTTI, 2006), mas o estímulo à reflexão e à formação de cidadãos críticos e pensantes.

Formar cidadãos críticos e pensantes é uma das exigências do ensino na sociedade em que vivemos, e esse é um dos grandes desafios do professor na era atual. Para obter êxito nesse propósito, um longo caminho deve ser percorrido, mas nesse trajeto, sabemos que podemos utilizar o cinema como um recurso didático apropriado para ajudar-nos nessa missão.

1.8.14 O filme como facilitador da compreensão de mundo

Sobre papel do cinema como facilitador da compreensão de mundo, Miranda (2009) escreve:

No cinema aprendemos as coisas do mundo; cada filme nos diz de forma oral e figurativa as coisas do mundo e atribui valor a cada coisa, ensinando-nos as características mais importantes de cada uma. (...) O espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma visão de mundo, uma visão do mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo (MIRANDA, 2009, p. 03).

Esse pressuposto é compartilhado por Cruz, Gama e Souza (2007), que argumentam:

O cinema, com o seu aparato tecnológico apropriado para documentar, encenar e narrar histórias, nos permite uma nova maneira de olhar para o mundo e, com isso, estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Dessa forma, podemos considerar que o texto fílmico atua na escola como sendo um recurso lúdico e extremamente sedutor, que atrai a atenção dos alunos e os envolve na realização das tarefas (CRUZ, GAMA e SOUZA, 2007, p. 03)

Com base nesses pressupostos, podemos inferir que o fato de atuar como recurso facilitador da compreensão do mundo e, conseqüentemente, da criticidade e reflexão, faz do cinema um elemento oportuno para ser utilizado no ensino de língua estrangeira. A sétima arte atua como uma vitrine, através da qual o mundo nos é apresentado sob diferentes perspectivas.

1.8.15 O filme como ferramenta na formação crítica de professores

Alguns pesquisadores que atuam na área de formação de professores de línguas, experimentaram o cinema como ferramenta para a formação crítica de docentes, e obtiveram resultados satisfatórios em suas pesquisas.

Mayrink (2007) desenvolveu estudos na área, objetivando descrever e interpretar o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes. Os resultados de sua pesquisa indicam que os participantes desenvolveram novas ações e novas percepções sobre a prática pedagógica a partir das discussões geradas através do filme.

Os estudos de Souza (2014) revelam que o cinema no trabalho com formação de professores de espanhol como língua estrangeira possibilitou a expansão do olhar e do sentir dos participantes. Nas palavras do autor:

Buscamos estimular nossas participantes a refletir a respeito das concepções de linguagem, língua, língua estrangeira e ensino- aprendizagem de línguas, bem como o papel do cinema neste processo de forma a promover uma formação inicial voltada para o desenvolvimento das competências do professor. (...) Pudemos observar que o processo de reflexão das nossas participantes foi carregado de dúvidas, idas e voltas. Parece haver um conflito constante entre as crenças arraigadas e os novos olhares propiciados com a mediação do cinema, o que nos leva a perceber que estamos diante de um processo bastante complexo (SOUZA, 2014, p. 259).

Para Souza (2014) a reflexão mediada pelo cinema, pelo diálogo, pelo intercâmbio e pela negociação de sentidos entre os envolvidos deve ser incentivada e praticada,

considerando que o filme possibilita diversas formas de ressignificação e reconstrução de sentidos.

Embora inúmeras pesquisas demonstrem a eficácia da utilização do cinema na educação, para que consigamos efetivamente contribuir para a utilização desse recurso não basta apenas equipar as escolas com recursos tecnológicos; é preciso que haja um trabalho junto aos professores para capacitação para o uso desses recursos. A inserção de novas tecnologias demanda revisão dos métodos pedagógicos.

Ao final deste capítulo, é importante esclarecer a relação que se estabelece, neste estudo, entre cinema, Formação de Professores e Teoria da Atividade. Considerando que a TA prevê que aprendizagem e desenvolvimento ocorrem na interação, através de um processo de mediação, com uso obrigatório de determinado instrumento, tomamos como base esse conceito para analisar os resultados de um curso de formação continuada de professores de língua estrangeira moderna da rede pública de ensino, por meio do qual puderam usar o instrumento “cinema” para desenvolver novas formas de aprender e ensinar.

O capítulo seguinte está dedicado a explicitar a metodologia da pesquisa desenvolvida neste estudo e, na sequência, como foi desenvolvido o trabalho de capacitação dos professores de língua estrangeira de escolas públicas de São Carlos e região para utilizar o cinema como ferramenta para a promoção de um ensino de línguas significativo.

CAPÍTULO II

Metodologia

Neste capítulo discutiremos a metodologia que orientou a investigação sobre o impacto do uso do cinema como instrumento didático, em um curso de formação continuada para professores de língua estrangeira moderna (inglês, espanhol, alemão e italiano)⁴⁶ das escolas públicas da região de São Carlos, interior de São Paulo.

2.1 Enfoque teórico

O pesquisador, ao predispor-se a estudar um determinado recorte da sociedade (...) deve ter em mente a complexidade de aspectos que estão em jogo e também as dificuldades que irá enfrentar para dar conta desta realidade. Ele também deve estar apto para eleger o arcabouço teórico mais adequado para a execução desta tarefa, o qual forneça os procedimentos e instrumentos adequados de observação e análise que permitam, além da geração e apreensão de dados, a realização de uma adequada interpretação do fenômeno estudado (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p.21).

Ao nos dispormos a realizar pesquisa acadêmica, muitas vezes não sabemos aonde chegaremos, ou quais resultados serão obtidos, mas é importante ter claro qual caminho será traçado rumo a determinado objetivo. Trata-se de definir a metodologia que orientará a investigação, tendo em vista os procedimentos e instrumentos adequados para o desenvolvimento do estudo e para a interpretação do fenômeno estudado.

Desde o início sabíamos que era primordial considerar a visão de todos os participantes do contexto no qual a pesquisa se desenvolve – não somente da professora-pesquisadora - e, por essa razão, optamos pela orientação dos paradigmas teóricos da pesquisa etnográfica, utilizando técnicas e instrumentos de observação que privilegiam a análise qualitativa dos dados obtidos (MOITA LOPES, 1994). Dessa forma, poderíamos

⁴⁶ A ideia inicial era oferecer o curso de formação continuada apenas para professores de inglês e espanhol, mas devido ao interesse de professores de alemão e italiano em participar, ampliamos as possibilidades de participação.

compreender melhor o contexto social da pesquisa e os sentidos produzidos pelos participantes.

Na pesquisa de base etnográfica, o modelo interpretativista de análise parece-nos ser o mais adequado, considerando que não estamos buscando generalizações, padronizações ou objetividade – algo requerido no modelo de pesquisa positivista – mas a *intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, desconstroem e reconstroem* (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Nesse modelo de pesquisa, o foco não está em um produto padronizado, mas em aspectos processuais do mundo social.

Ao realizarmos a nossa investigação orientados por um modelo qualitativo-interpretativista, podemos obter respostas a perguntas como: *o que está acontecendo no contexto sob investigação?; Como os eventos estão organizados?; O que significam para os participantes?; Como podem ser comparados a outros contextos diferentes?* (ERICKSON, 1986 apud MOITA LOPES, 1994, p. 334)

O mérito dado à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico por Moita Lopes (1996) justifica-se também pelo fato de que *o foco desse tipo de pesquisa é o processo de uso da linguagem* (p. 22)

Considerando que o intuito de nossa pesquisa é investigar um contexto de formação continuada de professores de língua estrangeira em que o filme é utilizado como ferramenta para análise e produção de material didático, que servirá de conteúdo para o ensino de LE, parece-nos lógico seguirmos a orientação dos paradigmas da pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, já que o que se pretende analisar é a construção dos significados.

De acordo com Celani (2005):

(...) tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental. Não existe, portanto, linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico (grifo nosso). (CELANI, M. A, 2005, p. 109)

Ao comparar os modelos de pesquisa positivista e interpretativista na era pós-moderna, Holmes (1992) enfatiza que na sociedade atual, o segundo modelo parece mais adequado, já

que na pesquisa interpretativista *o pesquisador é parte do grupo, é ele quem interpreta, mas sempre considerando a visão dos pesquisados que, conscientes do processo, provém dados mais úteis* (HOLMES, 1992, p. 41). O envolvimento do pesquisador-formador, do professor em formação e do aluno no processo reflete, de certa forma, a própria sociedade contemporânea, em que as pessoas querem ser ouvidas e tomar parte nas ações. Para Holmes (1992), *o professor de línguas não é o professor de meios de comunicação neutros e abstratos, mas de uma forma de expressar a si mesmo e de mudar seu próprio papel na sociedade*⁴⁷ (p. 44).

Holmes (1992) argumenta que um pesquisador competente deve estar familiarizado com os processos que ocorrem em sala de aula, *e ninguém melhor que o professor para isso* (p. 42). Esse argumento justifica a opção pela postura participante da professora-pesquisadora na tarefa de compreender e discutir os fenômenos analisados, com intuito de buscar formas de otimizar o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, além de promover reflexões sobre a prática pedagógica.

A importância da formação teórico-crítica do professor de línguas é igualmente enfatizada por Moita Lopes (1996). Segundo o autor, o professor deve, em sala de aula, ter conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem, e fora dela, saber como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem, ou seja, sobre os processos de ensinar e aprender línguas:

Nessa visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula (MOITA LOPES, 1996, p. 184).

O autor justifica o interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista:

(...) nota-se um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance da

⁴⁷ minha tradução para: *The language teacher is not the teacher of an abstract and neutral means of communication but of a way of expressing oneself and changing one's own role in society.*

pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das ciências sociais (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

Na pesquisa interpretativista o intuito não é afirmar que algo descoberto é uma verdade universal; busca-se a compreensão de uma situação por meio de um estudo de caso em uma sala de aula real, e como essa interpretação pode contribuir para avanços em outras pesquisas.

Quanto às interpretações feitas a partir de observações em sala de aula, Rajagopalan (1997) afirma que *a ciência da linguagem deve restringir-se a observações descritivas e jamais prescritivas* (p. 6). O autor acredita que *a prática da linguística só terá pleno êxito se ela estiver atenta também a uma linguística da prática*.

Nessa mesma perspectiva, Hughes (1990, *apud* MOITA LOPES, 1994, p. 336), afirma que é provável que *a procura pelo conhecimento absoluto e certo deva ser abandonada e substituída por uma série infinita de interpretações do mundo*.

Sobre a pesquisa interpretativista, Moita Lopes (1994) esclarece que:

(...) este talvez seja um modo de fazer ciência mais adequado aos dados com que nos deparamos em Linguística Aplicada ou de dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo (MOITA LOPES, 1994).

No que tange à metodologia de pesquisa de aquisição em LE, Larsen-Freeman (1991) enfatiza que é fundamental considerar que: 1) a aprendizagem em L2 deve ser harmônica com o ensino em L2; 2) a performance dos aprendizes é diferente de acordo com as diferentes tarefas propostas pelo professor; 3) Não se mede a proficiência do aprendiz na língua-alvo e sim o seu progresso.

Os pressupostos da autora parecem adquirir maior relevância quando consideramos o modelo de pesquisa interpretativista. Nessa linha de discussão, Cohen (1989) escreve:

Após um evento de aprendizagem, não é necessário que fique claro para um investigador se um pouco da informação foi, de fato, aprendido e, se foi aprendido, se realmente foi aprendido do modo que o aluno diz ter sido. Contudo, enquanto começamos a acumular descrições de eventos de aprendizagem de segunda língua, surgem padrões que começam a adquirir

uma certa realidade enquanto são ratificados por mais alunos. (COHEN, 1989, p. 11).

Cohen (1989) ressalta a relevância em *acumular descrições de eventos de aprendizagem* e, assim, considerar no contexto da pesquisa os padrões estabelecidos de acordo com os dados obtidos. Entendemos que, dessa forma, os dados adquirem maior confiabilidade.

Vale ressaltar que esta pesquisa caracteriza-se, ainda, como Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2002, 2012), uma vez que ao entrarmos em campo, como pesquisadores, negociamos as intervenções juntamente com os participantes, na busca por construir um movimento de compreensão e transformação dos sentidos. Preocupamo-nos em estimular o professor a refletir sobre suas ações, de modo que possa ressignificá-las ao longo da prática, em um movimento de colaboração entre os agentes (MAGALHÃES, 2002; 2012).

2.2 Procedimentos e instrumentos de coleta

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio dos instrumentos: 1) observação participante; 2) notas de campo da professora pesquisadora, 3) questionários aplicados ao início e ao final do curso⁴⁸; 4) sessões de autoconfrontação (CLOT, 2007) e 5) Grupo focal.

A importância de considerarmos a observação participante para a coleta de dados justifica-se pelo fato de que a pesquisadora atua, não somente como observadora, mas também como professora do curso de formação continuada ministrado, ficando, desta forma, diretamente envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Não queremos dizer que o pesquisador que atua apenas como observador não esteja envolvido no processo, mas entendemos que o envolvimento é maior quando o próprio pesquisador é também sujeito de pesquisa.

Segundo Cohen (1989), *as abordagens de pesquisa que se baseiam na observação do aluno em sala de aula pressupõem que o comportamento observável revelará o processo de aprendizagem* (p. 02). Para que pudéssemos registrar esse comportamento bem como a interação entre os participantes, optamos como instrumento de coleta de dados gravações das aulas em vídeo, já que este tipo de instrumento permite o *registro de movimentos físicos*,

⁴⁸ Ao final do curso, o questionário foi entregue aos participantes com perguntas abertas. Eles responderam por meio de relatório final. Uma cópia do roteiro para elaboração do relatório final encontra-se nos apêndices.

como acenos de cabeça, sorrisos, movimentos de olho, conversas (COHEN, 19989, p. 03). No entanto, ao utilizarmos as gravações em vídeo como instrumento de observação, percebemos que os professores participantes se sentiram inibidos diante desse instrumento e, por essa razão, optamos por gravar os encontros apenas em áudio, principalmente porque consideramos que esse poderia ser um fator que viria a prejudicar o andamento da pesquisa.

Ao consideramos que nem as gravações em vídeo e tampouco as em áudio são capazes de captar facilmente o modo como pensam e sentem os envolvidos na pesquisa, aliamos a este instrumento os questionários (aplicados ao início e ao final da pesquisa); as notas de campo da professora-pesquisadora; e a técnica do grupo focal. A coleta de dados por meio de quatro instrumentos diferentes aumenta consideravelmente as chances de obtermos dados mais confiáveis ao final do estudo.

As notas de campo são definidas por Vieira Abraão (2006) como *relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva* (p. 226). Nas palavras da autora, as notas de campo *normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações (...)* e *buscam responder as perguntas quem/ o quê/ onde/ quando/ como/ e por quê* (p. 226). Entendemos que esse instrumento permite liberdade para o registro de percepções, opiniões, sugestões e descrições de comportamento. É também uma forma de reflexão da professora-pesquisadora sobre sua própria prática, sobre a prática dos professores envolvidos e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A aplicação dos questionários aos professores participantes do curso de formação continuada ocorreu em dois momentos da pesquisa: antes do início do curso e ao seu término. O primeiro questionário objetivou fazer um levantamento do perfil dos participantes. Queríamos saber quais disciplinas lecionam; que variedade do idioma priorizam; se conhecem o conteúdo dos documentos que norteiam o ensino de língua estrangeira no Brasil; se se consideram bons professores; se se consideram fluentes no idioma que ensinam; se ministram suas aulas prioritariamente em LE ou LM; se estão satisfeitos com seu trabalho; se utilizam tecnologias na sala de aula, se conhecem o projeto “O cinema vai à escola”; se já usaram o cinema para ensinar e/ou aprender; se observam que seus alunos têm hábito de assistir a filmes e/ou seriados; como foram as experiências prévias com cinema em sala de aula; e o que os motivou a fazer o curso.

A nosso ver, o levantamento dessas informações era relevante principalmente se considerássemos que poderia influenciar diretamente o tipo de atividade que os professores poderiam elaborar a partir do filme como ferramenta didática.

O questionário aplicado ao final visou obter informações sobre o desenvolvimento do curso, se as expectativas dos professores participantes foram atingidas; se com o final do curso eles se sentiam preparados para analisar e elaborar atividades didáticas com conteúdo fílmico, quais as dificuldades os professores encontraram no decorrer do curso; como foi a experiência de ter aplicado em sala de aula as atividades elaboradas por eles; como avaliavam a troca de experiências entre os colegas de trabalho promovida durante o curso; e como o curso contribuiu para sua formação como professores de línguas.

O primeiro questionário foi constituído por perguntas ora fechadas, ora abertas, de modo que os envolvidos pudessem expor suas percepções pessoais, crenças e opiniões (VIEIRA-ABRAÃO, 2006). Segundo Vieira-Abraão (2006), questionários construídos com itens abertos tem por objetivo a obtenção de *respostas mais ricas e detalhadas*. No entanto, *requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados* (p. 222).

Já o segundo questionário, aplicado ao final do curso de formação continuada, teve apenas perguntas abertas, de modo que os participantes pudessem expor livremente suas opiniões sobre cada questão que lhe era perguntada.

As sessões de Autoconfrontação (CLOT, 2007) consistiram em momentos subsequentes àqueles de preparação dos exercícios didáticos, em que os professores participantes demonstram aos demais colegas do curso e à professora-pesquisadora-formadora (PPF) as atividades que elaboraram. Na proposta de Clot (2007), por meio da Autoconfrontação, a atividade do sujeito é gravada em vídeo e, a partir das gravações, episódios são previamente selecionados pelos pesquisadores para serem apresentadas novamente aos sujeitos. Clot propõe dois tipos de Autoconfrontação: 1) a Autoconfrontação Simples (ACS) e 2) Autoconfrontação Cruzada (ACC). Segundo o autor, a Autoconfrontação Simples (ACS) consiste em apresentar os episódios ao sujeito, na presença do pesquisador, e solicitar a ele que a descreva, comente e faça questionamentos, ou seja, que analise a atividade. Já na Autoconfrontação Cruzada (ACC), os mesmos episódios são vistos novamente, agora pelo sujeito da atividade, acompanhado por um especialista ou colega de trabalho (alguém que desempenhe atividade semelhante) e pelo pesquisador.

Neste estudo, adaptamos a proposta de Clot (2007); optamos por não gravar as apresentações em vídeo, somente em áudio. As atividades didáticas com conteúdo fílmico dos professores foram selecionadas e apresentadas por eles mesmos, sem prévia análise da professora-pesquisadora-formadora. Promovemos, simultaneamente, a Autoconfrontação Simples e Cruzada, uma vez que o professor apresenta a atividade que elaborou, ao mesmo tempo para os colegas, para a professora-pesquisadora e para si próprio.

Clot (2007) defende a ideia de que por meio deste instrumento de produção de informações, ao descrever sua atividade nas Autoconfrontações, o sujeito busca fazer com que o outro compreenda o que realizou, além de buscar ver sua própria atividade com os olhos do outro e, nesse momento, encontrar algo de novo em si mesmo.

Em nossa pesquisa, assim como nas pesquisas de Aguiar e Machado (2012), quando o professor fala sobre sua atividade a diferentes interlocutores, a primeira transformação que se realiza diz respeito à direção da fala do sujeito. De acordo com as autoras, a fala do sujeito assume, na realização das autoconfrontações, diferentes direções: 1) ao preparar sua apresentação, primeiramente o sujeito elabora justificativas para si, compondo uma *atividade intrapsicológica*; 2) depois, quando se dirige ao pesquisador e/ou aos colegas de profissão para apresentar a atividade, descrevendo o que pretendeu realizar, está diante de uma *atividade interpsicológica*, e as duas atividades, intra e interpsicológica dialogam entre si. O que antes era intrapsicológico torna-se interpsicológico. *O vivido, ao ser revivido em uma nova situação, é ressignificado, adquire um novo lugar na dimensão da subjetividade, cabendo ao pesquisador a análise e interpretação desse processo* (AGUIAR E MACHADO, 2012, p. 34).

Ao final do curso também utilizamos a técnica do Grupo Focal para complementar a coleta de dados. Esta técnica configura-se como uma espécie de entrevista em grupo, mas não no sentido de uma sequência de perguntas e respostas. A essência do grupo focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva a coleta de dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (IERVOLINO e PELICIONI, 2001). Para Iervolino e Pelicioni (2001) a coleta de dados feita por meio do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas *basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos* (p. 115).

Iervolino e Pelicioni (2001) explicam que o grupo focal como técnica de coleta de dados contrasta com dados colhidos em questionários fechados, ou entrevistas individuais, em que o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente. *As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo* (p. 116). É exatamente esse processo que o grupo focal tenta captar.

As autoras afirmam que cabe ao moderador do grupo (geralmente o pesquisador) criar um ambiente propício para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona, sem

que haja nenhuma pressão. *Deve ser um ambiente relaxado e condutor de troca de experiências* (IERVOLINO e PELICIONI, 2001, p. 116)

Para Gondim (2002) a utilização da técnica do grupo focal *facilita a avaliação do confronto de opiniões, já que se tem maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico* (p. 03).

Em posse dos dados obtidos por meio das gravações em áudio, questionários, notas de campo da professora-pesquisadora e grupo focal, optamos por transcrever as gravações do grupo focal para, em seguida, triangular todos os dados. Para Moita Lopes (1994), a técnica de triangulação é usada também como *forma de dar conta da intersubjetividade, que é típica da tradição interpretativista* (p. 335).

2.3 Cenário e participantes da pesquisa

Esta pesquisa tem como cenário para coleta de dados um curso de formação continuada para professores de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol)⁴⁹ do CEL (Centro de Estudos de Línguas) e de outras escolas públicas da região de São Carlos/SP, promovido pela professora-pesquisadora, em parceria com o CEL, com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e com a diretoria de ensino de São Carlos e região.

O local para a realização do curso de formação foi sugestão da diretoria de ensino de São Carlos e região, que apontou o CEL (Centro de Estudos de Línguas) como local apropriado para tal, considerando que o espaço do CEL seria o mais viável para reunir o maior número de professores, já que localiza-se em uma região central da cidade, e muitos professores já ministravam cursos ali. A diretoria de ensino também nos apoiou convocando os professores e cedendo todo o material utilizado no curso (fotocópias).

O curso foi realizado em duas versões: uma versão piloto, no segundo semestre de 2012; e a versão definitiva, por meio da qual coletamos os dados, no período de 10 de abril a 26 de junho de 2013, totalizando uma carga horária total de 30 horas, distribuídas em 10 encontros semanais de três (03) horas de duração cada.

O curso de formação continuada objetivou: 1) criar um espaço para construção de novas práticas docentes; 2) incentivar professores de línguas estrangeiras a utilizar o cinema como ferramenta de ensino; 3) auxiliar os participantes nas atividades de análise e elaboração de atividades didáticas com conteúdo fílmico; 4) promover ambiente de troca de experiências

⁴⁹ Participaram, também, do estudo, professores de italiano, alemão e português.

entre professores; 4) promover reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras; 5) promover reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Houve 17 inscritos (13 mulheres e 04 homens), todos professores de línguas estrangeiras de escolas públicas (09 professores de inglês; 09 professores de espanhol; 04 professores de português, 01 professora de alemão e 02 professoras de italiano⁵⁰).

2.4 Perfil dos participantes

Nesta seção descreveremos o perfil da professora-pesquisadora-formadora (PPF), bem como dos professores participantes (PP).

2.4.1 Perfil da professora pesquisadora

A professora responsável pela realização do curso de formação continuada oferecido aos professores de língua estrangeira moderna da rede pública é também pesquisadora, sujeito de pesquisa e autora deste estudo. Há 13 anos gradou-se em Letras na universidade onde desenvolve estudos de pós-graduação em nível de doutorado. Possui duas graduações: Letras/inglês e Letras/espanhol. Desenvolveu pesquisa de mestrado na área de ensino-aprendizagem de línguas, época em que iniciou as pesquisas sobre os efeitos do cinema como instrumento didático nas aulas de espanhol. Mais tarde, já no doutorado, ampliou sua pesquisa sobre o papel do cinema na aula de língua estrangeira, desta vez envolvendo professores de línguas estrangeiras da rede pública de ensino.

A professora-pesquisadora já atuou como professora de línguas (inglês, espanhol e português) em diferentes contextos, que vão desde a pré-escola, passando pelo ensino básico (fundamental e médio), técnico e superior, em instituições públicas e privadas. Atua, hoje, como professora efetiva de espanhol, português e inglês do Instituto Federal Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).

O interesse da professora-pesquisadora-formadora em estender sua investigação sobre os efeitos do cinema como instrumento de ensino de línguas, desta vez no campo de formação de professores, se deu pelo fato de ter logrado êxito em sua pesquisa de mestrado, realizada com seus próprios alunos. Dentre os principais resultados desse estudo destaca-se o fato de

⁵⁰ Nota-se que o número de professores mencionados ultrapassa o número total de inscritos no curso, já que é comum que lecionem mais de uma língua na escola.

que o uso do cinema para ensinar LE pode tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno, contribuindo para que ele se torne mais autônomo no processo de aquisição da língua-alvo. Dessa forma, a professora pesquisadora decide, então, contribuir para que professores de LE da rede pública de ensino utilizem o cinema como recurso didático em sua prática pedagógica.

2.4.2 Perfil dos professores-alunos

Para traçarmos um perfil dos professores-alunos aplicamos o primeiro questionário logo nos primeiros momentos do primeiro encontro com os participantes⁵¹. Não estávamos preocupados em saber sexo ou idade dos professores participantes. Nossa preocupação era saber, prioritariamente, quais línguas ensinam, como ensinam língua estrangeira e quais suas experiências prévias e crenças com relação ao uso do cinema na sala de aula. A nosso ver, com esses dados em mãos, ficaria mais fácil estabelecer o impacto do curso de formação continuada na prática pedagógica dos professores.

A primeira pergunta do questionário 1 era destinada a saber quais idiomas os professores participantes ensinavam. Tínhamos, no início do curso, 17 professores participantes, sendo estes: 09 professores de inglês, 09 de espanhol, 04 de português, 01 de alemão e 02 de italiano⁵².

Idiomas	Número de professores que o lecionam
Inglês	09
Espanhol	09
Alemão	01
Italiano	02
Português	04

Quadro 2: Disciplinas ministradas pelos professores participantes

Além de saber quais idiomas os professores ensinavam, precisávamos saber se eles se eles priorizavam alguma variedade do idioma. Essa informação nos parecia relevante porque poderia influenciar na escolha do filme (filmes argentinos, espanhóis, americanos etc.), já que

⁵¹ Para ver todas as perguntas do questionário 1, consultar apêndices 1 e 2.

⁵² Alguns dos professores lecionam mais de um idioma.

a ideia era deixar que os professores escolhessem com qual filme gostariam de trabalhar, desde que fizesse parte da lista dos filmes do projeto “*O cinema vai à Escola*”. Dentre as variedades priorizadas, tivemos:

Idioma	Variedades priorizadas	Número de professores que a mencionaram
Espanhol	Argentina / rio platense	1
Espanhol	Chilena	1
Espanhol	Madrilena/Espanha	5
Alemão	Variedade de Berlim	1
Inglês	Americano	6
Inglês	Britânico	1
_____	Sem variedade definida	2

Quadro 3: Variedades priorizadas pelos professores participantes

Nota-se, portanto, que a maioria dos professores de espanhol prioriza a variedade madrilenha, e que a maioria dos professores de inglês prioriza a variedade americana, algo que veio a confirmar nossas hipóteses iniciais quanto à variedade adotada em sala de aula⁵³.

Igualmente importante para traçar o perfil dos participantes era saber, não se eram fluentes no idioma, mas se se consideravam fluentes. Nosso intuito não era medir a fluência, considerando ser este, a nosso ver, um aspecto imensurável, mas verificar como o professor se autodeclara em relação à sua fluência. Dos 17 professores entrevistados, 09 declararam não ser fluentes na língua que lecionam. A seguir ilustramos em um quadro as justificativas dos professores quanto a serem ou não fluentes no idioma:

Professores⁵⁴	Fluência no idioma que lecionam	Justificativas
PP1 Ana	Não	Porque o alemão é mais complicado de se aprender, não se parece nem um pouco com o português, e geralmente

⁵³ É importante salientar que reconhecemos que as variedades dos idiomas espanhol e inglês não se limitam às que foram mencionadas neste trabalho. Mesmo em um mesmo país podem existir muitas variedades do uso da língua, o que dificulta o uso do termo “variedade espanhola”, por exemplo. No entanto, neste trabalho, optamos por manter os termos usados pelos professores em seus relatos.

⁵⁴ Todos os nomes dos professores mencionados neste estudo são fictícios, em respeito ao Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, assinado por todos os participantes, incluindo a professora-pesquisadora, o qual evidencia sigilo e confidencialidade das informações que os identificam.

		se tem pouco contato antes de se estudar.
PP2 Alba	Não	Não consigo me comunicar em espanhol, sobre qualquer assunto. Costumo preparar minha fala para dar uma aula de espanhol usando a língua estrangeira
PP3 Aparecida	Sim	Não justificou
PP4 Mariana	Sim	Não justificou
PP5 Eunice	Não	Não justificou
PP6 Eugênio	Sim	Não justificou
PP7 Roberto	Sim	Pois já levo mais de quatro anos estudando-a, além de já ter vivido e estudado na Espanha, e leciono há dois anos e meio
PP8 Alice	Sim	Não justificou
PP9 Laís	Não	Tenho algumas dificuldades e entraves no meu percurso de aprendizagem
PP10 Sofia	Não	Apesar de ter tido contato vivo com a língua espanhola na Argentina, identifico algumas lacunas, porém me considero apta a ensinar.
PP11 Luiza	Sim	Preciso praticar o inglês para não perder a fluência
PP12 Rosa	Não	Não pratico a língua diariamente e não tenho muito como praticá-la.
PP13 Antonia	Sim	Tive uma experiência de imersão que me ajudou na fluência da língua que leciono.
PP14 Marcelo	Não	Porque não conheço todas as regras e pronúncia da língua
PP15 Gustavo	Não	Não justificou
PP16 Celina	Não	Não justificou
PP17 Mônica	Sim	Não justificou

Quadro 4: Justificativas sobre ser ou não fluente no idioma

Ao analisarmos as justificativas que os professores apresentaram sobre ser ou não fluentes no idioma que lecionam, percebemos uma visão equivocada do que significa ser fluente. Muitos associam essa ideia a falar como um nativo, ou então dominar totalmente o código linguístico. Aqui não percebemos a visão de que comunicar-se em língua estrangeira é um processo de negociação, e de que seja como falantes nativos e/ou não nativos de um idioma, nunca vamos dominar totalmente o código linguístico. Percebe-se, portanto, nos comentários, uma visão conservadora do que representa falar e ensinar uma língua estrangeira. Essa informação também era importante para orientar o direcionamento do nosso trabalho interventivo de formação continuada.

Interessava-nos saber, ainda, se os participantes utilizavam mais a língua materna ou a língua estrangeira em sala de aula. Os dados revelaram que: 12 declaram utilizar mais a língua materna (LM) do que a estrangeira para ensinar LE; 05 declaram utilizar mais a LE, mas também utilizam a LM; e somente 01 professor declarou utilizar somente a LE em sala de aula.

Idioma usado em sala de aula	Número de professores
Somente língua estrangeira (LE)	1
Somente língua materna (LM)	0
LE e LM, priorizando a LE (LE >LM)	5
LE e LM, priorizando LM (LM >LE)	12

Quadro 5: Idiomas priorizados em sala de aula de LE

Nos surpreendeu o número de professores que declararam priorizar a LM para ensinar a LE. Esse dado poderia indicar que estávamos lidando com professores inseguros tanto no falar quanto no ensinar a língua-alvo, principalmente quando examinamos as justificativas apresentadas. Podemos observá-las no quadro que segue:

PP1 Ana	LM >LE	No alemão é necessário um pouco mais de paciência com o aprendizado; por isso se eu entrar na sala falando só alemão os alunos não entendem muito bem.
PP2 Alba	LE >LM	Não justificou
PP3 Aparecida	LM >LE	Não justificou
PP4 Mariana	LE >LM e LM >LE	Dependendo do nível do aluno posso dar a aula inteira em LE ou fazer uso da LM – a necessidade do aluno influencia muito
PP5 Eunice	LM >LE	Não justificou
PP6 Eugênio	LE >LM	Não justificou
PP7 Roberto	LE >LM	Muitas vezes, em um determinado momento da aula, os alunos pedem para utilizar LM, pois alegam não entenderem determinado conteúdo.
PP8 Alice	LM >LE	Como leciono inglês para salas muito numerosas e às vezes bastante barulhentas (ensino fundamental) considero necessário traduzir para que todos entendam.
PP9 Laís	LE >LM	Lecionava para 1º estágios e em alguns momentos era necessário usar a LM
PP10 Sofia	LM >LE	Não justificou
PP11 Luiza	LM >LE	O uso apenas da LE não é possível devido às limitações do aluno.
PP12 Rosa	LM >LE	Pois os alunos não entendem muito quando a explicação é dada somente em LE.
PP13 Antonia	LM >LE	No início tentei falar somente em LE, mas vi que estavam atrasados em relação ao tempo que estão estudando o italiano; então passei a misturar LE com LM, mas sempre mais a LM. Estou mudando aos poucos.
PP14 Marcelo	LM >LE	Não justificou
PP15 Gustavo	LM >LE	Os alunos para os quais ministro aulas são extremamente fracos em inglês e por isso é necessário ministrar aulas em sua maior parte em LM.
PP16 Celina	LM >LE	Na escola pública é muito difícil falar somente em língua estrangeira.
PP17 Mônica	LE	Não justificou

Quadro 6: justificativas por priorizar o uso da LM ou LE em sala de aula de LE

Dentre as justificativas apresentadas para usar mais a LM do que a LE em sala de aula, chamaram-nos a atenção as que relacionam o uso da LM devido à indisciplina (PP8 Alice), e as que subestimam alunos de escola pública (PP16 - Celina), vendo-os como mais limitados (PP11 - Luiza).

Perguntamos também aos professores se conheciam o conteúdo dos documentos norteadores do ensino de língua estrangeira no país (PCNs e OCEM), já que nos baseamos também nesses documentos para planejar o curso e o desenvolvimento das atividades didáticas. Sobre essa pergunta, menos da metade dos participantes declaram conhecer o conteúdo dos documentos (08); 03 afirmaram desconhecer; e 06 declararam conhecer pouco.

Os professores foram questionados também sobre o que consideram ser um bom professor. Foi solicitado para completassem a frase: “*um bom professor é aquele que...*”. As respostas podem ser observadas no quadro a seguir:

PP1 Ana	... Entende a dificuldade do aluno e está disposto a ajuda-lo.
PP2 Alba	... Estimula o aluno a querer aprender e oferece ferramentas para facilitar a aprendizagem.
PP3 Aparecida	Sabe o que ensina. Domina o conteúdo
PP4 Mariana	Sabe o conteúdo e sabe passa-lo ao aluno de maneira que este possa utilizá-lo em contextos diversos e necessários.
PP5 Eunice	...Procura aprimorar sua prática pedagógica; preocupa-se com a aprendizagem dos alunos, em contextualizar os conteúdos a fim de que os alunos se sintam motivados.
PP6 Eugênio	... Gosta do que faz; que apesar das dificuldades do dia a dia consegue ter motivação para continuar; aquele que respeita seu próprio trabalho e aqueles com os quais lida diariamente.
PP7 Roberto	...Sempre busca aprender com o outro, seja com os alunos, colegas de trabalho etc.
PP8 Alice	... Consegue despertar a turma para “querer aprender”, desenvolvendo atividades motivadoras
PP9 Laís	... consegue gerar o maravilhamento do aluno pelo objeto de estudo, não com objetivo de gerar um profissional, mas alguém que carregará para o resto da vida elementos desse estudo.
PP10 Sofia	... tem genuinamente a vontade de aprender e ensinar e serve como intermediador desse processo, tanto de fora para dentro como de dentro para fora.
PP11 Luiza	...compreende o aluno, é flexível, porém pontual naquilo que acredita que seja bom para seu aluno.
PP12 Rosa	.. ensina de maneira contextualizada visando situação de comunicação, motivando a aprendizagem e ampliando o conhecimento de mundo.
PP13 Antonia	...tem didática
PP14 Marcelo	...busca contribuir para o desenvolvimento social e intelectual do aluno.
PP15 Gustavo	... está se reciclando constantemente e está sempre aberto para o novo.
PP16 Celina	... ensina e aprende com os alunos.
PP17 Mônica	... cria um ambiente interativo, didático e propicia o aprender a aprender e trocas de experiências.

Quadro 7: Opinião dos professores sobre o que significa ser um bom professor

Dentre as opiniões dos professores sobre como classificam o bom professor, merecem destaque aquelas que relacionam o bom profissional como aquele que se preocupa com a forma como o aluno aprende e que o estimula (Alba, Eunice, Alice, Laís e Rosa), que trabalha na construção conjunta do aprendizado (Alba, Roberto, Sofia, Celina), que contribui para a autonomia do aprendente (Mônica). Essas ideias vêm ao encontro das discussões acadêmicas contemporâneas sobre o que representa ensinar língua estrangeira, em que se destacam o estímulo à formação de alunos autônomos no processo de aquisição/aprendizagem de LE.

Há também visões conservadoras sobre o que representa ser um bom professor, associando essa ideia ao fato de dominar o conteúdo (Aparecida, Mariana).

Quando lhes perguntamos se se consideram bons professores, dos 17 participantes, 15 declaram que sim e 02 afirmaram que não. Essa informação nos deu pistas sobre como estava a autoestima dos professores com os quais trabalharíamos.

Outro dado relevante que complementaria a informação sobre a autoestima dos professores era saber se estavam satisfeitos com os meios e os modos de seu trabalho na escola. Dos 17 professores, 15 declararam não estar totalmente satisfeitos. As justificativas podem ser observadas no quadro que segue:

Professores	Satisfação com meios e modos do trabalho escolar	Justificativas
PP1 Ana	Sim	Só gostaria de usar com mais frequência slides e vídeos
PP2 Alba	Sim/não	Com os meios, sim; mas com os modos, não. Ainda sinto dificuldades em preparar aula de 40 minutos. Não consigo explorar bem um determinado conteúdo em tão pouco tempo.
PP3 Aparecida	Não	Dou aulas de espanhol; os alunos gostam muito, mas em minha instituição os gestores não dão importância ao CEL; veem como um trabalho a mais e não dão apoio nenhum.
PP4 Mariana	Não	Completamente. Gostaria de aprender a trabalhar mais músicas, textos e filmes. Por isso faço cursos voltados a professores.
PP5 Eunice	Não	Não justificou
PP6 Eugênio	Não	O salário é baixo e o desrespeito tem aumentado gradativamente. Os alunos não dão valor aos estudos; outras coisas são mais atraentes.
PP7 Roberto	Não	Algo que tem me frustrado muito é a relação de trabalho, muito tempo preparando aulas e realizando correções de texto, que efetivamente não são pagas por passar das horas de dedicação, que não são suficientes para tudo isso.

PP8 Alice	Não	Creio que deveríamos ter uma carga horária menor, recebermos mais para não precisarmos dar aula em várias escolas, e principalmente diminuir o número de alunos por sala (40 a 45 é demais e dificulta muito o trabalho com uma língua estrangeira)
PP9 Laís	Ainda não	Tenho muitas dúvidas de como avaliar, de como trabalhar alguns problemas específicos de alguns alunos.
PP10 Sofia	Sim/ não	Do meu trabalho, sim; porém falta um pouco de comprometimento e recursos por parte da instituição de ensino.
PP11 Luiza	Não	Quando se trata de trabalhar LE sinto a necessidade de um laboratório ou então de materiais diversos para o ensino efetivo da língua.
PP12 Rosa	Sim/não	Em partes, pois temos que seguir um cronograma e conteúdos já determinados pela SE, sem muita autonomia para mudanças.
PP13 Antonia	Sim	Até agora, porque faz pouco tempo que leciono, mas o salário não é um fator estimulador.
PP14 Marcelo	Sim / não	Às vezes. Faltam recursos.
PP15 Gustavo	Não	Pois sinto que faltam muitos recursos em sala de aula que contribuam para meu trabalho.
PP16 Celina	Sim/não	Mais ou menos. Falta material didático para trabalhar melhor com os alunos
PP17 Mônica	Não	Porque é importante outros meios de mídias; porém a infraestrutura não permite a real interação com as mídias.

Quadro 8: Satisfação dos professores com os meios de trabalho

Percebemos que de forma geral, os professores não estão satisfeitos com os meios e modos do seu trabalho escolar. Percebe-se uma maior insatisfação nos professores que estão há mais tempo no mercado. Quanto às justificativas para as insatisfações, vale ressaltar: baixos salários, falta de recursos tecnológicos, falta de autonomia do professor e falta de comprometimento das instituições.

Algumas declarações chamaram-nos atenção, como a de Aparecida, que menciona o fato de que não é dada importância ao CEL. Talvez podemos associar ao fato de que este Centro localiza-se fora das instituições escolares e concentra o ensino de línguas em um só lugar. É como se estivesse à parte da escola; não é integrado; e esse nos parece ser um ponto negativo.

O depoimento de Eugênio revela que os alunos não dão valor à escola e que consideram o que está fora da escola mais atraente do que o que está dentro. Isso nos faz refletir sobre o papel que a escola assume no século XXI. Nos faz também tentar responder a algumas indagações, como: Por que é mais atraente aprender fora da escola do que dentro dela? O que é preciso para promover o ensino/aprendizagem de maneira eficaz e significativa? Como estimular o aluno a querer aprender, a buscar o conhecimento?

A declaração de Laís, uma professora pré-serviço, revela que dificilmente o professor está preparado para lidar com situações-problema, provavelmente pelo fato de que o tempo que passa na escola pública fazendo estágio ainda é muito curto. A “residência” escolar deveria começar nos primeiros períodos dos cursos de Letras, para que os futuros professores aprendessem mais com a prática, no contato com os professores em serviço, ou profissionais de terreno. Dessa forma, estes últimos também atuariam como professores formadores, assim como faz a categoria dos médicos, por exemplo.

De maneira geral, os depoimentos que justificam as insatisfações com os meios e modos do trabalho escolar revelam que a profissão de professor é considerada de pouco prestígio social em nosso país.

Outro questionamento relevante para traçar o perfil dos participantes era saber se conheciam o projeto “O cinema vai à Escola”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, já que trabalharíamos com os filmes indicados nesse projeto. Dos 17 entrevistados, 13 afirmaram desconhecer o projeto.

Também nos interessava saber se os professores participantes utilizavam novas tecnologias em sala de aula e se já haviam utilizado o cinema para aprender e/ou ensinar LE.

Sobre o uso de tecnologias, o quadro que segue esclarece as respostas dadas pelos professores participantes:

Professores	Uso de tecnologias em sala de aula	Justificativas
PP1 Ana	Sim	Utilizei o equipamento de som, com diálogo e música.
PP2 Alba	Sim	Acho muito importante utilizá-los no contexto atual. Já utilizei para ensinar gramática e alguns aspectos culturais
PP3 Aparecida	Sim	Filmes, internet, rádio.
PP4 Mariana	Sim	Em geral o computador, para passar filme. O interessante seria poder trabalhar sites ou programas voltados para o ensino de LE com os alunos.
PP5 Eunice	Sim	Para tornar a aula mais interessante, agradável, próxima aos interesses de meus alunos.
PP6 Eugênio	Sim	Com a finalidade de mostrar imagens, falas, mostrar o sotaque dos falantes da língua.
PP7 Roberto	Sim	Acho importante utilizá-las, pois de alguma forma estão no cotidiano dos alunos, mas apenas como complemento a aula e poucas vezes como foco; em geral as utilizo para pesquisas em grupo com os aprendizes e também na reprodução de áudios
PP8 Alice	Sim	Já utilizei filmes baixados do youtube com a finalidade de ensinar vocabulário; trabalhei com o programa “inglês com música”.

PP9 Laís	sim	Acho extremamente importante; costumo usar filmes, músicas, alguns vídeos dos youtube; e em aulas temáticas sobre arte ou literatura utilizo slides.
PP10 Sofia	Sim	É de extrema importância. Já utilizei com a finalidade de trabalhar habilidades específicas como a oralidade, conhecimentos da cultura por meio de filmes e músicas.
PP11 Luiza	Sim	Já utilizei retro-projetor para aulas expositivas.
PP12 Rosa	sim	Muito importante. Utilizo mais na escola particular pela estrutura da escola; e com a finalidade de tornar a aprendizagem mais dinâmica e contextualizada.
PP13 Antonia	Sim	Acho importante, mas ainda não tive oportunidade de usar em sala de aula, principalmente para treinar a habilidade escrita e acostumar o ouvido à língua italiana
PP14 Marcelo	Sim	Com a finalidade de ampliar a visão do aluno para outros recursos de aprendizagem.
PP15 Gustavo	Sim	Com a finalidade de despertar o interesse dos alunos
PP16 Celina	Sim	Música e clipe em inglês.
PP17 Mônica	Sim	Sempre procuro utilizar para aproximar os alunos de variantes regionais da LE.

Quadro 9: Uso de tecnologias em sala de aula

Vemos que todos os participantes do curso de formação continuada afirmaram já ter trabalhado com novas tecnologias em sala de aula e 16 deles declararam já ter usado o cinema para aprender ou ensinar LE. Dos que declararam ter utilizado o cinema em suas aulas, a maioria reconhece a importância desse recurso e enfatiza seu uso como motivador dos alunos para aprendizagem de LE, como podemos observar nas justificativas que seguem:

Professores	Uso do cinema para aprender e/ou ensinar	Justificativas
PP1 Ana	Sim	Por enquanto só para aprender, principalmente coisas relacionadas à cultura e história.
PP2 Alba	Sim	Tanto para aprender quanto para ensinar.
PP3 Aparecida	Sim	Não justificou
PP4 Mariana	Sim	Consegui usar um filme para ensinar contexto de uso de tempo verbal – pretéritos – e contexto histórico.
PP5 Eunice	Sim	Tanto em sala de aula como para aprender
PP6 Eugênio	Sim	Para aprender na faculdade e em casa também. Filmes de Pedro Almodóvar e Laberinto del Fauno.
PP7 Roberto	Sim	Acredito que é uma ferramenta importante, não só pela enorme quantidade de conteúdo que se pode desenvolver a partir do filme, mas também por proporcionar, muitas vezes uma forma mais lúdica de ensino-aprendizagem
PP8 Alice	Sim	Assisto ao canal universal da Net para aprimorar meu inglês, como: The beauty and the beast, law and order... Gostaria que a legenda fosse também em inglês.

PP9 Laís	sim	Atualmente utilizo filmes de contos de fada modernos para trabalhar intertextualidade, mas em língua estrangeira gostava muito de Almodóvar e Guillermo del Toro.
PP10 Sofia	Sim	Já utilizei para ensinar e também como aluna na graduação. Foi e é muito importante no processo de aprendizagem e familiarização com a LE.
PP11 Luiza	Sim	Já levei filmes para os alunos, temas para que pudessem fazer reflexões sobre o comportamento humano e leva-los à criticidade das situações e questões sociais.
PP12 Rosa	não	Nem para ensinar, nem para aprender
PP13 Antonia	Sim	O cinema me ajudou muito no aprendizado, mas ainda não usei no ensino.
PP14 Marcelo	Sim	Não justificou
PP15 Gustavo	Sim	Quando cursei inglês na universidade era muito comum o uso do cinema nas aulas.
PP16 Celina	Sim	Para aprender
PP17 Mônica	Sim	Creio que os alunos gostam muito e se sentem motivados

Quadro 10: Uso do cinema para aprender e/ou ensinar

Além de saber se os professores participantes já haviam utilizado o cinema para ensinar ou aprender, nos interessava especialmente saber como foram suas experiências com cinema. O quadro a seguir ilustra as respostas obtidas:

Professores	As aulas com cinema foram produtivas?	Justificativas
PP1 Ana		Não respondeu
PP2 Alba	Sim / não	Algumas vezes funcionou e em outras não. Uma vez tive problemas com o fato do filme não ter legenda, os personagens falarem muito rápido e o som estar ruim. Os alunos não conseguem acompanhar as atividades posteriores.
PP3 Aparecida	Sim	Não justificou
PP4 Mariana	Sim	Pode-se discutir muito com base nos filmes; muitas vezes os alunos se põem no lugar dos personagens e podemos conseguir resultados significativos.
PP5 Eunice	Sim	Porque gerou debates, comparações, produções escritas, entre outros.
PP6 Eugênio		Não respondeu
PP7 Roberto	Não	Ao utilizar o filme como meio de aprendizagem os alunos sentiram que estavam perdendo tempo de aula.
PP8 Alice	Sim	Passsei músicas do alfabeto, dias da semana, meses, que eles cantam até hoje; ou seja, foi uma forma prazerosa de aprender um conteúdo que exigia memorização. Na época reclamavam: “essa música não sai da minha cabeça”.
PP9 Laís	Sim	Apesar da minha metodologia não ter sido plena, eles sempre acham algum aspecto que eu havia deixado

		passar.
PP10 Sofia	Sim	Porque trouxe a LE mais próxima à realidade dos alunos por meio da cultura/social.
PP11 Luiza	Não	Não consegui fazer com que os objetivos fossem alcançados, já que os alunos tinham dificuldade em prestar atenção no filme e ler a legenda.
PP12 Rosa	Não sei	Não utilizei filmes por não saber como trabalhar com eles.
PP13 Antonia		Não respondeu
PP14 Marcelo	Sim	Eles se identificaram e viram que é uma forma de se aprender também.
PP15 Gustavo	Sim	Porque os alunos gravam melhor o que está sendo ensinado.
PP16 Celina	Não sei	Nunca usei
PP17 Mônica	Sim / não	Às vezes sim, às vezes não, porque depende da turma, faixa etária e maturidade.

Quadro 11: Experiências dos professores com o uso de filmes em sala de aula

Nos agradou a informação de que alguns professores consideraram suas aulas produtivas quando trabalharam com cinema, algo que confirmou nossa hipótese. Vários depoimentos nos chamam a atenção, como o de Roberto, que ilustra que muitos alunos veem com desconfiança o trabalho com cinema em sala de aula, denotando uma visão conservadora de ensino e de aprendizagem, provavelmente refletindo a abordagem do professor ao trabalhar com filmes. É importante ressaltar que, para que os alunos vejam no filme uma forma de aprender, é necessário que a aula com conteúdo fílmico seja preparada com fins de aprendizagem, para que o cinema vá além de sua função de entreter o público. Os alunos percebem quando o professor usa esse recurso como “tapa-buraco” ou vídeo-enrolação (MORAN, 2002).

A justificativa apresentada por Laís revela que os próprios alunos complementam a atividade proposta pela professora ao trabalhar com filme, algo que demonstra um maior interesse do aluno quando aprende por meio do cinema. Essa hipótese é confirmada também por Marcelo, ao revelar que os alunos só vão ver no filme uma forma de aprender se são estimulados a isso. Para tanto, é fundamental a abordagem do professor no trabalho com o filme em sala de aula.

O filme também foi associado ao ensino de cultura (PP10 - Sofia) e forma de fixar o conteúdo (PP15 - Gustavo).

Para complementar a informação sobre as experiências com o uso do filme em sala de aula, perguntamos aos professores se eles viam vantagens ou desvantagens em trabalhar com filmes. O quadro que segue ilustra as respostas obtidas:

Professores	Vantagens e desvantagens do uso do filme em sala de aula	Justificativas
PP1 Ana	Vantagens	Porque é uma visão que os alunos podem ter do país em que a LE é falada, além de se familiarizar com a língua-alvo.
PP2 Alba	Vantagens e desvantagens	Vantagens: os alunos se interessam mais pela aula; o filme mobiliza diversas linguagens e apresenta a língua de maneira contextualizada. Desvantagens: o aluno precisa ter um conhecimento básico da língua estrangeira; e o tempo que o filme demanda para ser exibido.
PP3 Aparecida	Vantagens	Através deles podemos mostrar a cultura dos países e as diferentes variedades linguísticas e costumes.
PP4 Mariana	Vantagens e desvantagens	Acho que a única desvantagem é o tempo gasto com a tecnologia (os cabos, a televisão, o DVD nem sempre funciona...) Vantagem: os alunos gostam de filmes; é uma das melhores formas de aproximação (ou de input).
PP5 Eunice	Vantagens e desvantagens	Contato com o idioma, sensibilização dos alunos, comparações com a própria vida, cultura, hábitos etc. A única desvantagem que percebo é se o professor não souber conduzir a aula.
PP6 Eugênio	vantagens	Estar em contato com a língua falada e escrita; conhecer variedades de regiões e países que falam a LE através de imagens.
PP7 Roberto	Vantagens e desvantagens	Vantagens: é uma forma diferente de abordar o conteúdo, muitas vezes de forma mais descontraída e dinâmica, mas em contrapartida um filme tem longa duração e nem sempre é possível trabalhá-lo na íntegra.
PP8 Alice	vantagens	Os alunos adoram. Se as atividades forem planejadas com certeza surtirão apenas efeitos positivos.
PP9 Laís	vantagens	Acho que qualquer veículo que leve um pouco de outra cultura para a sala de aula só vem a acrescentar.
PP10 Sofia	Vantagens e desvantagens	As vantagens superam as desvantagens, porém ainda há desvantagens quanto à indisciplina e acomodação dos alunos, pois eles acham que para trabalhar com filmes não há necessidade de tanto comprometimento.
PP11 Luiza	Vantagens	O cinema proporciona aos alunos ensinamentos diversos, e no caso para aula de inglês, mais contato com a língua real, pronúncia, construção gramatical etc.
PP12 Rosa	vantagens	O aluno pode aprender de forma lúdica e verificar situações de comunicação estudadas e aplicar no seu cotidiano de uso.
PP13 Antonia	Vantagens	Como ainda não trabalhei com filmes, não estou ciente das desvantagens, somente tenho as vantagens em mente, como uma espécie de imersão.
PP14 Marcelo	Vantagens	Aprimorar conhecimento cultural e diversidade
PP15 Gustavo	Vantagens	Os alunos se sentem mais interessados e gravam melhor o conteúdo.
PP16 Celina	Vantagens	Trabalhar as diversidades em geral
PP17 Mônica	Vantagens	É uma outra maneira de incentivar o gosto pelo aprendizado.

Quadro 12: vantagens e desvantagens do trabalho com filmes em sala de aula

As respostas revelaram que a maioria dos professores geralmente veem vantagens em trabalhar com filme em sala de aula (12). No entanto, cinco (5) deles apontaram vantagens e desvantagens (Alba, Aparecida, Eunice, Roberto e Sofia). Dentre as vantagens mais citadas, menciona-se o caráter lúdico e motivacional do filme, além de ser uma forma de trabalhar a cultura e a diversidade linguística em sala de aula. Não houve resposta mencionando apenas desvantagens.

O depoimento de Alba revela uma crença muito comum entre os professores: a de que o aluno precisa ter conhecimento básico do idioma para poder aprender a partir de filmes. No entanto, isso depende da atividade que o professor propuser.

Outra crença comum que aparece nos depoimentos: a de que o filme deve sempre ser exibido em sua totalidade (Alba e Roberto).

A justificativa apresentada por Sofia revela que o uso de filmes pode estimular a indisciplina dos alunos. Esse comportamento dos alunos só reforça a ideia de que o filme pode estar sendo trabalhado nas escolas como vídeo-enrolação. Os alunos percebem quando estão sendo “enrolados”, quando o professor não preparou a atividade, e só está usando o filme como um meio de passar o tempo.

O levantamento prévio dessas informações foi essencial para conhecermos o grupo de professores com o qual trabalharíamos. Quando já conhecíamos o perfil dos participantes, pudemos fazer as alterações necessárias na programação e no conteúdo do curso de formação continuada.

No próximo capítulo abordaremos informações específicas sobre o curso de formação continuada e sobre o uso do cinema na aula de língua estrangeira. Explicitaremos o planejamento do curso, bem como o conteúdo trabalhado ao longo das 30 horas de encontros presenciais.

CAPÍTULO III

O curso de formação continuada

Neste capítulo apresentaremos os pressupostos teóricos que orientaram o planejamento do curso de formação continuada *Trabalhando com filmes na aula de língua estrangeira: como desenvolver e avaliar atividades didáticas*, ministrado pela professora-pesquisadora para professores de língua estrangeira moderna da rede pública de ensino de São Carlos/SP e região, em parceria com a diretoria de ensino, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e com o CEL (Centro de Estudos de Línguas) de São Carlos.

Explicitaremos, ainda, os procedimentos didático-pedagógicos que nortearam a execução do curso, por meio dos quais pode-se compreender melhor a abordagem da professora-formadora.

É importante mencionar que o curso foi ministrado duas vezes, mas somente os dados da segunda edição foram utilizados nesta investigação. Na versão piloto⁵⁵, não obtivemos dados suficientes para a investigação, uma vez que os professores não se sentiram confiantes para aplicar em sala de aula as atividades desenvolvidas por eles durante o curso de formação.

Ao analisarmos as razões pelas quais a primeira versão do curso de formação não foi bem-sucedida, no sentido de não prover dados suficientes para a pesquisa, concluímos que a abordagem adotada pela professora-pesquisadora-formadora teve grande influência nesse resultado.

Na versão piloto, adotamos uma abordagem construtivista, dando voz e autonomia ao professor participante na execução das tarefas. Objetivávamos que os professores desenvolvessem competências para utilizar o cinema como recurso didático a partir de suas próprias experiências, no sentido de aprender fazendo, organizando seu meio e seu próprio aprendizado. No entanto, com a intenção de descentralizar a responsabilidade do professor-formador por todo o processo de aprendizagem, nos distanciamos demais dos participantes – o que favoreceu a falta de interatividade entre eles.

Atribuímos o resultado insatisfatório da primeira versão do curso a dois fatores principais: 1) à ação de termos separado os grupos de acordo com as línguas que ensinavam (inglês, espanhol, alemão e italiano) durante a preparação das atividades didáticas – algo que

⁵⁵ A primeira versão do curso, intitulado: “*Cinema na escola: como utilizar filmes nas aulas de língua estrangeira (inglês e espanhol)*”, também foi ministrado em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de SP e com a diretoria de Ensino de São Carlos e região, com 30 horas de duração.

dificultou a interação entre os professores cursistas; e 2) devido ao fato de a professora-pesquisadora-formadora ter se distanciado dos participantes nos momentos de elaboração das tarefas, na intenção de não influenciá-los nesse processo.

Vimos, portanto, que não basta dar voz ao professor. É preciso que o professor-formador esteja presente, mediando todo o processo de formação, favorecendo a interação e a aprendizagem por meio dela – interação que deve acontecer não somente entre os professores participantes, mas também entre estes e o professor-formador.

Considerando que os resultados da primeira versão do curso não foram satisfatórios (os professores sentiram-se inseguros para aplicar as atividades com conteúdo fílmico em sala de aula, e não realizaram essa etapa), resolvemos oferecer uma nova versão do curso de formação, dessa vez adotando uma abordagem mais interventiva, de acordo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008).

Orientados por essa pedagogia, por meio da qual o professor-formador atua como colaborador e mediador⁵⁶ no processo de aprendizagem, obtivemos resultados mais satisfatórios: todos os professores aplicaram em sala de aula as atividades por eles elaboradas, e relataram experiências bastante positivas sobre as aplicações⁵⁷.

Como mediadores, buscamos intervir no contexto de formação, auxiliando os professores participantes na vivência de novas práticas e nas formas de reinterpretar essas vivências.

Na segunda edição do curso, além de adotarmos uma postura mais interventiva e colaborativa, optamos por não separar o grupo de professores participantes durante o processo de elaboração das atividades didáticas. Ainda que ministrassem aulas de idiomas distintos (inglês, espanhol, alemão e italiano), todos compartilhavam os momentos de visualização das cenas; análise, preparação e demonstração das atividades didáticas; e discussão sobre os resultados práticos de aplicação. Dessa forma, contribuímos para a criação de um ambiente de compartilhamento de experiências e interação entre os participantes, favorecendo o aumento da confiança para desenvolver e aplicar as atividades didáticas com conteúdo fílmico.

3.1. Organização do curso

⁵⁶ O termo “mediador”, está sendo usado neste trabalho de acordo com o conceito vygostkyano, para designar aquele que dá suporte e apoio no processo, que preocupa-se com o processo, não apenas com o produto (BERNI, 2006)

⁵⁷ As experiências relatadas pelos professores serão discutidas no capítulo IV, sobre a Análise dos dados da investigação.

O curso foi ministrado de forma totalmente presencial, com uma carga horária de 30 horas, distribuídas em 10 encontros semanais com três (03) horas de duração. Os encontros foram realizados no período de abril a junho de 2013, às quartas-feiras, das 19h às 22h, fora do horário de trabalho dos professores participantes.

3.2 Planejamento e justificativa do curso

Quando nos propusemos a oferecer um curso de formação continuada para preparar professores de língua estrangeira da rede pública de ensino para utilizar o cinema como recurso didático nas aulas de LE, sabíamos da importância que este recurso adquire quando usado para fins educativos.

Essa importância já foi reconhecida, não somente por pesquisadores do tema, mas também pelas administrações públicas. A implantação do projeto “*O Cinema vai à Escola*”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é um exemplo desse reconhecimento. No entanto, apesar dos esforços para efetivar o uso do cinema como recurso didático nas escolas, principalmente no que se refere a prover as instituições com filmes e equipamentos de projeção, não houve um trabalho de preparação do professor para o uso desse material. Sabemos que para a implementação de novas práticas pedagógicas é necessário que haja um trabalho de formação continuada junto aos professores (MARCELO GARCÍA, 2002).

No intuito de auxiliar os professores na realização de novas práticas pedagógicas, especificamente no que concerne o uso do cinema como recurso didático para o ensino de línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol), propusemos o curso de formação continuada.

Quando iniciamos a preparação do curso, sabíamos que: 1) nosso público alvo seria professores de língua estrangeira da rede pública de ensino; 2) os filmes com os quais trabalharíamos na preparação das atividades fariam, necessariamente, parte do acervo dos filmes do projeto “*O cinema vai à Escola*”; 3) as atividades a serem trabalhadas em sala de aula deveriam ser preparadas e aplicadas pelos próprios professores participantes; 4) Essas atividades deveriam ser significativas para o aluno, considerando o contexto no qual seriam aplicadas.

Embora já estivéssemos com o “alicerce” do curso montado antes de seu início, tínhamos em mente que não deveríamos estar com tudo pronto antes de iniciarmos o trabalho de formação continuada; a construção do curso deveria acontecer ao longo de sua execução,

uma vez que daríamos aos professores participantes poderes de decisão concernentes ao processo de desenvolvimento das atividades didáticas.

De acordo com Fennes e Hapgood (1997, apud OLIVEIRA SANTOS, 2004) o planejamento de um curso, ou de uma aula ou de um material didático, deve buscar respostas a quatro perguntas básicas: *quem, por que, o quê, e como* (p. 206), ou seja, devemos ter claro a que público se destina, quais seus interesses em relação ao curso, se os conteúdos abordados serão significativos para os participantes, o que se pretende com o curso, e como executá-lo de forma a alcançar os objetivos propostos.

Com o intuito de conhecer melhor nosso público alvo e seus interesses com o curso, aplicamos o questionário 1 (apêndice 2).

Ao conhecer melhor seus interesses e expectativas em relação ao curso, vimos que estávamos em sintonia quanto ao principal objetivo pretendido: desenvolver competências para trabalhar com cinema em sala de aula, de modo que esse recurso atue como ferramenta didática para o ensino significativo de língua estrangeira.

3.3 Objetivos do curso

O início da trajetória que percorreríamos com os professores de língua estrangeira moderna participantes do curso já deveria apontar para o destino final, ou seja, para os resultados pretendidos com a sua realização. Em outras palavras, desde o início do curso já sabíamos onde queríamos chegar; já tínhamos definidos os objetivos do curso de formação, que eram:

- 1) Fomentar a inserção do cinema na educação;
- 2) Contribuir para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino;
- 3) Proporcionar oportunidade de desenvolvimento/aprimoramento profissional aos professores de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol)⁵⁸;
- 4) Favorecer a implementação do projeto “*O cinema vai à escola*”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo;
- 5) Contribuir para que os professores tenham oportunidade de trocar experiências com colegas de trabalho e, assim, vivenciar o exercício de construção conjunta do aprendizado;

⁵⁸ Conforme já informado neste trabalho, embora o objetivo inicial foi trabalhar apenas com professores de inglês e espanhol, puderam participar do curso também professores de alemão e italiano.

- 6) Viabilizar a formação de professores reflexivos, capazes de praticar a teoria e teorizar sobre sua prática pedagógica.

Dentre os objetivos mencionados, merecem destaque os dois últimos, que envolvem a ideia de promover interação entre os professores para que, juntos, trabalhem para fazer pesquisa, especialmente sobre sua prática pedagógica. Não estávamos preocupados apenas em “pesquisá-los”, mas também em torná-los pesquisadores, ou seja, observadores e críticos sobre sua prática. Não se tratava apenas de estimular os professores a praticar a teoria e sim, principalmente, em contribuir para que refletissem sobre sua prática pedagógica para que, conjuntamente, discutíssemos melhorias no ensino, mais especificamente no que concerne ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Além dos objetivos gerais que foram mencionados, pretendíamos, ainda, alcançar alguns objetivos específicos, como: 1) Auxiliar professores de língua estrangeira moderna da rede pública de ensino na elaboração de atividades didáticas, tendo o filme como recurso; 2) Auxiliar professores de língua estrangeira moderna a avaliarem as atividades aplicadas em sala de aula; 3) Dar suporte teórico e prático aos professores para elaboração de atividades práticas a partir de filmes; 4) Acompanhar o resultado da aplicação das atividades elaboradas durante o curso junto aos professores da rede pública na sala de aula.

3.4 Conteúdo e execução do curso

Iniciamos o curso apresentando aos professores participantes as justificativas para sua realização, bem como os objetivos a serem alcançados, pois consideramos fundamental que os integrantes do curso tivessem claro onde deveríamos chegar, e os vários caminhos possíveis para alcançar os objetivos.

Dentre as justificativas apresentadas destacamos: 1) necessidade de fomentar o uso do cinema como ferramenta de ensino de línguas estrangeiras; 2) necessidade de fazer da escola um lugar de aprendizagem também para o professor; 3) necessidade de contribuir para a implementação de novas práticas de ensino, especialmente as que envolvem o uso de tecnologias de Informação e Comunicação; 4) necessidade de auxiliar professores, dando-lhes subsídios teóricos e práticos para análise e desenvolvimento de atividades didáticas; 5) necessidade de fomentar a aplicabilidade do projeto “*O cinema vai à Escola*”, do governo do Estado de São Paulo;

Elucidamos, ainda, algumas justificativas que fundamentam a escolha do cinema como ferramenta didática para o ensino de línguas, como resultados de pesquisas destinadas a estudar o tema. Dentre as principais justificativas para o uso de filmes nas aulas de LE, destacamos: 1) Apresentar a língua de maneira contextualizada (ALMEIDA, 2000); 2) Motivar os alunos a aprender LE (HARLOW e MUYSKENS, 1994); 3) Aprender de forma lúdica e prazerosa (NAPOLITANO, 2003); 4) Observar aspectos culturais, sociais, linguísticos, ideológicos, históricos, geográficos e outros (GARCIA-STEFANI, 2010); 5) Observar a diversidade linguística do idioma-alvo (STEPHENS, 2001); 6) Auxiliar no desenvolvimento de habilidades comunicativas (STEPHENS, 2001); 7) Ampliar a visão de mundo dos aprendentes (MIRANDA, 2009); 8) Promover autonomia no aprendizado (FIORENTINI, 2002, CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006).

No que concerne especificamente ao conteúdo do curso, trabalhamos os seguintes temas:

- O que dizem os PCNs e OCEM sobre o ensino de línguas;
- Quais as orientações do Caderno de Cinema do Professor, do projeto “O Cinema vai à Escola”;
- Quais os tipos de atividades didáticas que podem ser desenvolvidas a partir de conteúdo fílmico;
- O que significa trabalhar cultura em sala de aula e como o filme pode contribuir nesse sentido;
- Como desenvolver atividades com foco nas diferentes habilidades linguísticas;
- Como trabalhar a intertextualidade na sala de aula;
- Como trabalhar o conteúdo da Proposta Curricular por meio do cinema;
- Como trabalhar com os diferentes gêneros a partir do cinema;
- Como avaliar as atividades desenvolvidas em sua aplicação na sala de aula;
- Como o conteúdo da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* pode ser trabalhado por meio do cinema (cumprimentos e despedidas; identificação pessoal; (re)conhecimento de palavras estrangeiras; tempos verbais; denominação de objetos e espaços; manifestações culturais ao redor do mundo; descrição de eventos; (re)conhecimento de variáveis linguísticas; (re)conhecimento de temas e/ou assuntos; localização de informações explícitas e implícitas etc.).

Para orientar os professores participantes na elaboração das atividades didáticas, nos baseamos nos pressupostos teóricos de Richards (2005), que estabeleceu alguns princípios norteadores para esse fim. De acordo com o autor, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem: 1) desenvolver a competência comunicativa dos alunos, relacionando o desenvolvimento gramatical com a habilidade em comunicar-se; ou seja, a gramática não deve ser ensinada isoladamente, mas a partir de uma atividade comunicativa; 2) criar a necessidade de comunicação, interação e negociação de sentidos; 3) fornecer oportunidades para o aprendizado indutivo e dedutivo da gramática; 4) fazer uso de conteúdos relacionados à vida e aos interesses dos alunos; 5) permitir que os aprendentes personalizem o aprendizado aplicando o que eles aprenderam em suas próprias vidas; 6) utilizar textos autênticos para criar interesse e fornecer modelos válidos de uso da língua.

Dialogando com os princípios para elaboração de atividades propostos por Richards (2005), estão os princípios do aprendizado propostos por GEE (2004), os quais também consideramos ao embasarmos teoricamente o curso de formação continuada. Segundo o autor, para promover o aprendizado, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem: 1) estimular a prática da língua-alvo; 2) estimular a interação entre os alunos (clima de colaboração e compartilhamento); 3) promover a livre-expressão individual; 4) estimular o aprendizado autônomo; 5) simular situações da vida real; 6) estimular a realização de pesquisas extraclasse; 7) estimular a participação dos alunos na explicitação de regras gramaticais; 8) tolerar o erro; 9) promover diferentes maneiras de comunicar a mesma ideia (diferentes estratégias de comunicação); 10) promover “recompensas” pela execução das atividades; 11) favorecer a superação de dificuldades; 12) envolver as habilidades de escrita, leitura, audição e fala; 13) atentar para linguagem não verbal como forma de comunicação; 14) trabalhar com diversos gêneros textuais.

Tanto nos momentos de preparação, quanto nos de análise das atividades didáticas, procurávamos retomar essas teorias, verificando se os exercícios para prática da língua estavam de acordo com seus pressupostos.

Em relação à parte teórica do curso de formação continuada, além de prover os participantes com a teoria que nortearia a elaboração das atividades (RICHARDS, 2005; GEE, 2004), consideramos relevante retomar alguns conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e do Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, já que muitos participantes mencionaram no primeiro questionário que não conheciam ou não se lembravam das orientações contidas nesses documentos norteadores do ensino no país.

As teorias que nos pareceram relevantes abordar durante o curso de formação consideram a valorização da interação e o aprendizado significativo (GEE, 2004), a construção conjunta do conhecimento, a negociação de sentidos, a abordagem cooperativista do professor, e o aluno como foco do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne às informações pertinentes ao ensino de língua estrangeira presentes nas OCEM, destacamos a importância em abordar a maior quantidade de variedades linguísticas presentes no idioma alvo e, para isso, a nosso ver, o papel do cinema é fundamental nesse processo, principalmente no sentido de apresentar as variedades de maneira contextualizada. De acordo com o documento:

É necessário que as variedades apareçam contextualizadas e por meio de um falante real ou possível que mostre tal variedade em funcionamento. O professor não pode só falar sobre as variedades e ser a única voz que as representa, é importante que passe a palavra a outros falantes que mostrarão como funciona realmente cada variedade⁵⁹ (VENTURA, 2005, p. 119-120, apud OCEM, 2008, p. 137).

As OCEM propõem que a voz do professor como falante do idioma-alvo não seja a única com a qual o aprendente tenha contato e enfatizam a necessidade de mostrar a variedade linguística por meio de um falante real. Nesse sentido, o filme configura-se como recurso apropriado para apresentar essa variedade, permitindo que o aprendente possa visualizar eventos comunicativos reais, com falantes nativos de diferentes países e culturas.

A abordagem das variedades linguísticas é uma questão polêmica no âmbito de ensino de língua estrangeira, especialmente no que concerne ao ensino de língua espanhola, já que este idioma é oficial em 21 países. Uma pergunta é recorrente aos professores do idioma: que variedade ensinar? Que variedade os alunos devem aprender? Ao buscarmos respostas para essas perguntas, vimos que as OCEM orientam a abordagem do maior número de variedades possível, considerando que *é preciso criar condições para que (os alunos) possam optar pela que consideram mais viável, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com seus falantes* (p. 137).

⁵⁹ minha tradução para: *Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. El profesor no puede sólo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad.*

Sob esse prisma, o cinema torna-se oportunidade para que os aprendentes tenham contato com diferentes variedades do idioma e, dessa forma, optem por eleger aquela com a qual se identificam.

Considerando os aspectos teóricos relevantes para o curso de formação continuada para professores de LE da rede pública de ensino, buscamos priorizar aqueles que orientavam suas ações na busca pela viabilização de um ensino significativo, que envolvessem e estimulassem o aluno a querer aprender, e a se tornar autônomo no processo de aprendizagem da língua-alvo.

Ao prepararmos os professores para desenvolverem atividades didáticas com esse fim, sabíamos que esse material, juntamente com a abordagem do professor ao utilizá-lo, deveria viabilizar oportunidades de interação entre os aprendentes, e ter como característica a flexibilidade – o que significa dizer que poderia ser ajustado, modificado e adaptado de acordo com os desejos, interesses e necessidades dos alunos e de acordo com a percepção do professor (OLIVEIRA SANTOS, 2004). Sabíamos, ainda que, para que isso ocorra, deve haver um baixo grau de previsibilidade quanto ao que deve ser ensinado, e a ordem dos conteúdos, unidades e atividades deve ser flexível, possibilitando acréscimo ou supressão de itens ou tópicos a serem trabalhados.

No processo de elaboração do material, tínhamos, ainda, a preocupação de não focar a forma e as estruturas da língua, priorizando seu uso para a comunicação.

O planejamento do material didático, para Oliveira Santos (2004), deve:

(...) ser sempre aberto, exposto à mudança, para que o professor possa adaptá-lo a partir do conhecimento que adquire em sala de aula, e os alunos, por sua vez, possam também participar das decisões que envolvem o desenvolvimento da sua aprendizagem (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 207)

Para a autora, a flexibilidade do material didático contempla a relevância em considerar a visão do aprendente, suas opiniões, suas impressões sobre o curso e o material e sobre o contexto de aprendizagem no qual está inserido.

Dos 10 encontros que tivemos com os professores ao longo do curso de formação continuada, reservamos dois para o trabalho com o aporte teórico e com a análise das atividades contidas nos materiais didáticos com os quais eles já trabalhavam, necessário para o início do processo de elaboração do material com conteúdo fílmico.

O trabalho de análise das atividades contidas nos materiais didáticos com os quais os próprios professores trabalhavam em suas aulas foi fundamental para prepara-los para a elaboração das tarefas. No trabalho de análise, os professores, em grupos, deveriam observar, principalmente, o foco da atividade (gramática, comunicação etc.), além das habilidades que os exercícios pretendiam desenvolver (compreensão e/ou produção escrita, leitora, auditiva ou oral). Para orientá-los nessa empreitada, a professora-pesquisadora desenvolveu um roteiro que os auxiliaria no processo de observação e análise das atividades, elaborado a partir dos princípios do aprendizado (GEE, 2004) e dos princípios de elaboração de atividades didáticas (RICHARDS, 2005). Reproduzimos, a seguir, o referido roteiro:

Roteiro para análise de atividades didáticas⁶⁰

- 1) A atividade estimula a prática da língua-alvo? De que forma?
- 2) Qual habilidade é focada? (escutar, falar, ler ou escrever)?
- 3) A atividade prioriza o uso ou a estrutura da língua?
- 4) De que forma a gramática é tratada? (o aluno deve reproduzir automaticamente estruturas gramaticais ou é desafiado a refletir sobre seu uso?)
- 5) Essa atividade é significativa para o contexto de ensino no qual eu atuo?
- 6) Contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos?
- 7) Faz uso de conteúdos relacionados à vida e aos interesses dos alunos?
- 8) Estimula a interação entre os alunos (clima de colaboração e compartilhamento)?
- 9) Promove a livre-expressão individual?
- 10) Estimula o aprendizado autônomo do aluno?
- 11) Estimula a realização de pesquisas extraclasse?
- 12) Estimula a participação dos alunos na explicitação de regras gramaticais?
- 13) Tolerar o erro?
- 14) Promove diferentes maneiras de comunicar a mesma ideia (diferentes estratégias de comunicação)?
- 15) Promove reflexão?
- 16) Favorece a superação de dificuldades?
- 17) Trabalha com gêneros textuais?
- 18) Utiliza textos autênticos para criar interesse e fornecer modelos válidos de uso da língua?

Quadro 13: Roteiro para análise de atividades didáticas (preparado pela professora-pesquisadora-formadora)

⁶⁰ Uma cópia do roteiro também pode ser encontrada nos apêndices.

Todas as questões contidas no roteiro foram consideradas no processo de análise das atividades dos livros didáticos dos professores cursistas. Esse guia os auxiliaria, mais tarde, na elaboração das tarefas⁶¹ com conteúdo fílmico.

A pedido dos professores, e no intuito de oferecermos um modelo de atividades didáticas com conteúdo fílmico, disponibilizamos um resumo com alguns exemplos de procedimentos didáticos (GARCIA DE STEFANI, 2010), contendo 23 tipos de atividades, entre elas: 1) Comentários sobre fragmentos de diálogos previamente selecionados; 2) Elaboração de diálogos a partir da exibição de uma cena sem áudio e sem legenda; 3) Comparação com diálogos de outros filmes; 4) Dedução do significado de palavras específicas a partir do contexto em que estão inseridas; 5) Observação e reprodução de situações de saudação, apresentação e despedida em diferentes âmbitos e contextos, atentando para a linguagem verbal e não-verbal; 6) Pesquisa sobre palavras heterossemânticas; 7) Observação e comparação de ditos populares; 8) Discussão sobre os costumes de diferentes povos a partir da exibição da cena e de posteriores investigações; 9) Reflexão sobre o uso de determinados tempos verbais em situações de comunicação; 10) Leitura e discussão de parte da obra na qual o filme foi baseado; 11) Identificação de expressões usadas ao convidar para dançar, jantar etc. e aferição de outras ocasiões em que as mesmas expressões poderiam ser usadas; 12) Previsão de acontecimentos seguintes aos da cena exibida; 13) Identificação de outros idiomas falados no filme; 14) Promoção de debates sobre assuntos polêmicos suscitados pelas cenas; 15) Analogia entre o ocorrido na cena e fatos da vida pessoal do aprendente; 16) Organização de diálogos distribuídos em partes aleatórias; 17) Discussão sobre aspectos sóciopolíticos no contexto histórico do filme em comparação com o contexto atual brasileiro; 18) Análise sobre diferentes formas de celebração e comemoração na cultura alvo e materna; 19) Analogia entre imagens e textos; 20) Atividade com a trilha sonora do filme; 21) Atividade com os “extras” do filme; 22) Dramatização de cena; 23) Elaboração e publicação (na internet) de uma crítica sobre o filme.

A ideia de disponibilizar o quadro com exemplos de procedimentos didático-pedagógicos com conteúdo fílmico não era influenciar os professores a reproduzir esses procedimentos e sim, inspirá-los a criar outros a partir destes. Tratava-se somente de um ponto de partida, já que os participantes nunca tiveram oportunidades de desenvolver material didático a partir de filmes, para o ensino de língua estrangeira.

⁶¹ Aqui, o termo “tarefa” está sendo usado como sinônimo de atividade ou exercício didático.

3.5 A Seleção dos filmes

Para o curso de preparação de atividades didáticas foram selecionados seis filmes (três de língua inglesa e três de língua espanhola), todos do projeto “*O cinema vai à escola*”. Optamos por eleger os filmes do projeto por se tratar de um material já disponível nas escolas públicas de ensino médio do estado de São Paulo, de fácil acesso aos professores. Todos os seis filmes têm como tema central a pluralidade cultural. Priorizamos os filmes com essa temática pelo interesse em trabalhar questões culturais a partir do cinema. São eles: *Gran Torino*, *Em Busca da Terra do Nunca*; *Um Beijo Roubado* (inglês); *A Língua das Mariposas*, *Donkey Xote* e *Diários de Motocicleta* (espanhol). Dos seis filmes indicados, os professores deveriam escolher quatro, com os quais desejariam trabalhar. Os quatro selecionados foram: *Gran Torino*; *Em Busca da Terra do Nunca*; *A Língua das Mariposas*; e *Donkey Xote*.

3.6 Procedimentos para preparação das atividades

Após a seleção dos filmes a partir dos quais seriam desenvolvidas as atividades, a professora-pesquisadora entregava aos professores participantes do curso a primeira cena do filme (geralmente contendo de 5 a 10 minutos) transcrita no idioma original⁶².

O grupo assistia à cena do filme em questão⁶³ e em seguida se reunia em pares, dando início à preparação das atividades.

No encontro seguinte à preparação das atividades, as duplas deveriam apresentar ao grupo os exercícios preparados, bem como suas intenções ao prepará-los (contexto de aplicação, público-alvo, nível, habilidade priorizada etc.). Essas atividades eram projetadas, de forma que todo o grupo as visualizasse e pudesse opinar a respeito de sua eficácia ou não. Todos opinavam sobre as atividades de todos, e assim contribuíamos para criar um clima de interação, troca de experiências e cumplicidade entre os participantes.

Ao final das discussões sobre o conteúdo das atividades didáticas, os professores cursistas deveriam reelaborar as atividades segundo as orientações da professora-pesquisadora e dos demais colegas, antes de aplicá-las em sala de aula. Havia, ainda, a possibilidade de um

⁶² As transcrições foram feitas pela professora-pesquisadora-formadora

⁶³ Todos os participantes do curso, independentemente do idioma que lecionam, assistiam a todas as cenas, dos dois filmes, tanto em inglês quanto em espanhol. Também recebiam as cenas transcritas no original dos dois idiomas (inglês e espanhol).

professor aplicar a atividade do outro⁶⁴, caso considerasse mais relevante para seu contexto de ensino.

Nos momentos de debate sobre o conteúdo das atividades, nos detínhamos em analisar se a atividade em questão promovia a ação com a língua-alvo. AÇÃO é palavra-chave nesse contexto. Por meio do material e da abordagem do professor, o aprendente deve ser estimulado a agir a partir da exibição das cenas, *ora sintetizando, classificando, identificando, analisando... ora dramatizando, debatendo, prevendo, reescrevendo...* (PARRA, 1977) – preferencialmente realizando ações que poderiam ser feitas também fora da sala de aula. É importante que o trabalho didático com filmes promova ações reais por meio da e na língua-alvo

Parra (1977), em seus estudos sobre a metodologia dos recursos audiovisuais, aponta que mostrar recursos audiovisuais, simplesmente, ou mostrá-los explicando, não assegura que haja aprendizagem. Para o autor, *é através da ação ou da operação que o indivíduo poderá apreender o significado das coisas* – o que nos remete à teoria de Vygotsky (1930), de que o indivíduo aprende por meio de suas ações. Parra (1977) sugere o uso de estratégias variadas para que o professor possa criar condições ideais para tirar o aluno da passividade frente às imagens, levando-o a agir sobre elas.

Segundo Parra (1977), são inúmeras as possibilidades de exploração didática dos recursos audiovisuais. Concordamos com o autor por reconhecermos que *a fonte de ideias metodológicas renovadas, em relação ao universo audiovisual é inesgotável. Seu limite está apenas na capacidade inventiva do professor* (PARRA, 1977, p. 79).

Tanto as sessões de debates sobre as atividades desenvolvidas como as sessões de debate sobre o resultado das aplicações das mesmas objetivavam permitir a realização de um levantamento dos sucessos e fracassos para que, de forma conjunta, propuséssemos soluções para os problemas relatados pelos participantes. Dessa forma, buscamos avaliar o processo sempre partindo da própria experiência dos professores.

Em suma, as estratégias utilizadas no decorrer do curso foram:

- Leitura e discussão de conceitos que subjazem a inserção do cinema na educação, especificamente na aula de língua estrangeira;
- Leitura e discussão de alguns trechos dos documentos norteadores do ensino de língua estrangeira na escola pública (PCNs e OCEM);

⁶⁴ Todos os professores autorizaram, previamente, esse procedimento.

- Leitura e discussão do “Caderno de Cinema do Professor”, do projeto “O cinema vai à Escola”;
- Leitura e discussão de conceitos sobre formas de avaliar;
- Análise de material didático com o qual os professores já trabalhavam em sala de aula;
- Mostra de atividades didáticas já desenvolvidas e aplicadas com base no cinema como recurso didático, seguida de discussão;
- Exibição de cenas de filmes em inglês e espanhol, do projeto “*O cinema vai à escola*”, que serviram de mote para a elaboração de atividades didáticas.
- Preparação das atividades didáticas com conteúdo fílmico;
- Demonstração das atividades preparadas, nas sessões de Autoconfrontação;
- Refacção das atividades;
- Compilação das atividades em um único material didático;
- Aplicação das atividades em sala de aula;
- Discussão sobre o resultado das aplicações, em sessões de Grupo Focal;
- Reflexão sobre a prática pedagógica.

A figura a seguir ilustra e resume as ações do curso de formação continuada:

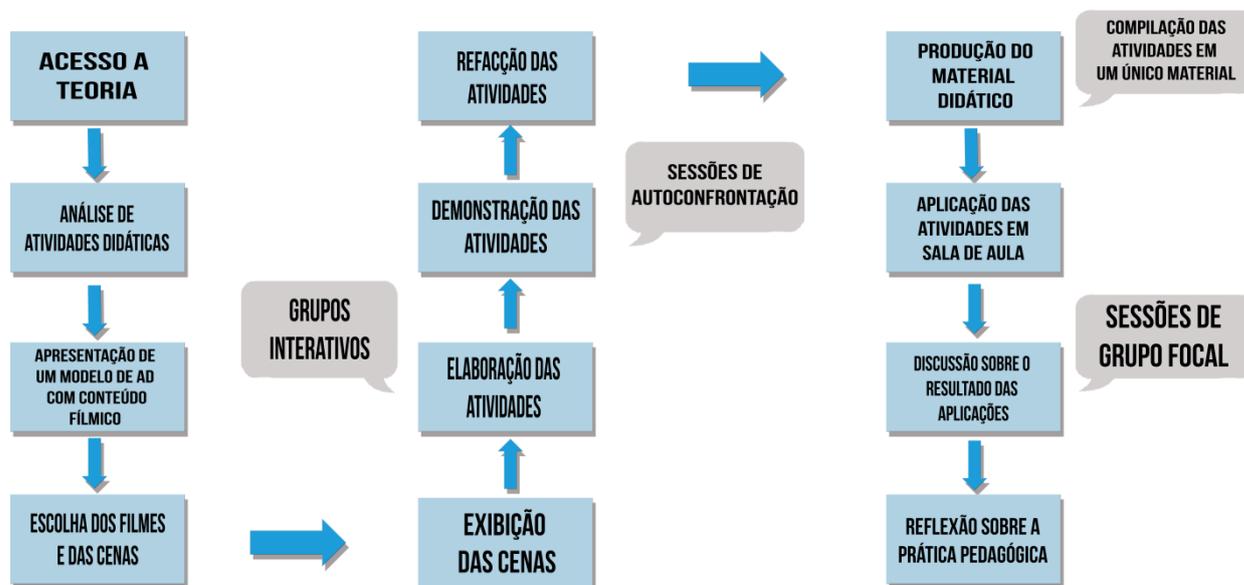


Figura 4: Ações do curso de formação continuada

A figura 4 retrata as ações desenvolvidas durante o curso de formação continuada. Inicia-se o processo com discussões teóricas que servirão como subsídios para análise e elaboração das atividades com conteúdo fílmico. Para dar início ao processo de elaboração dos exercícios didáticos, os professores participantes recebem a cena transcrita e iniciam, em duplas e/ou grupos a preparação das tarefas a serem executadas pelos alunos em sala de aula. Finalizada essa etapa, antes de aplicar a atividade em sala de aula, os professores cursistas, demonstram o resultado de seu trabalho nas sessões de Autoconfrontação. Nesse momento todos os participantes, incluindo a professora-pesquisadora, opinam sobre mudanças que podem ser necessárias antes da aplicação. Inicia-se, então, o processo de refacção dos exercícios. Após a reelaboração, os professores aplicam as atividades em sala de aula. No encontro seguinte, discutimos os resultados da aplicação nas sessões de grupo focal. A partir do compartilhamento de experiências e saberes, reavaliamos nossa prática pedagógica.

3.7 Formas de acompanhamento e de avaliação dos participantes do curso

Os professores cursistas foram avaliados de acordo com os seguintes critérios:

- 1) Participação ao longo do curso;
- 2) Elaboração de atividades desenvolvidas em sala de aula para serem realizadas juntamente com os alunos de inglês e espanhol da rede pública de ensino;

- 3) Capacidade de avaliar a eficácia da atividade aplicada ao alunos em sala de aula, por meio de relatórios.

3.8 Critérios de certificação

Foram certificados, ao final do curso, somente os professores que obtiveram:

- 1) Frequência igual ou superior a 80%;
- 2) Avaliação satisfatória segundo os critérios elencados no item anterior.

Concluimos, neste capítulo, no qual explicitamos os procedimentos para a execução do curso de formação continuada. O capítulo seguinte é dedicado à análise dos dados.

CAPÍTULO IV

Análise dos dados

Este capítulo é dedicado à análise dos dados obtidos com a investigação de um curso de formação continuada para professores de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, italiano e alemão) da rede pública de ensino, com o intuito de prepará-los para utilizar o cinema em sala de aula como ferramenta de ensino. Os dados obtidos ao longo do curso foram registrados por meio de questionários, notas de campo, grupo focal e relatórios escritos pelos professores cursistas. Parte desses registros será mostrada e examinada neste capítulo, como forma de interpretar o que indicam os dados obtidos.

O capítulo está organizado em cinco sessões. Nelas explicita-se o uso da Teoria da Atividade como base para a análise, relacionando-a ao curso de formação continuada, discute-se a aprendizagem na interação; evidenciam-se as principais contribuições do curso; e revelam-se as opiniões do alunado e dos professores cursistas sobre os resultados das aplicações das atividades com conteúdo fílmico desenvolvidas ao longo do curso.

4.1 A Teoria da Atividade como base para a análise

Os dados obtidos ao longo desta investigação se mostraram bastante coerentes com os pressupostos da Teoria da Atividade e, por esta razão, a tomamos como base para auxiliar nossa análise. É importante salientar que o uso dessa teoria não estava previsto no início da pesquisa. Somente quando já estávamos com os dados coletados, encontramos na Teoria da Atividade os fundamentos que pudessem justificá-los e explicá-los, auxiliando-nos no trabalho de interpretação e análise.

A Teoria da Atividade surge no campo da psicologia, é o desdobramento do esforço pela construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural, fundamentada na filosofia marxista (Duarte, 2002). Há alguns anos vem sendo usada como referencial no campo das pesquisas em educação. Nesta seção esclareceremos como a TA fundamenta nossa análise.

Este trabalho descreve a trajetória realizada pelos professores-alunos desde o início do curso de formação continuada para elaboração de material didático com conteúdo fílmico, até à conclusão do curso, quando os professores relataram as experiências de aplicação das

atividades didáticas em sala de aula. Considerando que a maioria dos professores participantes do curso não havia tido experiências prévias com preparação de material de ensino, especialmente com conteúdo fílmico, sentimos a necessidade, crescente, de lhes proporcionar oportunidades práticas de desenvolver esse material em um processo de aprendizagem colaborativa. É o que relataremos a seguir.

Os procedimentos para obtenção dos dados constaram de: 1) sessões de laboratório prático, em que os professores-alunos produziam e analisavam as atividades pedagógicas com conteúdo fílmico, desenvolvidas por eles; 2) sessões de demonstração e Autoconfrontação (CLOT, 2007), em que os professores-alunos mostravam as atividades preparadas e os passos que seguiriam para sua aplicação em sala de aula; 3) sessões de discussão sobre o resultado das aplicações das atividades e do curso realizado (grupo focal).

Analisaremos os dados sob a luz da Teoria da Atividade (TA), considerando o papel da consciência do objetivo da tarefa executada, o esforço despendido na apropriação do instrumento e a interação com os colegas no compartilhamento de experiências pré e pós aplicação das atividades.

A utilização da TA como base para a análise dos dados vem da necessidade de explicar não apenas o desenvolvimento de uma ferramenta de autoria (produção de materiais didáticos com conteúdo fílmico), mas também o desenvolvimento da competência no uso dessa ferramenta em sala de aula (abordagem do professor na aplicação do material produzido). Consideramos, principalmente, que por meio da TA podemos ver a ferramenta como processo de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e em explicar o processo de interação entre os sujeitos no contexto em que estavam inseridos. Tal como Leffa (2005), percebemos a TA como uma teoria que prestigia a aprendizagem colaborativa sem negar a autonomia de quem aprende.

Ao analisar os dados obtidos, a tarefa do pesquisador é realizar leituras subjacentes ao que parece estar claro. A partir do que foi dito pelo sujeito buscamos entender aquilo que não o foi; buscamos apreender a fala interior do professor, seu pensamento, o processo de construção de sentido, bem como as contradições presentes nesse processo (MAGALHÃES, 2012, p. 35).

Pautamos nossa análise de dados também fundamentados nas perspectivas teóricas da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2002, 2012; MAGALHÃES e LIBERARI, 2010; 2011; 2012) que, apoiada nas discussões da Teoria da Atividade, embasa pesquisas desenvolvidas no contexto escolar com formação de educadores, e cuja proposta é *criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico sobre as bases teóricas das*

práticas escolares e os interesses a que servem (MAGALHÃES, 2012, p. 13). Segundo Magalhães (2012):

(...) a PCCol apoia a organização, condução e avaliação de projetos em que são centrais à discussão, compreensão e transformação dos modos de agir nos contextos escolares, pautados em questões de justiça, empoderamento e cidadania crítica (MAGALHÃES, 2012, p. 13)

As pesquisas desenvolvidas com base na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) buscam produzir atividades coletivas para a compreensão das escolhas que apoiam as práticas diárias *reais dos contextos de ação em foco e de seu papel para a aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos* (MAGALHÃES, 2012, p. 24). Considerando que estamos nos propondo a analisar a interação entre os participantes do curso de formação continuada, parece-nos adequado seguir esses pressupostos teóricos para fundamentar nossa análise.

A pesquisa de intervenção formativa desenvolvida no contexto escolar não é linear, voltada apenas à transmissão de conhecimento considerado válido pelos formadores. Como salienta Engeström (2009, 2011), a pesquisa de caráter intervencionista deve estar organizada para que pesquisadores e praticantes do local de trabalho discutam sentidos contraditórios atribuídos ao objeto da atividade, por meio de ações recíprocas, ouvindo e considerando as ações e discursos dos outros, repensando as próprias práticas e os modos de agir para construir um contexto coletivo de negociação de novos sentidos (MAGALHÃES, 2012, p. 18). Essas negociações sobre novas formas de aprender e ensinar promovem novos modos de agir no mundo, e esses efeitos não podem ser nem mensurados, nem sentidos, de imediato. Para mensurá-los seria necessário um acompanhamento de toda a trajetória profissional do professor-participante envolvido na pesquisa, e não foi essa nossa proposta. Assim, os resultados apresentados neste estudo são considerados parciais.

Quando nos propomos a analisar os dados qualitativamente, além de termos consciência de que esses dados são parciais, sabemos que não há como trazer todos os dados coletados para mostrar o resultado do estudo. No entanto, ainda que os recortes que compõem o processo de análise não estejam em sua totalidade presentes neste capítulo, cuidamos para que os dados selecionados representem e contenham a totalidade.

Clot (2007) chama atenção para o fato de que a atividade é muito mais do que aquela que se realiza. Envolve o que se faz e também aquilo que não se faz. Para o autor, devemos pensá-la em termos de subjetividade e coletividade. Concordamos com Clot ao ressaltar que o

fato de não ter sido realizado não tira o valor real daquilo que não foi feito. As ações e afetos que não se efetivaram não deixam de constituir a atividade do sujeito, uma vez que não podem ser totalmente controlados (CLOT, 2007, p. 115-116). Em outros termos Vygotsky (1999) diria que a atividade realizada revela apenas parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolaram nos bastidores, e esses acontecimentos que se desenrolaram nos bastidores são também parte do real da atividade.

Ao estudarmos os efeitos de um curso de formação continuada na prática pedagógica de professores, é importante considerarmos, também, que o professor cursista não vai para o curso de formação como uma tábula rasa. Ele está inserido em uma comunidade, que pode ser definida em vários segmentos: cidade, bairro, família, universidade, escola, sala de aula etc., e a interação com todos os membros desses setores influencia seu aprendizado e sua prática.

Segundo Leffa (2005):

O aluno interage com os membros da comunidade – colegas, professores, técnicos etc. – através de regras que são aceitas por todos, de acordo com o papel que cada um exerce na comunidade, levando em consideração a divisão de trabalho e visando a consecução de um mesmo objetivo, que é, assim, compartilhado por todos. O aluno deve aprender a colaborar com seus colegas, dividindo o trabalho, porque sozinho não tem condições de alcançar o objetivo proposto (LEFFA, 2005, p. 27)

Nota-se que a aprendizagem colaborativa é bastante valorizada na TA; e deve valer tanto para professores em formação continuada, como para os pré-serviço, bem como para o alunado. Vivenciando a experiência da aprendizagem colaborativa em cursos presenciais de formação continuada, o professor terá mais fundamentos para propor atividades por meio das quais seus alunos também vivenciem esse processo.

Os pressupostos teóricos da TA nos orientaram na compreensão de que o domínio do instrumento é tipicamente conseguido através de um processo de tentativa e erro (LEFFA, 2005 p. 26; DUARTE, 2002). Daí a importância em permitir que os professores possam compartilhar uns com os outros as atividades preparadas para, quando necessário, refazerem as mesmas, seguindo as sugestões dos colegas. Esse compartilhamento de ideias permitiu que fosse criado um clima de confiança e empatia entre os professores participantes, em que todos aprendiam com todos. Leffa (2005) enfatiza que, de acordo com a TA, *há processos que só serão desenvolvidos até um nível desejado de proficiência depois de muita experimentação e prática com o instrumento* (p.26). Assim, é importante consideramos que não podemos

avaliar quantitativamente todos os efeitos do curso de formação na prática pedagógica dos professores participantes, uma vez que esses efeitos podem ser sentidos/experimentados ao longo de suas trajetórias profissionais, em um movimento de pensar/repensar a prática pedagógica.

Os pressupostos teóricos apresentados por Leffa (2005) sobre a Teoria da Atividade também nos orientaram a interpretar os dados obtidos neste estudo. Segundo o autor, a TA pode ser exemplificada em três momentos cruciais da aprendizagem:

- 1) Inicialmente, mostra-se o objetivo a que se pretende chegar, não apenas informando, mas realmente fazendo uma demonstração do que é o resultado final desejado, dando ao aluno um modelo. De certo modo, parte-se do fim para o início.
- 2) No segundo momento, descreve-se o processo de aquisição do instrumento, com as constantes idas e vindas, frustrações e alegrias que os alunos encontram no percurso que são obrigados a fazer para chegar ao objetivo desejado.
- 3) Finalmente, no terceiro momento, descreve-se a complexidade da tarefa, que exige cada vez mais a capacidade de trabalhar em grupo, em ações de compartilhamento de experiências.

Utilizaremos esses pressupostos na tentativa de explicar como essas três etapas estiveram presentes ao longo do curso de formação continuada para professores de línguas estrangeiras de escolas públicas. São as que seguem:

- 1) Mostramos aos professores-alunos o objetivo que queríamos alcançar: prepará-los para produzir material de ensino tendo o cinema como ferramenta;
- 2) Descrevemos o processo de aquisição do instrumento, ou seja, do domínio da arte de preparar exercícios didáticos com conteúdo fílmico, dando-lhes um modelo de como poderia ser esse processo de elaboração⁶⁵;
- 3) Descrevemos a complexidade da tarefa, propiciando aos professores participantes que preparassem os exercícios individual e conjuntamente, para que percebessem o quanto podem aprender uns com os outros no processo de elaboração e compartilhamento de experiências.

Os dados relevantes obtidos em todas essas etapas serão transcritos e interpretados neste capítulo.

⁶⁵ Nesse caso, o modelo apresentado foi um compilado de procedimentos didáticos realizados na investigação de GARCIA-STEFANI (2010). Essas sugestões de procedimentos didáticos encontram-se nos apêndices desta tese.

Para iniciar o processo de análise dos dados, traremos, na sequência, as informações obtidas no início do curso de formação continuada. Falaremos sobre o perfil dos professores participantes da pesquisa, quais suas expectativas em relação ao curso de formação, suas crenças a respeito do trabalho com filmes em sala de aula, suas experiências prévias, suas ideias sobre ensinar língua estrangeira (LE) e sobre o que, para eles, representa ser um bom professor. Ao esclarecermos e interpretarmos esses dados, em comparação com os dados obtidos ao final do curso, teremos elementos para estabelecer qual o impacto do curso na prática pedagógica dos participantes.

4.2 Começando pelo fim.

No primeiro encontro com os participantes do curso de formação continuada foram explicitados os objetivos que pretendíamos alcançar com o curso. A Teoria da Atividade (TA) prevê essa etapa como crucial para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram por meio da atividade. Era preciso que os professores vissem claramente onde pretendíamos chegar e quais caminhos deveríamos percorrer rumo à nossa meta.

De acordo com a TA, o ser humano age levado por objetivos, e é a consciência do objetivo que dá significado à ação. No curso de formação continuada para produção de material de ensino com conteúdo fílmico, se o professor-aluno conhece e deseja o objetivo de uma determinada atividade (nesse caso, a produção de material didático significativo para o ensino de LE), ele não precisa de incentivo do professor-formador; precisa apenas do domínio do instrumento de mediação que lhe permita chegar ao objetivo desejado, cujo domínio ele mesmo se empenhará em conseguir (LEFFA, 2005 p. 25). Por essa razão, o papel da professora-formadora-pesquisadora foi o de apenas orientar os trabalhos de produção, sem tirar a autonomia do professor em produzir e modificar as Atividades Didáticas (ADs). É necessário que o professor-aluno tenha em mente qual competência o professor-formador quer que ele desenvolva. Por essa razão, os objetivos dos cursos de formação de professores deveriam estar bem claros aos participantes.

O objetivo principal do curso de formação continuada era fornecer subsídios teóricos e práticos para preparar os professores participantes a estarem aptos a desenvolver material de ensino com conteúdo fílmico. Em outras palavras, pretendíamos oferecer oportunidade para que esses professores desenvolvessem suas habilidades para a utilização do cinema na sala de aula de língua estrangeira como uma ferramenta de ensino, e para que elaborassem as próprias atividades didáticas, adaptadas ao contexto em que seriam aplicadas.

Precisávamos verificar junto aos professores participantes se suas expectativas em relação ao curso vinham ao encontro das metas que estávamos propondo. O quadro a seguir ilustra os depoimentos dos participantes no que se refere aos motivos que os levaram a se inscrever:

PP1 Ana	Novas ideias e materiais que poderei levar para a sala de aula.
PP2 Alba	Esse curso pode contribuir para meu trabalho de conclusão de curso (TCC) que se encaixa dentro dessa temática e também contribuir para minha formação enquanto futura professora de língua estrangeira.
PP3 Aparecida	Aprender a trabalhar com filmes. Obter ideias e materiais de como fazer este trabalho bem feito.
PP4 Mariana	A necessidade de me atualizar e melhorar como profissional.
PP5 Eunice	Acredito que o Estado oferece poucas oportunidades para o crescimento profissional dos professores de línguas estrangeiras; então considero ótima essa oportunidade. E também por já ter feito o curso do ano passado e ter gostado.
PP6 Eugênio	Por ser um curso que trabalha com a língua estrangeira e eu ter interesse em aprender mais a LE.
PP7 Roberto	Ampliar meus conhecimentos didáticos, bem como manter-me ainda mais em contato com a língua.
PP8 Alice	Fiquei motivada em fazer o curso pois quero aprender a preparar atividades como filmes, pois considero uma maneira prazerosa e eficaz de aprender inglês.
PP9 Laís	Aprimorar meu olhar em avaliar um filme, observá-lo criticamente visando uma boa aula.
PP10 Sofia	Aprender, absorver o tempo total em que trabalho com filmes. Verificar as inúmeras possibilidades que tenho a partir desse ponto (filme).
PP11 Luisa	Me interessei pelo curso pelo fato de adorar cinema e usá-lo como material didático para aprimorar as aulas e aprender como melhor utilizá-lo.
PP12 Rosa	Aprender a desenvolver atividades diversificadas e lúdicas para usar com os alunos, porque acredito que isso seja fundamental para a aprendizagem do aluno.
PP13 Antonia	Achei o tema interessante para me capacitar a usar filmes em sala.
PP14 Marcelo	O cinema e possibilidade de aprender e avaliar.
P15 Gustavo	Minha motivação é me atualizar e encontrar alternativas que despertem o interesse do aluno pela LE.
P16 Celina	Utilizar filmes na escola.
P17 Mônica	Pelo processo de “capacitação”, progressão de pontos e troca de experiências.

Quadro 14 : Motivação dos professores em se inscrever no curso de formação continuada

Os depoimentos ilustrados no quadro 14 revelam que professores participantes (PP) e professora-pesquisadora-formadora (PPF) estavam em concordância quanto às expectativas e objetivos do curso. Todos afirmam estar motivados para fazer o curso. Destacam-se os depoimentos da professora Eunice, que havia participado da versão piloto do curso, ministrada no ano anterior, e voltou para a segunda versão por ter gostado de trabalhar com filmes em sala de aula e por ver o curso como uma oportunidade de crescimento profissional; e de Eugênio, Roberto, Alice e Marcelo, que veem nesse tipo de curso uma oportunidade não somente para ensinar a língua, mas também para aprendê-la. Nota-se, nos excertos, que os professores afirmam necessitar de oportunidades de formação continuada que lhes permitam também aprimorar-se no idioma que ensinam.

Observamos nos relatos que os professores querem e estão preocupados em dar uma boa aula de LE. Os depoimentos de Alba, Aparecida, Mariana, Laís, Luiza, Rosa e Gustavo registram claramente essa preocupação. Mariana e Eunice enfatizam a necessidade de atualização e a falta de oportunidade que o estado oferece para isso, especialmente em cursos presenciais de formação continuada. Compartilhamos a opinião dos professores cursistas, de que os cursos de formação contínua devam ser oferecidos, prioritariamente na modalidade presencial, e preferencialmente na escola. Autores como Nóvoa (2011) defendem que os cursos de formação continuada sejam ministrados no próprio local de trabalho do professor, em seu contexto de ensino.

Para intervir naquele contexto de maneira significativa, interessava-nos saber como eram as aulas de LE dos professores participantes do curso. Quando perguntados sobre como eram suas aulas de LE, os professores cursistas relataram o que segue:

PP1 Ana	Mesclo tópicos gramaticais com vocabulário a ser compreendido. Aplico exercícios sobre o tema, repetição de palavras, diálogos e exercícios de audição.
PP2 Alba	Eu não sigo nenhum material específico. Monto minhas próprias aulas e sigo um plano de conteúdos na tentativa de alcançar os objetivos da escola para os alunos. Sempre utilizo um texto como base da aula (tento, na medida do possível), levar textos de diferentes gêneros) e muitas vezes complemento com algum material auditivo, audiovisual, imagético.
PP3 Aparecida	São interessantes e pautadas no diálogo e resolução de exercícios. Utilizamos o rádio e poucas vezes filmes.
PP4 Mariana	Tranquilas, em geral; uso textos e exercícios da internet e de livros. Dependendo da turma e do ânimo eu mudo o que planejei.
PP5 Eunice	Procuro ler enunciados todos em inglês, frisar a pronúncia de algumas palavras, mas a explicação do assunto, debates, rodas de conversa são todos feitos em língua materna. A resolução de exercícios sempre acontece com os alunos em duplas ou grupos e sempre com minha ajuda e orientação. Procuro sempre contextualizar o assunto tratado e instiga-los a fazer comparações com suas realidades, hábitos e vivências.
PP6 Eugênio	Trabalho com livro didático, leitura, interpretação, exercícios. Peço pesquisas, levo músicas para a aula, com a intenção do preenchimento de lacunas, conhecimento de palavras.
PP7 Roberto	Geralmente busco trabalhar gramática associada a música, áudios e conteúdos culturais, de modo a promover uma aula interativa entre professor e aprendiz
PP8 Alice	Até o ano passado usava basicamente apostila do estado. Este ano resolvi priorizar o livro, visto que ele trabalhava as 4 habilidades, enquanto a apostila só trabalha Reading e Writing. Entretanto está sendo difícil devido ao silêncio necessário para ouvirem o CD e realizarem a atividade de listening; na hora de praticar o speaking, saio com os alunos da classe e vou para o pátio (para não fazerem tanto barulho) e peço para reproduzirem a atividade ali mesmo. Devido a estas dificuldades, principalmente pelo número de alunos, estou pensando em voltar a trabalhar com a apostila.
PP9 Laís	Normalmente, uma vez por semana no mínimo, temos exercícios de áudio, leituras em grupo de exercícios da apostila e alguma regra gramatical.
PP10 Sofia	Geralmente começo revendo exercícios da aula anterior; aquecimento ao novo tema; gramática, pronúncia; exercícios.
PP11 Luiza	No estado as aulas de inglês ainda são limitadas. No material didático com explicação, exercícios, leitura e pouca comunicação oral, pois os alunos são

	resistentes em falar pelo fato de serem muito despreparados para esse tipo de aula.
PP12 Rosa	Utilizo livro didático e apostila. Sigo as orientações que existem no livro e as orientações do caderno do professor. Levo também algumas atividades para acrescentar o que o livro e a apostila não abordam.
PP13 Antonia	Geralmente inicio a aula com correção de exercícios dados para casa. Depois faço uma tarefa de conversação, um ditado e explicação de gramática.
PP14 Marcelo	Bem, acredito que eles gostam, pois já fui aplaudido em sala.
PP15 Gustavo	Os alunos na escola que trabalho têm muito pouco conhecimento de inglês e quase nenhum vocabulário; outro problema é que eles nunca levam o livro didático para a escola e por conta disso acabo preparando atividades mais fáceis, passo na lousa, explico, eles copiam e fazem os exercícios.
PP16 Celina	Pretendo utilizar isso com os alunos na sala de leitura, pois seria um ótimo projeto.
PP17 Mônica	São ministradas em espanhol, as regras são apresentadas no primeiro dia em português, e que os alunos saibam como serão feitos todos os combinados, e que o principal é que eles precisam falar e se comunicar, só assim evoluirão como falantes da língua alvo.

Quadro 15: Relatos sobre aulas de LE antes da realização do curso

As informações do quadro 15 evidenciam o método estruturalista de ensino adotado por vários professores participantes. Alguns mencionam que suas aulas de LE são focadas na gramática, repetição de palavras, pronúncia (Ana, Eunice e Sofia); poucos utilizam recursos audiovisuais em sala de aula (apenas Alba e Aparecida mencionam utilizar).

Dentre os depoimentos, destacamos o de Alice, que afirma tentar fazer algo diferente em sala de aula, mas as dificuldades quanto à infraestrutura da escola e a indisciplina dos alunos a impedem de seguir tentando.

Ainda assim, apesar de todas as dificuldades encontradas no caminho, muitos professores estão interessados em renovar e aprimorar sua prática pedagógica, em inovar; por isso estavam ali, diante de mim, em busca de inovação em suas práticas. Eles se propuseram a participar do curso, e eu, como professora-pesquisadora-formadora, deveria atender a essas expectativas, considerando que estaria realizando pesquisa interventiva no contexto educacional.

É comum também notarmos o fato de muitos professores subestimarem a capacidade do aluno em aprender LE, e esse descrédito se reflete na prática pedagógica, como observamos nos relatos de Luiza e Gustavo. Esse é um problema sério para o qual os professores pesquisadores devem voltar sua atenção. Se nem os professores acreditam no potencial de seus alunos, como os próprios alunos vão acreditar? Como vão evoluir no aprendizado? Esse descrédito por parte dos professores em relação à capacidade de aprender do aluno é tão forte que aparece em vários momentos do curso, como poderemos observar em outros excertos transcritos ao longo deste capítulo.

Os relatos dos professores sobre como eram suas aulas de LE e sobre suas expectativas em relação ao curso ainda não eram suficientes para traçarmos seu perfil. Precisávamos saber também se haviam trabalhado com cinema em sala de aula e, em caso afirmativo, como havia sido a experiência. Quando decidimos realizar pesquisa interventiva (MAGALHÃES, 2002, 2012) nesse contexto, tínhamos uma hipótese (confirmada por outros pesquisadores) de que o vídeo era muitas vezes usado em sala de aula como “tapa-buraco”, ou “enrolação (MORAN, 2002), ou seja, passa-se um filme quando falta um professor, ou quando o mesmo não preparou a aula; sem a preocupação de realizar um trabalho educativo a partir do cinema. Não esperávamos que os professores fossem revelar esse tipo de informação diretamente, mas que pudessem dar indícios para a confirmação (ou não) dessa hipótese.

Perguntamos aos professores cursistas se eles já haviam utilizado o cinema para aprender e/ou para ensinar. Dos 17 entrevistados, apenas um afirmou que nunca havia usado cinema com esse propósito. As respostas e as justificativas podem ser verificadas no quadro 16, que segue:

PP1 Ana	Sim	Por enquanto só para aprender, principalmente coisas relacionadas à cultura e história.
PP2 Alba	Sim	Tanto para aprender quanto para ensinar.
PP3 Aparecida	Sim	Não justificou
PP4 Mariana	Sim	Consegui usar um filme para ensinar contexto de uso de tempo verbal – pretéritos – e contexto histórico.
PP5 Eunice	Sim	Tanto em sala de aula como para aprender
PP6 Eugênio	Sim	Para aprender na faculdade e em casa também. Filmes de Pedro Almodóvar e Laberinto del Fauno.
PP7 Roberto	Sim	Acredito que é uma ferramenta importante, não só pela enorme quantidade de conteúdo que se pode desenvolver a partir do filme, mas também por proporcionar, muitas vezes uma forma mais lúdica de ensino-aprendizagem
PP8 Alice	Sim	Assisto ao canal universal da Net para aprimorar meu inglês, como: The beauty and the beast, law and order... Gostaria que a legenda fosse também em inglês.
PP9 Laís	Sim	Atualmente utilizo filmes de contos de fada modernos para trabalhar intertextualidade, mas em língua estrangeira gostava muito de Almodóvar e Guillermo del Toro.
PP10 Sofia	Sim	Já utilizei para ensinar e também como aluna na graduação. Foi e é muito importante no processo de aprendizagem e familiarização com a LE.
PP11 Luiza	Sim	Já levei filmes para os alunos, temas para que pudessem fazer reflexões sobre o comportamento humano e leva-los à criticidade das situações e questões sociais.
PP12 Rosa	Não	Nem para ensinar, nem para aprender
PP13 Antonia	Sim	O cinema me ajudou muito no aprendizado, mas ainda não usei no ensino.
PP14 Marcelo	Sim	Não justificou
PP15 Gustavo	Sim	Na universidade era muito comum o uso do cinema nas aulas.
PP16 Celina	Sim	Para aprender
PP17 Mônica	Sim	Creio que os alunos gostam muito e se sentem motivados

Quadro 16: Utilização do cinema para aprender e/ou para ensinar

Como vemos, a maioria dos professores relata ter usado cinema no contexto educativo, mas menos da metade menciona que o utiliza para ensinar (Alba, Mariana, Roberto, Lais, Sofia, Luiza e Mônica) Ainda que não utilizem o cinema para ensinar LE, percebemos que a maioria reconhece a importância desse recurso e enfatiza seu uso como motivador dos alunos para a aprendizagem de LE.

O reconhecimento da motivação da aprendizagem pelo cinema nos pareceu um ponto bastante positivo, considerando que a Teoria da Aprendizagem valoriza o aspecto motivacional na realização da ação. Para a TA, *o sentido da ação diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age* (DUARTE, 2002). Portanto, era essencial despertar essa motivação nos professores participantes para que as atividades desenvolvidas por eles fizessem sentido para eles e, posteriormente, para seu respectivo alunado.

Não nos bastava saber apenas se os professores utilizavam ou haviam utilizado o cinema como recurso de aprendizagem. Precisávamos saber como haviam sido suas aulas para que pudéssemos traçar um perfil mais detalhado. Por isso em uma das perguntas do questionário 01, os professores que afirmaram ter utilizado o cinema em suas aulas deveriam relatar se consideraram suas aulas produtivas ou não. As repostas são as que seguem:

PP1 Ana		Não respondeu
PP2 Alba	Sim / não	Algumas vezes funcionou e em outras não. Uma vez tive problemas com o fato do filme não ter legenda, os personagens falarem muito rápido e o som estar ruim. Os alunos não conseguem acompanhar as atividades posteriores.
PP3 Aparecida	Sim	Não justificou
PP4 Mariana	Sim	Pode-se discutir muito com base nos filmes; muitas vezes os alunos se põem no lugar dos personagens e podemos conseguir resultados significativos.
PP5 Eunice	Sim	Porque gerou debates, comparações, produções escritas, entre outros.
PP6 Eugênio		Não respondeu
PP7 Roberto	Não	Ao utilizar o filme como meio de aprendizagem os alunos sentiram que estavam perdendo tempo de aula.
PP8 Alice	Sim	Passei músicas do alfabeto, dias da semana, meses, que eles cantam até hoje; ou seja, foi uma forma prazerosa de aprender um conteúdo que exigia memorização. Na época reclamavam: “essa música não sai da minha cabeça”.
PP9 Laís	Sim	Apesar da minha metodologia não ter sido plena, eles sempre acham algum aspecto que eu havia deixado passar.
PP10 Sofia	Sim	Porque trouxe a LE mais próxima à realidade dos alunos por meio da cultura/social.
PP11 Luiza	Não	Não consegui fazer com que os objetivos fossem alcançados, já que os alunos tinham dificuldade em prestar atenção no filme e ler a legenda.
PP12 Rosa	Não sei	Não utilizei filmes por não saber como trabalhar com eles.
PP13 Antonia		Não respondeu
PP14 Marcelo	Sim	Eles se identificaram e viram que é uma forma de se aprender também.
PP15 Gustavo	Sim	Porque os alunos gravam melhor o que está sendo ensinado.

PP16 Celina	Não sei	Nunca usei
PP17 Mônica	Sim / não	Às vezes sim, às vezes não, porque depende da turma, faixa etária e maturidade.

Quadro 17: Análise da produtividade das aulas com cinema

Parte dos professores afirma que as aulas com a utilização do cinema ministradas antes do curso de formação foram produtivas. No entanto, no depoimento de Alba há uma afirmação de que os alunos não conseguiram acompanhar a atividade. Isso pode ter ocorrido pelo fato de o exercício didático não ser adequado para aquele contexto onde foi aplicado, que pode envolver o nível de aprendizado do aluno e/ou seus interesses. É comum que os alunos não sejam bem sucedidos em atividades didáticas inadequadas para seu nível de aprendizagem, ou que não vão ao encontro de seus interesses em determinado momento histórico.

O depoimento de Roberto confirma, de certo modo, nossa hipótese de que o uso do cinema ainda é visto com desconfiança, não só pela direção da escola e pelos professores, mas até pelos alunos, porque muitas vezes percebem o fato de o professor estar “matando” a aula ao passar um filme. Então passam a relacionar todas as aulas em que se utiliza o filme a aulas sem conteúdo. A opinião negativa dos alunos a respeito do trabalho com filmes em sala de aula pode ser fruto de uma abordagem conservadora de ensino por parte do professor. Para que os estudantes vejam no filme uma forma de aprender é necessário que eles desenvolvam atividades didáticas a partir dele, e para isso o domínio do professor ao utilizar esse instrumento pedagógico é fundamental.

Um dos problemas ao trabalhar filmes em sala de aula de LE, relatado por Luiza diz respeito à dificuldade de muitos alunos acompanharem a legenda do filme, mesmo sendo em língua materna. Nota-se que em muitos contextos, as dificuldades no aprendizado da língua materna podem refletir diretamente no aprendizado de língua estrangeira, e o fato de os alunos não conseguirem acompanhar as legendas é um exemplo disso. É comum ouvir dos professores esse tipo de reclamação, e essa dificuldade dos alunos sinaliza problemas na fase de alfabetização.

Vale ressaltar os relatos de resultados positivos de experiências de ensino por meio do cinema, descritos por Mariana, Eunice, Alice, Sofia, Luiza e Gustavo, que utilizaram essa ferramenta como recurso para ensinar diferentes aspectos da LE, e que viram nesse instrumento uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem.

No que tange o trabalho de fazer um levantamento sobre as experiências prévias de trabalho com cinema dos professores participantes, necessitávamos saber se os professores

tinham conhecimento do projeto “*O Cinema vai à Escola*”, da Secretaria Estadual de Educação – projeto que, de certo modo, fundamentou e justificou nosso trabalho de caráter interventivo de preparação dos professores para utilizarem o cinema em sala de aula, considerando que se trata de um projeto grande, que demandou muito investimento, mas, no entanto, não foi promovido por parte do governo um trabalho efetivo de formação continuada dos professores para a implantação do projeto⁶⁶. Dos 17 professores cursistas entrevistados, 13 desconheciam o projeto, apesar de haver disponível nas escolas onde lecionam todos os 80 filmes, bem como os cadernos de orientação para o professor, desde 2008. Desses 80 filmes disponíveis nas escolas, utilizamos oito (três de espanhol, três de inglês; um de italiano e um de alemão⁶⁷).

As informações iniciais fornecidas pelos professores nos proveram dados que orientaram nossa intervenção no curso de formação continuada, e também a mensuração do impacto imediato da realização do curso na prática pedagógica dos participantes. Utilizamos, aqui, o termo “impacto imediato”, pois sabemos que não é possível medir os efeitos do curso de formação na prática pedagógica, já que esses efeitos podem ser sentidos não só a curto, como também a médio e longo prazo.

Com os dados obtidos antes de começarmos o curso, principalmente no que diz respeito ao trabalho prévio com o filme, percebemos a necessidade de fornecermos subsídios teóricos e práticos para que os professores participantes pudessem analisar atividades didáticas distintas antes de iniciar o trabalho de prepara-las. Considerando o fato de que alguns nunca haviam trabalhado com cinema como instrumento de ensino, e outros que o utilizaram não tiveram resultados satisfatórios, era preciso que houvesse uma preparação sobre aspectos que deveriam ser considerados ao preparar um material didático, como quais elementos devem ser abordados, quais habilidades focadas, entre outros.

⁶⁶ A informação de que não houve um trabalho efetivo de formação continuada de professores para a implantação do projeto foi obtida diretamente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, quando entramos em contato com um dos responsáveis pela implantação do projeto “O Cinema vai à Escola”. Na ocasião foi-nos informado de que a Secretaria de Educação promove oficinas de treinamento com representantes das diretorias de ensino e que cada diretoria é responsável pela divulgação e implementação do projeto na região de alcance. Na página Web do projeto (<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx>) também é possível verificar que não constam informações sobre qualquer trabalho que tenha sido feito junto aos professores da rede pública estadual para que utilizassem os filmes do projeto em sala de aula. Nela constam apenas alguns depoimentos de professores que trabalharam atividades isoladas em suas respectivas escolas. Esses depoimentos podem ser lidos na sessão “registre sua experiência”.

⁶⁷ Os filmes de italiano (Cinema Paradiso) e alemão (A Onda) não estavam previstos no início do curso. No entanto, professoras desses idiomas que se inscreveram no curso manifestaram desejo de utilizá-los, e a professora-pesquisadora não fez nenhuma objeção, passando a integrá-los no material com conteúdo fílmico que estava sendo elaborado pelos professores cursistas.

Alguns trechos das Notas de Campo da professora-pesquisadora revelam essa preocupação:

<p>Nota de campo da professora-pesquisadora. Aula 2. Dia 16/04/2013</p>	<p>“Procuo dar algumas orientações sobre como avaliar atividades didáticas, especialmente as contidas nos materiais com os quais os professores já trabalham em sala de aula. Falamos sobre quais aspectos devem ser observados em tais atividades (quais habilidades focam; como trabalham a gramática; se são significativas para o aluno no(s) contexto(s) em que são aplicadas; etc. Elaboro um roteiro de orientação para essa análise. É importante que os professores analisem as atividades com as quais trabalham antes que iniciem o processo de elaboração de atividades. Assim, ficará mais fácil atentar para os aspectos que devem levar em consideração quando estiverem preparando as atividades com conteúdo fílmico”.</p>
---	---

Nessa fase de análise das atividades didáticas contidas nos materiais com os quais os professores já trabalhavam em sala de aula, estávamos ainda trabalhando para o que a TA chama de “*papel da consciência do objeto*”. Entende-se como objeto aquilo que se procura alcançar, o objetivo. De acordo com a TA, a consciência do objeto é o que dá sentido à ação. Nossa orientação era para que os professores cursistas entendessem o que deveriam fazer para se tornarem aptos a elaborar material de ensino com conteúdo fílmico para, então, passarem à fase seguinte: a de aquisição do instrumento. Os excertos a seguir ilustram a valorização das ações de análise de exercícios didáticos:

<p>PP16- Celina- (relatório final)</p>	<p>Meus alunos perguntavam por filmes, pediam que eu os utilizasse em sala de aula e, sendo uma professora recém formada, não me sentia muito a vontade para lidar com essa situação. Ao ingressar como professora no Centro de Estudos de Línguas deparei-me com a necessidade de buscar materiais e preparar atividades, uma vez que os alunos não recebem um livro base para ser seguido. Isso exigiu a busca por materiais em diversos livros e a reflexão sobre o que e como ensinar aos alunos, e como fazer uso do que era apresentado nesses materiais. Nesse sentido, a atividade de avaliação do conteúdo dos livros trouxe uma boa contribuição ao propor novas questões para reflexão sobre as atividades didáticas. (...) O roteiro para avaliação de atividades didáticas chamou a atenção para aspectos muitas vezes por nós ignorados e que são bastante relevantes para que a atividade seja eficiente e significativa para o aluno; também auxiliou na elaboração das atividades com os filmes, pois lembrou a importância não apenas do conteúdo explorado na atividade, mas também da forma como ele é apresentado ao aluno e do significado que terá para ele. (...)</p>
---	--

O excerto também revela que por meio da análise de exercícios didáticos com os quais os professores já trabalham em sala de aula, é possível fomentar a percepção de aspectos

anteriormente ignorados. Revela, ainda, que essa ação favoreceu a elaboração de exercícios significativos para os alunos. A professora enfatiza também a importância da abordagem adotada na aplicação do exercício em sala de aula. O modo como trabalhar determinado exercício é mais importante do que o exercício em si. A opção pela abordagem a ser adotada em sala de aula na aplicação do exercício faz parte do “papel da consciência do objeto”, prevista pela TA. O professor deve ter plena consciência do que pretende ao aplicar determinado exercício didático para prática do idioma-alvo. Essa consciência do objeto deve permear todo o processo de aplicação e também de preparação das atividades didáticas.

O objeto, ou o objetivo a que se pretende chegar, envolve diretamente o resultado que poderá ser obtido ao final da atividade; portanto, é essencial que o objeto seja mostrado ao professor. Se o professor vai preparar atividades com conteúdo fílmico, ele precisa, antes, saber como fazê-lo, de maneira geral. É preciso que seja mostrado a ele o processo de elaboração, quais os aspectos que se deseja abordar/enfatizar e quais habilidades linguísticas podem ser trabalhadas. Por esse motivo, iniciamos o processo de elaboração de exercícios didáticos com a análise das atividades aplicadas pelos professores no próprio material que utilizam em sala de aula. Dessa forma eles poderiam compreender quais os aspectos subjacentes à preparação de atividades de forma geral, para depois utilizá-los na elaboração dos exercícios com conteúdo fílmico. O domínio do instrumento é pré-requisito básico para atingir o objetivo.

Com o intuito de fornecer um modelo de atividades didáticas com conteúdo fílmico, a professora-pesquisadora apresentou aos professores-cursistas uma sequência de vários procedimentos didáticos⁶⁸ que podem ser adotados a partir do filme como instrumento para o ensino e aprendizagem de LE (GARCIA-STEFANI, 2010). Esse não deveria ser um modelo a ser copiado, mas algo que lhes estimulasse a imaginação, a criação de outras atividades a partir de um exemplo.

<p>Nota de campo da professora-pesquisadora Aula 03. Dia 24/04/2013.</p>	<p>“A princípio decido não ampliar muito a mostra de procedimentos didáticos, para não influenciar a elaboração das atividades deles. Mas alguns alunos do curso participaram da primeira versão (piloto), em que foi apresentado parte dos procedimentos didáticos sobre o filme “Diários de motocicleta”. Os que viram esses procedimentos pediram que eu os mostrasse novamente. Então decido mostrá-los. Os professores comentam que isso abriu suas mentes sobre as possibilidades de trabalho com filme em sala de aula.”</p>
--	---

⁶⁸ Os procedimentos didáticos que serviram de guia para a preparação de atividades encontram-se na sessão “Apêndices”, ao final deste trabalho.

Embora no momento de realização do curso ainda não estivéssemos agindo orientados pela Teoria da Atividade, vimos, mais tarde, que de acordo com os pressupostos da TA, é valorizada a ação de apresentar um modelo de ação para auxiliar o domínio do instrumento. Os próprios professores solicitaram a apresentação desse modelo, que se tornou significativo para eles naquele momento, e contribuiu para que, a partir daquele exemplo, outras ações pudessem ser desenvolvidas para o trabalho com cinema na sala de aula.

A próxima sessão é dedicada a explicitar mais claramente quais os procedimentos para a aquisição do instrumento.

4.3 A aquisição do instrumento

4.3.1 Procedimentos usados para a aquisição do instrumento

Quanto aos procedimentos adotados pela professora-pesquisadora-formadora (PPF), no sentido de auxiliar os professores participantes na aquisição do instrumento, ou seja, no desenvolvimento da competência para preparar material de ensino com conteúdo fílmico, podemos elencar os que seguem:

- 1) Visualização das primeiras cenas dos filmes com áudio e legenda no idioma-alvo;
- 2) Leitura e análise das transcrições das falas dos personagens (preparados previamente pela professora-pesquisadora);
- 3) Elaboração dos exercícios práticos no idioma-alvo, nas sessões de laboratório prático;
- 4) Compartilhamento com os colegas dos resultados dos exercícios produzidos, nas sessões de demonstração;
- 5) Comentários do autor e dos demais colegas sobre as produções, nas sessões de Autoconfrontação (CLOT, 2007).
- 6) Refacção dos exercícios didáticos, cujos elementos eram inadequados ao contexto no qual seriam aplicadas;
- 7) Montagem do material de ensino com conteúdo fílmico⁶⁹, na etapa final.

É importante mencionar que os professores cursistas iniciavam o processo de desenvolvimento dos exercícios didáticos com conteúdo fílmico em grupo, ainda na sala de

⁶⁹ O material de ensino elaborado pelos professores participantes encontra-se na sessão “Anexos” deste trabalho (ver anexo 3).

aula do curso de formação (ou laboratório prático). Em algumas ocasiões concluíam essa etapa de preparação dos exercícios em casa. A mostra dos resultados (sessões de demonstração) acontecia no encontro seguinte ao da preparação. Em ambos os casos os professores atuavam conjuntamente, tanto na preparação, quanto na demonstração e nos debates posteriores à demonstração (sessões de autoconfrontação). À medida que os resultados do processo de elaboração dos exercícios eram mostrados, todos (professores participantes e professora-pesquisadora-formadora) opinavam sobre o conteúdo e o contexto de aplicação. Na sequência os professores-alunos iniciavam o processo de refacção das atividades de acordo com as orientações sugeridas.

Todas essas ações realizadas no curso de formação continuada não eram lineares, e isso também é explicado pela Teoria da Atividade. É importante enfatizar que a TA é essencialmente dinâmica, de modo que os elementos da própria atividade não ocupam um espaço fixo (LEFFA, 2005, p.24).

No início do curso, a aquisição do instrumento – a aprendizagem sobre a preparação de material de ensino com conteúdo fílmico – foi o aspecto mais importante. No decorrer do curso ocorreu uma série de ações que apontavam para o fato de que o elemento mais importante passava a ser a aprendizagem por meio da interação, do compartilhamento de experiências. O resultado do processo de aprendizagem foi além daquele inicialmente proposto (o de desenvolver a competência para a elaboração de material de ensino com conteúdo fílmico), passando a ser o de aprender a aprender.

Dados revelam que os professores cursistas aprendiam, a cada encontro, o quanto poderiam aprender por meio da interação. Em vários momentos do curso pudemos notar a valorização da interação, do compartilhamento de experiências, para o desenvolvimento da aprendizagem, para a aquisição do instrumento.

Os excertos que seguem, retirados dos dados obtidos por meio do relatório final, demonstram essa valorização:

PP8 Alice (relatório final)	(...) Outro fator que julgo maravilhoso foi a troca de experiência que o curso, sendo presencial, nos proporcionou. (...) aprendi também com a apresentação que cada colega fez das atividades preparadas por eles.
PP14 – Marcelo (relatório final)	Esses encontros ocorreram num total de dez semanas e nos proporcionaram uma troca de experiência incrível , pois no decorrer dos encontros e das apresentações das atividades, cada professor expunha suas ideias, propósito e experiências adquiridas por meio das atividades elaboradas. (...) Por meio, desse curso foi possível elaborar e aprender um com o outro a rever se suas atividades são pertinentes e se o conteúdo exigido pelo professor corresponderia ao público alvo.
PP17 – Mônica	O olhar dos colegas com sugestões, também foi interessante (...), foi muito enriquecedor e produtivo.(...) Com a interação com os colegas e troca de

(relatório final)	experiência , temos outra maneira de focar as atividades. (...) Depois da troca de experiência nos sentimos mais preparados para elaborar atividades a partir de filmes (...) a expectativa foi superada, (...) tivemos aporte dos colegas de trabalho, (...) a participação foi efetiva e colaborativa.
(PP 13 – Antonia (relatório final).	Ocorreu uma troca de experiências entre professores principalmente após a aplicação das atividades desenvolvidas em sala de aula (...), aprendemos com a prática que não se pode passar qualquer filme, que deve haver uma adequação entre o tipo de filme passado com a maturidade dos alunos (...) O que realmente contribui para a elaboração da minha atividade foi a observação da apresentação das atividades dos colegas de curso (...) O filme realmente pode ser um instrumento para o aprendizado de língua estrangeira em todos os níveis quando trabalhado pelo professor
PP5 – Eunice (relatório final)	A troca de experiências proporcionada pelo curso contribuiu intensamente para que eu pudesse também aprimorar meu senso crítico e minha criatividade para elaborar atividades a partir de filmes e também para avaliar atividades didáticas contidas nos materiais que trabalho.

O relato de Alice evidencia a importância da troca de experiências entre os professores, promovida por cursos presenciais. Essa aprendizagem colaborativa ocasionada pela interação provavelmente não ocorreria da mesma forma se o curso fosse ministrado à distância, como tem sido tantos outros cursos de formação continuada voltados a professores da rede pública de ensino.

Optamos por grifar os termos “troca de experiências” e “interação” para que o leitor observe quão frequentemente esses termos são usados pelos professores participantes do curso, no sentido de realmente valorizarem essas ações.

A transcrição de um momento do grupo focal (autoconfrontação) também corrobora momentos de aprendizagem colaborativa:

PPF	(...) Mas acho importante você dar essa contribuição, essa sugestão para ela... porque quantos professores querem trabalhar com filme, mas não sabem por onde começar, não sabem uma coisa diferente para fazer...
PP 8 Alice	Um exemplo é aquela cena que a Antonia ⁷⁰ passou. Eu pensei: nossa eu poderia trabalhar isso perfeitamente, se tivesse o áudio em inglês (cena do filme italiano “Cinema Paradiso”). Ia despertar a vontade neles de assistir o filme, tenho certeza. Porque eu estou com vontade de assistir o filme.
PP13 Antonia	No caso do filme “Cinema Paradiso”, eu acho que eles vão gostar mais depois de ter discutido o filme, porque eu acho que é um filme muito maduro para a idade deles. É um filme muito poético. Acho que eles não vão ver tudo aquilo que uma pessoa mais velha pode ver. Na discussão é que eles vão aproveitar mais.

(grupo focal)

Como vimos, a professora Alice relata o quanto as atividades apresentadas pela professora Antonia a inspiraram, tanto no sentido de querer ver o filme, quanto no sentido de

⁷⁰ Nome fictício

servir de estímulo para aplicá-las de maneira semelhante com seus alunos. É fundamental que professores formadores proporcionem aos professores cursistas momentos de vivência pessoal daquilo que gostariam que eles aplicassem em sala de aula. Eles só vão “abraçar” uma causa na qual acreditam e, para que acreditem, é preciso vivenciá-la. O exercício de experimentar os benefícios de aprender a ensinar língua estrangeira por meio da interação com colegas é também um exercício de aprender a própria língua-alvo, e ao vivenciar essa experiência e avaliá-la como produtiva, a tendência é que a reproduzam em sala de aula, com os estudantes. A professora Antonia salienta que os alunos aprenderão mais na interação entre eles. O relato evidencia que a professora sinaliza saber que a aprendizagem ocorre por meio da interação.

De acordo com os pressupostos teóricos da TA, a *interação* é uma das etapas para a aquisição do instrumento, juntamente com outras duas: *demonstração* e *tentativa e erro* (DUARTE, 2002).

Neste estudo, a aquisição do instrumento refere-se ao domínio da competência em desenvolver exercícios didáticos (EDs) com conteúdo fílmico. As etapas: *demonstração*, *tentativa e erro* e *interação* foram todas cumpridas ao longo do curso de formação, de maneira integrada e concomitante. As demonstrações eram feitas durante os momentos em que os professores cursistas apresentavam aos colegas e à professora-formadora as atividades que haviam preparado; nesses momentos os professores cursistas, por meio da interação com os demais colegas (que apontavam erros cometidos durante o processo de elaboração), tinham a oportunidade de tentar refazer o exercício proposto. Essas ações foram significativas para a evolução na aprendizagem sobre como desenvolver material de ensino com conteúdo fílmico.

No processo de aquisição do instrumento era importante que o professor vivenciasse, como aluno, aquilo que ele pretendia de seu alunado. O excerto a seguir denota a percepção da professora cursista sobre a importância de o professor colocar-se no lugar do aluno ao preparar e aplicar um exercício didático:

PP16 Celina (relatório final)	Como professores precisamos saber desenvolver e apresentar um conteúdo, mas, olhando a atividade como alunos, aprendemos a pensar sobre o que precisava ser alterado, o que poderia prejudicar a compreensão deles, etc.
----------------------------------	--

Percebemos, nas sessões de demonstração, a valorização das possibilidades de refazer, retocar, reestruturar o exercício didático, de modo a facilitar a compreensão e a aprendizagem. Aprendemos o que compreendemos.

Esse processo de recomposição e reestruturação dos exercícios didáticos favoreceu, ainda, o desenvolvimento da autonomia do professor na aquisição do instrumento. Essas ações, mediadas pela interação, possibilitam ao professor usar seu conhecimento sobre como trabalhar didaticamente com o filme em qualquer situação de ensino, como ilustra o relato de Alice:

PP8- Alice (relatório final)	[...] melhor que dar o peixe, você nos ensinou a pescar, nos ensinou a desenvolvermos atividades com qualquer filme ou cena que julgarmos interessante trabalhar com nossos alunos. [...] me senti orgulhosa por aplicar atividades elaboradas por mim mesma e principalmente pela reação dos alunos, que gostaram das mesmas, conseguiram realiza-las e disseram que preferiam esse tipo de atividade a relatórios que professores costumavam solicitar. [...] tudo o que posso dizer em relação ao curso é que contribuiu significativamente para minha formação enquanto professora.
---------------------------------	---

O relato de Alice evidencia um sentimento de realização da professora pelo fato de ela própria ter desenvolvido os exercícios didáticos, e ter constatado que a aplicação do exercício em sala de aula foi satisfatória. A professora cursista constata que é parte ativa em todo o processo: de preparação do exercício, da análise do exercício concluído, da aplicação em sala de aula e da avaliação do resultado dessa aplicação. Sua prática pedagógica é (re)avaliada por ela mesma durante todo o processo. Isso a habilita para trabalhar com outros filmes, em outros contextos.

É importante mencionar que o fato de o professor constatar a reação positiva do aluno ao realizar uma atividade proposta por ele eleva sua autoestima, principalmente quando o estudante manifesta preferência por aulas desse tipo.

A valorização da interação, suscitada no curso de formação continuada, ocorreu não somente entre os professores participantes do curso, mas também entre eles e seus alunos, como relata Rosa:

PP12 – Rosa (relatório final)	(...) possibilitou também um trabalho interdisciplinar. (...) Foi uma experiência muito positiva, pois promoveu a participação, envolvimento e interação dos alunos. E os alunos entenderam que ao trabalhar com um filme na disciplina de Língua Estrangeira é possível também promover a articulação entre o Inglês e outras disciplinas.(...)
----------------------------------	--

Além da valorização da interação, Rosa destaca, ainda, a importância de promover a interdisciplinaridade no trabalho com cinema em sala de aula.

Ao planejarmos o curso de formação continuada para orientar professores de língua estrangeira a preparar material de ensino com conteúdo fílmico, sabíamos que era importante poder acompanhar os resultados da aplicação desse material em sala de aula, afinal, *uma atividade na TA não é um evento isolado, mas parte de uma rede, com a inclusão de outros atores* (LAW & HASSARD, 1999, apud LEFFA 2005, p. 30). O trabalho do professor-aluno não pode nem deve terminar com a entrega do projeto final, mas continuar nos alunos para os quais o material foi produzido (LEFFA, 2005, p. 30).

Nesse sentido, o fato de saber os resultados da aplicação do material de ensino desenvolvido no curso nos daria informações mais precisas sobre a eficácia do curso de formação, ainda que essa eficácia não possa ser medida em tão curto prazo.

Ao longo das ações de preparo e aplicação do material de ensino com conteúdo fílmico também foram constatadas dificuldades. De acordo com os pressupostos teóricos da TA, estão previstas dificuldades no processo de aquisição do instrumento. No curso de formação continuada, as dificuldades permearam todo o processo, tanto de elaboração quanto de aplicação dos exercícios didáticos, e foi sentida pelos professores cursistas, como vemos nos fragmentos que seguem:

PP1 Ana (relatório final)	(...) uma das dificuldades na preparação era realmente a falta de criatividade para atividades, algo que saísse um pouco do que o livro didático trazia. (...)
PP 16 Celina (relatório final)	Apesar dessas dificuldades enfrentadas, o curso foi para mim uma experiência muito importante e frutífera, principalmente pelo fato de me colocar diante do desafio de preparar as atividades com base no filme, desafio que passou pela busca das legendas, pela escolha das cenas e do conteúdo a ser trabalho, entre outros aspectos. No início senti dificuldades, pois o filme parece um “todo” impossível de ser fragmentado para a composição da atividade. Entretanto, ao assisti-lo novamente, ideias foram surgindo e mesmo depois de pronta a atividade percebi que havia ainda muitas outras possibilidades a serem exploradas. (...) Os participantes do curso assumiam alternadamente os papéis de professores e também de alunos e acredito que isso tenha tornado mais interessante o curso. Afinal, como professores precisamos saber desenvolver e apresentar um conteúdo, mas, olhando a atividade como alunos, aprendemos a pensar sobre o que precisava ser alterado , o que poderia prejudicar a compreensão deles, etc.
PP2 Alba (Relatório final)	Foi importante para começar a educar o nosso olhar de professores e igualmente importante na hora de sermos críticos em relação às nossas próprias escolhas nas elaborações de atividades a partir dos filmes selecionados, para que não ficássemos presos em usar o filme meramente para ilustrar algum tema ou somente focar em questões de interpretação ou na ilustração de um determinado aspecto gramatical da língua estrangeira. Essa responsabilidade dificultou um pouco a elaboração das atividades, pois não é tão simples propor um exercício que seja reflexivo, que seja significativo.
PP14 Marcelo	(...) Desde a elaboração da atividade que não é uma tarefa fácil , o resultado só vem a confirmar que , quando se aplica a avaliação, se percebe a reação positiva e grata do aluno. Se trata de uma experiência incrível, maravilhosa, mas

(relatório final)	também muito trabalhosa , e depois de atingida só nos resta compartilhar e nos sentirmos gratos pelo trabalho realizado.
-------------------	---

PP12- Rosa	Na verdade eu não tinha pensado nisso. Foi uma produção de texto, se vc for analisar... Eu achei bastante produtivo e eles gostaram bastante. Agora eu aprendi que tem momentos que você precisa parar e fazer algo diferente. Mas é aquela coisa, né: adequação. Ficar pensando no filme não é fácil também.
PP14 Marcelo	Parece uma coisa simples, mas é trabalhoso .

(Grupo Focal)

PPF	Voltando ao que a Rosa estava dizendo, queria saber para você como foi, Rosa, como professora. O que você sentiu? você gostou de ter feito isso?
PP12 - Rosa:	Gostei. É o que eu tô te falando... precisa ser bem trabalhado... porque assim... o professor, na verdade, ele é meio amarrado. Tem um currículo a ser seguido; ele tem um cronograma pronto; as aulas de inglês são poucas, são duas por semana, e às vezes cai em feriado e eles também não têm aula... então tudo precisa ser bem programado.

(Grupo Focal)

	(...) Outra dificuldade para aplicar as atividades aqui no CEL é que estamos recebendo intercambistas no momento, que usam nossos retroprojetores .
PPF.	Acho importante a presença deles aqui. O aluno vê que é possível esse contato; que não tem que aprender a língua estrangeira só para viajar.
PP17- Mônica	Às vezes nossos alunos observam que os próprios nativos (intercambistas) escrevem alguma coisa errada na lousa.
PPF	É um ótimo exemplo para ilustrar que os nativos também erram . É bom pegar esse gancho para mostrar que os alunos não precisam ficar tão inseguros para falar.
?	Todo mundo erra.
PPF	Exatamente. Todo mundo erra, inclusive os nativos.

(grupo focal)

PP13 - Antonia	Eu tinha problema para trabalhar com filme , porque quando eu assistia filme em sala de aula, parecia que o professor queria tampar um buraco. Eu tinha preconceito contra o trabalho com filme . Eu não sou formada em Letras e sim em filosofia. E eu tinha aversão de trabalhar com filme porque minha experiência como aluna foi péssima.
PP8 – Alice	No estado tem esse preconceito, mas devido aos professores, que realmente usam o filme para tapar buraco. Começa hoje e nunca termina aquele filme, ou não fala nada sobre o filme. Acho que o professor faz isso também porque não sabe trabalhar, né?

(grupo focal)

Dentre as principais dificuldades mencionadas pelos professores cursistas estão: 1) falta de criatividade para a elaboração do exercício didático; 2) falta de ideias sobre como

trabalhar o filme em partes; 3) necessidade de extrapolar o uso do filme apenas para ilustrar algum aspecto gramatical etc.

Em relação à aplicação das atividades com conteúdo fílmico em sala de aula, as dificuldades relatadas referem-se: 1) ao excesso de conteúdo a ser cumprido em pouco tempo; 2) aos empecilhos para reserva dos equipamentos de áudio e vídeo da escola; 3) à visão preconceituosa sobre a exibição do filme em sala de aula; 4) à pouca infraestrutura da escola com relação aos equipamentos usados na exibição de filmes.

Pelo que vimos nos fragmentos transcritos do grupo focal e dos relatórios finais, os professores reconhecem que o processo de elaboração e aplicação de exercícios didáticos com conteúdo fílmico é árduo; no entanto, a dificuldade não representa um empecilho. Eles reconhecem a dificuldade, mas também o prazer em fazê-lo, especialmente quando constatarem uma resposta positiva do aluno.

É importante não só que os professores reconheçam, mas que sintam as dificuldades que existem no processo de aquisição do instrumento. No entanto, é imprescindível constatar que é a superação dessas dificuldades que fundamenta o desenvolvimento da competência para utilizar o cinema como ferramenta didática.

Os professores cursistas também reconhecem as dificuldades relativas à infraestrutura da escola para o trabalho com cinema em sala de aula. As dificuldades dos professores podem ser minimizadas com bons cursos de formação, mas e a escola? Como garantir que o professor terá condições de colocar em prática novas abordagens inovadoras de ensino? O trabalho de formação de professores para o uso de novas tecnologias é subaproveitado se ele não tem condições para atuar em seu contexto de ensino.

Quanto às dificuldades encontradas pela professora-pesquisadora na execução do curso de formação continuada, a principal delas foi lidar com o fato de que muitos professores subestimam a capacidade do aluno em realizar algumas atividades propostas. Alguns excertos revelam esse sentimento por parte dos professores cursistas.

(PP12 Rosa – grupo focal)	Eu passei o filme sem a legenda porque eles não dão conta de ficar lendo legenda.
Nota de campo da professora – pesquisadora (Aula 4)	O professor Marcelo comenta que Gran Torino é um filme complexo, que os alunos não têm bagagem para avaliar. Sugere que a atividade com o filme seja feita a partir do segundo ano do ensino médio. (...). Percebo, infelizmente, que é comum o sentimento de que o aluno não consegue... que não tem capacidade. Argumento que o filme coloca o aluno em contato com a língua em uso, e que isso é importante para o aprendiz de língua estrangeira, desde os primeiros momentos da aprendizagem, ou seja, desde o primeiro contato com a língua. Marcelo concorda com meu argumento e relata o fato

	de que um amigo que foi morar no Japão, contou que quando chegou lá descobriu que o que havia aprendido nas aulas não era como as pessoas falavam. Ele não viu sentido no que tinha aprendido. Percebo que Marcelo se conscientiza sobre a importância de o aprendente agir na língua alvo de uma maneira que lhe seja significativa.
Nota de campo da professora – pesquisadora (Aula 4)	A professora Mariana faz o seguinte comentário em relação às atividades propostas pela professora Alice: “essas atividades são muito complexas para o contexto de escola pública; os alunos não vão conseguir desenvolvê-las; é fora da realidade deles. Eles não têm conhecimento nenhum no idioma. Essas atividades são para escola de idioma. Novamente a crença de que “aluno de escola pública não consegue, tem menos capacidade”. Essa crença, tão fortemente presente entre os professores deste setor, é capaz de fazer com que eles sejam menos estimulados, que sejam até subestimados por sua capacidade. Penso que é preciso fazer com que os alunos saiam da realidade deles, mesmo. Falar uma língua estrangeira não é parte de sua realidade (ainda), mas precisamos fazer com que seja. Nesse sentido, é preciso extrapolar a ideia de que devemos trabalhar com conteúdos que fazem parte da realidade do aluno. Trata-se, portanto, de transpô-lo a uma nova realidade: a de falante de outra língua/cultura.

A crença de que o aluno não é capaz de realizar algum tipo de atividade proposta é bem forte entre alguns professores cursistas. Ela pode até ser realidade em alguns contextos de ensino, mas não deve ser generalizada, a ponto de o professor desacreditar na capacidade evolutiva de aprendizado do aluno. Cabe ao professor a tarefa de estimular o aluno a querer fazer, a querer aprender. Essa possível “falta de capacidade”, pode, na verdade, significar falta de motivação, de incentivo para aprender.

De acordo com UYENO (2002), enunciados como “*os alunos leem mal*”, “*os alunos redigem mal*”, “*os alunos falam muito mal*”, “*o ensino de hoje está fraco*” fazem parte do senso comum a que se vê exposto o professor de línguas (UYENO, 2002, p. 25). Segundo a autora, o efeito imediato, nos professores, desses argumentos da obsolescência das práticas pedagógicas da área de ensino de línguas e da queda da qualidade da formação dos alunos é a de criar neles a necessidade de se submeterem a cursos de formação continuada, para terem acesso a novas teorias, sob a crença do poder desses cursos de promover melhorias em seu fazer pedagógico. No entanto, sabemos que para que os cursos de formação continuada promovam real impacto na prática pedagógica dos professores faz-se necessário promover espaços de práticas e de discussão sobre os resultados das práticas - e não somente de acesso a teoria.

Um dos desafios do curso de formação continuada ministrado pela professora-pesquisadora era justamente o de superar a crença de que seria mais um curso de acesso a teoria, ou de imposição da teoria. Tínhamos uma hipótese sobre a eficácia da utilização do

cinema no ensino de línguas (SOUZA, 2014; GARCIA-STEFANI, 2010), mas queríamos testar essa hipótese junto aos professores de língua estrangeira moderna da rede pública de ensino. Para testá-la, era imprescindível que o curso de formação envolvesse análise, preparação e aplicação de atividades didáticas com conteúdo fílmico, bem como debates sobre os resultados das aplicações.

Toda a trajetória do curso de formação foi permeada por dificuldades, que fazem parte, naturalmente, do processo de aquisição do instrumento – algo que é previsto e explicado pela Teoria da Atividade.

A relação que se estabelece entre a Teoria da Atividade e o curso de formação continuada será explicitada mais detalhadamente na sessão seguinte.

4.4 A Teoria da Atividade e o curso de formação continuada

Para melhor compreensão de como os pressupostos teóricos da Teoria da Atividade explicam os dados obtidos nesta investigação é importante entender como se configura um sistema de atividade. Na tentativa de elucidar essa questão, trazemos a figura do modelo de TA proposto por Engeström (1987):

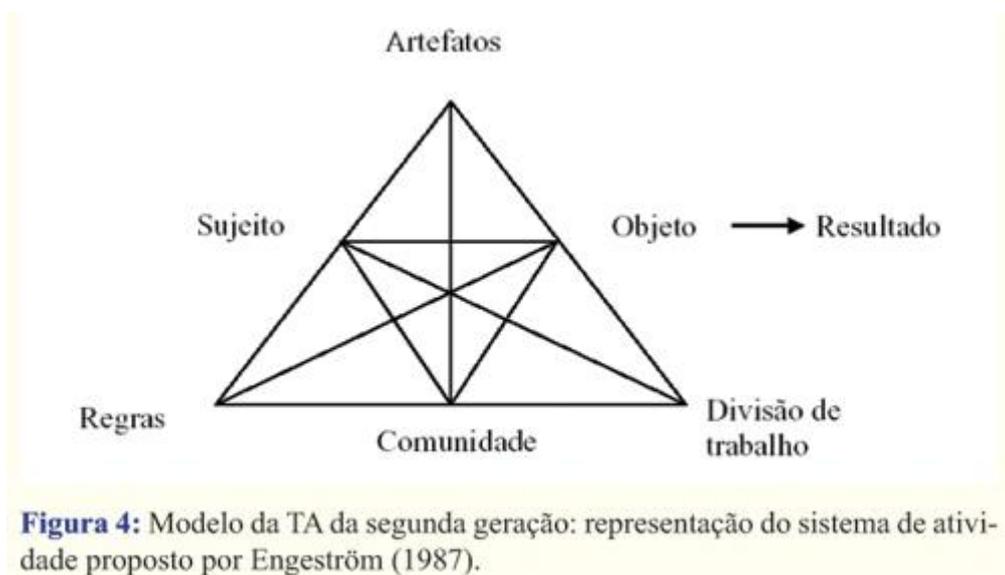


Figura 5: Modelo da TA da segunda geração: representação do sistema de atividade proposto por Engeström (1987)

Ao explicar o sistema de atividade proposto por Engeström (1987), Passoni (2012) esclarece que os elementos estão interrelacionados nos processos interacionais desenvolvidos entre os indivíduos. Observa-se que o sujeito interage em relação ao objeto (ou seja, a meta, o

objetivo), o qual direciona a atividade a fim de converter-se em um resultado. Os instrumentos são os artefatos mediadores dessa interrelação e as regras norteiam essas ações de maneira explícita ou implícita. Os sujeitos, individual ou coletivamente, compartilhando o mesmo objeto, compõem uma comunidade em que a divisão do trabalho orienta as formas de organizar as tarefas desempenhadas pelos mesmos sujeitos (PASSONI, 2012, p. 178).

Buscando evidenciar o sistema de atividade que se estabeleceu no curso de formação continuada, elaboramos uma figura ilustrativa⁷¹, com base nos modelos propostos por Engeström (1987) e Passoni (2012).

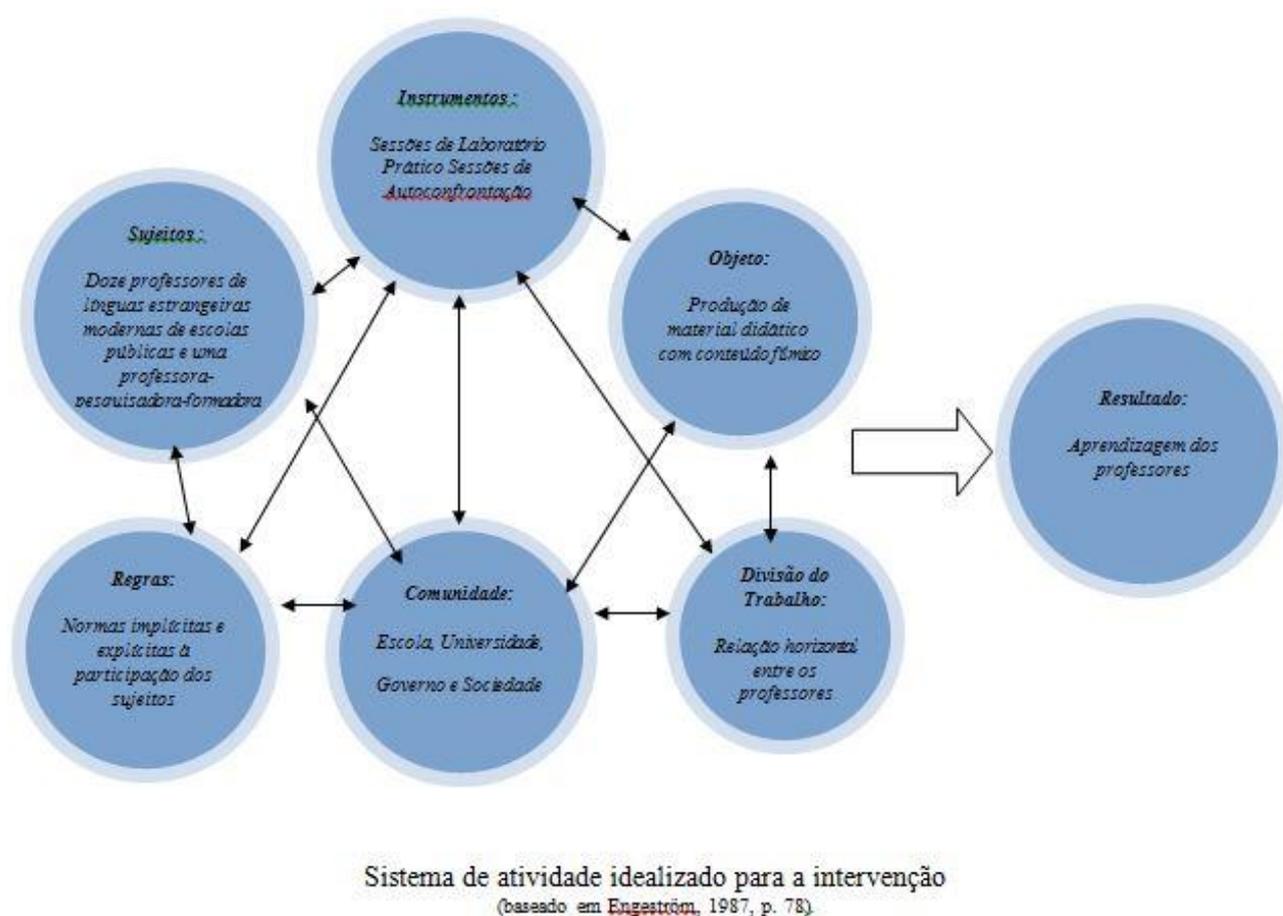


Figura 6: Sistema de atividade do curso de formação continuada

(baseado em Engeström, 1987, p. 78 e Passoni, 2012)

⁷¹ Na figura, aparece o dado de 12 professores participantes. Embora 17 professores tenham iniciado o curso, consideramos, aqui, apenas os que o concluíram (12).

No sistema de atividade do curso de formação continuada, ilustrado na figura 2, a relação intrínseca entre os elementos se estabelece de maneira semelhante. Os sujeitos (professores cursistas), pertencentes a uma comunidade (alunos do curso de formação continuada), interagem em relação ao objeto (nesse caso, o objeto ou objetivo é a produção de material de ensino com conteúdo fílmico) o qual direciona a atividade (conjunto de ações individuais e coletivas que levam ao desenvolvimento da competência para produzir material de ensino), tendo o cinema como ferramenta. Os instrumentos (sessões de laboratório prático e sessões de autoconfrontação) são artefatos que medeiam essa interrelação, e as regras norteiam as ações dos professores de maneira implícita e explícita. Os professores cursistas, de forma individual e/ou coletiva, compartilhando o mesmo objeto, compõem uma comunidade, da qual faz parte a divisão do trabalho para organizar as tarefas desempenhadas por eles, durante a preparação dos exercícios didáticos.

A divisão do trabalho que se institui no curso de formação continuada caracteriza-se como as diferentes tarefas que cada professor participante realiza (sem que essas tarefas tenham sido previamente estabelecidas por eles ou pela professora-pesquisadora) para a produção do material de ensino com conteúdo fílmico, de modo que alguns desenvolveram atividades didáticas (ADs) com foco no desenvolvimento da habilidade escrita; outros com foco na habilidade oral, outros com foco na habilidade de compreensão auditiva, entre outras habilidades.

Desse modo, ao dividir os professores em grupos e/ou duplas para a elaboração das atividades didáticas (ADs), aumentaríamos as chances de obter maior diversidade nas produções. No entanto, nossa preocupação não era com a quantidade de ADs, e sim com a qualidade dos trabalhos ali desenvolvidos. Por isso, no processo de divisão do trabalho, priorizou-se a interação entre os participantes. A divisão do trabalho que aqui se estabelece difere da divisão do trabalho da sociedade capitalista descrito por Marx, em que são separados o planejamento sobre a atividade e a sua execução prática, provocando um processo de alienação e desumanização do homem, já que seu produto lhe é estranho. Neste estudo, é importante que o professor, ao desenvolver a preparação de atividades didáticas com conteúdo fílmico, o faça tendo em vista a função social desta tarefa, valorizando o processo de trabalho organizado. Desse modo, priorizando a interação entre os membros, embora cada professor (e/ou dupla) estivesse executando tarefas diferenciadas na composição das atividades didáticas, todos conheceriam o produto final de todos, bem como todo o processo de elaboração. Esse conhecimento foi propiciado nas sessões de demonstração e autoconfrontação subsequentes ao processo de elaboração.

Ainda sobre o Sistema de Atividade do curso de Formação Continuada, ilustrado na figura 2, é importante comentar a relação que se estabelece entre objeto e resultado. Segundo a TA, nem sempre esses dois elementos coincidem, uma vez que o objeto é o que se procura alcançar, e o resultado é o que efetivamente se alcança. Às vezes, busca-se uma coisa e alcança-se outra. Portanto, só conhecemos o resultado depois de concluir a atividade.

Na tentativa de ilustrar de maneira mais clara o sistema de Atividade do curso de formação continuada, elaboramos um quadro comparativo entre a atividade da caçada primitiva, proposta por Leontiev (1981) para explicar a aplicação da Teoria da Atividade, e a atividade do curso de formação continuada:

Tipo de atividade	Atividade da caçada primitiva	Atividade de produção de material de ensino com conteúdo fílmico
Público	Grupo primitivo de seres humanos	Grupo de professores de língua estrangeira moderna de escolas públicas
Funções	<u>Diferentes funções:</u> - produzir os instrumentos para a caça; - espantar a caça; - fazer a emboscada - abater o animal (entre outras funções)	<u>Diferentes funções:</u> - produzir exercícios práticos da língua-alvo com foco na habilidade escrita; - produzir exercícios práticos da língua-alvo com foco na habilidade oral; - produzir exercícios práticos da língua-alvo com foco na habilidade de compreensão auditiva; (entre outras funções)
Ferramentas	Paus, armadilhas, facas, fogo etc.	Filmes, data show, projetor, computador, internet, mídias de DVDs, livros didáticos etc.
	Treinamentos individuais e coletivos	Sessões de laboratório prático,

Instrumento	para efetuar a caçada (desenvolvimento de habilidades)	sessões de demonstração, sessões de autoconfrontação.
Relação entre objetivo e motivo da ação	<u>Objetivo:</u> ex.: espantar o animal <u>Motivo:</u> obter comida	<u>Objetivo:</u> desenvolver exercícios didáticos a partir de uma cena de filme. <u>Motivo:</u> ensinar língua estrangeira de maneira significativa
Relação entre significado e sentido da ação	O Significado (conteúdo) da ação individual só tem sentido na atividade coletiva. Ação mediada pelas demais ações dos outros integrantes do grupo. Se não considerarmos a atividade coletiva (caçada), a ação de estar com fome e espantar a caça para longe de si é totalmente desprovida de sentido.	Significado (conteúdo) da ação só tem sentido na coletividade. Ação mediada pelas demais ações dos outros integrantes do grupo. Se não consideramos a atividade coletiva, a ação de desenvolver apenas um exercício prático a partir de uma cena de filme, pode parecer sem sentido no que se refere ao ato de aprender a desenvolver material de ensino, e a ensinar LE de maneira significativa, mas na coletividade esse aprendizado se concretiza.

Quadro 18: Comparações entre a atividade da caçada primitiva e a atividade de produção de material de ensino com conteúdo fílmico.

Nota-se que as ações individuais são aparentemente irracionais, mas as mesmas, quando realizadas no coletivo, contribuem efetivamente para o alcance do objetivo: nos dois casos, respectivamente, a caçada, ou a produção de material significativo com conteúdo fílmico.

O que dá sentido à ação, o que torna a ação racional, são as relações coletivas existentes entre o indivíduo (ex. batedor) e o restante do grupo. Em outras palavras, as ações individuais articulam-se como unidades constitutivas da atividade como um todo.

Ao analisarmos as ações como racionais ou irracionais, é importante observarmos a relação mediada, indireta, entre a ação e o motivo da atividade, e essa análise é feita no âmbito subjetivo, ou seja, considerando a consciência dos indivíduos (DUARTE, 2004). Se, no exemplo da caçada primitiva coletiva, a consciência do indivíduo que tem a função de espantar a caça não fosse capaz de estabelecer, com antecipação, o conjunto de ações que compõem a atividade da caça, ele jamais realizaria adequadamente sua própria ação; afinal, a ação isolada de espantar a caça é irracional quando se pretende atraí-la e capturá-la para saciar a fome. Mas a consciência de que ao espantar a caça ela se dirigirá para onde o restante do grupo está a sua espreita faz com que sua ação adquira sentido. Desse modo, a consciência do indivíduo passa a trabalhar com relações indiretas, mediadas. A ação individual é mediada pelas ações coletivas da atividade.

Semelhantemente, no curso de formação continuada ministrado, a ação individual de preparar um exercício didático (ED) com conteúdo fílmico poderia parecer irracional e sem sentido se não houvesse a consciência de que, na coletividade, essas ações podem contribuir para a criação de um material didático que auxiliará na promoção de um ensino significativo para o alunado – que passa a aprender mais efetivamente, com motivação -, e também para o professor que o aplica, já que este participou ativamente de seu planejamento, elaboração e execução.

Os estudos dessa estrutura mediada da atividade humana desdobraram-se em um processo social de desenvolvimento da consciência em meio às contradições que marcaram a história das sociedades de classe, a história da divisão social do trabalho e da divisão de classes (DUARTE, 2002, p. 286). Segundo Duarte (2002), Leontiev mostra que *na estrutura capitalista opera-se uma ruptura alienada e alienante entre o significado da ação do operário e o sentido que essa ação tem para ele* (p. 286). Concordamos com a interpretação de Duarte (2002) e, ao compararmos a atividade de formação de professores na mesma sociedade capitalista em que vivemos, notamos o quanto muitas das ações individuais desenvolvidas pelos professores em suas salas de aula são desprovidas de sentido para ele próprio e também para seu alunado, ambos imersos em um processo de alienação.

Da mesma forma que o significado do trabalho do operário que atua na indústria de tecelagem é produzir o tecido do qual necessita a sociedade, o significado do trabalho do

professor é “produzir”⁷² cidadãos dos quais necessita a sociedade; e o significado do trabalho do professor de línguas estrangeiras é “produzir”⁷³ cidadãos comunicadores da língua-alvo. Mas em razão da venda da força de trabalho para o capital, ambos têm apenas o salário que recebem como sentido para a atividade que realizam. E esse sentido, como se observa, é, muitas vezes, independente do conteúdo da atividade de trabalho.

Para entendermos melhor o conflito entre sentido e significado e o impacto dessa ruptura no processo de alienação da consciência humana, recorreremos aos estudos de Duarte (2004) e Leontiev (1978b). Segundo Leontiev, a consciência humana trabalha com as relações entre o significado⁷⁴ e o sentido das ações. Duarte (2004), explica que para Leontiev o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação.

No caso do exemplo dado, o sentido da ação do batedor (aquele que espanta a caça) é estabelecido pela elaboração mental das conexões objetivamente existentes entre ele e o restante do grupo. É isso que faz com que a visão do animal se distanciando tenha para o batedor o sentido de que em breve ele irá saciar sua fome. Somente as relações sociais podem produzir tal sentido na mente do batedor (DUARTE, 2004, p. 55). Dessa proposição podemos inferir que a consciência humana é desenvolvida na coletividade, em um processo de interação.

Além de esclarecer as relações estabelecidas entre significado e sentido, os estudos de Duarte (2004) nos auxiliam a entender o processo de alienação provocado pela ruptura entre esses dois elementos, demonstrado por Leontiev (1978b) com base nos estudos marxistas. Para Leontiev, o sentido depende do motivo. O sentido da tecelagem para o operário é determinado por aquilo que o motiva a fiar. Mas ele não tece para corresponder às necessidades da sociedade, e sim, pelo salário. É o salário que confere sentido ao fio que o operário produziu. Já para o capitalista, o sentido da tecelagem reside no lucro que dela tira. E o sentido que a ação de tecer tem para o operário não pode ser mudado apenas por um esforço interior. Esse sentido será o mesmo se ele trabalhar em uma empresa de armas ou de remédios, pois o sentido é determinado pelo que ele recebe, não pelo que ele produz. O sentido é dado, portanto, pelo valor de troca da força de trabalho. Tanto para o indivíduo quando para a sociedade ocorre a ruptura entre o significado (o que se faz) e o sentido da ação (DUARTE, 2004, p. 56-57).

⁷² Leia-se: “contribuir para a formação de”

⁷³ Leia-se: Contribuir para a formação de

⁷⁴ Para Leontiev, o significado da ação é aquilo que o sujeito faz.

Duarte (2004) explica, com base em Leontiev (1978), que na sociedade essa ruptura entre significado e sentido se reflete nas esferas econômicas e sociais. Para ilustrar esse conflito ele cita o exemplo de um governo que festeja o reaquecimento da indústria automobilística, considerando o efeito desse reaquecimento sobre a economia, a geração de empregos etc. Mas isso entra em divergência com outras esferas sociais, como a questão do trânsito, que se torna mais difícil e mais perigoso com o aumento do número de carros em circulação, aumento da poluição etc. Portanto, o sentido que essa ação tem para a economia é algo a ser comemorado, mas a mesma ação passa a não ter sentido quando se consideram as consequências para a saúde da população. Há, portanto, uma nítida separação, no plano social, entre o significado e o sentido desse fenômeno (p.58). Essa ruptura caracteriza o processo social de alienação, segundo Leontiev. Para Duarte (2004), essa ruptura entre significado e sentido atinge níveis destrutivos na sociedade e esse processo de alienação só pode ser revertido se houver uma mudança radical na lógica do metabolismo social.

Ao discutir a questão da ruptura entre significado e sentido em âmbito educacional, Duarte (2004) lança os seguintes questionamentos:

Essa análise da relação entre significado e sentido das ações humanas tem decisivas implicações para a educação. Um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea não seria justamente o de fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares possua sentido para os alunos? Uma das armadilhas contidas nas proposições de boa parte das correntes pedagógicas em voga não seria justamente a de postular uma relação imediatista e pragmática entre o significado e o sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares, atrelando essa aprendizagem ao utilitarismo tão forte no alienante cotidiano da sociedade capitalista contemporânea? A reflexão sobre essas perguntas requer a incorporação da análise que Leontiev faz do processo de alienação na sociedade capitalista, como um processo que ocorre de duas maneiras: pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e pela impossibilidade existente, para a grande maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não materiais já existentes socialmente (DUARTE, 2004, p. 55-56)

Compartilhamos com Duarte (2004) a preocupação com os desafios da educação escolar contemporânea. São relevantes os questionamentos sobre como fazer com que os alunos vejam sentido na aprendizagem dos conteúdos escolares, e essa preocupação deve envolver não só alunos, como também professores.

É notável que muitos professores de línguas estrangeiras não veem sentido nas atividades que realizam em sala de aula, principalmente porque não conseguem formar

cidadãos falantes da língua-alvo, ou seja, não conseguem ensinar o idioma de maneira significativa, e essa realidade os desmotiva. Desmotiva também os alunos, que não veem perspectivas de aprender a se comunicar em língua estrangeira com o auxílio do professor da escola pública.

Se a alienação é provocada pela ruptura entre significado e sentido das ações humanas, pelo desconhecimento do processo de produção daquilo que se produz, e pela ruptura entre planejamento e atividade prática, parece-nos que o caminho a seguir para sair dessa condição implica o envolvimento dos professores nas ações práticas de planejamento das ações a serem desenvolvidas em sala de aula.

Esta pesquisa, de caráter interventivo, busca contribuir para o rompimento desse sistema de alienação, dando aos professores a oportunidade de participarem ativamente do processo de planejamento, elaboração e aplicação prática das atividades didáticas desenvolvidas com conteúdo fílmico. Foi-lhes dada, ainda, a oportunidade de refletir e teorizar sobre os resultados da execução desses exercícios didáticos em suas respectivas salas de aula. Nesse sentido, estamos contribuindo para a conscientização do processo educacional que envolve o ensino de línguas estrangeiras.

4.5 A aprendizagem por meio da interação

Esta sessão é dedicada a apresentar e analisar momentos do curso de formação continuada que revelam como se realizou a interação entre os professores cursistas durante a Atividade de produção de material de ensino com conteúdo fílmico. Mostraremos como as ações individuais foram mediatizadas pelas ações coletivas da atividade, destacando o valor que a interação e a colaboração tiveram nesse processo.

O fragmento a seguir, retirado das notas de campo da professora-pesquisadora-formadora, ilustra, parcialmente, a disposição dos professores-cursistas em compartilhar seus saberes e habilidades para o desenvolvimento do material de ensino com conteúdo fílmico e, conseqüentemente, para a construção de um ensino motivador e significativo:

<p>Trecho das notas de campo da professora-</p>	<p>Na aula de hoje fomos ao laboratório de informática e o professor Roberto (espanhol) explicou a todos os professores (inglês, espanhol, italiano e alemão), utilizando as ferramentas da internet, como fazia para montar worksheets de palavras cruzadas para aulas de LE, já que havia apresentado atividades desse tipo na aula anterior e os demais professores ficaram interessados em saber como se faz. Quando terminou, surgiu a dúvida sobre como recortar uma imagem na cena do filme para colocar na atividade</p>
---	--

pesquisadora. (Aula 06)	proposta. Professores que sabiam essa técnica ensinaram os demais como fazer isso. A aula foi muito produtiva hoje, porque vejo que estou conseguindo promover um ambiente em que os professores aprendem uns como os outros, se ensinam mutuamente. O saber não está centrado no formador de professores. O papel do formador é estimular a partilha de saberes entre os professores e entre professores e alunos. Se conseguimos fazer isso em um curso de formação de professores, se os professores passam por essa experiência, torna-se fácil reproduzi-la em suas respectivas salas de aula.
----------------------------	--

Como vimos, fica evidente que os professores cursistas, por meio da interação que se estabeleceu entre eles, e do compartilhamento de saberes e competências, atuaram de forma colaborativa. Observa-se que os professores-cursistas assumem papéis de alunos e também de professores, em uma relação de igualdade, mas de maneira que cada um contribui com seus conhecimentos específicos e com suas experiências para a atividade coletiva de produção de material de ensino com conteúdo fílmico. Destaca-se, nesse contexto, a atuação da professora-formadora como mediadora das situações de compartilhamento de experiências e de aprendizagem por meio da interação.

Outros momentos do curso de formação continuada, transcritos na sequência, revelam como as ações individuais e coletivas para o desenvolvimento de material de ensino com conteúdo fílmico, foram realizadas:

Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 4)	Na sequência a professora Luiza apresenta a atividade que preparou sobre o filme “Gran Torino”. Seu público-alvo são alunos do primeiro ano do ensino médio. Ela propõe trabalhar o tema “variedade linguística”, em uma atividade que prevê identificar quem é o personagem e o tipo de variedade linguística utiliza (por exemplo, variação linguística referente à idade. Tipo de linguagem que o idoso e que o jovem utilizam). Nesse momento explico que em língua materna é mais fácil observarmos isso, mas para propor essa atividade em língua estrangeira, é necessário que o aluno saiba o que é variedade; saiba a diferença de linguagem formal e informal para, assim, conseguir identificar no diálogo que lhe é apresentado em LE. Uma sugestão seria apresentar a legenda sem que o aluno visse a imagem e, a partir daí, ele tentaria identificar de quem seria aquela fala. A professora Rosa comenta que as variedades linguísticas da língua portuguesa são mais visíveis que as da língua inglesa. Um dos professores sugere propor uma atividade interdisciplinar, que trabalhe o tema da variedade linguística envolvendo as disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa. Os alunos poderiam fazer uma pesquisa sobre algumas variedades existentes em cada idioma.
Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 4)	Na segunda parte da aula iniciam-se as apresentações dos professores de espanhol sobre as atividades propostas para o filme “La lengua de las mariposas”. A professora inicia a apresentação. Seu público-alvo são alunos do CEL (Centro de Estudos de Línguas), adolescentes de 14 a 16 anos. Esse é um filme que trabalha o contexto de sala de aula, na Espanha dos anos 40. A professora sugere, na atividade, que os alunos comentem sobre suas experiências

	<p>na escola (antes da exibição da cena do filme) para contextualização do assunto, fazendo uma ponte com a vida dos alunos. Celina traz para a sala de aula o conto no qual o filme foi baseado, pede para que os alunos leiam em casa e propõe atividade de perguntas de compreensão textual. Em um segundo momento, em continuação a atividade sobre “La lengua de las mariposas”, Celina propõe uma outra atividade: alunos assistem à cena sem áudio e sem legenda (cena dos dois irmãos conversando) e a partir daí, em grupos, criam diálogos para os personagens do filme, ou seja, recriam a cena que acabam de ver. Após a execução dessa atividade, a professora propõe trabalhar com descrição de pessoas e a realização de pesquisa sobre o período histórico do filme (guerra civil espanhola). Rosa, professora de inglês, se identifica com as atividades propostas por Celina para os alunos de espanhol, e diz que vai propor a mesma coisa para seus alunos de inglês, com a cena do filme Gran Torino. Nesse momento vejo como é importante o compartilhamento de experiências e informações, o quanto os professores podem ajudar-se uns aos outros quando têm a oportunidade de interagir, de preparar atividades juntos, de expor o que pensam e sentem sobre o que prepararam. Vejo que foi acertada minha decisão de não dividir as turmas em professores de inglês e professores de espanhol. Vejo o quanto é importante o trabalho do formador de professores no sentido de propiciar um clima de cumplicidade, de partilha, de amizade nesse tipo de curso, para que os professores se sintam a vontade para criticar e receber críticas... para crescer com o comentário do outro. Para isso não pode haver competição, nem rivalidade. Rosa comenta: “sempre tinha vontade de trabalhar com filme, mas pensava que teria que trabalhar o filme todo. O melhor é fazer um recorte. Não cansa o aluno. E qualquer filme pode ser trabalhado”. Percebo que Rosa entende que o sucesso do trabalho com filme em sala de aula de LE depende da abordagem do professor.</p>
--	---

Os excertos das notas de campo revelam a atuação da professora-formadora como mediadora do processo de aprendizagem colaborativa, em uma abordagem histórico-crítica, de forma a dar voz aos professores participantes, mas sem deixar de intervir nos momentos necessários.

Os fragmentos das notas de campo revelam, ainda, a percepção de que os professores comentam as atividades uns dos outros, fazem sugestões e críticas de forma aberta e espontânea. O clima é de confiança, compartilhamento, cumplicidade. Todos ali estavam no mesmo patamar, tendo que realizar uma tarefa e tendo dificuldades para tal. Os comentários e críticas não são recebidos de forma negativa, e sim como dicas para melhorar a prática, para explorar diferentes formas de abordar uma mesma atividade. Os excertos a seguir também confirmam essa percepção:

Trecho das	<p>Como primeira atividade Ana sugere passar um trailer do filme aos alunos, e por meio dele, contextualizar a atividade. A professora elaborou toda a atividade em português (incluindo os enunciados). Trabalha com os temas: nazismo, fascismo, ditadura. O professor Marcelo comenta sobre outras formas de ditadura, por</p>
------------	---

notas de campo da professora-pesquisadora (aula 05)	exemplo, “a ditadura de usar roupas de marca”. Ana diz que vai abordar esse tema em sua aula. Após a mostra do trailer e comentários sobre quais temas o filme poderia suscitar, a professora sugere passar o filme todo aos alunos. Ela mantém o áudio em alemão e a legenda em português. A professora Rosa, após ver o trailer do filme, sugere à professora Ana que trabalhe descrições físicas, já que a cena dá abertura para isso.
Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 05)	O professor Roberto propõe analisar os costumes de antigamente (roupas, atitudes, linguagem). Apresenta aos alunos um caça-palavras sobre o uso dos tempos passados em espanhol. Ele grifa os verbos e pede aos alunos que identifiquem em que tipo de passado está. Em outra atividade o professor propõe que os alunos ordenem uma sequência de falas. Os demais professores se interessam em montar worksheets com caça-palavras. O professor Roberto se habilita a ensiná-los na aula seguinte.
Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 07)	(...) a aula de hoje os professores Marcelo e Eunice pedem para fazer uma complementação na atividade que propuseram na aula anterior sobre o filme “ <i>Finding Neverland</i> ”. Eles acharam que não estava muito bom, e queriam fazer algo diferente. Marcelo e Eunice disseram que selecionaram outras cenas (além das que eu -(professora Formadora – havia sugerido) para trabalhar com os alunos. Propuseram fazer uma árvore genealógica (Family tree) em inglês a partir do tema “família” que se estabelece no filme. Primeiro a sala seria dividida em 5 grupos e cada grupo tentaria encontrar um membro da família que tenha sido mencionado na cena que viram. Depois cada aluno deverá fazer a árvore genealógica de sua família e apresentar à classe. Outro tema abordado no filme com o qual os professores Marcelo e Eunice trabalhariam em sala de aula é a “amizade entre homem e mulher”. Depois que os professores pediram para complementar a atividade que eles haviam preparado e apresentado, vejo o quanto eles se importam em fazer bem feito, em querer dar o seu melhor. Talvez, se não houvesse esses momentos em que todos apresentam aos demais professores as atividades que prepararam não haveria tanto aprendizado. Vejo claramente o quanto eles estão aprendendo uns com os outros, o quanto superaram aquele modelo de atividades com filmes que apresentei a eles no início do curso. Vejo o quanto é importante essa interação entre eles, essa rica troca de experiências, esse ambiente em que se pode criticar construtivamente uns aos outros. É um ambiente de cumplicidade, porque todos compartilham os mesmos problemas, as mesmas desilusões e alegrias em salas de aula. E todos ali querem fazer melhor.

As Sessões de Autoconfrontação, além de serem momentos de escuta de críticas sobre como aprimorar o exercício didático, eram também momentos de inspiração, em que as atividades apresentadas serviam de mote para elaboração de outras atividades similares. Em um desses momentos de tarefas inspiradoras, uma das professoras cursistas propõe uma atividade criativa, que dá oportunidade ao aluno de relacionar o que vê no filme com aspectos de sua vida particular:

Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora	Na segunda atividade a professora Alba sugere que os alunos falem deles mesmos, e sobre se alguma vez já tiveram uma opinião de alguém e depois mudaram essa opinião. Por exemplo, quando falamos com alguém que não conhecemos pessoalmente fazemos uma imagem dessa pessoa que, depois, ao conhecê-la, vemos que não corresponde à realidade. A atividade seguinte prevê a exibição de uma das primeiras cenas do filme, que retrata o primeiro dia de aula na escola de um garoto com cerca de 7 anos. A partir do visionamento da cena, a professora
--	--

(aula 04)	Alba sugere trabalhar com tempos passados em espanhol, em um trabalho de revisão. Pede para que os alunos relatem como se vestiam, como se sentiram no primeiro dia de aula deles...
-----------	--

Nota-se que por meio das sessões de Autoconfrontação os participantes podiam opinar sobre as possibilidades de aplicação dos exercícios apresentados. Era como se traçássemos estratégias para a caçada - que, neste caso, era a produção de material de ensino de língua estrangeira com conteúdo fílmico. Era como um jogo de previsão de tentativas e erros que poderiam ser cometidos pelos professores cursistas. O professor apresentava seu trabalho (tarefa) como autor e também como observador, confrontando-se com suas ações.

Os fragmentos que seguem, retirados das notas de campo da professora-pesquisadora, evidenciam a importância dos momentos de Autoconfrontação, em que os professores participantes puderam rever suas ações de preparação de exercícios didáticos a partir das cenas dos filmes:

Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 04) 15/05/13	Iniciamos a aula com a apresentação da atividade sobre o filme “Gran Torino” preparada pela professora Rosa. Seu público alvo são alunos do ensino médio. Na proposta, a professora apresenta alguns conflitos visualizados na cena e explica que pedirá para que os alunos escolham quais dos conflitos apresentados são vistos na cena. A própria professora, no momento da apresentação, sugere um desmembramento da questão. Percebo que o momento que a professora-participante apresenta a atividade que elaborou, ela mesma observa, analisa, critica sua “obra”. A exposição do feito a outros colegas de trabalho é também uma exposição interna, uma reflexão sobre o que se fez e o que poderia ter sido feito. Significa dizer que o fato de os professores apresentarem aos demais as atividades elaboradas, além de ser uma forma de troca de experiências, é também uma maneira de eles mesmos observarem suas práticas no que se refere à elaboração de atividades didáticas. Ao apresentarem ao outros, apresentam também a si mesmos.
Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 07)	Depois de exibir o filme, Laís fará um trabalho com as palavras heterossemânticas (palavras com escrita igual ou parecida, mas com sentidos diferentes em português e espanhol). Discutirá sobre quais as vantagens e desvantagens dessas palavras para o aprendizado de língua estrangeira. A professora Rosa interfere comentando que é bom que o aluno perceba que é comum essa situação. “Acaba com a ideia de que o espanhol é parecido com o português”. Celina comenta que a vantagem em trabalhar os heterossemânticos é que o aluno passa a prestar mais atenção na língua.

As sessões de Autoconfrontação, por meio das quais os professores apresentam os exercícios didáticos que preparam, também são oportunidades para receber críticas construtivas e dicas dos demais professores. Essas intervenções são feitas com naturalidade, informalmente, porque foi criado um ambiente propício para isso, no qual os professores se

sentiam confortáveis para criticar, sem que os colegas se sentissem agredidos pelas críticas. O papel do professor-formador na construção desse ambiente é fundamental.

Os dados revelam que os momentos de Autoconfrontação, fomentados pela professora-pesquisadora como ocasiões em que os professores compartilharam ideias e experiências, promoveram experiências de aprendizagem por meio da interação. Esse tipo de aprendizagem também é refletido no trabalho do professor cursista junto a seus alunos:

<p>Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 04)</p>	<p>Em relação às atividades seguintes Rosa explica que os alunos devem executá-las na sala de informática para que possam realizar uma pesquisa (sugere trabalho em grupo). A professora menciona que desenvolver na sala é melhor, para haver interatividade; diz que se os alunos fazem em casa, o resultado não é tão rico. Rosa propõe também que os alunos apresentem seminário com a análise do filme. Cada grupo aborda um aspecto do filme; deixa que o aluno escolha o que quer apresentar. Um grupo traz uma atividade para o outro resolver. (...) Observo que Rosa propõe atividades que deixam os alunos livres para criar. Essa foi uma das propostas que abordamos na parte teórica e que recomendamos que se aplique em sala de aula, para tornar a atividade mais significativa para o aluno. O professor deve conduzir a situação, não controlá-la totalmente. O aluno deve se sentir livre para expressar-se na língua-alvo, em atividades que lhe façam sentido.</p>
---	---

A percepção da importância da interatividade para o aprendizado, de acordo com os comentários feitos pela professora Rosa, pode não ter ocorrido somente em decorrência da teoria e da prática abordadas no curso de formação, mas também da própria prática em sala de aula. Ela afirma que “se os alunos fizessem a atividade em casa, o resultado não seria tão rico”, e isso revela que esse fato já pode ter sido observado anteriormente.

A valorização da aprendizagem por meio da interação também foi mencionada por Alba, como vemos:

<p>PP2 Alba (relatório final)</p>	<p>Achei muito rica a troca de experiências que houve entre os professores participantes do curso. Nós pudemos assistir e opinar sobre a atividade dos colegas; a atividade de um inspirou as atividades de outros. (...) houve o momento em que os professores contaram como foram suas aplicações; tudo isso contribuiu, na minha opinião, para criar um clima de amizade e de apoio (...) Esse curso enriqueceu muito o processo de minha formação principalmente por aliar teoria, prática docente e reflexões sobre essa prática. E poderá dar frutos num futuro próximo.</p>
---	--

O excerto revela que o compartilhamento de experiências foi fundamental tanto para o processo de explorar didaticamente o filme quanto de reflexão sobre a prática pedagógica.

Quanto maior a troca de experiências, maior a criatividade na produção de material e, portanto, melhor a qualidade do material de ensino produzido.

PP3 Aparecida (relatório final)	Quando iniciei o curso pensei que iria receber um montão de formulinhas prontas e materiais com atividades para desenvolver com minhas turmas.(...) Nós criamos uma situação de aprendizagem a partir desses materiais e levamos para o curso para socializarmos com os demais cursistas. Este momento foi muito enriquecedor, pois tivemos o acesso às ideias de nossos colegas e assim pudemos complementar a nossa atividade. (...) Esse momento de trocas de experiências foi o mais enriquecedor, pois a cada trabalho apresentado nos surgiam novas ideias.
---	---

Como vemos, a expectativa inicial de Aparecida (e da maioria dos professores participantes) era receber algo pronto para ser aplicado. Isso reflete a estrutura alienada da divisão do trabalho. É como o operário que só aperta o parafuso na montagem de carros, por exemplo. O professor, em muitos casos, é levado apenas a reproduzir, aplicar o material que recebe, sem refletir sobre ele. Não lhe é dado o poder de decidir sobre esse material, e menos ainda, o poder de elaborá-lo. Não lhe são dadas, ainda, as condições necessárias para poder adaptá-lo de acordo com diferentes contextos de ensino.

Percebe-se, no excerto, que Aparecida reconhece a criação de um espaço de aprendizagem interativa. Os excertos que seguem também ilustram depoimentos dos professores cursistas que elevam o grau de importância da aprendizagem por meio da interação, da troca de experiências:

PP 16 Celina	O que me agradou muito no curso foi poder ouvir as experiências positivas dos colegas, o efeito que as atividades provocaram em alunos até então desinteressados. Isso me motivou, me deu esperança de procurar superar as dificuldades e assim também poder fazer a diferença na vida de meus alunos.
PP5 Eunice (relatório final)	A troca de experiências proporcionada pelo curso contribuiu intensamente para que eu pudesse também aprimorar meu senso crítico e minha criatividade para elaborar atividades a partir de filmes e também para avaliar atividades didáticas contidas nos materiais que trabalho.
PP1 Ana (relatório final)	(...) É importante haver uma troca de informações entre os professores, porque além de ajudar a melhorar um trabalho já preparado, os outros podem ter novas ideias de como se trabalhar (...)
PP12 Rosa (relatório final)	Durante as aulas do curso, nós docentes, interagimos constantemente, tornando o curso mais dinâmico e sempre ativando a prática pedagógica. (...) Nessa perspectiva, aprendi que para elaborar atividades com filmes é possível desenvolver inúmeras possibilidades de trabalho. (...) Foi fundamental os docentes, durante o curso, compartilharem suas experiências, promovendo desta forma mais reflexão e aprendizagem. (...) A aprendizagem adquirida durante as aulas do curso tornou-se efetiva, quando apliquei as atividades para os alunos na escola, onde trabalho.

Como vimos nos fragmentos transcritos, na visão dos professores-participantes, os principais argumentos para justificar a importância da aprendizagem colaborativa no curso de formação continuada foram: 1) aumento das possibilidades de trabalhar uma gama maior de exercícios didáticos; 2) incentivo para superar dificuldades; 3) aumento do interesse dos alunos nas aulas de língua estrangeira; 4) incentivo da reflexão sobre a prática pedagógica.

Nos momentos de aprendizagem colaborativa, os professores cursistas também puderam constatar que o trabalho com cinema em sala de aula não necessita ficar restrito apenas ao filme.

Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 4)	Alice questiona se poderia “sair da cena do filme”, trabalhar outros conteúdos.. Ela diz que gostaria de usar o filme para trabalhar questões de linguagem, como gírias, por exemplo, mas não queria ficar presa ao filme. Eu disse que era essa a ideia! Que o filme poderia ser uma maneira de introduzir o assunto em sala de aula, e que em momento algum deveríamos, obrigatoriamente, “ficar presos” nele. A ideia de Alice em trabalhar gírias é trazer para a sala de aula situações de uso real da língua, mostrar que gírias são bastante usadas nas situações informais de comunicação. Marcelo comenta que na comunicação não existe certo ou errado, e sim adequado ou inadequado.
--	---

Ao preparar os professores de língua estrangeira para utilizar o cinema como ferramenta de ensino, é importante fomentar a percepção de que o filme pode ser apenas o estopim para o trabalho com outros conteúdos. Não é necessário trabalhar somente o filme em si, especialmente na sala de aula de LE.

Igualmente relevante é motivar a percepção de que o sucesso ou fracasso da aplicação do exercício didático não depende apenas do exercício em si, mas também, e principalmente, da abordagem do professor em relação ao material produzido, ou seja, como ele conduzirá a aplicação em sala de aula:

Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 7)	As ações propostas por Rosa envolvem: 1) descrever personagens utilizando vocabulário que trabalhou no livro (desse modo, Rosa associa a atividade com filme com o que está trabalhando em sala de aula); 2) descrever a cena em uma frase ou uma palavra, com a ajuda do dicionário; 3) sublinhar as saudações que aparecem no diálogo transcrito; 4) explicar diferença nas formas de tratamento Mr. e Mrs; 5) ordenar palavras; 6) relacionar colunas de perguntas e respostas; 7) ordenar letras para formar palavras; 8) classificar frases como verdadeira x falsa; 9) caça-palavras com vocabulário de teatro. Em um segundo momento, Rosa disse que trabalharia aspectos culturais, formando uma roda de contação de histórias e lançando o tema: “o que é necessário para contar uma história?” Segundo Rosa “tudo depende do filme ser adequado, dos alunos terem gostado do filme que viram; quero que eles digam suas percepções em relação ao filme” Marcelo comenta: “depende da forma como o professor aplica”. Vejo que os professores já percebem que não basta somente utilizar recursos tecnológicos em sala de aula. O sucesso da atividade
--	---

	está diretamente relacionado à abordagem do professor. É ela que determina como a atividade será conduzida, quais aspectos são relevantes e quais não são, o que os alunos devem fazer para efetivar o aprendizado, e como avaliar o resultado da aprendizagem.
--	--

Nota-se, portanto, que o curso de formação continuada contribuiu, não somente para habilitar os professores cursistas a preparar material de ensino com conteúdo fílmico, mas também para a percepção da importância da abordagem em sala de aula para a eficácia do material.

A sessão seguinte é dedicada a explicitar mais claramente, e de maneira categorizada, as contribuições do curso de formação.

4.6 Principais contribuições do curso de formação continuada

Os excertos e comentários mostrados até aqui ilustram as contribuições do curso de formação continuada oferecido aos professores de língua estrangeira de escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo. No entanto, faz-se necessária uma sistematização dessas contribuições, para facilitar a compreensão do leitor. Para tanto, especificaremos algumas das principais contribuições, exemplificando com excertos dos dados obtidos.

4.6.1. Desenvolvimento da criatividade na execução das ações individuais e coletivas para a preparação de material de ensino com conteúdo fílmico

Nos excertos que seguem é possível notar a criatividade dos professores cursistas no processo de elaboração dos exercícios didáticos:

Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 7)	Na segunda cena, em que há uma breve discussão entre o Burro e o cavalo Rocinante, e o reencontro entre Dom Quixote e Sancho, a professora Alba pergunta aos alunos o que Rocinante pensava de Dom Quixote. Menciona que o personagem se prende a valores da idade Média em pleno século XVII (por volta de 1615). Nas cenas em que há um diálogo entre Sancho e Dom Quixote e entre o cavalo e o burro (por volta dos 15 minutos do filme), Alba propõe um “juego de roles”, em que os alunos tentam se passar pelos personagens. Propõe que pensem esses personagens nos dias de hoje, simulando uma pessoa que se prende a valores do passado. Como atividade final, a professora Alba propõe que os alunos criem um diálogo entre o Dom Quixote atual e o antigo. Me surpreendo com a criatividade da professora Alba em propor atividades diversificadas. Alba nem terminou a graduação ainda (que faz em uma universidade pública da cidade de São Carlos). Exerce a atividade de professora como uma atividade de estágio, e revela que Cinema é o tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Percebo que ela se sente bem à vontade em trabalhar com esse recurso, e que é muito crítica e cuidadosa em relação às
---	---

	atividades que propõe. Tenta prever a reação dos alunos em cada uma delas. Tenta ter um controle absoluto da situação.
Trecho das notas de campo da professora-pesquisadora (aula 7)	Antonia preparou uma atividade chamada “cara a cara”, ou “advinha quem” com personagens do filme. Cada grupo escolhe uma figura e um membro do outro grupo faz perguntas como: “a figura que você escolheu tem cabelo castanho?”, de modo que as respostas sejam “sim” ou “não”. “Os alunos aprendem as características físicas brincando, e dessa forma fixam melhor esse vocabulário. (...) Na sequência de atividades Antonia propõe que os alunos falem sobre as qualidades e defeitos que caracterizam os brasileiros; quais são os pontos fracos e fortes, como os brasileiros são conhecidos internacionalmente. Depois faz a mesma discussão em relação à cultura italiana, mas antes lê com os alunos um texto intitulado “a face dos italianos”, que versa sobre os costumes desse povo – o que permite que os alunos tenham argumentos para realizar uma discussão sobre o assunto. Ao final, conversam sobre defeitos e qualidades que se assemelham entre brasileiros e italianos. Dessa forma, Antonia pretende trabalhar com a cultura-alvo e materna. Em outra atividade Antonia propõe transformar os adjetivos em substantivos. Depois apresenta uma lista de opostos, com vocabulário do exercício anterior. Percebo que Antonia trabalha com a gramática, sem partir da gramática e ela faz isso conscientemente. “não me preocupo em trabalhar a gramática. Não quero que meus alunos passem pela penúria que passei para aprender língua estrangeira. Trabalho muito com atividades de áudio porque quero que eles escutem a língua que estão aprendendo”. Antonia, que nem é formada em Letras, e sim em Filosofia, foi uma das que preparou a seleção mais criativa de atividades. Talvez porque, como a última professora a apresentar, tenha tido a oportunidade de observar todas as outras anteriores e todas as críticas explicitadas pelos professores. Ela preparou as atividades já sabendo o que poderia fazer com o que tinha em mãos. A professora trabalhou diferentes gêneros, diferentes culturas, e apresentou uma sequência de atividades que se relacionavam umas com as outras.
Notas de campo. (Aula 08)	A professora Antonia revela: “quando estava preparando as atividades, percebi que somente em uma cena poderia trabalhar muitas coisas”.

Os exercícios didáticos propostos foram bastante criativos, no sentido de trabalhar a cultura em sala de aula – atitude amplamente recomendada nos documentos norteadores do ensino de línguas estrangeiras no país. As professoras abordaram questões sobre alteridade e identidade, quando propuseram que os alunos se colocassem no lugar dos personagens, imaginando-se em épocas históricas diferentes; ou quando comparam características e marcas identitárias de diferentes culturas.

Como revelam os excertos das notas de campo (e também o material de ensino produzido pelos professores participantes), os professores cursistas produziram atividades didáticas criativas, que em vários momentos superam as indicadas como modelo pela professora-pesquisadora. Foi notável a evolução no aprendizado sobre como preparar material didático com conteúdo fílmico a cada exercício elaborado pelos participantes.

4.6.2 Reflexão sobre a maneira como o aluno aprende

Os excertos transcritos no item anterior, que denotam criatividade na elaboração dos exercícios didáticos demonstram preocupação sobre o modo como o aluno aprende, e sobre o tipo de tarefa que será eficaz para diferentes perfis de alunos. Percebemos, no decorrer do curso de formação continuada, que essa preocupação foi crescente entre os professores cursistas, como ilustra o excerto a seguir:

PP12 Rosa (grupo focal)	<p>Eu percebi que eu nunca tinha trabalhado dessa forma. Tudo depende da escolha do filme, tem que adequar a série. Você pensa assim: primeiro: qual série que vai me responder melhor a esse filme? Não adianta você pensar em um filme e ele não ser adequado para aquela turma. Então, coincidiu de o filme ser adequado para aquela turma, de eu ter trabalhado o vocabulário antes, e eles terem gostado do filme.... tudo foi melhor. Quando trabalhei o caça-palavras eles também adoraram, fizeram super rápido. Eles gostam de atividade assim, então é um desafio: “ah, eu acabei primeiro, Ah, eu achei todas”; eles ficam naquela disputa. Tudo o que é dinâmico eles fazem rápido e gostam. Eu achei que foi bem legal. (...) Dependendo da série que você vai trabalhar, você pensa em uma atividade. Os exercícios que eu pensei foram específicos para a série que eu pensei em trabalhar. Talvez se eu for passar para a oitava no segundo semestre, aí eu vou pensar em outro tipo de atividade, algo mais maduro, que eu sei que eles têm condições de fazer. [..]</p> <p>Agora eu aprendi que tem momentos que você precisa parar e fazer algo diferente. Mas é aquela coisa, né: adequação. Ficar pensando no filme não é fácil também.</p>
-------------------------------	--

A professora Rosa destaca em seu depoimento em um dos encontros de Grupo Focal, a preocupação em adequar as atividades propostas, assim como a escolha do filme. No trecho transcrito, fica claro, ainda, que a professora observa a reação e o desempenho do aluno ao realizar a atividade. A importância da reflexão sobre esses aspectos foi bastante evidenciada no curso de formação, e o relato da professora confirma que atingimos nossos objetivos nesse quesito.

4.6.3 Estímulo para a apreciação da sétima arte

Pudemos constatar que o curso de formação continuada para elaboração de material de ensino com conteúdo fílmico serviu de estímulo para a apreciação do filme como obra de arte, como confirmam as transcrições seguintes:

(nota de campo (grupo focal))	A professora Alice relatou que os alunos reclamaram por ela ter feito a atividade só em relação a uma cena do filme. Queriam ter visto o filme todo. Entendo que, nesse sentido, o trabalho com filmes em sala de aula estimula o aluno a querer vê-lo e isso ele pode fazer em casa, depois; também estimula o aluno a apreciar a sétima arte.
PP5 Eunice (grupo focal)	A oitava série é uma sala muito boa. Eu falei: vai indo lá para sala que eu vou pegar a pipoca de vocês. Na hora que eu cheguei tava rodando esse aqui (o Finding Neverland), e eles ficaram fascinados. Eles não conheciam. Aí eles quiseram assistir e eu passei algumas cenas pra eles. Aí uns quatro ou cinco alunos já compraram o filme e já assistiram em casa. Eles disseram que a gente tem que fazer uma peça de teatro, porque o filme é baseado em uma peça, né? Eles me falaram: professora, a gente TEM que montar uma peça de teatro. Eles insistiram: “professora, você tem que passar pra gente”.

Nota-se que o trabalho com apenas uma ou algumas cenas estimula o aluno a querer ver o filme todo, a querer adquirir o filme para assisti-lo outras vezes. Salientamos, ainda, a atitude da professora em transformar a sala de aula em uma sala de exibição de cinema, levando até a pipoca para compor o ambiente de cinema. Práticas como estas auxiliam a receptividade dos alunos para o trabalho com filmes, principalmente porque criam um clima de descontração.

Merece destaque, também, o fato de os alunos expressarem o desejo de montar uma peça de teatro a partir do filme, e fazer dessa atividade uma forma de praticar a língua estrangeira. É a arte estimulando a arte; e aprender língua estrangeira por meio de práticas artísticas configura-se como uma das práticas inovadoras de ensino e aprendizagem de línguas.

Vemos, portanto, que trabalhar o filme pedagogicamente estimula alunos e professores a apreciarem o cinema como obra artística.

4.6.4 Ampliação das possibilidades de trabalho pedagógico com cinema

Um dos principais objetivos do curso de formação continuada foi contribuir para o trabalho pedagógico com a utilização do cinema e, conseqüentemente valorizar o uso do filme como ferramenta de ensino de língua estrangeira. Parte das transcrições a seguir ilustra que esse objetivo foi atingido ao final do curso:

PP9 Laís (relatório final)	(...) lousa e giz não são somente as únicas ferramentas de aprendizagem (...) cursos como este são de suma importância para nossa atualização (...), pois muitas vezes nos sentimos incapazes em sala de aula, sem saber o que fazer para motivar o aluno e a nós mesmos, e é aí que estas capacitações nos ajudam a melhorar e ganhar uma nova visão, porque antes estávamos bitolados ou
----------------------------------	--

	limitados (...). Por meio deste curso foi possível criar novas expectativas sobre como trabalhar com ferramentas muitas vezes consideradas limitadas. (...) Com o curso ampliei minha visão sobre esse trabalho (com filmes), atualmente tento pensar em trabalhar partes de filmes e de atividades, que além de aspectos culturais, possam desenvolver também aspectos gramaticais.
PP1 Ana (relatório final)	O curso contribuiu para complementar minha formação como professora, pois, com a troca de experiência e atividades entre os participantes, obtive novas maneiras e ideias para trabalhar filmes com meus alunos, além de aumentar meu repertório cinematográfico.
PP12 Rosa (relatório final)	Durante a aplicação das atividades ficou evidente que o curso contribuiu para a minha formação como docente, pois aprendi a trabalhar com filme de maneiras variadas, que nunca havia pensado anteriormente e também ampliei meus conhecimentos para adequar o filme à Proposta Curricular.
PP 3 Aparecida (relatório final)	Antes do curso eu não tinha ideia de como trabalhar com filmes (e acredito que muitos profissionais não têm), pensava que era só passar o filme na integra, discutir alguma coisinha e pronto. Hoje, tenho uma nova visão, sei que é possível ensinar e aprender com os filmes, o fato de trabalhar com recortes nos dá um leque de opções para prepararmos uma infinidade de atividades, e o “assistir ao filme” passa a ter sentido possibilitando o aprendizado.(...) Aprendi a querer enxergar a alma do aluno, buscando sempre a melhor forma de ensinar. (...) O curso de modo geral contribuiu e muito em minha formação como professora de língua estrangeira, a mescla de participantes de vários idiomas também contribui de forma positiva.
PP1 Ana (relatório final)	Me sinto um pouco mais confiante para preparação de atividades a partir de filmes, pois, antes eu não possuía muitas ideias de como preparar determinadas atividades, tornando-se atraentes. Com a troca de materiais e discussões entre os professores, ampliaram-se os modos como trabalhar dentro da sala de aula.

Observamos nos depoimentos que os professores veem no trabalho pedagógico com cinema uma oportunidade de motivar os alunos a aprender LE, e que o curso os deixou mais confiantes para usar esse recurso em sala de aula. Destaca-se, ainda, a percepção dos múltiplos aspectos que podem ser abordados em sala de aula a partir do filme e, principalmente, o fato de os professores se sentirem confiantes para trabalhar outros filmes, além daqueles com os quais trabalhamos ao longo do curso, como nos revelam os excertos a seguir, tirado dos relatórios finais de Alice e Eunice:

PP8 Alice (relatório final)	Inicialmente minha expectativa em relação ao curso era que a professora iria nos passar várias atividades prontas sobre vários filmes (...) Tais expectativas foram superadas, pois melhor que dar o peixe, você nos ensinou a pescar, nos ensinou a desenvolvermos atividades com qualquer filme ou cena que julgarmos interessante trabalhar com nossos alunos. (...) me senti orgulhosa por aplicar atividades elaboradas por mim mesma e principalmente pela reação dos alunos, que gostaram das mesmas, conseguiram realiza-las e disseram que preferiam esse tipo de atividade a relatórios que professores costumavam solicitar (...)
PP5	A partir dos filmes e das propostas de atividades sugeridas pela professora, nós, alunos, pudemos pesquisar, criar, inovar na elaboração de atividades para atender tanto alunos do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.(...) Essa interação foi riquíssima, pois pudemos analisar as atividades de nossos colegas

Eunice (relatório final)	identificando pontos negativos, valorizando e absorvendo pontos positivos; enfim, contribuindo com críticas e sugestões, a fim de que todas as atividades tornassem-se material adequado aos nossos alunos.
--------------------------------	---

O depoimento da professora Alice (PP8) denota valorização da autoestima como professora, uma vez que os alunos responderam de maneira positiva a uma atividade desenvolvida por ela mesma, em detrimento daquelas contidas no livro didático. Essa valorização também é observada no depoimento de Eunice, que se viu como pesquisadora, como inovadora da prática pedagógica. Enfatiza a liberdade que o curso promoveu para analisar a atividade dos colegas, opinar, contribuir.

Foi bastante animador o fato de professores que, antes do curso, tinham uma visão preconceituosa a respeito do uso de filmes em sala de aula, e que após o curso mudaram radicalmente sua opinião:

PP13 Antonia (Grupo focal)	Eu era avessa a passar filmes, porque sempre que via professores passando filmes eu achava que eles estavam enrolando. Eu achava que não dava para aprender com filmes. Tinha preconceito, mesmo. Depois do curso, eu comecei a observar os pontos temáticos dos filmes, com os quais dava para eu trabalhar. Eu até comecei a anotar; esse filme dá para trabalhar características físicas, o outro dá para trabalhar vocabulário de comida etc. Eu nunca poderia imaginar que a partir de um filme eu poderia trabalhar tanta coisa.
----------------------------------	--

Assim como Antonia, a professora Laís revela que, antes do curso de formação continuada, via o filme como um recurso limitado. Não tinha noção das múltiplas possibilidades de trabalho com filmes na sala de aula de língua estrangeira. Percebe-se, no depoimento de Laís, o desabafo sobre sentimentos de incapacidade para mudar a realidade da qual faz parte; no entanto, participar de cursos de formação como este, que oferecem oportunidades de construção conjunta do conhecimento, ajuda os professores a superarem suas limitações.

Analisando as transcrições, notamos que a expectativa inicial dos professores cursistas era a de que a professora-formadora fosse passar uma “fórmula pronta” para o trabalho com filmes em sala de aula (depoimento de Alice). Embora isso não tenha sido feito, os participantes não se sentiram decepcionados. Pelo contrário, sentiram o empoderamento e a autonomia de eles próprios prepararem e analisarem suas próprias atividades didáticas com conteúdo fílmico, especialmente quando as atividades preparadas surtem o efeito desejado em sala de aula, ou seja, contribuem efetivamente para o avanço no aprendizado da língua-alvo. Isso fez com que suas expectativas em relação ao curso fossem superadas.

4.6.5. Reconhecimento da importância de ensinar com motivação

O tema “motivação” tem sido alvo de muitas pesquisas na área de educação e linguística aplicada, especialmente nas últimas décadas.

O papel do cinema como agente motivador da aprendizagem foi comprovado por diversos pesquisadores (ARAÚJO, 2007; ARONOVICH, 2006; CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006; NAPOLITANO, 2003; MAYRINK, 2007, GARCIA-STEFANI, 2010, entre outros). Esse recurso, capaz de motivar o aprendizado da língua, atua também como motivador do ensino de língua estrangeira:

PP17 Mônica (relatório final)	(...) foi motivador como professor saber poder trabalhar a mesma cena em diferentes níveis e matizes.
PP14 Marcelo (relatório final)	Desde a elaboração da atividade que não é uma tarefa fácil, o resultado só vem a confirmar que , quando se aplica a avaliação, se percebe a reação positiva e grata do aluno. Se trata de uma experiência incrível, maravilhosa, mas também muito trabalhosa, e depois de atingida só nos resta compartilhar e nos sentirmos gratos pelo trabalho realizado. E esse curso com certeza contribuiu e muito para nossa formação como professor ao elaborar nossas atividades com o conteúdo fílmico
PP 13 Antonia (Grupo focal)	É por isso que eu estava conversando com a outra professora da italiano para a gente fazer isso juntas, tipo, com os mesmos filmes. Por exemplo, esse é para trabalhar características, o próximo, de superlativo e comparativo ...a gente até pensou em fazer um material só sobre o cinema italiano. (...) O curso nos deu muitas ideias, e a gente tá montando essas ideias.

O principal fator que contribui para que o cinema atue como agente motivador do ensino de língua estrangeira é constatar que, por meio desse recurso, o aluno responde melhor aos estímulos de aprendizagem. Tendo esse retorno por parte do alunado e constatando a eficácia das atividades propostas, o professor se sente mais motivado a usar filmes em salas de aula. É motivador, ainda, para o professor, trabalhar com um recurso artístico, cujo objetivo é entreter o público, como ferramenta para ensinar.

Vale salientar que não é apenas o cinema em si que estimula o professor a ensinar, e sim o fato de estar preparado para ensinar com essa ferramenta e, nesse sentido, os cursos de formação continuada para esse fim são de fundamental importância. Os excertos que seguem demonstram a importância do curso de formação continuada, nesse sentido:

PP8 Alice	(...) tudo o que posso dizer em relação ao curso é que contribuiu significativamente para minha formação enquanto professora, pois busco ser
--------------	--

(relatório final)	uma docente capaz de ensinar de forma eficaz e prazerosa, fazendo uso das novas tecnologias. (...)
PP17 Mônica (relatório final)	O curso contribuiu para criar um espaço que nós professores necessitamos com maior assiduidade, para crescermos juntos, trocando experiências, e principalmente falando a mesma língua: a capacitação pessoal e profissional.

Espaços de formação do professor por meio dos quais eles possam compartilhar saberes e experiências são indispensáveis para viabilizar reflexão sobre a própria prática pedagógica. Sobre esse tema falaremos na sessão que segue.

4.6.6 Reconhecimento da importância da reflexão sobre a prática

Parte dos objetivos do curso de formação continuada foi promover reflexões sobre a prática pedagógica, não somente no sentido de pensar sobre essa prática, mas no sentido de transformá-la.

O excerto seguinte ilustra uma das falas da professora-pesquisadora-formadora nos encontros de Grupo Focal, que denota incentivo aos professores-cursistas para que repensem seu papel na sociedade e suas responsabilidades como professores de língua estrangeira:

PPF Professora- Pesquisadora- formadora – (grupo focal)	(...) às vezes a gente pensa: no ensino médio dá para trabalhar mais coisas, a gente consegue mais resultados, mas isso é relativo, gente! Às vezes uma coisinha que você fez ali na quinta série significa muito para eles. É ali que você incentiva o gosto pelo idioma; também tem essa questão: o nosso trabalho, como professores, é também estimular o gosto pelo aprendizado. Quantos alunos não nos procuram, dizendo: eu odeio inglês, mas quero fazer aulas porque sou obrigado a aprender. Aí nós temos dois trabalhos: o de ensinar a língua e o de estimular o gosto pelo aprendizado. Porque ninguém aprende o que não quer aprender. E muitas vezes esse “ódio pelo inglês” é provocado pelo professor.
--	--

É papel do professor de língua estrangeira motivar os alunos a aprender, estimular o gosto pelo aprendizado, o aprender de forma autônoma. E o uso das tecnologias contribui significativamente para esse estímulo:

PP5 Eunice (relatório final)	O curso contribuiu de maneira significativa para a minha formação como professora, pois me proporcionou momentos de reflexão sobre minha prática pedagógica, sobre as novas propostas de ensino e também sobre o uso de tecnologias em sala de aula. (...)
------------------------------------	--

O processo de refletir sobre a prática pedagógica envolve não somente o pensar sobre o que se faz em sala de aula, mas também fora dela, principalmente no que diz respeito ao planejamento do que será desenvolvido em aula. Nesse sentido é importante que os professores em formação tenham oportunidade de analisar o material didático que vão utilizar, no sentido de prever o que se pretende com determinada atividade, qual seu objetivo, que habilidades envolve etc. A análise de material didático também foi uma das contribuições do curso de formação continuada.

4.6.7 Ampliação da capacidade de análise de material didático

Constatamos no curso de formação continuada que o fato de os professores terem analisado as atividades didáticas contidas nos materiais com os quais já trabalhavam em sala de aula contribuiu significativamente para o processo de elaboração dos exercícios com conteúdo fílmico, como confirmam as transcrições:

PP1 Ana (relatório final)	(...) essa avaliação de atividades contribuiu para a elaboração das atividades com conteúdo fílmico, porque do mesmo modo em que há um objetivo a ser cumprido numa atividade didática, uma atividade sobre determinado filme também. Deve-se pensar em várias perguntas, como por exemplo: será em grupo? Individual? Em duplas? Abordará a gramática? A interpretação do texto? A cultura? O vocabulário? Será de forma oral? Escrita? Completando lacunas? Há mais de uma resposta para a pergunta? Enfim, várias questões que devem ser avaliadas antes de elaborar uma atividade, que sem dúvidas não é uma tarefa fácil.
PP1 Ana (relatório final)	Pensar se a atividade proposta se adapta a nossa sala de aula, e se leva o aluno a refletir sobre o que está respondendo ou o faz apenas reproduzir mecanicamente o que aprendeu. Existem diversos tipos de atividades e cada uma tem seu objetivo, cabendo a nós professores sabermos se vale a pena aplicá-la ou não, pois aprendemos no curso a pensar sobre essas questões, que muitas vezes passam despercebidas.
PP8 Alice (grupo focal)	A gente tá num momento na escola de escolher livros, e sabe aquela atividade que você deu pra gente? Para avaliar material? Então eu vou estar olhando lá para escolher o livro. Vai me ajudar muito. Vai ser muito útil.
PP2 Alba (relatório final)	O momento que tivemos para avaliar atividades de um livro didático de língua estrangeira, seguindo um guia de questões, foi importante para começar a educar o nosso olhar de professores e igualmente importante na hora de sermos críticos em relação às nossas próprias escolhas nas elaborações de atividades a partir dos filmes selecionados, para que não ficássemos presos em usar o filme meramente para ilustrar algum tema ou somente focar em questões de interpretação ou na ilustração de um determinado aspecto gramatical da língua estrangeira, por exemplo. Essa responsabilidade dificultou um pouco a elaboração das atividades, pois não é tão simples propor um exercício que seja reflexivo, que seja significativo, que aborde aspectos culturais, que estimule a interação entre os alunos etc. Tentei não perder de vista essa preocupação durante essa prática, mas nem sempre consegui inserir esses aspectos nos exercícios que propus.

Os excertos revelam que a tarefa de analisar as atividades didáticas, além de favorecer o processo de elaboração das atividades com conteúdo fílmico, possibilitou reflexão sobre aspectos subjacentes ao desenvolvimento de material de ensino.

Salientamos os depoimentos de Ana e Alba, que demonstram o quanto o curso viabilizou espaços de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre os processos de preparação de material didático. Evidenciam a preocupação dos professores, durante todo o processo de elaboração e aplicação das atividades, em torna-las significativas para os alunos.

4.6.8 Percepção da ocorrência da aprendizagem na interação e valorização da aprendizagem colaborativa

As atividades interativas permearam todo o curso de formação continuada, e a valorização da aprendizagem por meio dessas atividades foi percebida por parte dos professores cursistas, como revelam os depoimentos seguintes:

<p>PP13 Antonia (relatório final)</p>	<p>Com base nas minhas experiências em sala de aula como estudante de uma língua estrangeira e não como professora, a utilização de filmes não era considerada um recurso de ensino, mas uma maneira do professor passar o tempo, o filme era passado geralmente na integra tomando o tempo de muitas aulas sempre sem ter uma atividade posterior consistente que pudesse justificar sua utilização. (...) Antes de participar do curso, achei que havia um modelo, uma maneira correta de se trabalhar filmes no ensino de língua estrangeira e que no curso eu aprenderia técnicas e métodos didáticos sobre o uso de tal instrumento. Mas o curso não se desenrolou da maneira tradicional como acreditava que seria - com exposição e explicação de técnicas de utilização do filme como ferramenta no ensino de língua estrangeira. O que por um lado foi bom porque ocorreu uma troca de experiências entre professores principalmente após a aplicação das atividades desenvolvidas em sala de aula, por exemplo, aprendemos com a prática que não se pode passar qualquer filme, que deve haver uma adequação entre o tipo de filme passado com a maturidade dos alunos (...) O que realmente contribui para a elaboração da minha atividade foi a observação da apresentação das atividades dos colegas de curso (...) O filme realmente pode ser um instrumento para o aprendizado de língua estrangeira em todos os níveis quando trabalhado pelo professor. Podendo ser utilizado para repassar aspectos culturais, gramáticas e até temáticos. (...) O curso me deu muitas ideias para o planejamento das minhas aulas no próximo semestre.(...) O curso contribuiu para que eu queira usar o instrumento do filme com mais frequência na minha sala de aula.</p>
<p>PP17 Mônica (relatório final)</p>	<p>(...) houve o cuidado de deixar livre escolha para a preparação da atividade (...).O olhar dos colegas com sugestões, também foi interessante (...), foi muito enriquecedor e produtivo. (...) Com a interação com os colegas e troca de experiência, temos outra maneira de focar as atividades. (...) Depois da troca de experiência nos sentimos mais preparados para elaborar atividades a partir de</p>

	filmes (...) a expectativa foi superada, (...) tivemos aporte dos colegas de trabalho, (...) a participação foi efetiva e colaborativa.
--	---

O excerto tirado do relatório final da professora Antonia (PP13) revela as expectativas no início do curso e o que realmente se efetiva ao final do curso. A expectativa de receber uma fórmula pronta para trabalhar com filmes não se efetiva; em contrapartida, a ação de desenvolver competências para que os próprios professores desenvolvessem suas atividades didáticas, adequadas aos seus contextos de ensino, foi bem recebida pelos participantes.

O curso de formação viabilizou o empoderamento do professor no sentido de convocá-lo a fazer parte do processo de planejamento, elaboração e execução da atividade, possibilitando, ainda, reflexões sobre os resultados obtidos. Isso só foi possível por meio da interação, e os professores se conscientizaram desse fenômeno.

4.6.9 Ampliação das possibilidades de utilizar diferentes abordagens de ensino em diferentes contextos

Quando preparávamos os professores para elaborar o material de ensino com conteúdo fílmico, era importante que as atividades ali desenvolvidas pudessem ser adaptadas aos diversos contextos nos quais os professores atuam. O sucesso da aplicação dos exercícios em diferentes contextos dependeria da abordagem adotada pelo professor na execução da atividade. Os momentos de interação e troca de experiências entre os participantes, especialmente nas sessões de autoconfrontação, foram fundamentais para o desenvolvimento da competência para adotar diferentes abordagens de ensino. Os depoimentos que seguem confirmam essa preocupação por parte dos professores cursistas:

PP12 Rosa (grupo focal)	<p>Eu percebi que eu nunca tinha trabalhado dessa forma. Tudo depende da escolha do filme, tem que adequar a série. Você pensa assim: primeiro: qual série que vai me responder melhor a esse filme? Não adianta você pensar em um filme e ele não ser adequado para aquela turma. Então, coincidiu de o filme ser adequado para aquela turma, de eu ter trabalhado o vocabulário antes, e eles terem gostado do filme.... tudo foi melhor.</p> <p>(...) no final de cada apostila tem sugestões de filmes... Agora eu percebi assim... eu fiquei mais atenta. Quando estou trabalhando um conteúdo, eu penso: que filme eu poderia pegar para mostrar isso, para aproximar da realidade deles? Para que eles percebam que isso é baseado na prática, que não é só teoria. Então agora eu fiquei mais voltada para isso, e isso acaba viciando... você acaba ficando mais atenta, e antes eu não tinha esse hábito. É isso o que você falou, vai tornar mais atrativo... pra não ficar essa coisa maçante e chegar nessa condição: “eu odeio inglês”. Eu aprendi e eu acho que eles também aprenderam.</p>
-------------------------------	--

PP1 Ana (relatório final)	As atividades didáticas que já vêm preparadas para nós, professores, podem às vezes apresentar alguns erros. Por isso, é necessária muita atenção antes de utilizar. Porém, esse não é o maior problema, pois não é tão recorrente. O maior problema é pensar se a atividade proposta se adapta a nossa sala de aula, e se leva o aluno a refletir sobre o que está respondendo ou o faz apenas reproduzir mecanicamente o que aprendeu. Existem diversos tipos de atividades e cada uma tem seu objetivo, cabendo a nós professores sabermos se vale a pena aplicá-la ou não, pois aprendemos no curso a pensar sobre essas questões, que muitas vezes passam despercebidas.
PP5 Eunice (Relatório final)	A partir dos filmes e das propostas de atividades sugeridas pela professora, nós, alunos, pudemos pesquisar, criar, inovar na elaboração de atividades para atender tanto alunos do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Em duplas ou individualmente, elaboramos diversos tipos de atividades envolvendo os diversos enfoques de diferentes línguas: inglês, espanhol, italiano e alemão, e essa interação foi riquíssima, pois pudemos analisar as atividades de nossos colegas identificando pontos negativos, valorizando e absorvendo pontos positivos; enfim, contribuindo com críticas e sugestões, a fim de que todas as atividades se tornassem material adequado aos nossos alunos.

Ao analisarmos os relatos dos professores participantes constatamos que há um esforço para adequar as atividades preparadas ao contexto de atuação. A professora Rosa preocupa-se em contextualizar a atividade que prepara em relação ao o tema que vem abordando em sala de aula. O fato da professora já ter trabalhado o vocabulário antes fez com que a atividade com o filme estivesse contextualizada, e isso contribui para que os alunos vejam sentido em suas ações em sala de aula; eles passam a saber qual é o propósito da aula – algo que está em consonância com os pressupostos da Teoria da Atividade. É fundamental que o aluno entenda o objetivo da atividade para que ocorra a aprendizagem por meio dela; para que não seja meramente uma tarefa feita de forma alienada.

Os relatos de Rosa revelam haver um incentivo para utilização de filmes nos próprios livros didáticos com os quais os professores já trabalham em sala de aula. No entanto, muitos professores ignoram essas indicações de filmes. Vemos que a partir do curso de formação continuada, a professora passa a observar e considerar as sugestões de trabalho com cinema contidas no material.

Nota-se, ainda, que Rosa se preocupa em tornar a atividade didática significativa para o aluno; se sente estimulada a trabalhar outros filmes em sala de aula e percebe, claramente a importância da construção conjunta do aprendizado.

O esforço para desenvolver exercícios didáticos que estimulem o aluno a refletir sobre o que aprende, a conhecer o objetivo de cada tarefa executada, é essencial para o desenvolvimento da consciência tanto sobre as ações individuais quanto sobre a atividade coletiva, além de ser necessário para o rompimento do processo de alienação.

Conforme os depoimentos dos participantes, constatamos que o curso de formação continuada favoreceu a percepção da importância da adequação das atividades aos diversos contextos em que podem ser aplicadas, e as trocas de experiências sobre as atividades preparadas foram fundamentais para essa percepção. Enquanto um professor explicava o que havia preparado, os outros ouviam e viam a atividade projetada, questionando se era adequada ou não para determinado grupo.

4.6.10 Percepção da importância do desenvolvimento da autonomia e da reflexão sobre a prática pedagógica

O desenvolvimento da autonomia é fundamental no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Compartilhamos com outros pesquisadores a premissa de que só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo⁷⁵ (LEFFA, 2003, p. 08). O aluno precisa aprender a aprender, buscando meios de contato com a língua para que esta vá se desestrangeirizando gradualmente.

No ensino de LE o desenvolvimento da autonomia do professor na ação de ensinar é tão importante quanto o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de aprender. O professor deve ser autônomo para fazer as escolhas necessárias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de LE, e os cursos de formação básica e continuada devem contribuir para fortalecimento da autonomia.

No curso de formação continuada, os professores foram autônomos nas ações de eleger a cena com a qual gostariam de trabalhar, as atividades que iriam elaborar e o contexto no qual iriam aplica-las. Foram autônomos, ainda, no processo de avaliar e criticar as atividades propostas pelos demais colegas, visando contribuir para a qualidade do material de ensino que produziam.

A importância da autonomia nesse processo foi percebida pelos participantes, como revela o excerto:

PP2 Alba (relatório final).	(...) percebi que um professor pode, sim, ter autonomia para dizer se determinado exercício de um livro didático não está adequado ou perceber que o mesmo não fez sentido para seus alunos e assim, tentar adequá-lo ou complementá-lo (...). Foi importante para começar a educar o nosso olhar de professores e igualmente importante na hora de sermos críticos em relação às nossas próprias escolhas nas elaborações de atividades a partir dos filmes selecionados, para que não ficássemos presos em usar o filme meramente para ilustrar algum tema ou somente focar em
--------------------------------------	--

⁷⁵ Salvo os casos de imersão

	questões de interpretação ou na ilustração de um determinado aspecto gramatical da língua estrangeira.
--	--

Fica evidente no depoimento de Alba que a percepção do desenvolvimento da autonomia a faz refletir sobre a importância de o professor ser crítico em relação às próprias escolhas.

Vale salientar que ao final do curso, a professora Alba relata um sentimento de liberdade em seu trabalho pedagógico com filmes, tanto na análise, quanto na preparação de exercícios didáticos. É possível perceber, ainda, a importância que é dada à percepção da atividade realizada com o aluno, se lhe está sendo significativa ou não. Também fica evidente a percepção das múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico com conteúdo fílmico, o que demonstra a contribuição do curso para sua formação continuada.

O excerto do relatório final de Alba sinaliza um ponto crucial na formação continuada de professores: a percepção de que o professor reflexivo não apenas reflete ou pensa sobre sua prática, mas também está disposto a transformá-la (SCHÖN, 1983, PERRENOUD, 2001).

4.6.11 Aumento da dinamicidade nas aulas de LE

Os participantes do curso de formação continuada relataram que suas aulas ficaram mais dinâmicas quando trabalhavam atividades a partir de cenas de filmes, como comprovam os excertos que seguem:

Notas de campo da professora pesquisadora sobre o Grupo Focal)	O foco principal na aula de inglês era trabalhar vocabulário e, segundo Rosa, ela atingiu seus objetivos, e os alunos gostaram bastante. Rosa contou que nunca tinha trabalhado dessa maneira com os alunos. Ela disse que os alunos relataram que acharam a aula mais dinâmica. Algo que a surpreendeu foi um aluno ter sugerido fazer uma história em quadrinhos em inglês a partir da história do filme, e Rosa aceitou o desafio.
--	---

PP12 Rosa Grupo focal	O resultado de trabalhos com filmes anteriores a esse curso era bem ruim. Quando estamos preparando as atividades, elaboramos antes, temos outra resposta por parte dos alunos.
-----------------------------	---

Salientamos o fato de os alunos solicitarem outras atividades para serem feitas a partir dos filmes, além daquelas sugeridas pelos professores, como histórias em quadrinhos e

montagem de peças de teatro. Os professores cursistas se mostraram bastante receptivos às sugestões e aceitaram as sugestões dos estudantes.

4.7 Evidências de que a aplicação das atividades com conteúdo fílmico teve boa receptividade por parte do alunado

Os dados obtidos revelaram que grande parte do alunado sugeriu aos professores uma extensão do trabalho com cinema em sala de aula, propondo outras atividades além daquelas indicadas pelos professores. Esse fato nos chama a atenção porque preconiza boa aceitação da aprendizagem de língua estrangeira por meio de filmes.

Nesta sessão analisaremos alguns dados que revelam ter havido boa receptividade por parte do alunado em relação ao trabalho com filmes em sala de aula, de acordo com o que relatam seus professores:

<p>PP 12 Rosa (Grupo focal)</p>	<p>Quando trabalhei o caça-palavras eles também adoraram, fizeram super rápido. Eles gostam de atividade assim, então é um desafio: “ah, eu acabei primeiro, Ah, eu achei todas”; eles ficam naquela disputa. Tudo o que é dinâmico eles fazem rápido e gostam. Eu achei que foi bem legal. (...) Em uma aula eles fizeram as atividades, na outra semana eu levei o caça-palavras. Aí quando foi na aula de terça-feira, a professora está trabalhando os elementos da narrativa, aí uma aluna sugeriu: “a gente não podia fazer uma história em quadrinhos?; cada um aqui pensa o que seria a terra do Nunca” . Aí teve gente que falou: e o vocabulário? Aí eu falei: nem que seja para a gente fazer um balãozinho e escrever uma palavra só em inglês.</p>
<p>PP5 Eunice (Grupo focal)</p>	<p>Ver adolescente chorando... meninas, tudo bem, mas ver meninos, de 17 anos, chorando, que são violentos, que têm envolvimento com drogas, por causa de um filme, dentro da sala de aula, eu jamais poderia imaginar. (...) É bom, eu até coloquei no relatório. Isso faz você repensar sua prática, seu trabalho em sala de aula.</p> <p>Agora o “Finding neverland” eu apliquei só com uma turma., um segundo ano, porque quando eu assisti, eu pensei: “ nossa, esse filme vai se muito infantil para o segundo ano. Mas como o filme me tocou, eu queria ver qual a visão deles, como que desperta a criatividade. Aí eu passei para esse segundo ano e eles ficaram bem encantados, assim. Gostaram muito também. Teve até uma aluna, ela nem tirou 10, tirou 9,5, mas eu gostei muito de uma resposta dela. [...] eu aproveitei para trabalhar o grau dos adjetivos, de uma maneira bem sutil, frisando mais a interpretação. Uma das perguntas, a primeira, era para dar opinião porque o filme se chama “finding neverland”. Eu adorei a resposta dela, e eu queria compartilhar com vocês. Nem é uma menina de muito destaque na sala, mas ela disse assim: “ Esse filme é chamado Em Busca da Terra do Nunca porque tem um homem que se chama James Berry e quando ele era pequeno a irmã dele morreu e ele ficou muito triste, e com isso ele criou um mundo em sua imaginação, que lá ninguém morreria, ninguém crescia, e com isso ele queria estar perto de sua irmã, que ele poderia continuar sendo criança.”. Eu achei bacana, assim, sabe? , essa visão dela. Porque com essa turma, eu falei pra eles assim: Olha, vocês vão assistir ao filme, é um filme épico. Eles</p>

	gostam muito de assistir filmes de ficção científica, então eu falei, o filme é épico, do começo do século XX, vocês vão ver os figurinos, como são diferentes, o filme vai trabalhar muito a imaginação de vocês”. E eu achei que eu não fosse ter uma boa recepção porque eu acho que eles são muito maduros, e a recepção deles foi boa. Eles foram muito críticos.
--	--

As falas das professoras nos encontros de grupo focal revelam certa surpresa com a boa receptividade de seus alunos para a realização de atividades com conteúdo fílmico, e a atitude dos alunos faz o professor repensar sua prática em sala de aula (Rosa).

Ressaltamos as menções sobre o engajamento e a motivação de alunos considerados por seus professores como não muito participativos na sala de aula de LE. Esses alunos demonstraram maior envolvimento na realização de exercícios didáticos com conteúdo fílmico.

Nota-se que o professor passa a observar as atividades com as quais os alunos se identificam, e estes sugerem trabalhar outras atividades a partir do filme, revelando que estão motivados, e que a atividade que realizaram anteriormente foi significativa.

PPF	Alice, como é que foi com você?
PP8 - Alice	Eu marquei algumas coisas pra ver se eu não esqueço... são tantas...Bom ... a primeira coisa que eu queria comentar é sobre trabalhar cenas... Os alunos não gostam, mas eu vi que dá, sim, pra fazer esse trabalho. Trabalhei com a quinta, sexta e sétima.
PPF	Os alunos não gostam, por exemplo, que você passe uma cena só?
PP8 – Alice	Isso. Eles querem assistir ao filme todo... Assim... eu encontro uma resistência.
PPF	Mas daí acaba sendo uma coisa boa, porque você incentiva o aluno a assistir àquele filme.
PP8 – Alice	Isso, é... E teve uma sétima série que a professora de português começou a passar para mim e aí quando eu fui continuar na minha aula, antes de continuar, eu quis conversar com eles. Então foi muito interessante que eles tinham assistido a uma aula só, mas eles entenderam muita coisa. Então nem precisaria, realmente, ter passado o restante do filme. Daria perfeitamente para ter trabalhado aquelas cenas iniciais, porque eles tinham entendido até mais do que eu imaginava. Mas aí eu continuei a assistir ao filme todo. E aí eu dividi, por exemplo, as atividades dos greetings eu passei para as quintas,

(Grupo focal)

Como podemos observar, a professora se surpreende ao constatar que os alunos aprendem melhor língua estrangeira nas aulas com filmes: “*eles tinham assistido a uma aula só, mas eles entenderam muita coisa*”, reafirmando a hipótese de que o filme motiva e envolve mais o alunado no processo de aprendizagem de LE.

	...Então é legal, depois eu vou tá voltando com eles... explicar que geralmente a gente deve colocar primeiro o sujeito, depois o verbo, depois o complemento do verbo... Eu
--	--

PP8 Alice	vou tá trabalhando essa questão sobre como formular frases, porque eu vi que eles sentiram mais dificuldade. Ah... também trabalhei bastante... assim... não fiz uma roda de conversa porque não dava tempo. Aí eu propus, do jeito que eles estavam mesmo, Ah, vamos falar sobre o filme. O que é a terra do nunca para vocês? E cada um respondeu o que era para ele. A ideia que a turma da Rosa teve, de fazer a história em quadrinhos, eu vou fazer com eles. E eu vou pedir para eles: o que eles sabem escrever em inglês, eles escrevem em inglês; e o que não sabe, em português. Então ficava misturado. O balãozinho fica misturado, inglês e português.
PPF	Mas aí vai incentivar o aluno a querer saber como ele pode fazer aquilo.
PP8 Alice	Eu achei muito legal... a atividade do “O que é a Terra do Nunca para você”. Eu falei que aquela do filme é a terra do Nunca do James, da Silvia, e para você, o que é? E a imaginação? ... descreve para mim o Peter. Ah, ele era um menino sem imaginação, eles falaram. E como que termina? No final ele consegue imaginar (...) E sobre a atividade em si, eu perguntei: “vocês gostaram, gente?” Gostamos. E do filme? . vocês gostaram? Ah, adoramos. Ah! Eu amei que você não pediu relatório (relatando o que o aluno falou). Os professores só pedem relatório do filme. Ah! Que chato, professora! É muito melhor atividade assim do que relatório!. Eles reclamaram.
PPF	Porque relatório fica parecendo assim: “é só para saber se você prestou atenção”.
PP8 Alice	Isso. É um resumo, né? Eles falaram: “assim é muito melhor, a gente compreendeu do mesmo jeito e não foi maçante.
	(todos falam ao mesmo tempo)
PP8 Alice	Então..a reação dos alunos... eles gostaram muito, e essa questão de trabalhar gêneros diferentes, filme,... eles amam; nós somos cobrados para fazer isso no Estado. Quando tem aquele SARESP ⁷⁶ , né?, Tá lá, se o professor trabalha coisas diferentes... A quinta série nunca tinha ido à sala de vídeo. Eles chegaram e falavam: “Ai que legal”, “que máximo”. Eu passei no data show, foi bem legal. Com certeza eles vão lembrar disso na hora de responder. É coisa que grava, que fica marcado. Eu pulei algumas atividades que eu queria dar, mas não ia dar tempo. Aí eles ficaram bravos (porque queriam fazer).

(Grupo focal)

A transcrição de um fragmento do grupo focal evidencia que os professores do curso de formação continuada foram orientados pela professora-pesquisadora-formadora a conversarem com seus alunos a respeito do resultado da realização das atividades em sala de aula. A opinião do alunado, além de revelar o resultado das ações, norteia ações futuras em relação ao trabalho pedagógico com cinema.

⁷⁶ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Dados obtidos no site: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp> . Consulta em 17/05/2015.

Os relatos de Alice evidenciam que nem todas as atividades surtem o efeito pretendido, mas a professora, quando prepara a atividade e o aluno não a executa a contento, ela reformula, a partir do erro cometido pelo aluno, ou a partir de sua dificuldade.

A Professora reconhece que os alunos fixam melhor o conteúdo quando ele é trabalhado por meio de filmes. Ela os incentiva a falar sobre suas opiniões, sobre o que pensam a respeito de determinado assunto.

PP8 Alice	O interessante de trabalhar com filme, é que depois de passar a atividade, eu senti que eles estavam assim... num campo conhecido, trabalhando o que estava contextualizado, então eles gostaram.
PP Celina	(...) com filme é sempre mais divertido.

(grupo focal)

O excerto que segue, retirado da transcrição de uma das sessões de Grupo Focal, retrata a experiência de uma professora de inglês de uma escola da periferia da cidade:

PP5 Eunice	Eu passei para o primeiro C, que é uma turma muito boa, e acho que foi a primeira vez que eu vi eles se emocionarem. Eles CHORARAM! ENSINO MÈDIO! MENINO! A hora que o Walt morre eles não acreditam. Eu só escutava: (?) Eu também achei na primeira vez que eu assisti. Mas na hora que escorre o sangue... quando eles percebem que morreu, eu vi me-ni-nos chorando! (risos). Pensei: gente, eles têm coração ainda. Eu fiquei muito feliz de ver eles se emocionarem. Assim, eu passei para uma turma “barra pesada”, turmas que são associadas ao tráfico lá. A gente tem dois ou três alunos lá na escola que são filiados ao PCC, sabe? e eu achei bacana que mesmo eles, sendo dessa realidade, eles não queriam que o Walt morresse. O Walt representa, na realidade, uma figura de rigor, de polícia, de cumprir todas as leis direitinho, né? E quando eles viram o estupro cometido com a Sue eles ficaram muito revoltados. Achei muito bacana isso da parte deles. Existe a ética, né? Mesmo sendo marginais, sendo contra a lei. Achei muito bacana
PPF	Talvez esse tenha sido um comportamento que você não esperava.
PP5 Eunice	Eu não esperava de forma alguma
PP14 Marcelo	Olha a importância disso!
PP5 Eunice	Eles reconhecem. Eles reconheceram, porque depois eu passei outras atividades, eles responderam, tal, individualmente, eu não deixei fazer nada em dupla nem em grupo. E as respostas deles... eles diziam que o Walt era rabugento mesmo, isso e aquilo, mas que foi para o bem, para o crescimento do garoto; eles conseguiram enxergar isso. E são alunos “barra pesada”, mesmo, sabe? Eu fiquei muito feliz. As primeiras turmas que assistiram se emocionaram. As outras já não se emocionaram tanto. (risos). Mas eu fiquei assim... foi um retorno para mim, muito diferente e inesperado e me aproximou desses alunos, em especial com turmas que eu tinha mais problema para trabalhar: o primeiro A e o primeiro B. O primeiro B que era o principal problema... eu achei que me aproximou. Inclusive quando eu fui aplicar foram as últimas aulas, eu já estava cansada, eu tava de saco cheio já, aí eu falei: “O negócio é o seguinte, se começar a dar trabalho, parou. Eu fui bem grossa com eles. Eu não tô bem hoje, hein!” falei bem assim. (risos). E eles foram críticos nesse sentido, sabe? Eu fiquei muito contente de ver eles fazendo ligação com o personagem e a vida deles. As meninas e os meninos ficaram revoltadíssimos.

	<p>Porque não tem um “happy end” e eles ficaram muito revoltados com isso. Falaram: “ah, professora, eu não quero mais assistir”, mas foi só nesse primeiro momento.</p> <p>Uma menina que era complicadíssima, bandidassa, mesmo, ficou emocionadíssima, fez uma atividade excelente, com respostas excelentes.</p>
PPF	Ela se envolveu.
PP5 Eunice	<p>Exatamente. Ela se envolveu. Ela estava suspensa. Ela tinha cometido... uns problemas. No dia que ela chegou eu tava terminando de passar o filme para a turma dela. Eu falei: “Kamila⁷⁷, se você quiser ficar para assistir... porque eu vou começar com outra turma. Ela assistiu do meio para o final. Depois ela ficou para a outra aula para poder assistir tudo, desde o começo. E chorou também, se emocionou. Eu achei muito bacana isso. É bacana ver esses adolescente, que estão tão envolvidos com esse mundo de perigo... às vezes para eles a vida é uma coisa, assim, banal... é bacana ver eles se emocionarem. E dentro da sala de aula, sem medo de ser feliz, sem vergonha de ninguém, sabe? Isso me comoveu.</p>
PPF	E isso aproxima até eles, uns dos outros, porque eles ficam sendo cúmplices naquela situação, de um chorar, de ver o outro chorando, de se emocionar.
PP5 Eunice	<p>Ver adolescente chorando... meninas, tudo bem, mas ver meninos, de 17 anos, chorando, que são violentos, que têm envolvimento com drogas, por causa de um filme, dentro da sala de aula, eu jamais poderia imaginar. (?) É bom, eu até coloquei no relatório. Isso faz você repensar sua prática, seu trabalho em sala de aula.</p> <p>Agora o <i>Finding neverland</i> eu apliquei só com uma turma., um segundo ano, porque quando eu assisti, eu pensei: “ nossa, esse filme vai se muito infantil para o segundo ano. Mas como o filme me tocou, eu queria ver qual a visão deles, como que desperta a criatividade. Aí eu passei para esse segundo ano e eles ficaram bem encantados, assim. Gostaram muito também. Teve até uma aluna, ela nem tirou 10, tirou 9,5, mas eu gostei muito de uma resposta dela. Eu perguntei o que acontece com os países que falam inglês, depois eu aproveitei para trabalhar o grau dos adjetivos, de uma maneira bem sutil, frisando mais a interpretação. Uma das perguntas, a primeira, era para dar opinião porque o filme se chama <i>Finding neverland</i>. Eu adorei a resposta dela, e eu queria compartilhar com vocês. Nem é uma menina de muito destaque na sala, mas ela disse assim: “ Esse filme é chamado Em Busca da Terra do Nunca porque tem um homem que se chama James Berry e quando ele era pequeno a irmã dele morreu e ele ficou muito triste, e com isso ele criou um mundo em sua imaginação, que lá ninguém morreria, ninguém crescia, e com isso ele queria estar perto de sua irmã, que ele poderia continuar sendo criança.”. Eu achei bacana, assim, sabe? , essa visão dela. Porque com essa turma, eu falei pra eles assim: Olha, vocês vão assistir ao filme, é um filme épico. Eles gostam muito de assistir filmes de ficção científica, então eu falei, o filme é épico, do começo do século XX, vocês vão ver os figurinos, como são diferentes, o filme vai trabalhar muito a imaginação de vocês”. E eu achei que eu não fosse ter uma boa recepção porque eu acho que eles são muito maduros, e a recepção deles foi boa. Eles foram muito críticos.</p>

(Grupo focal)

PP5 Eunice	Eu fiquei empolgada. Com alguns eu vou retomar a atividade, com algumas salas que eu achei que deu mais certo. Vamos focar em outras atividades, focando mais o uso da língua.
PPF	E como você avalia o avanço no aprendizado da língua? Você percebeu se eles evoluíram? Eles se interessaram mais por inglês?

⁷⁷ Nome fictício

PP5 Eunice	Eu até escrevi isso no relatório. Eles têm uma resistência com áudio em inglês. Eles são muito fracos em relação a isso; tem que ser com áudio em inglês e a legenda em português. Em todos foi o áudio em português com as legendas em inglês. Mas quando eles fizeram as atividades escritas sobre as características, eles colocaram em inglês, como estava no filme; eu pedi para colocarem. Eu dei o dicionário, mas como eles tinham visto a legenda... então eu achei que foi válido. Só a oitava C, que é essa classe que pediu para fazer a peça de teatro, é que pediu para que o áudio fosse em inglês. Eu achei o máximo. Eles me pediram. Uns 90% da turma queria que o áudio fosse em inglês. Deu super certo.
PPF	Porque aí esse passa a ser um segundo momento: eles querem ouvir em inglês. E depois querer falar

(Grupo focal)

O depoimento de Eunice também faz transparecer uma certa descrença na capacidade do aluno em realizar a atividade proposta. A crença de que “os alunos são fracos” ou “não conseguem aprender língua estrangeira” ainda é muito presente entre professores de línguas. Em contrapartida, observa-se, no excerto, que os alunos querem mais do professor, uma vez que manifestam interesse em ter acesso ao áudio original do filme. Essa situação demonstra que eles querem falar, agir no idioma, ouvir o idioma que estão aprendendo por meio de diversas fontes, para depois reproduzirem essas situações de comunicação.

Percebe-se, no excerto transcrito do depoimento de Eunice, que o filme é utilizado para ensinar valores éticos em uma comunidade de prováveis futuros bandidos. Vê-se, claramente, que a professora se aproxima dos alunos ao trabalhar com filmes em sala de aula, corroborando a ideia de que a abordagem do professor ao trabalhar com cinema pode estimular a afetividade (GARCIA-STEFANI, 2010). Nota-se, ainda que o cinema é um estímulo da empatia entre os alunos; estímulo de uma boa relação entre alunos e alunos, e entre alunos e professores.

Vemos que a professora se comove e se surpreende com o resultado obtido com a aplicação das atividades fílmicas, e a atitude dos alunos faz o professor repensar sua prática em sala de aula.

Constata-se, nesse contexto, que os alunos mais problemáticos nas aulas convencionais costumam se destacar ao fazer atividades com conteúdo fílmico. A identificação com esse tipo de atividade os estimula a sugerir outros tipos de tarefas, como produções teatrais a partir dos filmes.

A opinião do alunado sobre o resultado da aplicação das atividades com conteúdo fílmico, segundo a percepção de seus professores, foi bastante positiva. De acordo com os relatos, os estudantes se mostraram motivados na realização das atividades, e essa motivação

foi percebida também em alunos que não costumavam participar ativamente das aulas de LE. Os professores percebem a boa aceitação dos alunos em relação ao aprendizado de LE por meio do cinema, considerando o fato de os estudantes sugerirem outras atividades para serem desenvolvidas, como teatro, montagem de história em quadrinhos, manifestando desejo de continuidade daquele trabalho.

O relato da professora Eunice nos permite inferir que, ao aprender por meio de filmes, o aluno assume um papel mais ativo, descentralizando a carga do professor de assumir a responsabilidade por tudo o que acontece em sala de aula, por todo o processo de ensino. Esse é um primeiro passo em direção à formação de alunos autônomos, responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, é importante salientar que as aulas de LE com conteúdo fílmico foram ministradas por professores que estavam sendo preparados para a realização desse trabalho, e esse fato influenciou a boa receptividade por parte do alunado. Em outras palavras, a preparação dos professores para desenvolverem e aplicarem atividades com conteúdo fílmico está diretamente relacionada com o êxito dessas atividades no processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Não houve relatos de que o trabalho com cinema na sala de aula tivesse resultados negativos junto aos alunos, e essa informação é relevante, uma vez que nos permite concluir que o cinema configura-se como ferramenta significativa e eficaz no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, capaz de estimular professores e alunos a estarem mais envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, o curso de formação continuada para a elaboração de material de ensino com conteúdo fílmico teve papel fundamental para o bom resultado do trabalho com cinema em sala de aula. É imprescindível que o professor receba boa formação, capaz de subsidiá-lo com teorias e práticas necessárias para o desenvolvimento de atividades significativas para os alunos, envolvendo-os e motivando-os no processo de ensino e aprendizagem de LE, e estimulando-os a serem autônomos nesse processo.

As impressões da professora-pesquisadora-formadora sobre o processo do curso de formação continuada que serviu de contexto para a realização do estudo, assim como as respostas às perguntas de pesquisa serão elucidados na sessão seguinte.

4.8 O Papel da professora-pesquisadora-formadora no curso de formação continuada

As sessões anteriores demonstraram as contribuições do curso de formação continuada na visão dos professores cursistas, e até seus efeitos sentidos pelo alunado. No entanto, faz-se necessário, ainda, evidenciarmos as percepções da professora-formadora em relação ao curso de formação, bem como seu papel nesse contexto.

O excerto que segue, retirado das notas de campo, indica, na perspectiva da professora-formadora, a percepção da relevância do curso de formação continuada:

<p>Nota de campo da professora-pesquisadora:</p> <p>AULA 06 (29/05/2014)</p>	<p>Noite chuvosa e fria. Véspera de feriado de Corpus Christi. Penso que não vamos ter público para a aula de hoje, porque estes seriam bons motivos para faltar (chuva, frio, feriado, e os professores podem ter até duas faltas ao longo do curso. No entanto, 90% dos professores comparecem à aula! Hoje percebi o quanto o curso está sendo significativo e relevante para os professores participantes. O fato de quase todos estarem ali me faz ver que estou atingindo meu objetivo, que estou dando minha contribuição a eles, e que eles realmente estão preocupados em fazer algo diferente para seus alunos. Esse é o foco: a aprendizagem dos alunos! O que estamos fazendo ali, reunidos, é um trabalho de renovação, de pensar e fazer aulas diversificadas, utilizando um recurso de entretenimento para fins didáticos. Os professores não estão ali somente por eles mesmos, porque não só eles estão sendo beneficiados. Todos queremos trabalhar de forma prazerosa, queremos gostar do que fazemos, e queremos que nosso aluno aprenda e queira aprender, porque ninguém aprende o que não quer aprender. Portanto, esse também é um trabalho de motivação, de professores e alunos. Professores motivados em sala de aula estimulam a motivação dos alunos, e são estimulados por eles, em uma atividade pendular. Vejo que é também papel do formador de professor estimulá-los, motivá-los a querer fazer melhor, a buscar práticas pedagógicas inovadoras.</p>
--	--

A transcrição de parte das notas de campo denota o caráter significativo do curso de formação, considerando que ilustra alto grau de participação e envolvimento dos professores cursistas. A professora-formadora se surpreende com o fato de os professores cursistas não terem se ausentado do curso em um dia frio, chuvoso e véspera de feriado, ainda que os participantes pudessem ter duas faltas no decorrer dos 10 encontros do curso de formação. Diante desse fato, é possível constatar um nível de motivação bastante elevado no grupo.

Considerando o fato de que a “motivação” aparece como um elemento importante nos resultados deste estudo, pareceu-nos relevante esclarecer o sentido do termo, especialmente na área de linguística aplicada e, mais especificamente, na área de ensino e aprendizagem de línguas. Em um dicionário de linguística aplicada⁷⁸, o termo “motivação” aparece com o sentido de “*fatores que determinam o desejo de alguém em fazer algo*”⁷⁹. Nessa perspectiva,

⁷⁸ Longman Dictionary of Applied Linguistics, 1985.

⁷⁹ Minha tradução para: “The factor that determine a person’s desire to do something”

Viana (1990) esclarece que, segundo Maslow⁸⁰ (1970), um dos maiores estudiosos do tema, a possibilidade de obtenção é um aspecto importante da motivação. Nesse sentido, *o homem manterá sua motivação ao perceber que o que ele está buscando é atingível* (VIANA, 1990, p. 50). Em outras palavras, o conhecimento da meta que se quer atingir é fundamental para o ato de se sentir motivado a atingi-la. Significa dizer que *o aluno tem que reconhecer nas atividades que lhes são propostas, a importância do que vai aprender* (VIANA, 1990, p. 69).

A Teoria da Atividade aborda a questão da motivação sob esse mesmo aspecto. Para a TA, *o sentido da ação diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age* (DUARTE, 2002). Portanto, o indivíduo só verá sentido na atividade que realiza se houver motivação para realizá-la.

Sobre a motivação na área de formação de professores, Viana (1990) argumenta:

A técnica introspectiva de auto-observação no processo de aprendizagem poderia ser colocada por professores de Prática de Ensino aos seus alunos-professores com proposta de trabalho para que eles pudessem registrar suas reações em sala de aula enquanto alunos, para posterior reflexão sobre os fatores que estariam influenciando a sua participação e motivação nas aulas. (VIANA, 1990, p. 152)

Viana salienta a importância da reflexão sobre aprendizagem a partir da autoanálise; compartilhamos com o autor a ideia de que a auto-observação deve ser uma prática comum entre os professores, para que estes possam refletir sobre suas ações em sala de aula e analisar os fatores motivacionais envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas.

Sobre o tema “motivação”, Paulo Freire (1987), em entrevista a Shor, relata:

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação!... Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento próprio da ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar (FREIRE e SHOR, 1987, p.14)

Freire, em entrevista a Shor (1987), associa diretamente motivação à prática e, portanto, como professores formadores, devemos voltar nossa atenção para a prática docente, porque é ela que contribuirá para a motivação dos estudantes. Ao nos preocuparmos com a prática docente, devemos buscar caminhos para também motivar os docentes no seu trabalho

⁸⁰ Abraham H. Maslow estudou o fator “motivação” a partir de uma abordagem humanística, que considera o caráter holístico da natureza humana.

pedagógico, oferecendo-lhes oportunidades de experimentação de práticas inovadoras de ensino, em concordância com o que é significativo para o aluno do século XXI.

Nessa perspectiva, é papel do professor-formador fomentar a motivação nos professores-alunos, por meio de atitudes que viabilizem a criação de espaços para a aprendizagem colaborativa, nos quais se tem acesso à teoria, pratica-se a teoria e discute-se sobre os resultados da prática. Acesso à teoria, prática e reflexão devem ocorrer em ambientes interativos nos cursos de formação continuada. Da mesma forma, motivação, prática e interação devem caminhar juntos nesse processo.

Ao analisarmos os fatores que influenciaram a motivação dos professores-cursistas para participar efetivamente do curso de formação continuada e para utilizar o cinema como uma ferramenta de ensino na sala de aula de LE, constatamos que algumas ações do curso de formação se destacam nesse contexto, como: 1) fornecimento de subsídios teóricos necessários para o desenvolvimento de material didático específico para o trabalho com cinema; 2) explicitação dos objetivos e metas do curso de formação, bem como os caminhos para atingi-los; 3) esclarecimentos sobre a relevância do curso de formação e os resultados que podem ser vivenciados na prática pedagógica; 4) viabilização de condições para a prática da teoria; 5) promoção de ambientes interativos para o compartilhamento dos resultados da prática pedagógica e para a aprendizagem colaborativa; 6) favorecimento de ambientes de empatia e afetividade entre os professores-cursistas para que possam, abertamente, criticar e receber críticas em relação ao trabalho pedagógico; 7) viabilização de condições para reflexão sobre a prática pedagógica, bem como caminhos para transformá-la.

Esse conjunto de ações desenvolvidas durante o curso de formação continuada contribuiu para que o curso tivesse um caráter relevante e significativo para os participantes. No entanto, é importante considerar que a responsabilidade por estimular a motivação entre os professores não recai somente sobre o professor-formador. É responsabilidade também: 1) do Estado, em oferecer condições dignas de trabalho ao professor, por meio de medidas de valorização da profissão docente; 2) da Escola, em fomentar espaços favoráveis para que o professor exerça sua atividade com autonomia; 3) da Universidade, em promover cursos de formação básica e continuada que considerem o papel do profissional de terreno como um professor-formador. Dessa forma, o estímulo da motivação entre os professores para a realização do trabalho pedagógico depende de parcerias entre escolas, governo e universidade.

No curso de formação continuada, não somente a atuação da professora-formadora, como também o próprio recurso lúdico utilizado como ferramenta de ensino – o cinema -, foram responsáveis pelo estímulo da motivação entre os professores. Partindo dessa premissa,

podemos inferir que se a utilização do cinema como instrumento de ensino de língua estrangeira é capaz de motivar professores e alunos a envolver-se efetivamente no processo de ensino e aprendizagem, é porque essa ferramenta oferece condições para um trabalho significativo e relevante no tocante às ações de ensinar e aprender.

As contribuições do cinema, bem como do curso de formação continuada, para a prática pedagógica dos professores participantes do curso serão explicitadas na sessão seguinte, na qual responderemos às perguntas de pesquisa.

4.9 Respondendo às perguntas de pesquisa

Neste item retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação, no intuito de respondê-las e discuti-las, evidenciando os principais resultados do estudo. Para responder à primeira pergunta: *“Qual o impacto de um curso cuja proposta é preparar professores de língua estrangeira moderna da rede pública de ensino para utilizar o cinema como recurso didático na formação dos professores participantes?”* falaremos dos resultados do processo do curso de formação.

Os dados obtidos por meio dos depoimentos dos professores nos relatórios finais e nas sessões de grupo focal evidenciaram que o curso contribuiu para sua formação continuada principalmente no sentido de ter fomentado: 1) valorização da aprendizagem por meio da interação e compartilhamento de experiências; 2) ampliação das possibilidades de exploração didática do cinema; 3) valorização do estímulo à motivação do alunado; 4) reflexão sobre a prática pedagógica; 5) desenvolvimento da autonomia e empoderamento do professor para a análise e elaboração de material didático com conteúdo fílmico; 6) desenvolvimento da criatividade na preparação de atividades didáticas; 7) experimentação de diferentes abordagens e estratégias de ensino de LE.

O ambiente de empatia e afinidade construído no curso de formação continuada favoreceu a livre manifestação de opiniões sobre aspectos inerentes à elaboração e aplicação de material didático, bem como à prática pedagógica. Os professores participantes aprendiam, uns com os outros a partir de reflexões conjuntas sobre suas práticas, corroborando as ideias de Vygostky (1998) de que o meio social é o único fator educativo; e de Gee (2004, 2009), de que a aprendizagem ocorre somente na interação. A viabilização de ambientes de aprendizagem interativa descentraliza a responsabilidade do professor-formador por todo o processo de ensino nos cursos de formação.

Os ambientes de aprendizagem interativa promovidos durante o curso de formação continuada tendem a ser reproduzidos pelos professores cursistas em suas salas de aula, descentralizando, também, sua responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno, e favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no processo de aquisição de LE. Esse aspecto foi verificado na prática docente, uma vez que alguns relatos revelaram o poder de decisão que os alunos tiveram sobre as atividades que gostariam de realizar em sala de aula para a aprendizagem de LE. A partir da realização das tarefas com conteúdo fílmico, alguns estudantes sugeriram outras atividades a partir de filmes, e foram ouvidos em suas sugestões. A partir das propostas do alunado, os professores puderam trabalhar outras atividades interativas que não estavam inicialmente previstas, mas estavam repletas de sentido para os aprendizes, como a criação de histórias em quadrinhos na língua-alvo e a realização de teatros a partir da cena do filme.

A ação de dar voz aos discentes estimula não somente a autonomia no aprendizado, mas também sua motivação, além de ampliar as possibilidades de trabalho didático por meio de filmes. Os professores participantes puderam expandir significativamente as maneiras de se trabalhar com cinema em sala de aula, tanto pelas ações de considerar as sugestões dos estudantes, quanto pelas ações de compartilhamento de experiências durante o curso de formação.

As demonstrações das atividades didáticas, realizadas durante as sessões de Autoconfrontação (CLOT, 2007), foram cruciais para a ampliação das possibilidades de uso didático do cinema. Nessas sessões, os professores se envolveram na atividade de compreender o que realizou, o que o outro realizou, além de olhar para sua própria tarefa com os olhos do outro, buscando ressignificar suas próprias ações. O compartilhamento das atividades desenvolvidas durante o curso favoreceu, ainda, a experimentação de diferentes abordagens de ensino, uma vez que os professores aplicavam não somente as tarefas elaboradas não por eles mesmos, mas também as elaboradas pelos demais colegas.

Tanto as sessões de Autoconfrontação - nas quais as atividades eram demonstradas - , como as sessões de Grupo Focal - nas quais eram discutidos os resultados da aplicação das atividades em sala de aula - , caracterizaram-se como verdadeiras comunidades de prática (FAIRCLOUGH, 2001; GEE, 2004; 2009), em que o compartilhamento de experiências e a interação fomentaram não somente a aprendizagem sobre como utilizar o cinema como ferramenta educativa para o ensino de LE, mas também a reflexão sobre como tornar a prática pedagógica significativa por meio desse instrumento.

Para falar sobre as contribuições do cinema para a prática pedagógica e para o aprendizado de língua estrangeira retomaremos alguns resultados que respondem à segunda pergunta de pesquisa: *“De que maneira a inserção do cinema como ferramenta didática pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras?”*

Ao usar o cinema como ferramenta didática e aplicar as atividades com conteúdo fílmico desenvolvidas por eles próprios, os professores participantes do curso de formação continuada relataram a percepção de que as aulas de língua estrangeira ministradas com a utilização de filmes: 1) são mais dinâmicas; 2) despertam maior interesse e motivação nos alunos, especialmente dos alunos pouco participativos em aulas tradicionais; 3) oportunizam a empatia e a afetividade entre professores e alunos e entre alunos e alunos; 4) favorecem a percepção da língua em uso e da cultura-alvo; 6) contribuem para o desenvolvimento da autonomia no processo de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira.

Chama-nos atenção os depoimentos que aludiram ao fato de que aulas de língua estrangeira cujos conteúdos eram ministrados por meio de filmes estimularam o envolvimento de alunos pouco participativos em aulas convencionais. Esse resultado sinaliza as múltiplas perspectivas que o cinema pode oferecer no sentido de ser um recurso capaz de ampliar as abordagens de ensino de língua estrangeira. Os alunos têm diferentes formas de aprender; é preciso que o professor tenha diferentes formas de ensinar. Quando o professor descobre a maneira como seus alunos aprendem, ele os estimula nessa descoberta, favorecendo o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Quando conseguimos promover um ambiente de descobertas e conquistas em sala de aula, a empatia e a afetividade entre os envolvidos ocorrem de maneira intrínseca. Esses dois elementos são próprios de espaços interativos. Se existe uma atmosfera de aprendizagem por meio da interação, com a utilização de recursos que promovem autonomia na aprendizagem, como é o caso do cinema (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006), a aquisição do conhecimento se torna mais efetiva.

Os relatos dos professores cursistas confirmaram algumas de nossas hipóteses sobre a eficácia do cinema como instrumento potencializador do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (SOUZA, 2014). No entanto, é importante salientar que esses resultados foram obtidos em um determinado contexto, mediante um trabalho de formação continuada específico para auxiliar professores de línguas estrangeiras das escolas públicas no uso desse recurso.

Portanto, sendo o filme caracterizado como um material lúdico autêntico (CRUZ, SOUZA e GAMA, 2007), contextualizador da língua-alvo e propulsor do desenvolvimento da

autonomia no aprendizado, é natural que, usado como ferramenta para ensino de LE, promova maior envolvimento do aluno na realização das tarefas. No entanto, é importante ressaltar que o cinema só será uma ferramenta nas mãos de professores de língua estrangeira se estes dominarem seu uso – daí a necessidade dos cursos de formação com esse propósito. Para nada serve termos uma ferramenta disponível se não sabemos como utilizá-la.

Encerra-se, aqui, a análise dos dados obtidos durante esta investigação. Na sequência explicitaremos nossas considerações finais sobre o estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta sessão retomaremos os objetivos deste estudo e os principais resultados alcançados, enfatizando as contribuições desta pesquisa para a área de linguística aplicada, mais especificamente para as áreas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e de formação de professores. Abordaremos, ainda, as limitações do estudo.

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo (FREIRE, 1999, p. 42).

O trecho transcrito da obra de Paulo Freire denota a importância de promover a integração, como forma de viabilizar a transformação e o desenvolvimento da criticidade. Essa foi uma das metas deste estudo, de caráter interventivo: promover um ambiente de formação continuada para dar voz ao professor, onde ele pudesse ter oportunidade de conhecer novas práticas, além de opinar e refletir sobre suas próprias ações pedagógicas e sobre as ações dos demais companheiros de trabalho.

Esta investigação objetivou intervir no contexto pedagógico de professores de língua estrangeira de escolas públicas, com o propósito de auxiliá-los a utilizar o cinema como ferramenta de ensino de LE e, para efetivar a pesquisa interventiva, propusemos um curso de formação continuada. Acreditamos na eficácia do uso do cinema para o ensino de língua estrangeira baseados na nossa prática docente e também em resultados de pesquisas que o descrevem como um recurso didático eficaz. Queríamos investigar o impacto da utilização do cinema na prática pedagógica dos docentes envolvidos, a partir do curso de formação.

A proposta do curso de formação foi integrar os professores na experiência de novas práticas, ao invés de prescrever métodos e abordagens de ensino aos quais devem apenas “ajustar-se” ou “adaptar-se”, como ainda vemos em muitos cursos de formação continuada (UYENO, 2002). Não queríamos que o professor agisse como mero aplicador de teorias (UYENO, 2002); por isso preocupamo-nos em oferecer, além dos subsídios teóricos necessários para a preparação de atividades didáticas com conteúdo fílmico, oportunidades

tanto de praticar a teoria quanto de discutir, conjunta e interativamente, os resultados da prática. Dessa forma teríamos dados mais confiáveis sobre os resultados da utilização do cinema como ferramenta de ensino de língua estrangeira.

O cunho integrativo do curso de formação continuada teve sentido amplo, não apenas buscando integrar os professores, mas promovendo um trabalho de integração entre escola, governo e universidade, entre professor-formador e profissional de terreno, entre alunos e professores. Como professores-formadores, propusemos uma parceria com o governo (por meio da Secretaria Estadual de Educação e da Diretoria de Ensino da Região de São Carlos) para atuarmos na escola pública e realizar nossa pesquisa de caráter interventivo e colaborativo.

Durante o curso de formação, nossa preocupação foi promover a aprendizagem por meio da interação e compartilhamento de experiências – por isso previmos que as ações interativas permeassem todas as etapas do processo: desde a análise e elaboração das atividades didáticas até as discussões sobre os resultados da aplicação dessas atividades em sala de aula. Dessa forma, estabelecemos situações em que os professores cursistas pudessem refletir individual e conjuntamente sobre suas práticas.

Com o projeto integrativo de repercussão na prática, criamos oportunidade para que os professores pudessem ampliar suas capacidades reflexivas, gerar conhecimento pedagógico, interagir e aprender com seus companheiros de trabalho, compartilhar dúvidas e experiências, e desenvolver autonomia no processo de ensinar. Objetivávamos expandir as possibilidades de desenvolvimento das competências indagativas a respeito do que fazem em sala de aula e fora dela, e para isso apostamos na aprendizagem por meio da interação.

No entanto, a interação não ocorreu somente entre os professores, mas também entre professores-cursistas e professora-formadora; e essa expansão das ações interativas influenciou positivamente o processo de aprendizagem dos professores. Podemos afirmar que os resultados positivos constatados ao final do curso de formação continuada deveram-se, em grande parte, à interação manifestada entre professora-pesquisadora-formadora e professores-alunos, e entre os próprios professores participantes. Na segunda versão do curso de formação continuada, adotamos uma abordagem histórico-crítica (SAVIANI, 1997, 2008), que envolve a *problematização*, a *instrumentalização* (ações didático-pedagógicas para a aprendizagem) e a *catarse* (nova forma de entender a prática social).

De acordo com Saviani (2008), a pedagogia histórico-crítica contribui para o processo de transformação social; desafia o educando, estimulando-o e sensibilizando-o acerca do objeto do conhecimento.

O professor-formador que age orientado pela pedagogia histórico-crítica, conhece as aspirações dos alunos sobre o tema a ser trabalhado, e atua como colaborador e mediador no processo de aprendizagem.

No contexto do curso de formação continuada, o ato de mediar o processo de ensino e aprendizagem opõe-se à neutralidade da prática educativa. O professor-formador, ao atuar como mediador, intervém no contexto de formação, age tanto no sentido de buscar soluções para os problemas encontrados, quanto no sentido de negociar significados⁸¹ entre os professores-alunos, auxiliando-os na experimentação de novas práticas e nas formas de interpretar (e refletir sobre) os resultados dessas práticas.

A atuação do professor-formador como mediador no processo de formação continuada também contribuiu para maior interação entre os professores-cursistas, e o fator “interação” foi um elemento chave nessa investigação.

Embora, desde o planejamento do curso, estivéssemos agindo pautados na aprendizagem por meio da interação e do compartilhamento de experiências, os resultados nos surpreenderam ao nos depararmos com o fato de que todos os professores que concluíram o curso de formação mencionaram os termos “*interação*” e/ou “*compartilhamento de experiências*” em seus relatórios finais, enfatizando a importância desses fatores para o seu processo de aprendizagem. Diante desse fato, buscamos, então, o aprofundamento no estudo de teorias que explicassem o fenômeno da aprendizagem por meio da interação. Encontramos na Teoria da Atividade (VYGOTSKY, 1930, 1998, 2001; LEONTIEV, 1978, 1983; ENGSTRÖM, 1999) as respostas que buscávamos.

Na perspectiva da TA, o aprendizado ocorre quando as ações individuais são parte de uma atividade coletiva (compartilhadas com o restante do grupo) Para a TA, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem na interação entre um sujeito e outro, mas não diretamente, e sim através de um processo de mediação, com o uso obrigatório de determinado instrumento. (LEONTIEV, 1978; DUARTE, 2002). Essa premissa explica, no contexto do curso de formação, o papel do cinema (instrumento; artefato mediacional) e da professora-formadora (mediadora) no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o cinema atua como elemento motivador da aprendizagem – e, de acordo com a TA, as ações individuais só têm sentido quando há motivação para realizá-las – e a professora-pesquisadora-formadora atua como incentivadora das ações colaborativas entre os agentes envolvidos.

⁸¹ Termo usado no sentido da linguística, significando, na terminologia saussuriana, a face do signo linguístico que corresponde ao conceito, conteúdo.

No entanto, o papel do professor formador não se limita a incentivar ações colaborativas. No contexto da área de formação de professores de línguas, para promover cursos de formação significativos para os participantes, vemos que é papel do professor-formador: 1) Auxiliar professores a olhar de forma crítica para sua prática; 2) Auxiliar o processo de análise crítica do material didático com o qual se trabalha em sala de aula; 3) Prover subsídios teóricos que auxiliem a preparação e/ou adaptação de atividades didáticas; 4) Contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo dos professores para elaboração de atividades didáticas; 5) Viabilizar espaços para a prática da teoria; 6) Viabilizar oportunidades de discussão sobre a prática; 7) Fomentar ambientes de compartilhamento de saberes e competências; 8) Atuar como mediador nos processos de aprendizagem interativa e colaborativa; 9) Promover aproximação entre os professores.

Preparar e ministrar o curso de formação continuada nos ajudou a refletir sobre os aspectos inerentes ao papel do professor-formador, bem como sobre elementos necessários para sua formação. Percebemos, claramente, a importância da prática nesse contexto. É na prática que o professor-formador se forma. O professor-formador aprende a ser formador com aquele que é formado. Os professores atuantes nas escolas sabem como querem ser formados, sabem o que lhes falta. Os professores-formadores, juntamente com o Estado e a Universidade, precisam ouvir sua voz, e dar-lhes oportunidade de “terem voz”, porque a falta de motivação muitas vezes lhes cala.

A *autonomia* também é palavra chave nesse contexto. A aprendizagem resultante do curso de formação continuada deu-se, também, pelo fato de os professores terem sido autônomos no processo de elaboração, análise e aplicação das atividades didáticas. A autonomia manifestada no curso de formação continuada refletiu-se também na sala de aula do professor participante. Os dados coletados por meio dos depoimentos dos professores nos mostraram que os alunos envolveram-se mais nas aulas cujas atividades foram preparadas a partir de conteúdo fílmico – aulas que motivaram também os alunos costumeiramente mais dispersos das aulas de LE.

Os resultados indicam que as aulas de língua estrangeira ministradas a partir de conteúdo fílmico motivam professores e alunos a se envolverem mais no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, por meio desta investigação, constatamos que o cinema atua como instrumento eficaz para o ensino de língua estrangeira. No entanto, o sucesso ou o fracasso das atividades desenvolvidas a partir do cinema como recurso, depende da abordagem do professor ao executá-las. Daí a importância dos cursos de formação. O professor precisa estar

preparado para: 1) trabalhar interativamente com os colegas - não somente os professores da área de línguas, mas também de outras áreas do conhecimento, já que o cinema é um poderoso recurso para a aprendizagem interdisciplinar (GARCIA-STEFANI, 2010); 2) avaliar atividades didáticas; 3) desenvolver atividades didáticas; 3) explorar diferentes abordagens de aplicação das atividades didáticas; 4) refletir sobre os resultados da aplicação das atividades didáticas.

Todos esses aspectos foram abordados no curso de formação continuada que realizamos para coletar os dados desta investigação, mais especificamente nos momentos de autoconfrontação, por meio dos quais os professores puderam rever suas ações, sob diferentes perspectivas: sua própria e sob a dos outros.

Nesse sentido, o processo de interação e compartilhamento de experiências vivenciado no curso de formação continuada foi fundamental para a aprendizagem sobre como explorar o filme didaticamente, de maneira significativa, na aula de língua estrangeira.

Limitações do estudo

Estamos cientes das limitações deste estudo. Ao longo de nossa investigação, percebemos o quanto poderíamos ter feito e não fizemos, pela própria restrição do tempo e espaço da pesquisa. Esperamos que as lacunas deste estudo sirvam de inspiração para o desenvolvimento de outras pesquisas na área de linguística aplicada para o ensino de língua estrangeira, especialmente no campo de formação de professores.

Lastimamos não termos desenvolvido análise crítica do material didático com conteúdo fílmico produzido pelos professores durante o curso de formação, tampouco termos acompanhado as aulas dos professores durante a aplicação das atividades por eles elaboradas – nos limitamos a ouvir suas observações. Gostaríamos, ainda, de ter ouvido a opinião dos alunos sobre as aulas de LE ministradas a partir de conteúdo fílmico – nos limitamos a ouvir as percepções dos professores sobre a reação do alunado.

Nesta empreitada investigativa demos voz ao professor, mas não demos voz ao aluno. Por ser este um estudo de caráter transversal⁸², tendo sido os dados coletados por um período de seis meses,⁸³ não pudemos acompanhar a prática dos professores por tempo suficiente para traçarmos observações conclusivas a respeito dos efeitos do curso de formação em suas ações

⁸² Estudo desenvolvido em um período curto de tempo

⁸³ Os dados foram coletados durante o curso de formação continuada, ministrado ao longo de um semestre.

em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao uso do cinema como recurso potencializador do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ao final deste estudo, verificamos, ainda, que poderíamos ter incentivado os professores cursistas a encorajar os alunos na realização de tarefas que os envolvessem na produção de vídeos, remixes, entrevistas, trailers, entre outras ações estimulantes para o uso de tecnologias.

Neste estudo, foi dada, portanto, maior ênfase na recepção (resultados do curso na formação de professores críticos), em detrimento da produção (resultado do trabalho em sala de aula).

Apesar das limitações do estudo, realizado a partir de nossa experiência como professora de LE e diante do desafio de formar professores, julgamos o experimento bastante positivo.

Ao refletirmos sobre essas e outras limitações da pesquisa, conjecturamos algumas ideias de encaminhamentos para futuros estudos, que comentaremos na próxima sessão.

Encaminhamentos

Considerando que realizamos um estudo de caráter transversal, parece-nos interessante que futuras pesquisas na área lancem mão de estudos longitudinais o bastante para que se analise mais profundamente a prática do professor.

Recomendamos que futuras pesquisas, cujas propostas sejam analisar a prática pedagógica dos professores, lancem mão de recursos que possibilitem a observação presencial das aulas ministradas pelos professores-cursistas, no sentido de auxiliá-los na busca pela evolução do processo de ensino e aprendizagem.

Sugerimos, ainda, que pesquisas semelhantes sejam desenvolvidas em outros contextos de ensino, visando mapear a reação dos diversos participantes (incluindo alunos e professores) em relação à utilização do cinema como ferramenta de aprendizagem.

É necessário que o uso do cinema com fins educativos seja pesquisado por estudiosos da área, para que possamos contribuir mais eficazmente para a real implementação desse recurso nas escolas do século XXI.

Defendemos a necessidade de pesquisas na área de formação de professores, que carece de métodos de pesquisa e abordagens que visem o desenvolvimento do docente, que proporcionem espaços para criação de oportunidades para que professores e professoras

recuperem, reconstruam e representem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas e linguísticas (TELLES, 2002). Necessitamos, ainda, de pesquisas que proporcionem subsídios para o aprimoramento de nosso trabalho como professores de LE e como formadores de professores de línguas (SOUZA, 2014).

As principais contribuições da investigação serão expostas na sessão seguinte.

Contribuições do estudo

Esta investigação caracterizou-se como um estudo pautado nos princípios que apontam as necessidades contemporâneas na área de formação de professores, especificamente no âmbito de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, fundamentalmente no que concerne à utilização de recursos tecnológicos e lúdicos na aula de LE, como o cinema.

Com esta pesquisa, colaboramos para os estudos na área de Linguística Aplicada no ensino de língua estrangeira, especialmente ao apontar para a necessidade de se promover relações entre teoria e prática no contexto de formação de professores, tentando minimizar a discrepância entre esses dois fatores; e ao abordar questões sobre as formas como se ensina e aprende LE com vistas a fomentar a autonomia na aprendizagem.

Esperamos, com este estudo, promover reflexões sobre o papel dos cursos de formação continuada para professores de línguas, no sentido de prover os docentes com os subsídios necessários para lidar com os desafios da profissão.

Por meio do curso de formação continuada, ministrado pela professora-pesquisadora, acreditamos ter contribuído para que professores de língua estrangeira da rede pública de ensino ampliassem as possibilidades de trabalho pedagógico, especificamente no que se refere à exploração didática do cinema, desenvolvendo suas competências para analisar, elaborar e aplicar material didático com conteúdo fílmico.

Almejamos instigar a realização de outras pesquisas, em outros contextos de ensino, sobre a utilização do cinema com fins educativos, especialmente como ferramenta de ensino de língua estrangeira.

Contribuímos, ainda, para apontar para a necessidade de fomentar o aprendizado por meio da interação e do compartilhamento de experiências entre os professores, favorecendo a percepção da importância desses fatores no trabalho pedagógico.

Ao realizarmos um curso de formação continuada por meio do qual o professor pudesse não somente ter acesso à teoria, mas aplicá-la e refletir sobre os resultados da aplicação, além de ser autônomo no processo de análise, elaboração e prática dessas

atividades, esperamos ter contribuído para o rompimento do processo de alienação a que muitos professores estão submetidos.

Constatar a eficácia do cinema como instrumento de ensino de língua estrangeira e a importância da formação de professores para o uso significativo desse instrumento, nos faz voltar o olhar para a relevância de ações que promovam o preparo dos professores para trabalhar com tecnologias inovadoras visando operacionalizar um ensino significativo de línguas.

É igualmente elementar que cursos de formação continuada de professores, além de subsidiá-los com teorias e práticas que permeiam o contexto de formação, lhes possibilitem refletir sobre sua prática, não somente no sentido de pensar sobre, mas no sentido de transformá-la.

Este estudo desenvolveu-se com o propósito de intervenção para a transformação. Os alunos do século XXI já não são os mesmos do século XX, mas ainda vivenciamos práticas pedagógicas do século XIX. É preciso não somente transformar, mas revolucionar, para adequar o processo de ensino e aprendizagem aos desafios do novo século.

O ensino só será revolucionário quando permitir que alunos e professores sejam agentes transformadores de suas condições de existência, promovendo a expansão do pensamento e a (re)significação das suas experiências.

“Por muito que digamos, muito nos ficará por dizer.”

(ECLESIAÍSTICO, Capítulo 43, versículo 27)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. M. J; MACHADO, V. A pesquisa sobre Atividade Docente: Contribuições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica. In: LIBERALI, F.C; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola:** recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012.
- ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons:** a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALMEIDA, M. J. **Cinema:** arte da memória. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ALMEIDA, M.J. **A educação visual da memória:** imagens agentes do cinema e da **televisão.** Pro-Posições, Campinas, v. 10, n. 2, p. 5-18, 1999.
- ALMEIDA, Maria Isabel. Presença da Profissão na Formação de Professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Palestra ...** Águas de Lindóia, 2014.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores no Brasil, 1990-1998.** MEC/Inep/Comped, 2002.
- ANTUNES, M. H.. Planejando a utilização pedagógica de TV e vídeos no Projeto Político Pedagógico da Escola. In: FIORENTINI, L.M.R; CARNEIRO, V.L.Q. (Org.). **TV na Escola e os Desafios de Hoje:** curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002. p. 80-95.
- ARAÚJO, S. A. **Possibilidades pedagógicas do cinema em sala de aula.** Revista Espaço Acadêmico, n. 79, dez.2007.
Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/079/79araujo.htm>>. Acesso em: out. 2009.
- ARONOVICH, Lola. Film in the classrrom: making it relevant. **Contexturas:** Ensino Crítico de Língua Inglesa, n. 10, 2006. p. 135-139.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedex,** Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- BASARAB, Nicolescu. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.
- BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. **XI Simpósio Nacional de Letras e Lingüística/I Simpósio Internacional de Letras e Lingüística (SILEL),** p. 2533-2542, 2006.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: acesso em: jul. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998

CARMO, L. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Ibero americana de educação**, n. 32, 2003. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/rie32a04.htm>>. Acesso em: out. 2009.

CARNEIRO, V. L.Q. Analisando e produzindo o audiovisual: oficina de vídeo na escola. In: FIORENTINI, L.M.R; CARNEIRO, V.L.Q. (Org.). **TV na Escola e os Desafios de Hoje**: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002.

CARNEIRO, V.L.Q. Os vídeos do curso TV na Escola e dos Desafios de Hoje. In: FIORENTINI, L.M.R; CARNEIRO, V.L.Q. (Org.). **TV na Escola e os Desafios de Hoje**: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC. 2 ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002.

CEDRO, Wellington Lima; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. As relações entre a organização do ensino e a atividade de aprendizagem. In: LIBERALI, F.C; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Ed. Pontes, 2012.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, p. 101-122, 2005.

CHAIKLIN, S. A conceptual perspective for investigating motive in cultural historical theory. In: HEDEGAARD, M; EDWARDS, A.; FLLER, M (Ed.). **Motives in the children's devolpment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 209-224.

CHAKUR, Cilene R. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 146-176, 2002.

CIPOLINI, A. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto**: um estudo sobre a utilização do cinema na educação. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2008.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

COHEN, A. D. Metodologia de pesquisa em linguística aplicada: mudanças e perspectivas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 13, p. 1-13, 1989.

CRUZ, M.L.O.B.; SOUZA, F.M.; LIMA, L.F.M. Aquisição linguístico-cultural de Espanhol-Língua estrangeira (E-LE) mediada pelo cinema: um estudo de representações. In: Pró-Grad, DE PINHO; SAGLIETTI. (Org.). **Livro eletrônico dos Núcleos de ensino da UNESP**. São Paulo: Ed. Unesp, v. p. 957-964, 2006.

CRUZ, M.L.O.B.; SOUZA, F.M.; GAMA, A.P.F. O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira). In: Prograd Unesp (Org.). **Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2007, v. p. 487-499.

DANIELS, Harry. Cultural historical activity theory and professional learning. **International journal of disability, development and education**, v. 51, n. 2, p. 185-200, 2004.

DANIELS, Harry. **Vygotsky and pedagogy**. Routledge, 2002.

DANIELS, Harry. Activity theory, discourse and Bernstein. **Educational Review**, v. 56, n. 2, p. 121-132, 2004.

DAVYDOV, V.V. What is real learning activity? In: HEDEGAARD, M.; LOMPCHER, J. (Org.). **Learning activity and development**. Dinamarca: Aarhus University Press, 1999, p. 123-138.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã**. São Paulo: Ática, 1997.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 279-301, 2003.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Caderno Cedes**, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ELBAZ, F. **Teacher Thinking: a Study of practical knowledge**. London: Croom Helm, 1983.

EDWARDS, A. From the systemic to the relational: relational agency and activity theory. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. (Ed.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge University Press, p. 197-211, 2009.

ENGESTROM, Yrjo. Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Ed. Loyola. 2002.

ENGESTROM, Y. Expansive Learning: Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization. In Knud Illeris (Ed.). **Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists: in Their Own Words**. Routledge. 2009.

_____. Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget. In: RÜCKRIEM, G. (Ed.). **Developmental Work Research: expanding activity theory in practice**. Berlin: Lehmanns Media, 2005, p. 37-48.

_____. Activity Theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEM, R.; PUNAMAKI, R. (Ed.) **Perspectives on activity theory**. Cambridge University Press, 1999a, p. 19-38.

_____. **Learning by expanding: ten years after**. Introdução à edição alemã de Learning by expanding, publicada em 1999b. Disponível em: < <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em: maio 2003.

_____. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, I. et al. (Ed.). **Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice**. Falmer Press, 1994, p. 43-61.

_____. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em:

<<http://lhc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>> Acesso em: abr. 2015.

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; SUNTIO, A. Can school communities learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (Ed.). **Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education**. London: Blackwell, 2002, p. 211-224.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

FENNES, Helmut; HAPGOOD, Karen. **Intercultural learning in the classroom: crossing borders**. London: Cassell, 1997.

FERREIRA, Marília Mendes. Contribuições da Teoria Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade para o Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira. In: LIBERALI, F.C, MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Ed. Pontes, 2012.

FIORENTINI, L. M. R. **TV na Escola e os Desafios de Hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC**. FIORENTINI, L. M. R.; CARNEIRO, V. L. Q. (Org.). 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, José Cerchi. A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor. **Caderno de Cinema do Professor**, p. 32, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 2006.

GADOTTI, M. Desafios para a era do conhecimento. In: **Viver mente & cérebro: perspectivas para o novo milênio**. Rio de Janeiro, v. 6, p. 6-15, 1998.

GARCIA-De-STEFANI, V. C. **O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol**. 2010. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores: compreender e revolucionar**. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 7., 2014, Águas de Lindóia. Palestra ... Águas de Lindóia, 2014.

GEE, James Paul. New times and new literacies. In: BALL, A.; FREEDMAN, S., W. (Org). **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning**. Cambridge, 2004.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009.

GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina, Ed. UEL, 2002.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**, 2002. Disponível em <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>>. Acesso em: nov. 2009.

GOYES NARVÁEZ, J. C. Horizonte de la comunicación visual contemporánea. **Espéculo Revista de estudios literarios**. Universidad Complutense de Madrid, 2002. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero22/com_visu.html>. Acesso em: set. 2009.

HARLOW, L. L.; MUYSKENS, J. A. **Priorities for intermediate-level language instruction**. *Modern Language Journal*, n. 78, p. 141-154, 1994.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H.(Org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Ed. Loyola. 2002

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local Teaching and Learning: a cultural-historical approach**. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. **Linguística Aplicada: da aplicação de linguística transdisciplinar**. São Paulo: Edud, 1992.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. Cambridge University Press, 1990.

IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. **Significados e sentidos de ensinar e aprender inglês na escola pública do Estado de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2010.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, MCF. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. *Rev. Esc. Enf. USP*, v. 35, n.2, p.115-21, jun. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>>. Acesso em: nov. 2009.

IMBERNÓN, Francisco Muñoz. **Valorização do conhecimento docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 7., 2014, Águas de Lindóia. Palestra

... Águas de Lindóia, 2014.

KNOWLES, M. **The Modern Practice of Adult Education**. Cambridge: USA, 1980.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG. M. **An Introduction to Second language Acquisition Research**. N. Y: Longman. U.S.A, 1991.

LEFFA, Vilson J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópio**, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEFFA, Vilson J. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 3, n. 2, 2003.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>. Acesso em: out. 2009.

LEONT'EV, A. N. **Activity, consciousness and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978a.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978c.

_____. **Actividad, Conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion. 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade = The learning process in the school and the formation of teachers in the perspective of. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LURIA, Alexander Romanovitch; YODOCICH, F. I. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. LURIA, A. R.; YODOCICH, F. I. **Linguagens e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 7-23.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração-PCcoL. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**, v. 1, p. 13-26, 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Los profesores como trabajadores del conocimiento: certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n. 30, p. 27-56, 2002.

MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista de Educação AEC**, v. 26, n. 104, p. 35-44, jul./set. 1997.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **A Teoria da Atividade SócioHistórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012. p. 109-135.

MAYRINK, M. F. **Luzes... Câmera... Reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes**. 2007. 300 f. Tese (Doutorado)-Programa de estudos pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MIRANDA, C. E. A., COPOLA, G. D. e RIGOTTI, G. F. **A educação pelo cinema**.

Disponível em: <http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf>. Acesso em: out. 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência: por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**, Delta, v.10, p. 329-338, 1994.

MORAN, J. M. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Texto de apoio ao programa Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje, no dia 25/06/2002. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/tedh/tedhtxt2b.htm2>> e em

<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>>. Acesso em: nov. 2009.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEWMAN e HOLZMAN, 1993 (apud ferreira, 2012)???????

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação**. In: CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES, 1., 2011, Águas de Lindóia. **Palestra ... Águas de Lindóia**, 2011.

OLIVEIRA SANTOS, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440 f. Tese (Doutorado)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PARRA, N. **Metodologia dos recursos audiovisuais: estudo fundamentado na psicologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: Saraiva, 1977.

PASSONI, Taisa Pinetti. Constituição de um terceiro espaço em um programa de formação de professores de inglês: contribuições de um planejamento crítico-colaborativo de aulas. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012. p. 109-135.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa**. Artmed, 2001.

QUIROGA, V. V. **Machuca: explorando os elementos da obra cinematográfica em sala de aula**. In: SIMPÓSIO DE PESQUISAS EM LETRAS DA UNIOESTE, 2., 2007, Curitiba. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. p. 1-15.

_____. **O Desenvolvimento da percepção intercultural no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre potencialidades da mediação fílmica**. 2014. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2014.

RAJAGOPALAN, K. **A prática da linguística e a linguística da prática: um depoimento pessoal**. Intercâmbio, 1997. v. 7.

RICHARDS, Jack C. **Communicative language teaching today**. SEAMEO Regional Language Centre, 2005.

RODGERS, C. R. **Seeing student learning: teacher change and the role of reflection**. Harvard Educational Review, v. 72, n. 2, p. 230-253, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Basic books, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco, 1987.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUZA, Fábio Marques de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. 2014. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

STEPHENS, J. L. **Teaching culture and improving language skills through a cinematic lens: a course on spanish film in the undergraduate Spanish curriculum**. ADFL Buletin, v. 33, n. 1, p. 22-25, 2001. Disponível em: <<http://web2.adfl.org/ADFL/bulletin/v33n1/331022.htm>>. Acesso em: 26 set. 2009.

TELLES, João Antônio. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. **Trajetórias na formação do professor de línguas**. Londrina: UEL, 2002, p. 15-38.

TOBARRA, L. P. **El corto en la clase de E/LE: dos propuestas de explotación didáctica de cortos**. Disponível em: <<http://www.mec.es/redele/revista10/tobarra.shtml>>. Acesso em: set. 2008.

TORRECILLAS, A. B.; SÁNCHEZ, M. A. T. **El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural**. Centro de Lenguas modernas, Universidad de Granada, 1993. p. 537-551.

VIANA, Nelson. **Variabilidade da Motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. 1990. Dissertação (Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1990.

VIEIRA-ABRAÃO, Maria Helena. Ensino de línguas e formação de professores na perspectiva pós-metodo. In: ALVES-BEZERRA, W., SIGNORI, M. B. (Org.) **Letras em Jornada: artigos da 12ª Jornada de Letras**. Pedro & João Editores: Departamento de Letras, UFSCar, 2009.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 2001.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

ZEICHNER, K. M. **Beyond the divide of teacher research and academic research: teachers and teaching: theory and Practice**, v.1, n.2, p.153-172, 1995. Contradictions and

tensions in the professionalization of teaching and the democratization of the schools. Teachers' College Record, n.92, p.363-379, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: “Aprendendo a ensinar com filmes: o cinema como recurso didático para um ensino significativo”

Pesquisador(a) responsável: Profa. Me. Viviane Cristina Garcia de Stefani

Instituição/Departamento: UFSCar / PPGL

Endereço do(a) pesquisador(a) responsável(a): R.Dr. Sizenando de Toledo Porto, 25, Jardim das Torres. São Carlos /SP

Telefone do(a) pesquisador(a) responsável: (16) 99711-8554

Local da coleta de dados: Centro de Estudo de Línguas (CEL) – São Carlos E.E. Prof. Sebastião de O. Rocha

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos questionários e entrevistas, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: O principal objetivo deste estudo é oferecer mais oportunidades aos professores para refletirem sobre as novas propostas de ensino, sobre as suas próprias práticas e sobre a inserção do cinema na prática pedagógica. Pretende-se, com isso, procurar entender melhor a realidade da escola pública e auxiliar a reflexão e o trabalho do professor frente às novas orientações incluídas nos PCNs, OCNs e Nova Proposta Curricular da SEE-SP, a fim de que esses profissionais criem uma postura crítica em relação a propostas como a inserção do cinema como recurso didático capaz de promover um ensino significativo, e em relação à sua própria atuação em sala de aula.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a dois questionários e a entrevistas individuais e em grupo (grupo focal) aplicados pela pesquisadora, que ocorrerão em período de aula. O teor das perguntas e as gravações se restringirão única e exclusivamente à participação em sala de aula na mencionada atividade e aos resultados da aplicabilidade das atividades desenvolvidas ao longo do curso.

Riscos e Benefícios: Os riscos com relação a sua participação nesta pesquisa são mínimos, não havendo assim qualquer risco à sua saúde. Além disso, você estará contribuindo para a construção de conhecimento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a importância dos cursos de formação continuada de professores para o ensino público.

Sigilo: As informações contidas nas notas de campo da professora-pesquisadora, bem como nos questionários e nas entrevistas (grupo focal) serão confidenciais e asseguro o sigilo total sobre sua participação nesta. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade, pois, em nenhum momento seu nome será solicitado e comprometo-me a criar nomes fictícios que não permitam sua identificação nas divulgações.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa):

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pelo(a) pesquisador(a), eu _____, RG: _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento **em duas vias**, ficando com a posse de uma delas.

São Carlos, ____/____/____

Assinatura do sujeito de pesquisa ou
Representante legal

Assinatura do responsável pelo projeto

Ciência e de acordo do pesquisador responsável:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Declaro que assinei 2 vias deste termo, ficando com 1 via em meu poder.

Assinatura do sujeito de pesquisa ou Representante legal

Apêndice 2: Questionário 1

Questionário 1

Caro professor

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua experiência com a utilização de filmes em sala de aula, a partir do curso “*Trabalhando com filmes na aula de língua estrangeira: como desenvolver e avaliar atividades didáticas*”, e também para registrar seus interesses, necessidades e dificuldades em relação ao uso dessa tecnologia. Sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira com uso do cinema, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Muito obrigada pela sua participação. Contamos com você!

Nome _____

1. Qual(is) disciplina(s) você leciona?

() inglês

() espanhol

() outro idioma. Qual _____

2. Ao ensinar língua estrangeira, você prioriza alguma variedade? Qual?

3. Você tem conhecimento sobre o que dizem os PCNs e OCEM sobre ensino de LE?

4. Complete a frase: *um bom professor é aquele que*

5. Você se considera um bom professor? Por quê?

() sim

() não

6. Você se considera fluente na língua que leciona?

() sim

() não

7. Você ministra suas aulas:

() só em língua estrangeira (LE) () só em língua materna (LM)

() utilizo LE e LM, mas mais a LE () utilizo LE e LM, mas mais a LM

Comentários:

8. Você está satisfeito com os meios e os modos do seu trabalho escolar?

9. Você acha importante o uso de tecnologias na sala de aula? Já utilizou? Com que finalidade?

10. Você tem conhecimento do projeto “o Cinema vai a escola”? Já utilizou filmes desse projeto em suas aulas?

() sim () não

11. Você usa ou já usou o cinema para aprender e/ou ensinar?

() sim

() não

Comentários:

12. Seus alunos têm o hábito de assistir a filmes? Quais?

13. Caso já tenha usado filmes na sala de aula, você considera que foram aulas produtivas?

() sim () não

Por quê? _____

14. Você já usou filmes apenas com a finalidade de entretenimento?

15. Você vê vantagens ou desvantagens em utilizar filmes em sala de aula? Quais?

16. A direção da escola:

() incentiva o uso de filmes () desincentiva o uso de filmes
() não se manifesta em relação ao uso de filmes

Comentários

17. Caso já tenha utilizado filmes em sala de aula, como foi realizada a atividade?

- () somente exibição
- () exibição e debate após o filme
- () conversa sobre o filme antes da exibição, exibição e debate.
- () utilização de apenas uma cena de algum filme p/ ilustrar uma situação
- () Outros

Quais? _____

18. Qual sua motivação em fazer este curso? O que o levou a inscrever-se?

19, Já fez outro(s) curso(s) de formação continuada?

- () sim () não

Qual(is)? Por que?

19. Que cursos de formação continuada para professores te interessaria fazer?

20. Como são suas aulas de LE?

Apêndice 3 : Questionário 2**ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL**

No relatório, devem ser respondidas as seguintes questões:

1. Qual era sua expectativa inicial em relação ao curso? Elas foram atingidas/superadas? Em que sentido?
2. Você se sente preparado para avaliar atividades didáticas contidas nos materiais com os quais trabalha? O curso contribuiu para isso? Como?
3. A experiência de avaliar atividades didáticas contribuiu para a elaboração de atividades com conteúdo fílmico?
4. Você se sente preparado para elaborar atividades a partir de filmes? Se sim, de que maneira o curso contribuiu para isso?
5. Houve dificuldade na preparação das atividades? Quais?
6. Como foi a experiência de ter aplicado a(s) atividade(s) que você preparou? (dificuldades/reação dos alunos/experiência pessoal...)
7. Você acha que o curso contribuiu para sua formação como professor? Como?
8. Uma das propostas do curso foi oferecer um espaço para troca de experiências entre professores. Você acha que esse objetivo foi atingido? Fale um pouco dessa experiência.

Apêndice 4 – roteiro para análise das atividades didáticas



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SÃO CARLOS

Roteiro para análise de atividades didáticas

Elaborado pela profa. Ms. Viviane Cristina Garcia de Stefani

Questões para refletir:

- 1) A atividade estimula a prática da língua-alvo? De que forma?
- 2) Qual habilidade é focada? (fala, audição, leitura, escrita)?
- 3) A atividade prioriza o uso ou a estrutura da língua?
- 4) De que forma a gramática é tratada? (o aluno deve reproduzir automaticamente estruturas gramaticais ou é desafiado a refletir sobre seu uso?)
- 5) Essa atividade é significativa para o contexto de ensino no qual eu atuo?
- 6) Contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos?
- 7) Faz uso de conteúdos relacionados à vida e aos interesses dos alunos?
- 8) Estimula a interação entre os alunos (clima de colaboração e compartilhamento)?
- 9) Promove a livre-expressão individual?
- 10) Estimula o aprendizado autônomo do aluno?
- 11) Estimula a realização de pesquisas extraclasse?
- 12) Estimula a participação dos alunos na explicitação de regras gramaticais?
- 13) Tolerar o erro?
- 14) Promove diferentes maneiras de comunicar a mesma ideia (diferentes estratégias de comunicação)?
- 15) Promove reflexão?
- 16) Favorece a superação de dificuldades?
- 17) Trabalha com gêneros textuais?
- 18) Utiliza textos autênticos para criar interesse e fornecer modelos válidos de uso da língua?

Apêndice 5 – Exemplos de procedimentos didáticos com cinema



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SÃO CARLOS

Trabalhando com filmes na aula de língua estrangeira: como desenvolver e avaliar atividades didáticas

Profa. Ms.: Viviane Cristina Garcia de Stefani

Exemplos de procedimentos didático-pedagógicos

1. **Comentários sobre fragmentos de diálogos previamente selecionados;**
2. **Elaboração de diálogos a partir da exibição de uma cena sem áudio e sem legenda;**
3. **Comparação com diálogos de outros filmes;**
4. **Dedução do significado de palavras específicas a partir do contexto em que estão inseridas;**
5. **Observação e reprodução de situações de saudação, apresentação e despedida em diferentes âmbitos e contextos, atentando para a linguagem verbal e não-verbal;**
6. **Pesquisa sobre palavras heterossemânticas;**
7. **Observação e comparação de ditos populares;**
8. **Discussão sobre os costumes de diferentes povos a partir da exibição da cena e de posteriores investigações;**
9. **Reflexão sobre o uso de determinados tempos verbais em situações de comunicação;**
10. **Leitura e discussão do capítulo de um dos livros no qual o filme foi baseado;**
11. **Identificação de expressões usadas ao convidar para dançar, jantar etc. e aferição de outras ocasiões em que as mesmas expressões poderiam ser usadas;**
12. **Previsão de acontecimentos seguintes aos da cena exibida;**
13. **Identificação de outras línguas faladas em países hispano falantes além do espanhol;**
14. **Promoção de debates sobre assuntos polêmicos suscitados pelas cenas;**
15. **Analogia entre o ocorrido na cena e fatos da vida pessoal do aprendente;**
16. **Organização de diálogos distribuídos em partes aleatórias;**
17. **Discussão sobre aspectos sócio-políticos no contexto histórico do filme em comparação com o contexto atual brasileiro;**

18. **Análise sobre diferentes formas de celebração e comemoração de aniversários;**
19. **Analogia entre imagens e textos;**
20. **Atividade com a trilha sonora do filme;**
21. **Atividade com os “extras” do filme;**
22. **Dramatização de cena;**
23. **Elaboração e publicação (na internet) de uma crítica sobre o filme.**

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas

 <p>CEP Comitê de Ética em Pesquisas</p>	<p>CENTRO UNIVERSITÁRIO CENTRAL PAULISTA - UNICEP</p>	 <p>Plataforma Brasil</p>
<p>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</p>		
<p>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p>		
<p>Título da Pesquisa: Aprendendo a ensinar com filmes: o cinema como recurso didático para um ensino significativo</p>		
<p>Pesquisador: Viviane Cristina Garcia de Stefani</p>		
<p>Área Temática:</p>		
<p>Versão: 2</p>		
<p>CAAE: 15595513.9.0000.5380</p>		
<p>Instituição Proponente: Centro Universitário Central Paulista - UNICEP</p>		
<p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p>		
<p>DADOS DO PARECER</p>		
<p>Número do Parecer: 467.643</p>		
<p>Data da Relatoria: 25/11/2013</p>		
<p>Apresentação do Projeto:</p>		
<p>A coleta de dados será realizada com professores de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), nas dependências do CEL (Centro de Estudos de Línguas) de São Carlos.</p>		
<p>Será ministrado, pela pesquisadora, um curso de formação continuada de 30 horas (10 encontros de 3 horas de duração cada), utilizando oito títulos de filmes do projeto O Cinema vai à escola (4 em inglês e 4 em espanhol). Os professores executarão as atividades trabalhadas no curso em sala de aula. Os resultados dessa aplicação serão acompanhados pela pesquisadora, e posteriormente discutidos com os participantes. A pesquisadora menciona que serão utilizados, como instrumentos de coleta dos dados, questionários, notas de campo e grupo focal.</p>		
<p>Objetivo da Pesquisa:</p>		
<p>Contribuir para a formação continuada dos professores de língua estrangeira moderna (Inglês e espanhol) da rede pública de ensino, proporcionando-lhes oportunidade de desenvolvimento/aprimoramento profissional para a inserção do cinema como instrumento de ensino em sua prática pedagógica.</p>		
<p>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</p>		
<p>A pesquisadora menciona que os riscos aos participantes são mínimos, não havendo assim</p>		
<p>Endereço: Rua Miguel Petroni, nº 5.111 Bairro: Jardim Centenário CEP: 13.563-470 UF: SP Município: SÃO CARLOS Telefone: (16)3362-2111 Fax: (16)3362-2111 E-mail: omalkucl@gmail.com</p>		
<p>Página 01 de 22</p>		



CENTRO UNIVERSITÁRIO
CENTRAL PAULISTA - UNICEP



Continuação do Parecer: 487.843

qualquer risco à sua saúde. Menciona que o benefício refere-se a construção de conhecimento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, a pesquisadora menciona que os resultados da coleta de dados serão discutidos com os participantes, como parte do processo de pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está apresentado corretamente, com linguagem clara e informações sobre todos os preceitos éticos da pesquisa. A pesquisadora menciona que serão selecionados 20 professores, mediante carta de interesse. Estes serão esclarecidos, em uma conversa previa, sobre os procedimentos da pesquisa. O questionário que será aplicado aos professores foi anexado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é apresentado de forma adequada, e são informados os objetivos, procedimentos, riscos/benefícios, sigilo e voluntariedade quanto à participação.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 26 de Novembro de 2013

Assinador por:

Cintia Alessandra Matiucci Pereira
(Coordenador)

Endereço: Rua Miguel Petroni, nº 5.111
Bairro: Jardim Centenário CEP: 13.563-470
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3362-2111 Fax: (16)3362-2111 E-mail: cmatiucci@gmail.com

Anexo 2 – Critérios para transcrição das aulas e entrevistas de grupo focal

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas para a transcrição dos dados foram parcialmente baseadas em Marcuschi (1986) e são as seguintes:

PP professor-participante

PPF Professora-Pesquisadora-Formadora

(.) pausa breve

(...) pausa longa

? entoação ascendente

! entoação descendente

(inc.) incompreensível

/ truncamento brusco

maiúscula ênfase ou acento forte

(...) indicação de transcrição parcial

Anexo 3– Material didático com conteúdo fílmico produzido pelos professores cursistas

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SÃO CARLOS
CEL – SÃO CARLOS



APOSTILA DE ATIVIDADES COM CONTEÚDO FÍLMICO

**Atividades desenvolvidas pelos professores
participantes do curso:**

***“Trabalhando com filmes na aula de língua
estrangeira: como desenvolver e avaliar atividades
didáticas”***

Coordenação: Profa. Ms. Viviane Cristina Garcia de Stefani

**(os nomes dos professores que elaboraram este material foram omitidos
nesta versão, em respeito ao Termo de Responsabilidade Livre e Esclarecido,
assinado pelos participantes da pesquisa, garantindo o sigilo das identidades)**

Organização: profa. Ms. Viviane Cristina Garcia de Stefani

PPGL - UFSCar

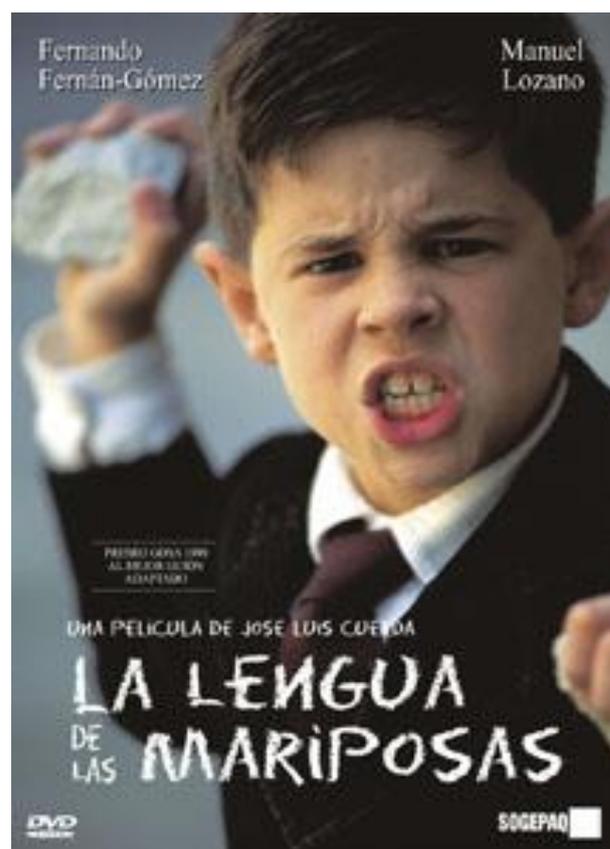
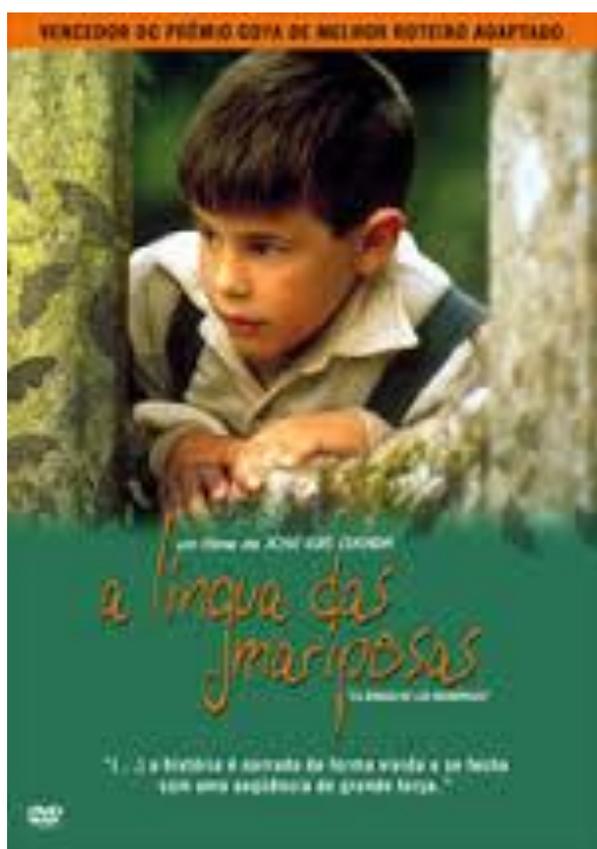
A revisão das atividades aqui apresentadas foi de responsabilidade do professor que as elaborou

ÍNDICE

As atividades contidas na apostila estão divididas em 7 partes:

Parte 1	Filme 1	A língua das Mariposas	Disciplina: espanhol
Parte 2	Filme 2	Donkey Xote	Disciplina: espanhol
Parte 3	Filme 3	Diários de Motocicleta	Disciplina: espanhol
Parte 4	Filme 4	Gran Torino	Disciplina: inglês
Parte 5	Filme 5	Em busca da terra do Nunca	Disciplina: inglês
Parte 6	Filme 6	A onda	Disciplina: alemão
Parte 7	Filme 7	Cinema Paradiso	Disciplina: italiano

FILME 1



Actividad con la película “La Lengua de las Mariposas”

Antes de ver la película:



1) La película nos cuenta la historia de un niño llamado Moncho y la relación con su primer maestro, Don Gregorio. Mira la foto de Moncho y analízala. ¿Cómo te parece ese niño? ¿Qué características le darías?

Para describir el carácter de uno:

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| - soñador | - desleal/ fiel |
| - contento/ descontento | - bromista/ serio |
| - pesimista/ optimista | - antipático/ simpático |
| - inseguro/ seguro | - extravertido/ introvertido |
| - miedoso/ valiente | - sosegado/ nervioso |
| - orgulloso | - ingenuo/ astuto |
| - tímido | |

Después de ver un fragmento de la película:

2) Ahora que has conocido un poco más a Moncho, ¿le añadirías o quitarías alguna(s) de la(s) característica(s) que has elegido hace poco? ¿Cuáles?

Diálogo A:

- “- ¡Andrés! Andrés, despierta.
 - ¿Qué pasa?
 - ¿A ti **te pegaban** en la escuela?
 - ¡Pues claro!
 - Yo no quiero ir.

- ¿A dónde?
- A la escuela. Además, ya sé leer. Mañana, cojo y me voy a América como hizo el tío... ... para no ir a la guerra de África.
- Pero, ¡qué dices!
- Yo no quiero que **me peguen**.
- ¿Quién te va a **pegar**?
- El maestro. Tiene cara de mal genio.
- Duérmete, ¡anda! Si no te duermes ahora, te vas a dormir mañana en la escuela. Y entonces, ¡sí que cobrarás!”

Diálogo B:

“Déjame a mí hasta que venga el maestro.

- ¡No!
- ¡Mira, qué bien!
- Buenos días.
- ¡Ah, buenos días!
- ¿Éste es el mozo? ¿Así que usted ya sabe leer y escribir?
- Es que durante la enfermedad, su padre le ha ido enseñando.
- Me dijo que era asmático.
- Sí, pero ya está bien.
- Le da vergüenza al pobrecito.
- Pero mejor que lo tenga por sí le vuelve a dar el ataque... ...y no puede respirar.
- Un beso.
- Tenga usted paciencia con él. Es como un **gorrión**... ...y esta es la primera vez que sale del nido.
- ¡Vamos, Hijo!”

Diálogo C:

- “- Buenos días.
- Buenos días, Don Gregorio.
- A ver, usted, el nuevo,...
- ...póngase de pié.
- ¿Cómo se llama?
- **Gorrión**. Me llamo **Gorrión**.
- Venga. Acérquese.
- ¡Responda!
- ¿O quiere que le llamemos todos **Gorrión**, eh?
- ¡Eh... se está meando!
- ¡Hombre, espere... vuelva aquí!”

3) Después de mirar una vez más la foto y leer el diálogo, contesta:

¿Por qué Moncho se pone esa cara? ¿Qué pasa con él?

4) En su primer día de clase Moncho gana un apodo. ¿Cuál es? ¿Qué significa? ¿A ti te pasó algo parecido en tu primer día de clase o a algún amigo? Cuenta a tus colegas.

5) ¿Cómo te sentiste en tu primer día de clase? ¿Te acuerdas? ¿Cómo te caracterizabas? Cuenta a tu colega.

6) En España, en la época retratada en la película (1936) y su contexto histórico (inicio de la Guerra Civil) la película nos muestra que los profesores solían pegar a sus alumnos. ¿Qué quiere decir “pegar”? ¿Alguna vez algún profesor tuyo te ha pegado en la escuela? ¿Y en la época de tus padres, era común ese tipo de práctica? Cuenta tu experiencia a tu colega.

Después de ver la película completa:

7) Analiza las frases y clasifica como verdadero (V) o falso (F):

- a) Moncho sigue teniendo miedo de Don Gregorio durante toda la historia. ()
- b) Andrés está aprendiendo a tocar un saxofón. ()
- c) En España no se conmemora el carnaval. ()
- d) El padre de Moncho le regala un traje a Don Gregorio. ()
- e) A Don Gregorio no le gustan sus alumnos. ()
- f) Andrés se enamora de una chica china. ()
- g) El padre de Moncho tiene una sobrina llamada Carmiña. ()
- h) Don Gregorio enseña Moncho a cazar elefantes. ()

Plan de Clase con la Película “La Lengua de las mariposas”

Público: Grupo: Alumnos de CEL – Nivel 1/Etapa 3 (4 clases semanales)

Tiempo necesario estimado: 8 clases

Actividad Previa

En grupos, discute con sus compañeros las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cómo fue su primera experiencia en la escuela?
- b) ¿Cómo era la escuela?
- c) Y su profesor (a), ¿cómo era?

Después discute sobre qué puede ser la película “La lengua de las mariposas” y sobre el título. ¿Qué te parece?

Actividad durante la película

1) Pon atención:

A los personajes (cómo son, qué hacen en la historia)

A la época en la que se pasa la historia

Al pueblo (dónde es, cómo son las casas, etc.)

2) Vas a escuchar un dialogo en la película. Rellena los espacios que faltan: hoja n° UNO 1

Actividad Posterior

1) Lee el cuento “La lengua de las mariposas” (hoja n° DOS 2) y contesta:

- a) ¿El cuento se parece a la película? ¿Por qué?
- b) ¿Qué cambios hay de uno a otro? ¿Son muy diferentes?
- c) ¿Qué diferencias hay entre las formas de contar la historia?
- d) ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?
- e) ¿Qué te parecen las adaptaciones al cine? Da más ejemplos de adaptaciones de cuentos o libros al cine.

2) Mira la escena elegida por tu profesor y crea un nuevo dialogo – ¡puedes cambiar todo!

3) En pocas palabras, describe: la familia de Mocho, el maestro, un chico de la escuela, Mocho.

4) Haz una investigación sobre el período histórico que trata la película. Puedes hacerla en grupos.

Primer dialogo

- ¡Andrés! Andrés, despierta.
- ¿Qué pasa?
- ¿A ti te _____ en la escuela?
- ¡Pues claro!
- Yo no _____ ir.
- - ¿A dónde?
- A la _____. Además, ya sé leer. Mañana, _____ y me voy a América como hizo el tío... ... para no ir a la _____ de África.
- Pero, ¡qué dices!
- Yo no quiero que me peguen.
- ¿Quién te va a pegar?
- El maestro. Tiene cara de mal _____.
- _____, ¡anda! Si no te duermes ahora, te vas a dormir mañana en la escuela. Y entonces, ¡sí que _____!

Segundo dialogo

- Déjame a mí hasta que venga el _____.
- ¡No!
- ¡Mira, qué bien!
- Buenos días.
- ¡Ah, buenos días!
- ¿Éste es el _____? ¿Así que usted ya sabe leer y escribir?
- Es que durante la _____, su padre le ha ido enseñando.
- Me dijo que era _____.
- Sí, pero ya está bien.
- Le da _____ al pobrecito.
- Pero mejor que lo tenga por si le vuelve a dar el ataque... ... y no puede _____.
- Un beso.
- Tenga usted paciencia con él. Es como un _____ ... y esta es la primera vez que sale del nido.
- ¡Vamos, Hijo!

La lengua de las mariposas (Cuento de Manuel Rivas)

«¿Qué hay, Gorrión? Espero que este año podamos ver por fin la lengua de las mariposas».

El maestro aguardaba desde hacía tiempo que le enviaran un microscopio a los de la instrucción pública. Tanto nos hablaba de cómo se agrandaban las cosas menudas e invisibles por aquel aparato que los niños llegábamos a verlas de verdad, como si sus palabras entusiastas tuvieran un efecto de poderosas lentes.

«La lengua de la mariposa es una trompa enroscada como un resorte de reloj. Si hay una flor que la atrae, la desenrolla y la mete en el cáliz para chupar. Cando lleváis el dedo humedecido a un tarro de azúcar ¿a qué sienten ya el dulce en la boca como si la yema fuera la punta de la lengua? Pues así es la lengua de la mariposa». Y entonces todos teníamos envidia de las mariposas. Qué maravilla. Ir por el mundo volando, con esos trajes de fiesta, y parar en flores como tabernas con barriles llenos de jarabe.

Yo quería mucho a aquel maestro. Al principio, mis padres no podían creerlo. Quiero decir que no podían entender como yo quería a mi maestro. Cuando era un «picarito», la escuela era una amenaza terrible. Una palabra que cimbraba en el aire como una vara de mimbre. «¡Ya verás cuando vayas a la escuela!»

Dos de mis tíos, como muchos otros mozos, emigraron a América por no ir de quintos a la guerra de Marruecos. Pues bien, yo también soñaba con ir a América sólo por no ir a la escuela. De hecho, había historias de niños que huían al monte para evitar aquel suplicio. Aparecían a los dos o tres días, ateridos y sin habla, como desertores de la batalla del Barranco del Lobo. Yo iba para seis años y me llamaban todos Gorrión. Otros niños de mi edad ya trabajaban. Pero mi padre era sastre y no tenía tierras ni ganado.

Prefería verme lejos y no enredando en el pequeño taller de costura. Así pasaba gran parte del día correteando por la Alameda, y fue Cordeiro, el recolector de basura y hojas secas, el que me puso el apodo. «Pareces un gorrión».

Creo que nunca corrí tanto como aquel verano anterior al ingreso en la escuela. Corría como un loco y a veces sobrepasaba el límite de la Alameda y seguía lejos, con la mirada puesta en la cima del monte Sinaí, con la ilusión de que algún día me saldrían alas y podría llegar a Buenos Aires. Pero jamás sobrepasé aquella montaña mágica.

«¡Ya verás cuando vayas a la escuela!»

Mi padre contaba como un tormento, como si le arrancara las amígdalas con la mano, la manera en que el maestro les arrancaba la jeda del habla para que no dijeran agua ni jato ni jracias. «Todas las mañanas teníamos que decir la frase 'Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo'. ¡Muchos palos llevábamos por culpa de Juadalagara!» Si de verdad quería meterme miedo, lo consiguió. La noche de la víspera no dormí. Encogido en la cama, escuchaba el reloj de la pared en la sala con la angustia de un condenado. El día llegó con una claridad de mandil de carnicero. No mentiría si les dijera a mis padres que estaba enfermo.

El miedo, como un ratón, me roía por dentro.

Y me meé. No me meé en la cama sino en la escuela.

Lo recuerdo muy bien. Pasaron tantos años y todavía siento una humedad cálida y vergonzosa escurriendo por las piernas. Estaba sentado en el último pupitre, medio escondido con la esperanza de que nadie se percatara de mi existencia, hasta poder salir y echar a volar por la Alameda.

«A ver, usted, ¡póngase de pie!»

El destino siempre avisa. Levanté los ojos y vi con espanto que la orden iba para mí. Aquel maestro feo como un bicho me señalaba con la regla. Era pequeña, de madera, pero a mí me pareció la lanza de Abd el-Krim.

«¿Cuál es su nombre?»

«Gorrión»

Todos los niños rieron a carcajadas. Sentí como si me batieran con latas en las orejas.

«¿Gorrión?»

No recordaba nada. Ni mi nombre. Todo lo que yo había sido hasta entonces había desaparecido de mi cabeza. Mis padres eran dos figuras borrosas que se desvanecían en la memoria. Miré cara al ventanal, buscando con angustia los árboles de la alameda.

Y fue entonces cuando me meé.

Cuando se dieron cuenta los otros rapaces, las carcajadas aumentaron y resonaban como trallazos.

Huí. Eché a correr como un loquito con alas. Corría, corría como solo se corre en sueños y viene tras de uno el Sacaúnto. Yo estaba convencido de que eso era lo que hacía el maestro. Venir tras de mí. Podía sentir su aliento en el cuello y el de todos los niños, como jauría de perros a la caza de un zorro. Pero cuando llegué a la altura del palco de la música y miré cara atrás, vi que nadie me había seguido, que estaba solo con mi miedo, empapado de sudor y de meos. El palco estaba vacío. Nadie parecía reparar en mí, pero yo tenía la sensación de que toda la villa estaba disimulando, que docenas de ojos censuradores acechaban en las ventanas, y que las lenguas murmuradoras no tardarían en llevarle la noticia a mis padres. Las piernas decidieron por mí. Caminaron hacia el Sinaí con una determinación desconocida hasta entonces. Esta vez llegaría hasta A Coruña y embarcaría de polisón en uno de esos navíos que llevan a Buenos Aires.

Desde la cima del Sinaí no se veía el mar sino otro monte más grande todavía, con peñascos recortados como torres de una fortaleza inaccesible. Ahora recuerdo con una mezcla de asombro y nostalgia lo que tuve que hacer aquel día. Yo sólo, en la cima, sentado en silla de piedra, bajo las estrellas, mientras en el valle se movían como luciérnagas los que con candil andaban en mi búsqueda. Mi nombre cruzaba la noche cabalgando sobre los aullidos de los perros. No estaba sorprendido. Era como si atravesara la línea del miedo. Por eso no lloré ni me resistí cuando llegó donde mi la sombra regia de Cordeiro. Me envolvió con su chaquetón y me abrazó en su pecho. «Tranquilo Gorrión, ya pasó todo».

Dormí como un santo aquella noche, pegadito a mamá. Nadie me reprendió. Mi padre se había quedado en la cocina, fumando en silencio, con los codos sobre el mantel de hule, las colillas amontonadas en el cenicero de concha de vieira, tal como pasara cuando había muerto la abuela.

Tenía la sensación de que mi madre no me había soltado de la mano en toda la noche.

Así me llevó, agarrado como quien lleva un serón en mi vuelta a la escuela. Y en esta ocasión, con corazón sereno, pude fijarme por vez primera en el maestro. Tenía la cara de un sapo.

El sapo sonreía. Me pellizcó la mejilla con cariño. «¡Me gusta ese nombre, Gorrión!». Y aquel pellizco me hirió como un dulce de café. Pero lo más increíble fue cuando, en el medio de un silencio absoluto, me llevó de la mano cara a su mesa y me sentó en su silla. Y permaneció de pie, agarró un libro y dijo:

«Tenemos un nuevo compañero. Es una alegría para todos y vamos a recibirlo con un aplauso». Pensé que me iba a mear de nuevo por los pantalones, pero sólo noté una humedad en los ojos. «Bien, y ahora, vamos a comenzar con un poema. ¿A quién le toca? ¿Romualdo? Ven, Romualdo, acércate. Ya sabes, despacito y en voz bien alta».

A Romualdo los pantalones cortos le quedaban ridículos. Tenía las piernas muy largas y oscuras, con las rodillas llenas de heridas.

«Una tarde parda y fría...»

«Un momento, Romualdo, ¿qué es lo que vas a leer?» «Una poesía, señor».

«¿Y cómo se titula?»

«Recuerdo infantil. Su autor es don Antonio Machado»

«Muy bien, Romualdo, adelante. Despacito y en voz alta. Repara en la puntuación»

El llamado Romualdo, a quien yo conocía de acarrear sacos de piñas como niño que era de Altamira, carraspeó como un viejo fumador de picadura y leyó con una voz increíble, espléndida, que parecía salida de la radio de Manolo Suárez, el indiano de Montevideo.

«Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.
Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una marcha carmín...

«Muy bien. ¿Qué significa monotonía de lluvia, Romualdo?», preguntó el maestro.

«Que llueve después de llover, don Gregorio».

«¿Rezaste?», preguntó mamá, mientras pasaba la plancha por la ropa que papá cosiera durante el día. En la cocina, la olla de la cena despedía un aroma amargo de nabiza.

«Pues sí», dije yo no muy seguro. «Una cosa que hablaba de Caín y Abel».

«Eso está bien», dijo mamá. «No sé por qué dicen que ese nuevo maestro es un ateo».

«¿Qué es un ateo?»

«Alguien que dice que Dios no existe». Mamá hizo un gesto de desagrado y pasó la plancha con energía por las arrugas de un pantalón.

«¿Papá es un ateo?»

Mamá posó la plancha y me miró fijo.

«¿Cómo va a ser papá un ateo? ¿Cómo se te ocurre preguntar esa pavada?»

Yo había escuchado muchas veces a mi padre blasfemar contra Dios. Lo hacían todos los hombres. Cuando algo iba mal, escupían en el suelo y decían esa cosa tremenda contra Dios.

Decían dos cosas: Cajo en Dios, cajo en el Demonio. Me parecía que sólo las mujeres creían de verdad en Dios.

«¿Y el Demonio? ¿Existe el Demonio?»

«¡Por supuesto!»

El hervor hacía bailar la tapa de la olla. De aquella boca mutante salían vaharadas de vapor e gargajos de espuma y berza. Una abeja revoloteaba en el techo alrededor de la lámpara eléctrica que colgaba de un cable trenzado. Mamá estaba enfurruñada como cada vez que tenía que planchar. Su cara se tensaba cuando marcaba la raya de las perneras. Pero ahora hablaba en un tono suave y algo triste, como si se refiriera a un desvalido.

«El Demonio era un ángel, pero se hizo malo».

La abeja batió contra la lámpara, que osciló ligeramente y desordenó las sombras.

«El maestro dijo hoy que las mariposas también tienen lengua, una lengua finita y muy larga, que llevan enrollada como el resorte de un reloj. Nos la va a enseñar con un aparato que le tienen que mandar de Madrid. ¿A que parece mentira eso de que las mariposas tengan lengua?»

«Si él lo dice, es cierto. Hay muchas cosas que parecen mentira y son verdad. ¿Te gusta la escuela?»

«Mucho. Y no pega. El maestro no pega»

No, el maestro don Gregorio no pegaba. Por lo contrario, casi siempre sonreía con su cara de sapo. Cuando dos peleaban en el recreo, los llamaba, «parecen carneros» y hacía que se dieran la mano.

Luego, los sentaba en el mismo pupitre. Así fue como hice mi mejor amigo, Dombodán, grande, bondadoso y torpe. Había otro rapaz, Eladio, que tenía un lunar en la mejilla, en el que golpearía con gusto, pero nunca lo hice por miedo a que el maestro me mandara darle la mano y que me cambiara junto a Dombodán. El modo que tenía don Gregorio de mostrar un gran enfado era el silencio.

«Si ustedes no se callan, tendré que callar yo».

Y iba cara al ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, desasosegante, como si nos dejara abandonados en un extraño país.

Sentí pronto que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que tocaba era un cuento atrapante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y el sístole y diástole del corazón. Todo se enhebraba, todo tenía sentido. La hierba, la oveja, la lana, mi frío. Cuando el maestro se dirigía al mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminara la pantalla del cine Rex. Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por vez primera el relincho de los caballos y el estampido del arcabuz. Íbamos a lomo de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de los Alpes, camino de Roma. Luchamos con palos y piedras en Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón. Pero no todo eran guerras.

Hacíamos hoces y rejas de arado en las herrerías del Incio. Escribimos cancioneros de amor en Provenza y en el mar de Vigo. Construimos el Pórtico da Gloria. Plantamos las patatas que vinieron de América. Y a América emigramos cuando vino la peste de la patata.

«Las patatas vinieron de América», le dije a mi madre en el almuerzo, cuando dejó el plato delante mío.

«¡Que iban a venir de América! Siempre hubo patatas», sentenció ella.

«No. Antes se comían castañas. Y también vino de América el maíz». Era la primera vez que tenía clara la sensación de que, gracias al maestro, sabía cosas importantes de nuestro mundo que ellos, los padres, desconocían.

Pero los momentos más fascinantes de la escuela eran cuando el maestro hablaba de los bichos. Las arañas de agua inventaban el submarino. Las hormigas cuidaban de un ganado que daba leche con azúcar y cultivaban hongos. Había un pájaro en Australia que pintaba de colores su nido con una especie de óleo que fabricaba con pigmentos vegetales. Nunca me olvidaré. Se llamaba tilonorrinco. El macho ponía una orquídea en el nuevo nido para atraer a la hembra.

Tal era mi interés que me convertí en el suministrador de bichos de don Gregorio y él me acogió como el mejor discípulo. Había sábados y feriados que pasaba por mi casa y íbamos juntos de excursión. Recorriamos las orillas del río, las gándaras, el bosque, y subíamos al monte Sinaí. Cada viaje de esos era para mí como una ruta del descubrimiento. Volvíamos siempre con un tesoro. Una mantis. Una libélula. Un escornabois. Y una mariposa distinta cada vez, aunque yo solo recuerde el nombre de una es la que el maestro llamó Iris, y que brillaba hermosísima posada en el barro o en el estiércol.

De regreso, cantábamos por las corredoiras como dos viejos compañeros. Los lunes, en la escuela, el maestro decía: «Y ahora vamos a hablar de los bichos de Gorrión».

Para mis padres, esas atenciones del maestro eran una honra. Aquellos días de excursión, mi madre preparaba la merienda para los dos. «No hacía falta, señora, yo ya voy comido», insistía don Gregorio. Pero a la vuelta, decía: «Gracias, señora, exquisita la merienda».

«Estoy segura de que pasa necesidades», decía mi madre por la noche.

«Los maestros no ganan lo que tienen que ganar», sentenciaba, con sentida solemnidad, mi padre. «Ellos son las luces de la República».

«¡La República, la República! ¡Ya veremos donde va a parar la República!»

Mi padre era republicano. Mi madre, no. Quiero decir que mi madre era de misa diaria y los republicanos aparecían como enemigos de la Iglesia.

Procuraban no discutir cuando yo estaba delante, pero muchas veces los sorprendía.

«¿Qué tienes tu contra Azaña? Esa es cosa del cura, que te anda calentando la cabeza»

«Yo a misa voy a rezar», decía mi madre.

«Tú, sí, pero el cura no»

Un día que don Gregorio vino a recogerme para ir a buscar mariposas, mi padre le dijo que, si no tenía inconveniente, le gustaría «tomarle las medidas para un traje».

El maestro miró alrededor con desconcierto.

«Es mi oficio», dijo mi padre con una sonrisa.

«Respeto muchos los oficios», dijo por fin el maestro.

Don Gregorio llevó puesto aquel traje durante un año y lo llevaba también aquel día de julio de 1936 cuando se cruzó conmigo en la alameda, camino del ayuntamiento.

«¿Qué hay, Gorrión? A ver si este año podemos verles por fin la lengua a las mariposas»

Algo extraño estaba por suceder. Todo el mundo parecía tener prisa, pero no se movía. Los que miraban para la derecha, viraban cara a la izquierda. Cordeiro, el recolector de basura y hojas secas, estaba sentado en un banco, cerca del palco de la música. Yo nunca vi sentado en un banco a Cordeiro. Miró cara para arriba, con la mano de visera. Cuando Cordeiro miraba así y callaban los pájaros era que venía una tormenta.

Sentí el estruendo de una moto solitaria. Era un guarda con una bandera sujeta en el asiento de atrás. Pasó delante del ayuntamiento y miró cara a los hombres que conversaban inquietos en el porche. Gritó: «¡Arriba España!» Y arrancó de nuevo la moto dejando atrás una estela de estallidos.

Las madres comenzaron a llamar por los niños. En la casa, parecía haber muerto otra vez la abuela. Mi padre amontonaba colillas en el cenicero y mi madre lloraba y hacía cosas sin sentido, como abrir el grifo del agua y lavar los platos limpios y guardar los sucios.

Llamaron a la puerta y mis padres miraron el picaporte con desasosiego. Era Amelia, la vecina, que trabajaba en la casa de Suárez, el indiano.

«¿Saben lo que está pasando? En la Coruña los militares declararon el estado de guerra. Están disparando contra el Gobierno Civil»

«¡Santo cielo!», se persignó mi madre.

«Y aquí», continuó Amelia en voz baja, como si las paredes oyeran, «Se dice que el alcalde llamó al capitán de carabineros pero que este mandó decir que estaba enfermo».

Al día siguiente no me dejaron salir a la calle. Yo miraba por la ventana y todos los que pasaban me parecían sombras encogidas, como si de pronto cayera el invierno y el viento arrastrara a los gorriones de la Alameda como hojas secas.

Llegaron tropas de la capital y ocuparon el ayuntamiento. Mamá salió para ir a la misa y volvió pálida y triste, como si se hiciera vieja en media hora.

«Están pasando cosas terribles, Ramón», oí que le decía, entre sollozos, a mi padre. También él había envejecido. Peor todavía. Parecía que había perdido toda voluntad.

Se arrellanó en un sillón y no se movía. No hablaba. No quería comer.

«Hay que quemar las cosas que te comprometan, Ramón. Los periódicos, los libros. Todo»

Fue mi madre la que tomó la iniciativa aquellos días. Una mañana hizo que mi padre se arreglara bien y lo llevó con ella a la misa. Cuando volvieron, me dijo: «Ven, Moncho, vas a venir con nosotros a la alameda».

Me trajo la ropa de fiesta y, mientras me ayudaba a anudar la corbata, me dijo en voz muy grave: «Recuerda esto, Moncho. Papá no era republicano. Papá no era amigo del alcalde. Papá no hablaba mal de los curas. Y otra cosa muy importante, Moncho. Papá no le regaló un traje al maestro».

«Sí que lo regaló».

«No, Moncho. No lo regaló. ¿Entendiste bien? ¡No lo regalo!»

Había mucha gente en la Alameda, toda con ropa de domingo. Bajaban también algunos grupos de las aldeas, mujeres enlutadas, paisanos viejos de chaleco y sombrero, niños con aire asustado, precedidos por algunos hombres con camisa azul y pistola en el cinto. Dos filas de soldados abrían un

corredor desde la escalinata del ayuntamiento hasta unos camiones con remolque entoldado, como los que se usaban para transportar el ganado en la feria grande.

Pero en la alameda no había el alboroto de las ferias sino un silencio grave, de Semana Santa. La gente no se saludaba. Ni siquiera parecían reconocerse los unos a los otros. Toda la atención estaba puesta en la fachada del ayuntamiento.

Un guardia entreabrió la puerta y recorrió el gentío con la mirada. Luego abrió del todo e hizo un gesto con el brazo. De la boca oscura del edificio, escoltados por otros guardas, salieron los detenidos, iban atados de manos y pies, en silente cordada. De algunos no sabía el nombre, pero conocía todos aquellos rostros. El alcalde, el de los sindicatos, el bibliotecario del ateneo Resplandor Obrero, Charli, el vocalista de la orquesta Sol y Vida, el cantero q quien llamaban Hércules, padre de Dombodán... Y al cabo de la cordada, jorobado y feo como un sapo, el maestro.

Se escucharon algunas órdenes y gritos aislados que resonaron en la Alameda como petardos. Poco a poco, de la multitud fue saliendo un ruge-ruge que acabó imitando aquellos apodos.

«¡Traidores! ¡Criminales! ¡Rojos!»

«Grita tú también, Ramón, por lo que más quieras, ¡grita!». Mi madre llevaba agarrado del brazo a papá, como si lo sujetara con toda su fuerza para que no desfalleciera. « ¡Que vean que gritas, Ramón, que vean que gritas!»

Y entonces oí como mi padre decía «¡Traidores» con un hilo de voz. Y luego, cada vez más fuerte, «¡Criminales! ¡Rojos!» Saltó del brazo a mi madre y se acercó más a la fila de los soldados, con la mirada enfurecida cara al maestro. «¡Asesino! ¡Anarquista! ¡Comeniños!»

Ahora mamá trataba de retenerlo y le tiró de la chaqueta discretamente. Pero él estaba fuera de sí. «¡Cabrón! ¡Hijo de mala madre!». Nunca le había escuchado llamar eso a nadie, ni siquiera al árbitro en el campo de fútbol. «Su madre no tiene la culpa, ¿eh, Moncho?, recuerda eso». Pero ahora se volvía cara a mi enloquecido y me empujaba con la mirada, los ojos llenos de lágrimas y sangre. «¡Grítale tú también, Monchiño, grítale tú también!»

Cuando los camiones arrancaron cargados de presos, yo fui uno de los niños que corrían detrás lanzando piedras. Buscaba con desesperación el rostro del maestro para llamarle traidor y criminal. Pero el convoy era ya una nube de polvo a lo lejos y yo, en el medio de la alameda, con los puños cerrados, sólo fui capaz de murmurar con rabia: « ¡Sapo! ¡Tilonorrinco! ¡Iris!».

Filme: *La lengua de las Mariposas*

Atividades

1- Por que o filme apresenta esse título?

Expor as cenas sem áudio e sem legenda:

2- Produção de diálogo: o que será que está acontecendo nesta cena? O que provavelmente eles estão conversando?

Após a escrita passar a cena com áudio. (Apenas uma vez)

3- Tente reproduzir o diálogo que foi apresentado. (Para trabalhar a compreensão oral e escrita).

4- Retire do texto as palavras que você não conhece. (Vocabulário).

Leitura e escrita.

5- Escute os diálogos do filme e os reproduza por escrito.

Encenação

6- Após a escrita dos diálogos, em duplas iremos encenar.

Interpretação e contexto

7- Compare a escola daquela época com a de hoje. Quais as semelhanças e quais as diferenças?

8- Qual seu contato com os professores? O que você pensa a respeito deles?

9- Porque naquela época existia tanto medo de ir à escola?

10- Qual é o tipo de linguagem utilizada no filme? Formal ou informal? Dê exemplos.

11- Qual a relação entre as imagens (cenas), as falas e os sons (músicas) no filme? Qual a intenção de se agrupar esses elementos?

12- Recorte as falas que aparecem na cena e peça aos alunos que as coloquem em ordem cronológica.

13- Jogo da memória. Figuras (desenhos) e cenas (escritas) . Relacione os dois elementos, imagem e escrita.

14- Utilização da internet – (facebook, blog) por meio da qual os alunos possam escrever suas impressões sobre o filme, fazer uma resenha crítica.

15- Utilização da internet, pesquisa em sites, blogs, revistas, comentários e análises sobre o filme. Observar nessas análises o vocabulário, a descrição das personagens, dos ambientes, etc.

Clase para trabajar el trecho de la película: “La lengua de las mariposas”

1 – Falar sobre o momento histórico que o filme se projeta, contando que os alunos terão que trazer uma breve pesquisa sobre a Guerra Civil Espanhola.

Guerra Civil Española

Teníamos dos frentes

Nacionalistas y Facistas

Popular

Deseaban establecer los valores de la España tradicional, acabando con la República, proponiendo un gobierno autoritario, extremadamente católico.

Representados por los sindicatos, deseaban el comunismo con tono democrático.

En esa Guerra murieron casi 405 mil personas, mitad del rebaño fue muerto, muchos predios fueron destruidos, y al final de la guerra, España entró en un periodo de aislamiento de casi 40 años con la dictadura Franquista, una de las peores del mundo.

2 - Conversar com os alunos sobre o que leram a respeito do filme (sinopses, críticas) e em quais aspectos devem prestar mais atenção.

La película: “La lengua de las mariposas”

Una película de José Luis Cuerda, 1999.

En 1936, en un pequeño pueblo gallego, Moncho, un niño de 8 años, se incorpora a la escuela tras una larga enfermedad. A partir de ese momento comienza su aprendizaje del saber y de la vida de la mano de su amigo Roque y de su peculiar maestro (Fernando Fernán-Gómez), que les inculca conocimientos tan variados como el origen de la patata o la necesidad de que las lenguas de las mariposas tengan forma de espiral. El 18 de Julio todo se romperá. En este nuevo marco, los valores y principios inculcados serán relegados, y la relación entre aprendiz y maestro se verá truncada.

3 – Depois dessa discussão, assistir ao filme por completo

Asistir a la película

4 – Depois de assistir ao filme conversar com os alunos sobre algumas questões.

- Tras mirar a la película ¿vamos a pensar un poquito?

1)¿Cómo es la escuela que se presenta en la película?

2)¿Cuál es la visión de Moncho en el comienzo de la película, al medio y al final, sobre la escuela?

3)¿ Le gustó la película? ¿Por qué?

5 – Depois dessa conversa, apresentar para os alunos um trecho do filme e pedir que eles marquem os heterosemânticos que encontrarem, sem usar a metalinguagem, apenas a explicação básica dos heterosemânticos.

Observar los vocablos heterosemánticos:

Son palabras o expresiones de otro idioma que pueden ser entendidas incorrectamente por ser muy similares a otras de la lengua materna.

Ejemplos de vocablos heterosemánticos de las escenas:

Pegar; Coger (Cojo); Mozo; Enfermedad; Largarse; Trocitos; Molestado; Sacado; Tocar; Enfadar.

6 – Assistir novamente ao trecho do filme com o áudio para que os alunos possam entender o significado dos heterosemânticos.

- - Mirar la escena inicial de la película: acompañando el audio con la lectura de los trechos.
- Lectura de los trechos en grupo. (Anexo A)

Encuentre los significados

1-Pegar	E – Agarrar o tomar.
2-Coger (Cojo)	F – Irse.
3-Mozo	G – Pedazo
4-Enfermedad	H - Enojar, irar.
5-Largarse	I - Ser de la obligación o cargo de alguien.
6-Trocitos	J - Poner algo fuera del lugar donde estaba encerrado el contenido.
7-Molestado	
8-Sacado	
9-Tocar	
10-Enfadar	
A – Joven.	
B – Inquietud del ánimo	
C -Adherir una cosa con otra, o castigar o maltratar a alguien con golpes.	
D – Alteración de la salud.	

7 – Depois desse exercício pedir para que trabalhem com mais heterossemânticos

Algunos Vocablos más

- Apellido
- Apresado
- Beca
- Berro
- Billón
- Borrarr



- Judía
- Oficina
- Olla
- Oso
- Pastel
- Polvo

- Brincar
- Cachorro
- Copa
- Cubiertos
- Embarazada
- Exquisito



- Rato
- Rojo
- Salsa
- Taller
- Vaso
- Zurdo

Anexo A

- ¡Andrés! Andrés, despierta.
- ¿Qué pasa?
- ¿A ti te pegaban en la escuela?
- ¡Pues claro!
- Yo no quiero ir.
- - ¿A dónde?
- A la escuela. Además, ya sé leer. Mañana, cojo y me voy a América como hizo el tío... ... para no ir a la guerra de África.
- Pero, ¡qué dices!
- Yo no quiero que me peguen.
- ¿Quién te va a pegar?
- El maestro. Tiene cara de mal genio.
- Duérmete, ¡anda! Si no te duermes ahora, te vas a dormir mañana en la escuela. Y entonces, ¡sí que cobrarás!

- - Déjame a mi hasta que venga el maestro.
- - ¡No!
- ¡Mira, qué bien!
- - Buenos días.
- - ¡Ah, buenos días!
- ¿Éste es el mozo? ¿Así que usted ya sabe leer y escribir?
- Es que durante la enfermedad , su padre le ha ido enseñando.
- Me dijo que era asmático.
- Sí, pero ya está bien.
- Le da vergüenza al pobrecito.
- Pero mejor que lo tenga por si le vuelve a dar el ataque... ... y no puede respirar.
- Un beso.
- Tenga usted paciencia con él. Es como un gorrión... ... y esta es la primera vez que sale del nido.
- ¡Vamos, Hijo!

- Buenos días.
- Buenos días, Don Gregorio.
- A ver, usted, el nuevo, ...
- ... póngase de pié.
- ¿Cómo se llama?
- Gorrión. Me llamo Gorrión.
- Venga. Acérquese.
- ¡Responda!
- ¿O quiere que le llamemos todos Gorrión, eh?
- ¡Eh... se está meando!
- ¡Hombre, espere... vuelva aquí!

- ¿Qué te pasa, Hijo?

- Oh, Moncho, ¿qué haces tú por aquí?

- ¡Moncho! Moncho! ¡Moncho! Moncho! ¡Moncho!
- ¿Pero a dónde ibas, Tonto!
- ¡Cómo usted lo oye!
- Su idea era irse... ... a A Coruña, subir a un barco y largarse a América.
- ¡Qué demonio de chico!
- Le he puesto unos trocitos de queso.
- ¡Por favor, Señora, no tenía que haberse molestado! - Y ahora, ¿cómo está?
- - ¡Cómo una rosa! Yo si no lo veo, no lo creo. Imagínese, toda la noche en el monte, sin comer, muerto de frío y ¡nada, ni un mal resfriado, me ha cogido!
- ¿De dónde ha sacado que yo pego a los alumnos?
- ¡Bueno, a mí me pegaban!
- No, yo no pego. No he pegado nunca a nadie. Y menos a un niño. ¿Quieren decirle que he venido a pedirle perdón?
- ¡Por Dios Don Gregorio!
- Usted no tiene la culpa de nada.
- Es un chico muy sensible. Quiero pedirle perdón. Y, además, invitarlo a que vuelva a la escuela.
- ¿Pero no va a probar el queso?
- - Haga el favor de llamarle.
- - ¡Sí, señor!
- Me gusta ese nombre: Gorrión. Pero si usted no quiere, yo no se lo llamaré más. En cuanto a sus compañeros, no les guarde rencor: no son malos. Y, otro día, podrá usted reírse de ellos. ¡Hum... buenísimo!

- ¡Silencio! ¡Silencio!
- Siéntense. Hoy, tenemos un nuevo compañero. ¡Lo cual es una alegría para todos! Y vamos a recibirle con un aplauso.
- Bien. Bien. Bien. Acerque esa silla y siéntese aquí a mi lado. Hoy, vamos a empezar con un poema. ¿A quién le toca? Romualdo, ¡muy bien! ¿Qué va a leer?
- Una poesía, señor!
- ¿Qué, cómo se titula?
- Recuerdo infantil, de Don Antonio Machado.
- ¡Ah, bien, bien, bien! Empiece.
- ¡Eh... recuerde! Despacio y en voz alta, ¿eh? Y fíjese bien en la puntuación.

- Una tarde parda y fría de invierno. Los colegiales estudian. Monotonía de lluvia tras los cristales. Es la clase. En un cartel, se representa Caín fugitivo y muerto Abel junto a una mancha carmín.

- ¿Qué, qué quiere decir... ... monotonía de lluvia, Romualdo?
- ¡Qué llueve sobre mojado, Don Gregorio!
- ¡Uh... muy bien!
- Ahora, ¡vamos al dictado!

- Buenos días.
- Adelante, adelante.
- ¿Cómo está usted?
- Yo, bien. ¡Pero al chico lo veo mal!
- No le comprendo.
- Ayer, le ha puesto un problema de cuentas, o sea, de ganado... ... y no ha dado pié con bolo.
- Sí, es cierto que debería esforzarse algo más pero...

- ¡Palo, Señor Maestro, palo! Hay que meterle las cuentas en la cabeza sea como sea. ¡Dáselos al Señor Maestro!
- ¡No, no, de ninguna manera!
- ¿Es que me va a hacer un feo?
- No, por favor, Don Avelino, no era esa mi intención.
- ¡Ya verá usted que manteca!
- Lo dicho: esmérese con el chico que no le pesará. ¡Y quede con Dios!

- Coja estos capones.
- ¿Y qué hago?
- Mete debajo de su pupitre y, luego, se los devuelve a su padre.
- ¡Bueno! Pero se va a enfadar.
- ¡Seguro que me casca!
- ¡Vaya por dios!
- Bueno, pues, dígame que el médico me ha prohibido comer carne.
- Carne de volátiles, me refiero, ¿eh? Sí, eso es. Dígame eso.
- Ah... y a propósito de volátiles: si un gallo pone un huevo en la frontera de España y Francia, ¿a qué país pertenece el huevo?
- A España.
- ¿Por qué a España?
- ¡Porque tenemos más huevos!
- - Y usted, ¿qué dice?
- - Los gallos no ponen huevos.
- Muy bien, Moncho. Esa es la respuesta exacta.
- Moncho, ... siéntese ahí, con Roque.
- Romualdo, puede seguir el dictado.

- Una tarde parda y fría...
- pasamos a la siguiente línea
- ... de invierno.
- punto y seguido
- Yo, el primer día que vine al colegio, me cagué. Los colegiales...

- Hola.
- Hola, hijo.
- Don Gregorio no pega.
- ¿De verdad?
- ¡De verdad!
- Y ha devuelto unos capones a un señor que manda mucho... .. porque es muy rico.
- Y tu, ¿cómo lo sabes?
- Lo ha dicho su hijo: uno que le llaman José M^a. Dice que su padre manda más que el alcalde.
- ¿Y qué capones son esos?
- Unos que quería darle al maestro para que su hijo aprenda las cuentas. Pero el hijo no quiere estudiar. Dice que de mayor va a ser señorito en A Coruña.
- ¿A qué no sabes de dónde vienen las patatas?
- Del huerto. ¡Dé dónde van a venir!
- Vienen de América.
- No digas tonterías.
- ¡Qué sí! ¡Qué nos lo ha explicado Don Gregorio! O sea que, antes de que Colón fuera a América, en España, no había patatas.
- ¿Y qué comía la gente?

- Castañas. Y tampoco había maíz.
- ¡Se ve que ese maestro es muy bueno!
- A mí me gusta.
- ¿Habéis rezado?
- ¿Dónde?
- ¡En la escuela!
- Er... sí, una cosa de Caín y Abel.
- ¡Eso para que te fíes de las habladurías!
- ¡Ya me extrañaba a mí que Don Gregorio fuero un ateo!
- ¿Qué es un ateo?
- El que no cree en Dios.
- ¿Papá es un ateo?
- ¿Cómo se te ocurre preguntar semejante cosa?
- Papá se caga en Dios.
- ¡Bueno, eso es... eso es un pecado! Eso es un pecado. Pero papá cree que Dios existe como todo persona de bien.
- ¿Y el Demonio? 5
- El Demonio, ¿qué?
- ¡Qué si existe!
- ¡Pues claro que existe!
- Era un ángel pero se hizo malo. Se rebeló contra Dios. Camino del infierno, se iba poniendo pálido. Por eso le llaman el Ángel de la Muerte. Y si era tan malo, ¿por qué no lo mató Dios?

Dios no mata, Moncho

Actividad con la película “Donkey Xote”

¿Ya has escuchado algo sobre el personaje Don Quijote? ¿Conoces su historia?



Don Quijote de la Mancha es una [novela](#) escrita por el [español Miguel de Cervantes Saavedra](#). Publicada su primera parte con el título de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* a comienzos de [1605](#), es una de las obras más destacadas de la [literatura española](#) y la [literatura universal](#), y una de las más traducidas. En [1615](#) aparecería la segunda parte del *Quijote* de Cervantes con el título de *El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*.

Don Quijote fue la primera obra genuinamente desmitificadora de la tradición caballerescas y cortés, por el tratamiento burlesco que da a la misma. Es el libro más editado y traducido de la Historia, sólo superado por [La Biblia](#).

Texto adaptado de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Don_Quijote_de_la_Mancha>

(Passar os primeiros minutos do filme até 3:10 min. – momento da narração: apresentação do personagem principal).

En un lugar de La Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo, de los de lanza en astillero, escudo antiguo, rocín flaco y galgo corredor, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Dicen que se llamaba Don Quijote de la Mancha, y se pasaba los días leyendo libros de caballería. Tanto le gustaban, tanto los amaba, que acabó perdiendo la razón, y se obsesionó de tal forma con todas las fantasías de esos libros, que no pensaba en otra cosa que en duelos, hechizos, batallas y amores imposibles. Hasta que llegó un día en que tuvo la ocurrencia más insólita: nombrarse a sí mismo caballero andante y salir en busca de grandes aventuras, como todos aquellos héroes de sus libros. Pero Don Quijote necesitaba un escudero, por lo que decidió convencer a un campesino del lugar. Y aunque no le resultó fácil, insistió y prometió tanto, que al final, el pobre Sancho, éste era su nombre, aceptó ir con él, dejando atrás a su mujer, sus tierras y todas sus pertenencias. Ahora lo único que le faltaba en su búsqueda de eternidad era una dama de quien enamorarse y por quien suspirar. Porque un caballero andante sin amor es como un cuerpo sin alma. Se acordó entonces de una campesina de una aldea cercana. Aunque apenas la conocía, la había amado a distancia, y le sirvió de inspiración para crear a la damisela de sus sueños. Y aunque dicha dama no hubiera existido nunca, siempre sería para él su Dulcinea, Dulcinea del Toboso.

Después de mirar y leer el primero fragmento de la película, contesta:

¿Qué tipo de libro le gustaba a Don Quijote?

¿Cuáles eran los elementos necesarios para transformarse en un caballero andante?

(Passar o trecho a partir de 3:10 min. até o 13:28 min. – cena do reencontro e discussão entre o burrito e Rocinante e cena da conversa entre os 3 velhos amigos Quijote, Sancho e ...).

La opinión de Rocinante sobre su dueño Quijote refleja la manera como la mayoría de las personas miraba sus actitudes. Un hombre que seguía los valores caballerescos de la edad media, que solo servía para entretener los lectores del siglo XVII. ¿Qué Rocinante pensaba sobre su dueño?

(Passar o trecho de 13:28 min. até 16:26 min. – cena de discussão entre Sancho e Quijote para decidir se vão juntos a Barcelona).

Sancho: - Ya... ¿Y yo qué, eh?

- Nada, para mí no hay nada.

Quijote: - ¡Oh! Esto es absurdo.

- No podemos seguir así.

Sancho: - Págame y estaremos en paz.

Quijote: - Claro que te pagaré.

- En cuanto volvamos de Barcelona.

Rocinante: - ¡Otra vez no, por favor!

Sancho: - Ya te he dicho antes que no, ¿verdad?

- ¿Qué quieres ahora?

- ¿Qué te siga en otra misión imposible, para que vuelvas a dejarme colgado?

Quijote: - ¡Oh! Mostremos al mundo cómo vivir una vida excepcional.

Rocinante: - ¡Qué locura!

Sancho: - Eso es un sí.

Quijote: - Míralos. Están impacientes por partir.

Sancho: - ¡Quita!

Sancho: - Entre el honor y el dinero, lo segundo es lo primero.

Rocinante: - Oh, estoy de acuerdo.

- ¿Es que no lo he dejado bien claro?

Burrito: - ¡No!

Quijote: - Amigo mío, un caballero andante no sólo hace... lo que el mundo espera de él.

- ¡No! Debe vivir según le dicta su corazón.

Sancho: - Olvidas que yo no soy como tú.

- No soy un caballero andante. Sólo soy un hombre sencillo.

Rocinante: - Un trueque. ¿Puedo sugerir un simple trueque?

Sancho: - ¡Vamos, Rucio!

Quijote: - Me ha alegrado volver a verte...

Sancho: - Ya. Buena suerte... Que te diviertas.

Quijote: - ¡Pero te necesito, Sancho!

- ¡Tú eres el único que conoce a Dulcinea!

Sancho: - Mira, Quijote, yo nunca...

- Ok. Dame un buen motivo para irme contigo.

Quijote: - Mmm... ¿el tesoro?

Burrito: - No está mal, ¿eh?

Sancho: - Ese tesoro... ¿de cuánto estamos hablando?

- A ver, ¿lo pone en algún sitio? Pues voy a necesitar otro motivo.

Esposa de Sancho: - ¿Eres tú, cariño? Justo a tiempo para ayudarme.

- ¡Date prisa! Hoy hay muchísimo que hacer.

Sancho: - ¡Ya voy, mi vida!

- Pero yo me quedo con el tesoro, y tú con los molinos.

Rocinante: - ¡No! Pero... ¿quién se encargará de mis gallinas?

Quijote: - Sancho, ¡ehm! no sé cómo decírtelo...

- ¿Llevas algo suelto encima?

Sancho: - ¡Je! ¡Ya estamos otra vez!

Rocinante: - ¿Y yo, qué? ¿Es que aquí mi opinión no cuenta para nada?

Parece que Sancho no quiere continuar siguiendo a Quijote en sus aventuras. ¿Por qué?
¿Cuáles son los motivos que cambiaron la opinión de Sancho?

Durante la discusión entre los dos amigos, Rocinante y el burrito también opinan con gestos y palabras sobre el viaje a Barcelona. ¿Cuál son las ganas de cada uno?

Juego de roles:



En parejas, imagina que tu amigo es el Don Quijote contemporáneo, o sea, que cree en algo del pasado o del futuro y vive según esos principios y tú eres tú mismo. Un día se encuentran en la parada de autobús y empiezan a charlar. Imaginen y escriban un diálogo entre ustedes en el que el Quijote cuenta una de sus aventuras insólitas y le contestas incentivándolo o le diciendo que es un loco porque... Después interprétenlo a todo el grupo.

La película Donkey Xote

Don Quijote de la Mancha (Don Quijote de la Mancha, en español) es un libro escrito por el autor español Miguel de Cervantes y Saavedra (1547-1616). Cervantes, M. de Don Quijote. Ed Edelsa. 1995. Madrid.

El título original y la ortografía eran el ingenioso hidalgo Don Quixote de La Mancha, con su primera edición, publicada en Madrid en el año 1605. Se compone de 126 capítulos, divididos en dos partes: la primera apareció en 1605 y otro en 1615.

El libro se produjo en un período de gran innovación y la diversidad de los escritores de ficción escritores españoles. Parodiado las novelas de caballerías que gozó de gran popularidad en el período y en el tiempo ya estaban en declive. En este trabajo, la parodia tiene una forma inusual. El protagonista de una cierta edad, se rinde a leer estas novelas, pierde el juicio, que se cree han sido históricamente cierto y decide convertirse en caballero. Por lo tanto, una parte del mundo y vivir su propia novela de caballería. Al narrar las hazañas del Caballero de la Triste Figura, Cervantes satiriza los preceptos que regulan las historias fantásticas de los héroes fancaria. La historia se presenta en forma de novela realista.

Es considerada la más grande creación de Cervantes. El libro es una de las primeras de las lenguas europeas modernas y es considerado por muchos como el epítome de la literatura española. A principios de mayo de 2002, el libro fue elegida como la mejor obra de ficción de todos los tiempos. La encuesta fue organizada por los clubes de lectura y los escritores noruegos participaron reconocimiento internacional.

Don Quijote de la Mancha y su compañero tuvieron la grasa escudero capitán pantalones rutas.

Actividades

La selección de las escenas de la película

- 1) Pedir a los alumnos que reproduzcan por escrito lo que se vio en la escena en su lengua materna y luego que escriban en español.
- 2) Revisar las escenas con subtítulo. En este momento los estudiantes deben quitar las palabras de subtítulos que no conocen y trabajar con el diccionario. (Vocabulario)
- 3) Leer el primer capítulo de la obra adaptada.
- 4) Comparar la leyenda y la obra, ¿Cuáles son las similitudes y diferencias?
- 5) Investigación: ¿Cuáles son las novelas de caballerías? ¿Cuáles son sus características? (Socializar la investigación en la próxima clase).
- 6) Visualizar las escenas con audio en portugués.

7) ¿Los subtítulos en portugués y español tienen el mismo significado? ¿Cuáles son las similitudes y diferencias?

8) En esta actividad, es necesario trabajar con el sonido, la lectura y la escritura, es un proceso que se debe repetir varias veces para reconocer estas similitudes y diferencias

9) Escribir para la finalización de las actividades.

10) ¿Qué entiende de la lectura, video y la investigación?

http://pt.wikipedia.org/wiki/Dom_Quixote

<http://www.youtube.com/watch?v=LsIFoe5PHPQ>

Clase para trabajar el trecho de la película: “Donkey Xote”

Público Alvo: Alunos do 3° o 4° estágio (Centro de Estudos de Línguas - CEL)

Miguel de cervantes Saavedra

Fue un dramaturgo, poeta y novelista español. Nació en 1547, en Alcalá de Henares, Madrid. Considerado como el más grande escritor español de todos los tiempos, y uno de los mejores escritores universales. Entre 1590 y 1612 escribió una serie de novelas cortas



que, después del reconocimiento obtenido con la primera parte del Quijote en 1605, acabaría reuniendo en 1613 en la colección de Novelas ejemplares. En sus últimos años publica además de las Novelas ejemplares (1613), el Viaje del Parnaso (1614), Ocho comedias y ocho entremeses (1615). El triunfo literario no lo libró de sus penurias económicas. Durante sus últimos meses de vida, se dedicó a Los trabajos de Persiles y Segismunda (de publicación póstuma, en 1617). En 1616, enfermó de hidropesía, en abril profesó en la Orden Tercera. El 18 del mismo mes recibe

los últimos sacramentos y el 19 redacta, "puesto ya el pie en el estribo", su último escrito: la dedicatoria del Persiles. Miguel de Cervantes Saavedra falleció el 23 de abril de 1616 en Madrid y es enterrado con el sayal franciscano, en el convento de las Trinitarias Descalzas de la actual calle de Lope Vega. Sus restos mortales se perdieron.

Trecho de la película que lee el texto del libro

En un lugar de La Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo, de los de lanza en astillero, escudo antiguo, rocín flaco y galgo corredor, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Dicen que



se llamaba Don Quijote de la Mancha, y se pasaba los días leyendo libros de caballería. Tanto le gustaban, tanto los amaba, que acabó perdiendo la razón, y se obsesionó de tal forma con todas las fantasías de esos libros, que no pensaba en otra cosa que en duelos, hechizos, batallas y amores imposibles. Hasta que llegó un día en que tuvo la ocurrencia más insólita: nombrarse a si mismo caballero andante y salir en busca de grandes aventuras, como todos aquellos héroes de sus libros. Pero Don Quijote necesitaba un escudero, Por lo que decidió convencer a un campesino del

lugar. Y aunque no le resultó fácil, insistió y prometió tanto, que al final, el pobre Sancho, éste era su nombre, aceptó ir con él, dejando atrás a su mujer, sus tierras y todas sus

pertenencias. Ahora lo único que le faltaba en su búsqueda de eternidad era una dama de quien enamorarse y por quien suspirar. Porque un caballero andante sin amor es como un cuerpo sin alma. Se acordó entonces de una campesina de una aldea cercana. Aunque apenas la conocía, la había amado a distancia, y le sirvió de inspiración para crear a la damisela de sus sueños. Y aunque dicha dama no hubiera existido nunca, siempre sería para él su Dulcinea, Dulcinea del Toboso.

¿¿¿ Algunas preguntitas ???

- 1) ¿Quiénes son los personajes?
- 2) ¿ Dónde vivían?
- 3) ¿Qué costumbraba hacer Don Quijote de la Mancha antes de perder la razón?
- 4) ¿Por qué perdió la razón?
- 5) ¿Cree que la persona puede perder la razón con la lectura?

El Ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha

Don Quijote de la Mancha, considerada obra universal, se cree que la comenzó a escribir mientras se encontraba en la cárcel a finales del siglo XVI. En el verano de 1604 estaba terminada la primera parte, que apareció publicada a comienzos de 1605 con el título de El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, tuvo un éxito inmediato.



En 1614 aparecía en Tarragona la continuación apócrifa escrita por alguien oculto en el seudónimo de Alonso Fernández de Avellaneda, quien acumuló en el prólogo insultos contra Cervantes. Por entonces éste llevaba muy avanzada la segunda parte de su inmortal novela. La terminó muy pronto, acuciado por el robo literario y por las injurias recibidas. Por ello, a partir del capítulo 59, no perdió ocasión de ridiculizar al falso Quijote y de asegurar la autenticidad de los verdaderos don Quijote y Sancho.

Esta segunda parte apareció en 1615 con el título de El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha. En 1617 las dos partes se publicaron juntas en Barcelona. Y desde entonces el Quijote se convirtió en uno de los libros más editados del mundo y, con el tiempo, traducido a todas las lenguas con tradición literaria.

Cervantes afirmó varias veces que su primera intención era mostrar a los lectores de la época los disparates de las novelas de caballerías. En efecto, el Quijote ofrece una parodia

de las disparatadas invenciones de tales obras. Pero significa mucho más que una invectiva contra los libros de caballerías.



Mostrar la escena del burrito - sin sonido

(caballo 1) ¡Cómo apesta a burro por aquí!!

(caballo 2) ¿Y adónde crees que vas, burro?

(caballo 1) Este camino es sólo para caballos.

(burrito) Entonces, ¿qué hace aquí este cerdo?

(caballo 1) ¿Estás ciego? ¿No te das cuenta de que es un maravilloso corcel?

(Burrito) No estaba hablando contigo.

(Burrito) Un día seré un gran caballo. Y haré cantidad de cosas importantes, ya lo veréis.

(caballo2) Pero recuerda que primero tendrás que pasar el examen de pony.

(caballo 1) Aunque me parece que le costará mucho aprobar el práctico.

(Burrito) Nadie volverá a humillarme nunca más.

Mirar toda la escena con subtítulo. Al final de esa, hacer un diálogo de lo que podría ser aquel papel

Lectura de las escenas y si posible la dramatización

Roteiro de atividade – Filme: Donkey Xote

Planejado a alunos iniciantes na língua espanhola.

1) Mira la primera escena seleccionada y contesta las preguntas:

a) El narrador empieza introduciéndonos al personaje principal. ¿Qué dice sobre él?

b) Por lo que nos cuenta, ¿qué tipo de historia vamos a ver? ¿Por qué?

c) ¿Conoces a otras historias que se parezcan a la que nos cuenta el narrador? Se sí, ¿cuál?

d) ¿Qué acento tiene el narrador? ¿Qué diferencias aparecerían si fuese de otro país? Habla con tus compañeros y lee la parte del narrador con acento diferente. ¿Cómo salió? ¿Fue mucho difícil?

(La idea en ese ejercicio es trabajar solamente con la parte del narrador)

2) Mira la continuación de la escena y completa el dialogo:

(Burrito/Asno) ¡Basta ya! ¿A quién le importa eso? Ya _____ con la misma historia.

(narrador) ¿Pero qué estás diciendo? El libro _____ claramente...

(Burrito) ¿Por qué iba a interesarme por ese libro, si yo estuve allí y lo vi todo?

(narrador) ¿Así que tú _____ Rucio, el burrito de Sancho?

(Burrito) ¡Espera un momento! El único burro parlante que _____ es un amigo mío que _____ por ahí con un ogro verde. Yo soy un caballo, y ya es hora de que el mundo sepa la verdad.

(narrador) ¿La verdad? ¿Qué verdad? (...)

(burrito) Todo empezó hace mucho tiempo cuando volvimos de aquella primera aventura, Quijote, Sancho, Rocinante y un servidor.

Ahora, pon los verbos abajo y hace frases diferentes de la escena:

(Para una clase inicial un ejercicio simple trabajando con los verbos en presente y con el audio. O sea, no se puede mostrar los subtítulos, hasta que contesten el ejercicio. Los subtítulos sirven de clave. Es posible también añadir más ejercicios además de estos si es necesario a los alumnos)

3) La película hace referencia a muchas otras. ¿Cuántas logras encontrar?

(Aquí, hablar con los alumnos cual sería la razón de esas referencias, si se las sacásemos la película sería la misma, sobre el humor estar conectado a ello, y que más sea posible)

4) Habla con tus colegas sobre las referencias que has encontrado. ¿Son muchas? ¿Cuáles fueron más fáciles a ti? ¿Por qué?



5) Mira las imágenes y da características a los personajes.

(Es un ejercicio de descripción de personas – se puede poner las características en la pizarra)





6) Mira el dialogo al final de los ejercicios y, en grupos, haz una pequeña dramatización.

7) Investiga con tu compañero quién es Don Quijote, de dónde es y cuándo surgió. Después, compáralo al personaje de la película. ¿Qué tienen de diferente?

(Se puede hacer la investigación en la escuela – biblioteca o en la clase de “Acessa São Paulo”)

8) La historia se basa en un libro. ¿Conoces a otras películas que también fueron hechas basadas en libros? ¿Cuáles?

(Aquí se puede hacer conexión a otra película que sea basada en libro – tanto para se trabajar en clase, como para interesar a los alumnos)

Narrador:

En un lugar de La Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo, de los de lanza en astillero, escudo antiguo, rocín flaco y galgo corredor, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Dicen que se llamaba Don Quijote de la Mancha, y se pasaba los días leyendo libros de caballería. Tanto le gustaban, tanto los amaba, que acabó perdiendo la razón, y se obsesionó de tal forma con todas las fantasías de esos libros, que no pensaba en otra cosa que en duelos, hechizos, batallas y amores imposibles. Hasta que llegó un día en que tuvo la ocurrencia más insólita: nombrarse a si mismo caballero andante y salir en busca de grandes aventuras, como todos aquellos héroes de sus libros. Pero Don Quijote necesitaba un escudero, Por lo que decidió convencer a un campesino del lugar. Y aunque no le resultó fácil, insistió y prometió tanto, que al final, el pobre Sancho, éste era su nombre, aceptó ir con él, dejando atrás a su mujer, sus tierras y todas sus pertenencias. Ahora lo único que le faltaba en su búsqueda de eternidad era una dama de quien enamorarse y por quien suspirar. Porque un caballero andante sin amor es como un cuerpo sin alma. Se acordó entonces de una campesina de una aldea cercana. Aunque apenas la conocía, la había amado a distancia, y le sirvió de inspiración para crear a la damisela de sus sueños. Y aunque dicha dama no hubiera existido nunca, siempre sería para él su Dulcinea, Dulcinea del Toboso.

Dialogo:

Escena: El reto del caballero

(caballo - Rocinante) Si valiente quieres ser, disciplina hay que tener (gallinas repiten)
 Un, dos, derecha, izquierda, derecha, izquierda...
 ¡En posición!

(Burrito) ¡No puedo creerlo! ¡Sí!

(gallo- James) ¡En pirámide!

(caballo - Rocinante) ¡Por Dios! Pero ¿Qué estás haciendo?

(gallo- James) ¡La defensa perfecta! Ni un huracán conseguirá derribarla.

(gallo- James) Estás a salvo. Ya te tengo.

(caballo - Rocinante) Suelta James, ¡ya!.

(James) todo por el control

(Burrito) ¡No te lo vas a creer, Rocinante! ¡Es increíble!

(gallinas) ¡Aquí no se grita! ¡Aquí no se aceptan excusas!

(Burrito) ¡Basta!

(James) Tú. No des ni un paso más.

(Rocinante) ¿Qué quieres? Tú y yo ni siquiera deberíamos hablarnos.

(Burritos) Nuestros dueños no se hablen, pero tú y yo somos caballos

(James) te ha dejado claro que no quiere hablar contigo. Oye, colega, cuando trabajada de guardaespaldas de Babieca, el caballo de El Cid, estábamos rodando la gran escena en Valencia y ...

(Burrito) Fue culpa del codicioso de Sancho.

(Rocinante) ¡No! Fue culpa de Quijote y de su absurda obsesión por la caballería y el amor que ni siquiera existen.

(Burrito) Quizá no existan para ti. Eres de los que convierten su vida en una gran mentira. Mira dónde estás. En un viejo establo, ejerciendo de oficial de un puñado de gallinas, como un mequetrefe por guardaespaldas. ¿Qué quieres invadir? ¿El abrevadero? Rocinante, te has convertido en un cobarde.

(James) Te has pasado de la raya, colega.

(Rocinante) tenemos evitar que Quijote lea esto.

(Burrito) ¿Que no lo lea? Pero si es nuestra oportunidad para recuperar la dignidad, de hacer realidad nuestros sueños.

(Rocinante) Tus sueños, querrás decir. Eres igual que el Quijote, un ... un...

(Burrito) Vamos, dilo. ¡Dilo ya!

(Rocinante) ¡un loco!

(Burrito)..... (perdedores...)

(James) una sola orden tuya y le hago picadillo.

(Rocinante) Ni se te ocurra enseñarle eso.

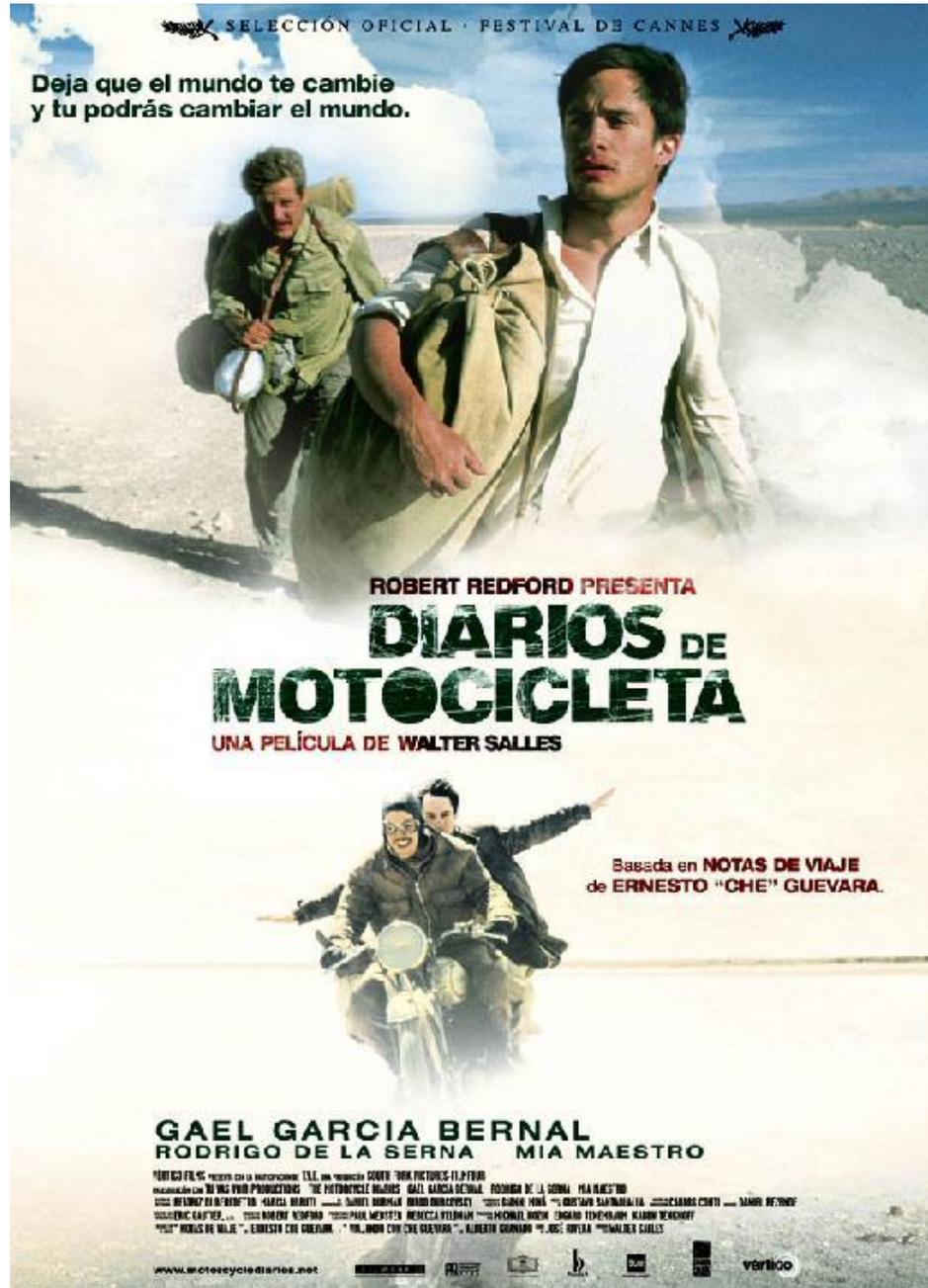
(James) Vamos qué pone este papel.

(Burrito) ¡Devuélvemelo!

(James) parece que es algo muy importante.

(Rocinante) Muy, muy importante. ¡Fuera! Este es el fin de tus sueños.

FILME 3



Centro de Lenguas – CEL

Nombre:

Profesora:

Película *Diarios de Motocicleta*
“Deja que el mundo te cambie y tú podrás cambiar el mundo”

Actividad 1.

Ficha técnica:

Título original: Diarios de motocicleta

Año: 2004

Nacionalidad: Argentina, Chile, Perú y Colombia

Director: Walter Salles

Productor: Robert Redford

Guión: José Rivera

Fotografía: Eric Gautier

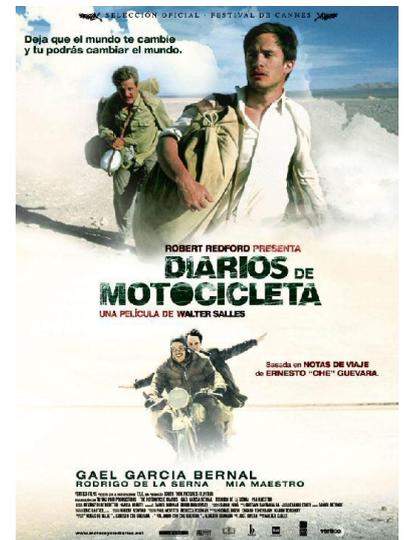
Montaje: Daniel Rezende

Protagonistas:

Gael García Bernal (Ernesto Guevara)

Rodrigo de la Serna (Alberto Granado)

Oscar: canción original, por *Al otro lado del río*, Jorge Drexler



Lee la **Sinopsis** de la película y contesta:

1-¿Quiénes son los personajes?

2- ¿De dónde son?

3- ¿Qué profesiones tienen?

Diarios de motocicleta es una película biográfica basada en los diarios de viaje de Ernesto Guevara y Alberto Granado. En 1952, un semestre antes de que Ernesto Guevara terminase sus estudios de medicina, él y su viejo amigo Alberto Granado, un bioquímico, dejan Buenos Aires para viajar por el continente buscando diversión y aventuras, aunque a lo largo de él cambian sus objetivos, como por ejemplo ponerse a trabajar en una colonia de leprosos en Perú. Durante su viaje, Guevara y Granado se encuentran con la pobreza de los campesinos indígenas, y la película asume una mayor seriedad una vez que los hombres adquieren un mejor sentido de la disparidad entre los ricos y pobres de América Latina.

Con esta película es posible entender como Ernesto se hizo Che, la experiencia fue decisiva para que el “pibe” asmático llegara a ser el líder de la Revolución Cubana.

¿Ya hiciste un viaje que cambió tu vida? ¿Si sí, cuál?



Actividad 2.

Ahora vas a ver la película con atención para, después, contestar a las siguientes cuestiones.

a) Describe física y psicológicamente cómo son los dos personajes principales: Ernesto Guevara y Alberto Granado. Di por lo menos cuatro características de cada uno.

b) Describe dos momentos de la película en los cuales Guevara y Granado observan la desigualdad social en Latinoamérica.

c) ¿Por qué crees que se dice que este viaje cambió la vida de Ernesto *Che* Guevara?

Actividad 3.

La empatía es la habilidad para reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los demás. En otras palabras, ser empáticos es ser capaces de leer emocionalmente a las personas. Es sin duda una habilidad que, empleada con acierto, facilita el desenvolvimiento y progreso de todo tipo de relación entre dos o más personas. Así como la autoconciencia emocional es un elemento importantísimo en la potenciación de las habilidades intrapersonales de la

inteligencia emocional, la empatía viene a ser algo así como nuestra conciencia social, pues a través de ella se pueden apreciar los sentimientos y necesidades de los demás, dando pie a la calidez emocional, el compromiso, el afecto y la sensibilidad.

a) ¿Crees que es necesaria la empatía para poder convivir en paz? ¿Por qué?

b) Apunta en el mapa de Sudamérica por cuáles países los viajeros pasaron.



c) ¿Cuál
lugares
visitados

de los
por los

personajes te pareció más interesante, te dio ganas de conocer? ¿Por qué?

d) **Para la próxima clase**, investiga y entrega a la profe un trabajo de dos páginas – en español, por supuesto - sobre uno de los **países** por los cuales los viajeros pasaron.

Actividades adaptadas de:

http://www.clav.uniud.it/fileadmin/AVVISI_LETTORI/SPAGNOLO/recio/pdf/diarios_motocicleta.pdf

http://difusionelectronica.institutocervantes.es/archivos/1/14493_ic_belo_horizonte_actividad_completo.pdf

<http://www.ieslajanda.com/unaconvivenciadecine/pages/pdfs/diario.pdf>

Acceso el 10 de mayo de 2013.

FILME 4



Activities – “Gran Torino”

1- Look at the scenes.

1st scene: (16” a 18”)

1- Underline the verbs infinitive and simple past (regular and irregular):
come, wanna go, take, get, have, talk, told, look, work, need, called, want

2- Identify social themes and write about them:
prejudice, bullying, language (slangs)

2nd scene (24” a 26”)

1- Underline the verbs infinitive and simple past (regular and irregular):
hang, give, think, look, broke, listen, hear, said, go, blow sleep, can, watch

2- Identify social themes and write about them:
family, violence, gang

3rd scene (27” a 28”)

1- Underline the verbs infinitive and simple past (regular and irregular):
come, leave, stay, brought, save, kept, keep, take, want, left, live, tell

2- Identify social themes and write about them:
culture, solidarity, friendship

4th scene (38”)

1- Underline the verbs infinitive and simple past (regular and irregular):
have, make, chose, come, seem, help

2- Identify social themes and write about them:
solidarity, friendship, respect, astrologia (horóscopo)

2 – Look at the pictures below and describe the activities you can see using the Present Continuous.

a)



b)





d)



e)



3- Look at the scene (from 27" to 28"33') and make T for true and F for false.
Correct the false sentences.

- a) Walt is grateful with the gifts. ()
- b) The hmong family is grateful to Walt. ()
- c) Walt Kowalski is boring with the situation. ()
- d) The mother of Thao and Sue wants to fight with Walt. ()
- e) Sue says Walt hit and hurt Thao. ()
- f) Walt affirms: "I'm a hero". ()
- g) Thao apologized by saying: "Excuse-me". ()

GRAN TORINO

FILM ANALYSIS AND OPINIONS

1. Observe the scene and write what is the film probably about?
 - a. Conflict
 - b. Action movie
 - c. Fiction movie
 - d. Chinese people
 - e. American people
 - f. Prejudice
 - g. Immigration

2. What is the situation?
3. Where does it happen? (local)
4. Who are the characters?
5. When did the story take place?
6. Why was the film made? (motive, intention)
7. Who is it for? (public/target audience)
8. Why the film is called Gran Torino?
9. The dialogues are: colloquial or slang?

WHAT'S UP?;

HE DOESN'T WANNA TALK TO YOU.

HOW OLD IS YOU ANYWAY?

SUE. HELP YOU LITTLE BRO DO THIS GARDENING.

YEAH, WHAT ARE YOU GONNA DO, HUH?

Gran Torino

Atividade:

- 1) Com base na leitura dos diálogos entre as personagens e considerando que há nesse contexto de produção discursiva variedades linguísticas, discuta com seus colegas:
 - A) Quais são os tipos de variações linguísticas que você pode notar que o diálogo apresenta e por que essas variações acontecem.
 - B) As variedades linguísticas muitas vezes são utilizadas para caracterizar um personagem. Indique através do diálogo quais personagens são caracterizadas através da linguagem que eles utilizam, e que tipo de variação linguística são essas.
 - C) A variação linguística pode ser observada em relação à idade. Em quais personagens você pode notar essa diferença? Dê exemplos

Atividade do Filme “Gran Torino”

Público Alvo: alunos do 3º ano do Ensino Médio

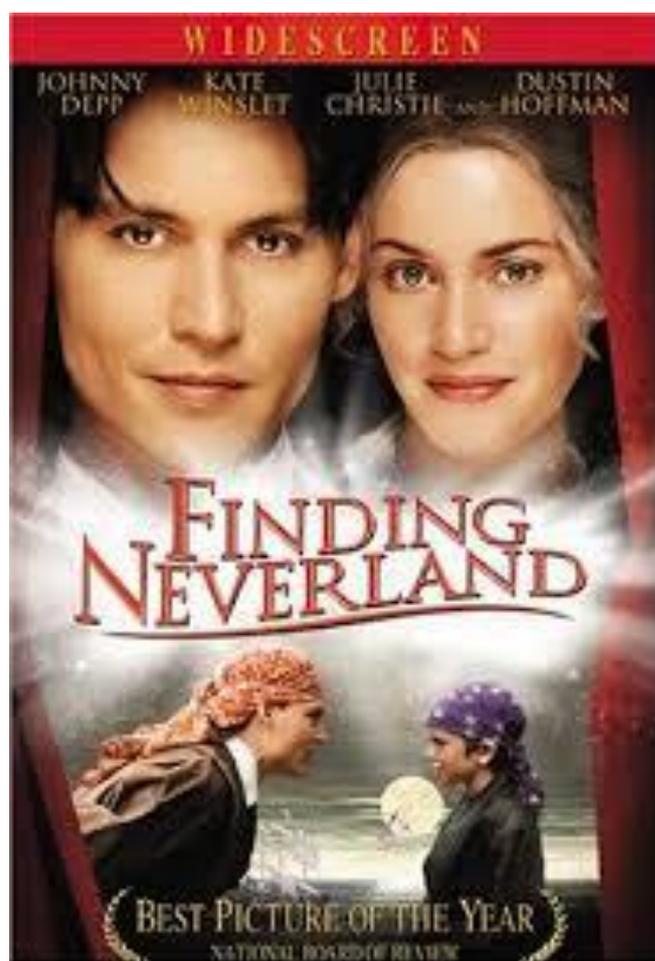
1) Work in groups

Choose a scene from the movie and play it. You must record it and send the recording by e-mail.

Pay attention to the pronunciation and intonation of words, the clothes and the setting. Get as close to the film as you can.

wake the actor / actress in you!

FILME 5



EM BUSCA DA TERRA DO NUNCA / FINDING NEVERLAND

Algumas possibilidades de trabalho com o filme

- Sugestões de disciplinas: Arte, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa

ATIVIDADES

Inicialmente, os alunos assistirão ao filme dublado, ao filme todo, pois são alunos de 6ºano (5ªsérie), durante as aulas 01 de Inglês e nas outras duas de Língua Portuguesa. Após o término do filme a professora de Língua Portuguesa trabalhará com os alunos os elementos da narrativa. A sequência será a seguinte:

Plot – It is the sequence of events in a story or play. It is how the author organizes the events to develop his idea. The plot is an organized, planned, logical series of events with beginning, middle and end. There are six essential parts of a plot. Write the sentences that show the different parts of the plot.

- a. Introduction
- b. Initial incident (conflict)
- c. Rising action (when the conflict is revealed)
- d. Climax – The highest point
- e. Falling Action (Complications to be solved or not)
- f. Resolution

2. What kind of film is it?

- a. documentary b. love story c. comedy d. horror e. drama

3. Describe Sylvia L. Davis, use the adjectives you learned:



4. Describe the scene.



5. Underline the greetings and the expressions:

- Lights up!
- Beginners, please!
- Your five-minute call, sir.
- Places. Everyone to their places.
- Quiet, everyone.
- Opening nights? I love opening nights.
- How are you? Good to see you.
- Good evening, Charles.
- Sir Herbert, how are you?
- This is my wife.
- Oh, Lady Herbert.
- How do you do?
- May I give you a peck?
- One of Mr Barrie's finest?
- Oh, that genius Scotsman has done it again. It's the best thing I've produced in 25 years.
- I already have investors interested back home in New York.
- See you on Broadway!

6. What is the difference between Mr. and Mrs.?

7. Put the words in order and make sentences, in English:

a. wife / is / my / This

b. in / They / my / pocket / are

c. is / chilly / The / shop.

d. brother / He / younger / is / my

8. Match the columns:

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| a. Are you a writer? | () Very well. |
| b. How are you? | () They're in my pocket. |
| c. Have you got the tickets? | () I love opening nights. |
| d. Opening nights? | () I am |

9. Put the letters in order and make the words in English:

- a. RAOUHT
 b. YFLALIM
 c. NCEHRDLI
 d. NGKI

10. True or False:

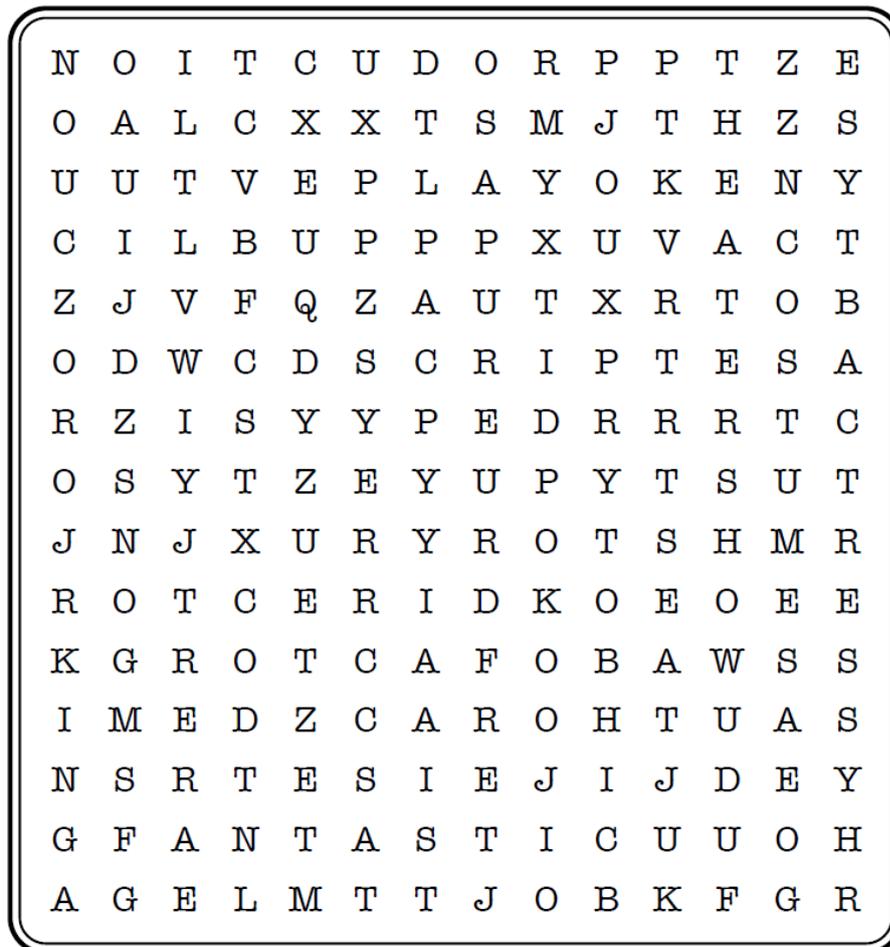
- a. _____ J.BM.Barrie can create a play.
 b. _____ Sylvia Davies has three children.
 c. _____ Sylvia has died.
 d. _____ The story is based in real facts.
 e. _____ Sylvia is widow.

Teather

Name: _____ Date: _____



Find and circle each of the words from the list below. Words may appear forwards or backwards, horizontally or vertically in the grid.



script public author director production costumes theater show actress fantastic
play story job king actor

Teather

ANSWER KEY



Find and circle each of the words from the list below. Words may appear forwards or backwards, horizontally or vertically in the grid.

N	O	I	T	C	U	D	O	R	P	P	T	Z	E
O	A	L	C	X	X	T	S	M	J	T	H	Z	S
U	U	T	V	E	P	L	A	Y	O	K	E	N	Y
C	I	L	B	U	P	P	X	U	V	A	C	T	
Z	J	V	F	Q	Z	A	U	T	X	R	T	O	B
O	D	W	C	D	S	C	R	I	P	T	E	S	A
R	Z	I	S	Y	Y	P	E	D	R	R	R	T	C
O	S	Y	T	Z	E	Y	U	P	Y	T	S	U	T
J	N	J	X	U	R	Y	R	O	T	S	H	M	R
R	O	T	C	E	R	I	D	K	O	E	O	E	E
K	G	R	O	T	C	A	F	O	B	A	W	S	S
I	M	E	D	Z	C	A	R	O	H	T	U	A	S
N	S	R	T	E	S	I	E	J	I	J	D	E	Y
G	F	A	N	T	A	S	T	I	C	U	U	O	H
A	G	E	L	M	T	T	J	O	B	K	F	G	R

script public author director production costumes theater show actress fantastic
play story job king actor

Activities – Film: “Finding Neverland”

1 – Look at the items below. Which of them are related to the film?

- () a writer
- () four daughter
- () a family
- () death
- () a marriage with conflicts
- () movies
- () a widow
- () bad children
- () society London
- () house ghost
- () a widower
- () friendship

2 – Look at the dialogues taken from the movie and underline the words related to family members. (In groups)

1st scene: (19” to 20”)

How kind. That would be lovely.

Well...

Don't you all look lovely in your little suits?

And, Mrs. du Maurier, what a shame it is that we've not met until this evening.

How kind of you to say so.

Not at all. I can't tell you how many times I've been to a charity or a social event and seen your name listed among the organizers. It's the very thing I would love to do myself - if I could just find the time. My problem is in finding the time to do everything else. At the moment I am running two households. Sylvia believes she can get by without a housekeeper.
Mother.

My house is quite large enough for us all, - but the idea of living with me seems...- Not now, please, mother.

- We help her keep the house in order. Don't interrupt, George. Where did you get your manners?

- Sorry, Grandmother.

Mr Barrie, I understand you've become playmates of my grandchildren.

2nd scene: (46''33' to 47''34')

He thinks you need to go to hospital for further tests.

Nonsense. When would I have time for that?

Besides, this family's had enough of hospitals.

- Perhaps they can help you.- I know what they can do for me.

I saw what they did for my husband.

No, James. I've no interest in hospitals.

I'm keenly interested in having some supper.

What did you and Mother decide to tell us this time? "It's only a chest cold"?

3rd scene: (1h to 1h01 min)

- Are they paying for it?-

They're filled.

- No, no, no. I'm asking...- The seats are filled.

- Uncle Jim? –

-Hello, boys.

Could I speak to you for a moment, please?

Certainly

25 seats, Charles. It'll be great.It'll be fantastic.

25 scattered seats? Who's paying for them?

Throughout the theater.

- Who's paying for these 25 seats?

They're filled-up seats, Charles.

Whoa. Look.

This is great. I'm flying.

We don't need to use much pull at all, see? As long as we've got the balance down.

Mother asked me to take the boys out for the afternoon.

She said she only wanted a bit of quiet, but she was trembling so badly she couldn't even finish her tea.

I'm not a fool, Uncle James. I deserve to know the truth.

4th scene: (1h13 min to 1h13 min)

- How is she?

- She's resting.

- May I see her?

- No, Mr Barrie.

-I don't think we need to include you in everything that goes on in this household.

- But she'd want to see him.

- Be quiet, George.

And since, as I've discovered, you've seen fit to conceal certain facts about my daughter's condition from me, I feel no remorse at excluding you from my home.

But you can't...

- Go upstairs, George, now.

- Stop ordering me about. This isn't your home. It's our home. Just cos Mother's needed your help recently doesn't give you the right[br]to rule over her existence. She's not a child anymore, and neither am I. If she wants to see Uncle Jim, she can see Uncle Jim. There's nothing you can do about it.

5th scene: (1h30min to 1h32min)

She wasn't going to stay with you forever.

She had a husband. My father. She never cared for you the way she did for him.

I'm not trying to replace your father, Peter. I could never do that. You'd best let him go.

George, would you take the boys back to the house? I'll be with you in a moment.

Go on, dear.

I'm terribly sorry.

I've ruined everything I've touched in this family. Stop giving yourself so much credit. Peter's grieving. It has nothing to do with you. Perhaps if I just had a bit more time with him.

No, Mr Barrie. That won't be good enough.

If "a bit more time" is all you can provide, you'd better leave him alone.

I know you don't much care for me, Mrs du Maurier, and I respect that, but I loved your daughter very much. And I love those boys.

3- Look at the nouns below. They related to the “family members”:

parents	relatives
grandparents	
grandmother	grandfather
grandma	grandpa
granddaughter	grandson
mother	father
wife	husband
children	
daughter	son
sister	brother
aunt	uncle
cousin	
nephew	niece
mother-in-law	father-in-law
sister-in-law	brother-in-law
stepmother	stepfather
halfsister	

Match the “family members” to the correct translation.

- | | |
|-------------------|--------------|
| a) mother | () filho |
| b) sister | () mãe |
| c) daughter | () sobrinha |
| d) husband | () marido |
| e) son | () irmã |
| f) niece | () primos |
| g) grandmother | () sobrinha |
| h) brother-in-law | () filha |
| i) cousin | () cunhado |

4 – Translate the sentences:

- a) My wife is beautiful. _____ -
- b) I work for my father. _____
- c) My dad was the greatest. _____ -
- d) My daughter is pregnant. _____
- e) She is my stepmother. _____
- f) My brother is a cop. _____
- g) I love my family. _____
- h) Mr. Dawson is my father. _____
- i) My mother-in-law is a witch. _____
- j) He is brother my uncle. _____
- k) My parents' apartment is not in São Paulo. _____

5 - Thinking about the film. Look at the speeches taken from the film and discuss with your classmates.

Scene (30''):

Young boys should never be sent to bed. They always wake up a day older.

Scene (1h01 min 40sec):

Look at that.

How magnificent.

Somewhere during the last 30 seconds, you've become a grown-up.

Scene (1h33 min):

But in fact she is.

Because she's on every page of your imagination.

Scene (31''):

What is finding neverland?

Finding Neverland

Depois de assistir ao filme integralmente fazer com os alunos, fazer um breve apanhado do contexto histórico, considerando:

- história ambientada na Inglaterra em 1903- Era Vitoriana
- período acelerado do processo econômico-tecnológico
- expansão colonialista e as primeiras lutas e conquistas trabalhistas
- época marcada pela moralidade burguesa puritana e conservadora
- surgimento da literatura infantil com a adaptação das lendas antigas e orais
- a importância do sonho e da fantasia numa época repressiva e rígida como era a Inglaterra Vitoriana.

Compreensão

Para se elaborar uma história exige conhecimento, imaginação, sensibilidade e dedicação do escritor para que ela surja. Com base nisso:

- a) No que o autor J.M Barrie se inspira para que ele consiga escrever uma obra tão fantástica como Peter Pan?
- b) Essa dedicação para a produção de sua peça acarretou algumas consequências para sua vida particular? Explique.

Reflexão sobre o filme

É importante a fantasia e a imaginação na vida das pessoas? Por quê?

Existem limites entre a realização da fantasia e a perda de contato com a realidade? Explique.

Nesse sentido, qual foi a contribuição da fantasia e a imaginação para a personagem Peter?

Reading images



- 1) The costumes help to mark the age in which the movie is playing? How?
- 2) Describes how the characters are dressed: grandmother, boys, mother and Barrie

Vocabulary

Match the words according to the images:



Creativity ---- fantasy ----- loss ----- friendship

According to the film what is happening in each scene?





Atividade sobre o filme A ONDA

Übungen über den Film “Die Welle”



- 1- Wie ist Karo? Markieren Sie die richtigen Antworten.
- a) gut
 - b) hübsch
 - c) intelligent
 - d) unfreundlich

- 2- Wo ist Karo?
- a) in der Küche
 - b) im Zimmer
 - c) im Bad
 - d) in der Haustür

- 3- Wer ist das Mädchen mit Karo?
- a) deine Tante
 - b) deine Schwester
 - c) deine Mutter
 - d) deine Freundin

- 4- Welche Farbe ist die Hemd von Karo?
- a) grün
 - b) violett
 - c) Orange
 - d) Rot

- 5- Beschreiben Sie in Ihren eigenen Worten das Bild:



zum Beispiel:

Wo? Wer? Welche Farbe? physisch?

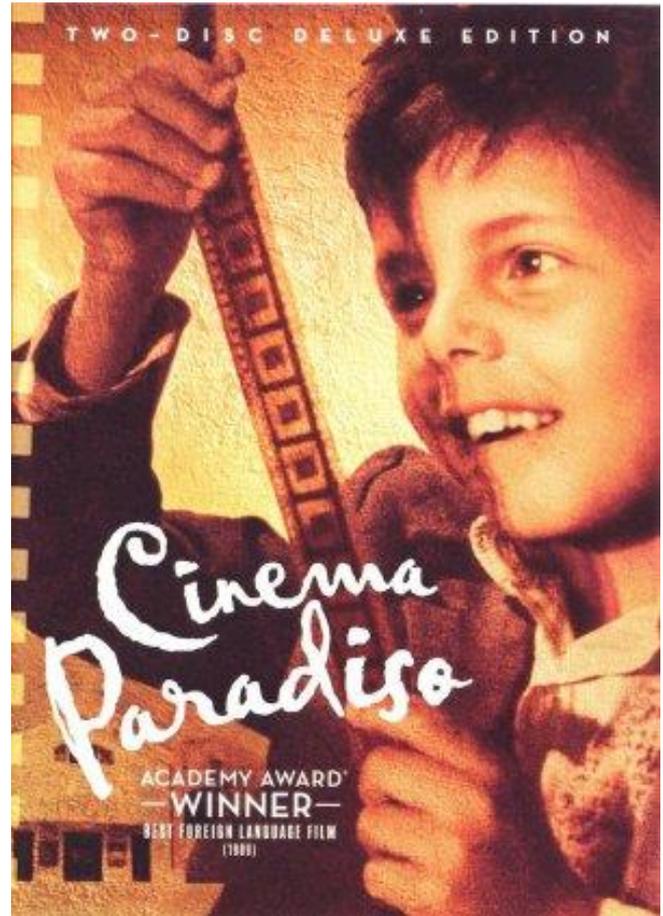
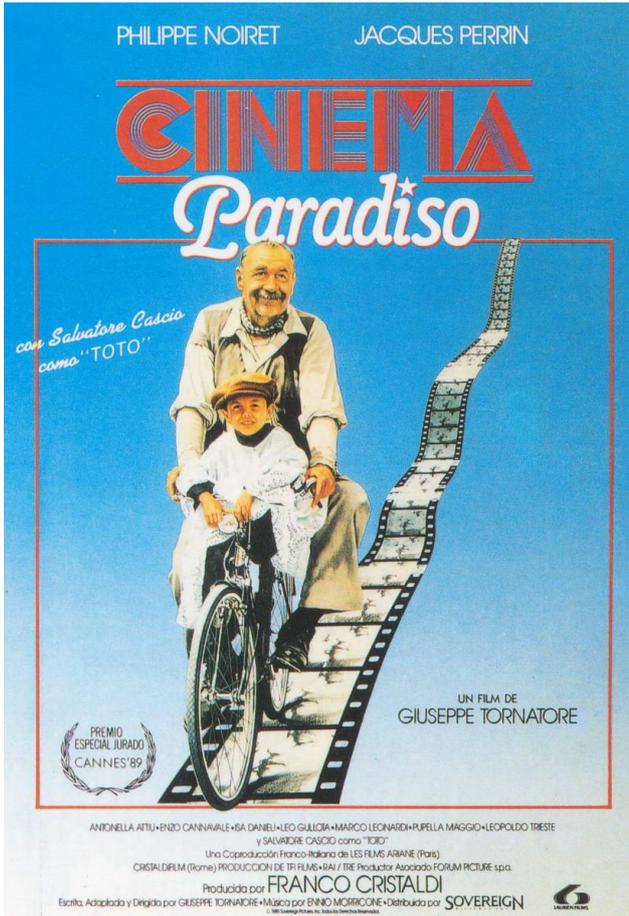
6- Zeichnen Sie und malen Sie. Die Lehrerin wird diktieren. (was und wie).

7- Ergänzen Sie die Dialoge. Dann hören Sie noch einmal und vergleichen Sie.

- Guten _____ . (Morgen)
- Guten _____ . (Morgen)
- Ja genau, und immer schön aufpassen dass die Kiddies nicht auf'm Schulhof _____ ,
ja? (rauchen)
- _____ , mein Schatz. (Hallo)
- Na, mein Rocker?

Wir Lehrer _____ faul, jetzt versau mal nicht unser Image. (sind

FILME 7



Attività sul film *Cinema Paradiso*

Público alvo: alunos do CEL – Nivel 1 / Estágio 3

Tempo estimado: 4 aulas

PRIMA PARTE

SCENA 1: 00:15:08

1. Guarda la scena con attenzione e rispondi:

- a. Che cosa fa Totò? E sua mamma?
- b. Di che cosa parlano?
- c. Che cosa è successo al padre di Totò?

2. L'immagine sotto mostra la casa di Totò. Quale di questi aggettivi si può usare per descriverla?

Povera	Bella
Umile	Piccola
Comoda	Grande
Modesta	Lussuosa
Pulita	Ordinata
Luminosa	Sporca
Scomoda	
Moderna	
Semplice	
Antica	
Elegante	
Scomoda	

3. Ora descrive la casa di Totò. Che cosa c'è/ci sono?



4. E la tua casa? Com'è? Fa' un paragone tra la tua casa e quella di Totò.

Attività sul film *Cinema Paradiso*

SECONDA PARTE

SCENE: 00:26:20 e 01:06:59

1. Nella prima scena che hai visto Totò immaginava i dialoghi dei personaggi delle pellicole. Ora fa come Totò: guarda le due scene senza l'audio e senza i sottotitoli e immagina i dialoghi dei personaggi.

2. Hai ricevuto le battute delle due scene, ma esse sono mescolate. Quale appartengono alla prima scena? E quale appartengono alla seconda? Prova a metterle in ordine:

a)



b)



3. Guarda le scene un'altra volta, ora con l'audio e i sottotitoli per la verifica.

SCENA 1:

Totò:

Prima spara e poi pensa.

Questo non è un lavoro per gente delicata!

Pezzo di cornuto e traditore!

Eh, tu, lurido bastardo, cala giù le mani e dà l'oro!

Sporco negro, stai alla larga da me! Sennò ti rompo la faccia!

Totò:

Ma'.

Se la guerra è finita, perché papà non torna mai?

Mamma:

Torna, torna, vedrai che torna. Uno di questi giorni.

Totò:

Io non me lo ricordo più.

Ma dov'è la Russia?

Mamma

Ci vogliono anni per andarci. E anni per tornare.

Ora vai a dormire, Totò, che è tardi.

SCENA 2:

Alfredo:

- Si stanca a piedi, padre?

Padre:

- All'andata viene a scendere... e tutti i santi aiutano. Ma al ritorno i santi guardano e basta.

Alfredo:

Capita

Padre:

. Sia fatta la volontà di Dio.

Alfredo:

- Arrivederci, a stasera.

Padre:

-A stasera.

Padre:

- Cosa ti fa male?

Toto

- Il piede!

Padre:

- Il piede? Ma tutte a te ti capitano! Ma che posso fare...? Che posso fare?

Toto:

Alfredo, tu lo conoscevi a mio padre?

Alfredo:

- E come no! Altroché, se conoscevo tuo padre. Era alto, magro, simpatico e aveva certi baffi, come i miei. E rideva sempre. Assomigliava a Clark Gable.

Toto:

- Alfredo.

Alfredo:

- Che c'è?

Toto

- Ora che sono più grande e vado alla quinta, non dico che posso incominciare a venire in cabina, ma magari perché non diventiamo amici?

Alfredo:

- Io scelgo gli amici per il loro aspetto... e i miei nemici per la loro intelligenza. E tu sei un po' troppo furbo per essere amico mio. E poi, io lo dico sempre ai miei figli. Mi raccomando... "State attenti a trovare gli amici giusti".

Toto:

Come? Se tu figli non ne hai.

Alfredo:

E quando ho figli glielo dico!

SCENA 3:

Alfredo:

Che cos'è? È il passo ridotto? Le tue riprese?

Toto

- Sì.

Alfredo

- E che si vede?

Toto

Quelli del mattatoio che squartano un vitello. C'è tutto il sangue per terra, come un lago. E su questo lago sta passando un altro vitello, che sta andando a morire.

Alfredo:

Perché non parli più? Che si vede?

Toto:

Non si vede niente. È un pezzo tutto sfuocato.

Alfredo

È una donna? È una donna!

Toto

Sì. È una ragazza che ho visto alla stazione.

Alfredo

E com'è? Com'è?

Toto

È simpatica. Ha l'età mia. Magra, con i capelli lunghi, castani. Gli occhi grandi, azzurri, l'espressione semplice. E una piccola macchia di fragola sulle labbra, ma proprio piccola. Si vede solo da vicino. E quando sorride ti fa sentire come...Non so... Come per dire...

Alfredo

L'amore. L'amore.

Ti capisco, Totò.

Quelle con gli occhi azzurri sono le più difficili. Qualunque cosa tu fai, non riesci mai a farle amiche. C'è poco da fare.

“Più pesante è l'uomo, più profonde sono le sue impronte. Se poi c'è di mezzo l'amore, soffre, perché sa di essere in una strada senza uscita”.

Toto:

Com'è bello quello che dici! Però è triste.

Alfredo

Non l'ho detto io.

Lo diceva John Wayne
nel "Grande Tormento".

Toto

Che imbroglione che sei, Alfredo!

Cinema Paradiso

1° lezione - Qualità e Diffetti

1. Rispondi alle domande.



a. che è successo in questa scena?

b. Alfredo conosceva il padre di Salvatore? Che Alfredo ha detto su lui?

c. Perché Salvatore vuole diventare amico di Alfredo?

2. *Indovina Chi?*





3. Rifletti sui pregi e sui difetti degli brasiliani. Quali sono, secondo te, i loro punti forti e i loro punti deboli? Scegli tre qualità e tre difetti principali nelle liste di parole che seguono, se necessario, puoi aggiungere altre qualità e altri difetti .

QUALITÀ

- () generosità () intelligenza () solidarietà
 () coraggio () pacifismo () socievolezza
 () creatività () operosità () tolleranza
 () bontà () sensibilità () flessibilità

DIFETTI

- () avarizia () cattiveria () superficialità
 () disonestà () opportunismo () individualismo
 () pigrizia () stupidità () vigliaccheria
 () esibizionismo () inaffidabilità () rigidità

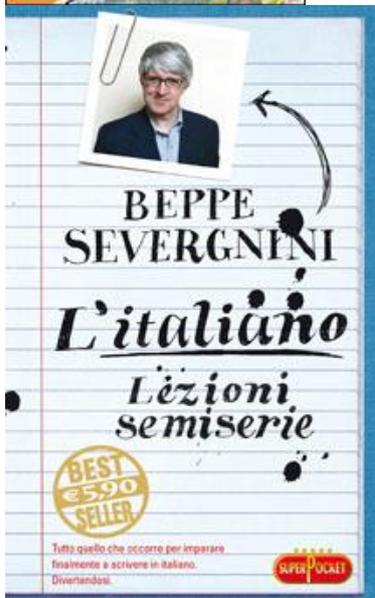
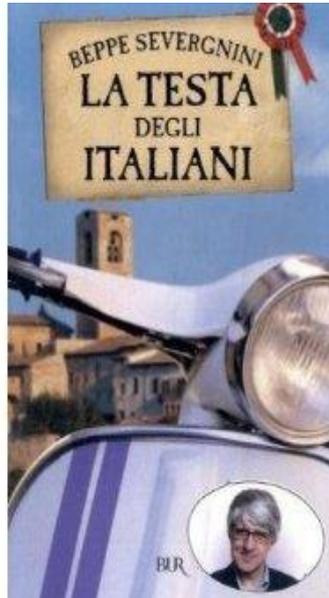
4. Vedi questa liste di qualità e difetti e con l'aiuto del dizionario scrivi qual è l'aggettivo che corrisponde a ogni nomi.

Esempio – generosità (n.) – generoso (agg.)

5. Osservate di nuovo le liste di qualità e difetti e cerca dei coppie di parole da significato opposto.

Esempio – generosità e avarizia.

6 Hai pensato nei pregi e nei difetti degli italiani? Nel testo che segue, Severgnini si trova in un aeroporto italiano e osserva alcune peculiarità degli italiani. Leggi il testo e confronta le tue riflessioni con le opinioni del giornalista. Ha su pregi e difetti italiani e, soprattutto sul loro culto del bello.



Cos'altro potete imparare, dentro un aeroporto italiano? Questo: la nostra qualità per eccellenza – la passione per ciò che è bello – rischia di diventare il nostro difetto principale, perché spesso ci impedisce di scegliere ciò che è buono.

Osservate i chioschi dei telefoni cellulari e quelle ragazze appollaiate sugli sgabelli. Molte non distinguono un telefono da un telecomando, ma sono tutte, indiscutibilmente, attraenti. Sapete perché le società telefoniche le mettono lì, invece di utilizzare personale competente? Perché il pubblico lo pretende. Alla bellezza, anche quando non indossa la minigonna, siamo disposti a sacrificare molte

cose. Never judge a book by its cover, in italiano, suona riduttivo. Noi giudichiamo i libri dalla copertina, i politici dai sorrisi, i professionisti dall'ufficio, le segretarie dal portamento, le lampade dal design, le auto dalla linea, le persone da un titolo (non a caso, un italiano su quattro è presidente di qualcosa). Guardate la pubblicità, qui in aeroporto – automobili, borse, cosmetici. Non dice quanto è efficace il prodotto – spiega, invece, quanto diventiamo fascinati se l'acquistiamo. Come se noi italiani avessimo bisogno di questi incoraggiamenti.

Se la passione per il bello si fermasse a standiste, lampade e automobili, non sarebbe così grave. Purtroppo s'estende alla morale: e, ripeto, ci porta a confondere il bello con il buono. In italiano, e solo in italiano, esiste un'espressione come «bella figura». Pensateci – è una considerazione estetica (bella figura, non buona impressione). È un esibizionismo sofisticato, il nostro. Non ha bisogno di testimoni: siamo psicologicamente autosufficienti. Il guaio, qual è? I bei gesti ci piacciono al punto da preferirli ai buoni comportamenti. I primi. I primi, infatti, gratificano; i secondi costano fatica (...)

L'estetica che stravolge l'etica. Una formidabile senso del bello. Ecco il primo dei nostri punti deboli. Ne abbiamo altri: siamo eccezionali, intelligenti, socievoli, elastici e sensibili. Possediamo, in compenso, diverse qualità: siamo ipercritici, casalinghi, facili al compromesso, pacifici al punto da apparire imbelli, tanto generosi da sembrare ingenui. Capite perché noi italiani siamo sconcertanti? Perché quelle che il mondo considera virtù sono le nostre carenze, e viceversa.

7. Tra i brasiliani, gli italiani del film e gli italiani del testo, quale sono dei qualità e dei difetti che voi trovate uguale oppure che se assomigliano.
