



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**O CINEMA COMO UMA LINGUAGEM MEDIADORA DA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA E SUA DINÂMICA**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação - Área Inovação Pedagógica**

Por

Rogéria Pereira Fernandes Soares

Sob a orientação de

Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino

Professor Doutor Roberto Sidnei Alves Macedo

Funchal 2012



Dedico esta pesquisa ao imaginário de todo cineasta, fonte de inspiração, que me proporcionou realizar aprendizagem através da imagem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus – suporte essencial na minha vida – pelo dom da existência e por todas as oportunidades concedidas.

Agradeço ao meu pai José Fernandes Soares – referência fundamental – assim como também, ao meu marido Antônio Ferreira, aos meus filhos Ivson e Arthur e a minha filha Larissa, aos aprendizados das nossas vidas, que de forma direta ou indireta, tornaram-se base fundamental de crescimento e fonte do desejo em realizar este trabalho.

Agradeço a minha irmã e amiga Solange Fernandes Soares Coutinho, pelo incentivo e sobre tudo pela referência da sua vida acadêmica no desenvolvimento da minha.

Agradeço ao Professor Doutor Roberto Sidney Macêdo, pela acolhida ao tema da minha pesquisa, pela dedicação e profissionalismo no acompanhamento deste trabalho. Mas agradeço, sobretudo, pela leveza em demonstrar, com muito profissionalismo, que o respeito pelo outro pode ensinar mais que mil teorias.

Agradeço aos formandos do Colégio Vera Cruz Recife por me possibilitarem, sem sair do chão, ver a mil e quinhentos quilômetros, e a amar o que se vê.

Agradeço, de forma singular, ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, por me apresentar uma Educação que se move, que entusiasma, que fascina e que se deixa inovar.

Agradeço à Professora Doutora Jesus Maria de Sousa pela escuta afetuosa e sensível, influenciando minha formação, ratificando ser possível exercer uma Educação quanto ciência e humanismo.

Agradeço, de forma especial, a Professora Doutora Vanice Fragoso Selva, que sempre se colocou à disposição às solicitações de ajuda, demonstrando o valor e respeito que humanamente dedica ao outro.

Agradeço à Universidade da Madeira e a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação Área de Inovação Pedagógica, pela experiência proporcionada e pela oportunidade de amadurecimento intelectual.

Agradeço aos professores da banca examinadora, pela disponibilidade e colaboração em analisar este trabalho.

Agradeço aos meus colegas de curso pelo crescimento mútuo.

E agradeço a DH₂ Assessoria Educacional e Treinamento pela administração, com responsabilidade e profissionalismo, do Protocolo Acadêmico Brasil/Portugal firmado com a Universidade da Madeira - UMa.



E é precisamente no momento em que a obtenção da mais apurada fidelidade deveria orientar o cinematógrafo para aplicações científicas e fazer-lhe perder todo o interesse espetacular, que Lumière, ao apontar a câmara pelo puro prazer da contemplação, transforma as imagens em espetáculo. (MORIN, 1997, p. 31)

RESUMO

O Estudo, que incide sobre a prática de uma turma da 4ª série do Ensino Fundamental I de um Colégio particular situado em meio urbano da cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco – Brasil, descreve e interpreta criticamente como alunos entre dez e onze anos de idade e a professora/investigadora, durante o ano letivo de 2009, exploraram o cinema como linguagem mediadora da aprendizagem de língua estrangeira em um conjunto de debates na área de inovação pedagógica, em uma análise das questões educacionais contemporâneas inerentes a esse contexto, onde o cinema surge como dispositivo facilitador das práticas pedagógicas, na ação de construir conhecimento e gerar aprendizagem.

Uma pesquisa etnográfica com participação ativa, na qual “mergulho”, com alto grau de participação, em uma profunda e prolongada análise e interpretação do objeto em estudo, no seu contexto usual e nas condições reais de produção.

O estudo divide-se em duas partes, sendo a primeira uma revisão da literatura, onde discuto questões relacionadas à cultura, ao uso das TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), ao cinema quanto prática pedagógica e à cognição, à luz de Papert, Vygotsky, Morin, entre outros, procurando fundamentar uma prática educativa tendo o cinema como dispositivo facilitador da aprendizagem de uma segunda língua.

Na segunda parte descrevo uma pesquisa que analisa os participantes e o ambiente em determinado contexto, considerando as significações que permeiam as palavras, as frases, ou seja, as mensagens, em uma compreensão do sentido em uma análise crítica de interpretação dos significados de forma descritiva, procurando considerar as várias subjetivações elaboradas no processo de aprendizagem de uma segunda língua, tendo o cinema como linguagem mediadora das práticas pedagógicas desse processo.

Palavras-chave: Língua Estrangeira; Cinema; Prática Pedagógica; Aprendizagem; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This study, carried out within the educational practice of a 4th grade class at a private elementary school situated in a middle class neighborhood of Recife, capital of the State of Pernambuco, Brazil, describes and interprets how, from a critical perspective, the teacher/researcher and students, between ten and eleven years of age, in the course of the 2009 academic year, explore cinema as a mediating language in learning a foreign tongue. Through a series of debates in the area of pedagogical innovation and an analysis of contemporary educational issues which are inherent to this context, cinema arises as the facilitating device for teaching practice in the act of building knowledge and generating learning.

An ethnographic study, typical of action research “submerges” the researcher in a highly participative, deep and prolonged analysis and interpretation of the subject matter in its usual context and real conditions of production.

The study is divided into two parts. The first is a text review where matters related to culture, the use of TIC (Information and Communication Technology), cinema as teaching and cognitive practice are discussed in the light of Papert, Vygotsky, Morin, among others, trying to base an educational practice with cinema as its facilitating device for learning a second language.

The second part describes the research that analyzes participants and environment in a specified context, taking into account the meanings that permeate words, sentences, or rather, messages. An understanding of sense in a critical analysis of descriptive interpretation of meaning, seeks to consider various subjections formed within the process of learning a second language, having cinema as the mediating language in the pedagogical practices in said process.

Keywords: Foreign Language; Cinema; Pedagogical Practice; Learning; Teaching Innovation.

RÉSUMÉ

L'étude portant sur les pratiques d'une classe, équivalente au CM2, d'un collège privé situé en zone urbaine dans la ville de Recife, capitale de l'Etat du Pernambuco au Brésil, décrit et interprète de façon critique la manière dont des élèves âgés de dix à onze ans et le professeur/enquêteur, au cours de l'année 2009, le cinéma en tant qu'outil médiateur dans l'apprentissage d'une langue étrangère, à travers un ensemble de débats ayant cours dans le domaine de l'innovation pédagogique et une analyse des questions relatives à l'éducation contemporaine inhérentes à ce contexte, où le cinéma apparaît comme un dispositif venant faciliter les pratiques pédagogiques en construisant les connaissances et en générant l'apprentissage.

La recherche ethnographique se fait sur le modèle de l'observation participante où l'enquêteur doit se plonger dans une analyse et une interprétation approfondies et de longue durée de l'objet d'étude dans son contexte usuel et en conditions réelles de production, en faisant preuve d'un degré de participation très important.

L'étude se divise en deux parties, la première étant une révision de la littérature liée au sujet, où seront abordées les questions relatives à la culture, à l'utilisation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), au cinéma en tant que pratique pédagogique et à la cognition à la lumière de Papert, Vygotsky, Morin, entre autres, en cherchant à fonder une pratique éducative ayant le cinéma comme outil visant à faciliter l'apprentissage d'une langue seconde.

La deuxième partie décrit l'enquête qui analyse les participants et l'environnement dans un contexte donné, en prenant en considération les significations imprégnant les mots, les phrases, c'est à dire, les messages et qui recherche une compréhension du sens à travers une analyse critique d'interprétation des significations de forme descriptive, en prenant en compte les différentes subjectivités élaborées lors du processus d'apprentissage d'une langue seconde, ayant le cinéma comme langage médiateur des pratiques pédagogiques dudit processus.

Mots-clés: Langue Étrangère; Cinéma; Pratique Pédagogique; Apprentissage; Innovation Pédagogique.

RESUMEN

El estudio sobre la práctica de un grupo del 4° grado de *Enseño Fundamental I* de un colegio privado situado en el medio urbano de la ciudad de Recife, capital del Estado de Pernambuco –Brasil, describe e interpreta críticamente como los alumnos entre los diez y once años de edad junto a la docente/investigadora, durante el año lectivo 2009, exploraron el cine como lenguaje mediador del aprendizaje de una lengua extranjera en un conjunto de debates en el área de Innovación Pedagógica. En este sentido, esta investigación es un análisis de las cuestiones educativas contemporáneas inherentes a ese contexto, donde el cine surge como dispositivo facilitador de las prácticas pedagógicas, en la acción de construir conocimiento y generar aprendizajes.

Una investigación etnográfica del tipo investigación-acción, en la cual la investigadora se “sumerge”, con un alto grado de participación, en un profundo y prolongado análisis e interpretación del objeto de estudio, en su contexto usual y en las condiciones reales de producción.

El estudio se divide en dos partes, la primera es una revisión de literatura donde se discute temas relacionados a la cultura, al uso de las TIC (Tecnología de la Información y Comunicación), al cine como práctica pedagógica y la cognición, a la luz de Papert, Vygotsky, Morin, entre otros, buscando fundamentar una práctica educativa teniendo el cine como dispositivo facilitador del aprendizaje de una segunda lengua.

En la otra parte se describe una investigación que analiza los participantes y el ambiente en determinado contexto, considerando las significaciones que permean las palabras, las frases, o sea, los mensajes. Una comprensión del sentido en un análisis crítico de interpretación de los significados de forma descriptiva, procurando considerar las distintas subjetividades elaboradas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, teniendo el cine como lenguaje mediador de las prácticas pedagógicas de esos procesos.

Palabras claves: Lengua Extranjera; Cine; Práctica Pedagógica; Aprendizaje; Innovación Pedagógico.

INDICE

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
EPÍGRAFE	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
RÉSUMÉ	vi
RESUMEN	vii
LISTA DE FOTOS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiii
INTRODUÇÃO.....	01

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – A Velha Escola num Mundo Novo	13
1.1 A cultura	13
1.2 Historiando	14
1.3 A educação tem função de seleção social	17
1.4 Hegemonia curricular: a produção de uma cultura de consciência	23
1.5 Os novos paradigmas da contemporaneidade	27
1.6 Inovação Pedagógica: aprender a aprender	29
Capítulo 2 - As TIC a Serviço da Aprendizagem – O Cinema na Sala de Aula	33
2.1 A aprendizagem e sua construção na contemporaneidade	33
2.2 O uso das TIC na sala de aula: novas práticas de aprendizagem	35
2.3 O cérebro vai à escola: o formando constrói a imagem e a imagem constrói o formando	38
2.4 O uso educativo da produção cinematográfica	39
Capítulo 3 – O Cinema como Dispositivo de Aprendizagem de Língua Estrangeira ..	42

3.1 O espectador como sujeito desejante: da imagem à aprendizagem	42
3.2 O cinema quanto prática pedagógica na aprendizagem de língua estrangeira	43

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4 - O Percurso Metodológico	52
---	-----------

4.1 Desenho da investigação	52
4.2 Fundamentação metodológica	54
4.3 A escolha metodológica	56
4.4 A investigação: questões e objetivos	57
4.5 O local da investigação e a escolha dos sujeitos da pesquisa	58
4.5.1 Um pouco da história do Colégio Vera Cruz Recife	59
4.5.2 Estrutura física do Colégio Vera Cruz Recife	60
4.5.3 Estrutura organizacional do Colégio Vera Cruz Recife	61
4.5.4 Serviços do Colégio Vera Cruz Recife	61
4.6 Documentos da pesquisa	62

Capítulo 5 - Processos e Técnicas de Recolha dos Dados	63
---	-----------

5.1 Procedimentos na recolha de dados	63
5.2 Instrumentos de recolha de dados	65
5.3 A observação	66
5.3.1 Aula de literatura com o auxílio de uma produção cinematográfica	66
5.3.2 Aula de música com o auxílio de uma produção cinematográfica	69
5.3.3 Aula de representação teatral com o auxílio de uma produção cinematográfica	72
5.3.4 Aula de gramática com o auxílio de uma produção cinematográfica	74
5.3.5 As tarefas de casa	75
5.3.6 O debate da prática realizada	76
5.3.7 O Festival de Arte e Cultura Britânica	76
5.3.8 O Festival de Arte e Cultura Britânica 2008	78
5.3.9 A Entrega do Oscar 2009	87
5.3.10 Critério de avaliação	97
5.4 A entrevista	98

Capítulo 6 - Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados	105
---	------------

6.1 Processo e técnicas de análise dos dados	105
6.2 Análise e interpretação de conteúdo das observações	106
6.3 Análise e interpretação de conteúdo das entrevistas	107

Capítulo 7 - Considerações Finais	110
--	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
---	------------

ANEXOS

- Anexos 01- 03** Páginas da Carteira Profissional da professora
Anexos 04 - 06 Páginas do Diário de Classe Oficial do ano de 2009 da turma
Anexos 07- 13 Redações de formandos com opiniões sobre as atividades práticas
Anexo 14 CD com a Filmagem do Festival de Arte e Cultura Britânica 2008
Anexo 15 CD com as Filmagens dos formandos nas cenas dos filmes do Oscar 2009
Anexo 16 CD com a Filmagem da Cerimônia de Entrega do Oscar 2009

Dissertação completa em formato PDF

LISTA DE FOTOS

Foto 01 - Formandos no Festival 1999	03
Foto 02 - Preparação dos <i>stands</i> pelos formandos no <i>hall</i> do CVC 2000	04
Foto 03 - Formandos no Festival 2003	04
Foto 04 - Formandos no Festival 2005	05
Foto 05 - Professora e Formandos no Festival 2007	06
Foto 06 - Professora no Festival 2008	06
Foto 07 - Formandos na sala de aula de inglês do CVC	64
Foto 08 - Placa do Festival 2008 no <i>hall</i> do colégio CVC	78
Foto 09 - Professora na abertura do Festival 2008	79
Foto 10 - Formandos no <i>stand</i> da banda “ <i>Pink Floyd</i> ” no Festival 2008	79
Foto 11 - Formandos no <i>stand</i> do filme “ <i>Hamlet</i> ” no Festival 2008	80
Foto 12 - Formandos no <i>stand</i> do filme “ <i>Harry Potter</i> ” no Festival 2008	89
Foto 13 - Formandos no <i>stand</i> do filme “ <i>Fantasma da Ópera</i> ” no Festival 2008	81
Foto 14 - Formandos no <i>stand</i> do filme “ <i>007</i> ” no Festival 2008	81
Foto 15 - Formandos no <i>stand</i> da banda “ <i>Beatles</i> ” no Festival 2008	82
Foto 16 - Formandos no <i>show</i> da banda “ <i>Beatles</i> ” no Festival 2008	82
Foto 17 - Formandos no <i>stand</i> da banda “ <i>Spice Girls</i> ” no Festival 2008	83
Foto 18 - Formandos no <i>show</i> da banda “ <i>Spice Girls</i> ” no Festival 2008	83
Foto 19 - Formandos no <i>stand</i> da banda “ <i>Rolling Stones</i> ” no Festival 2008	84
Foto 20 - Formandos no <i>show</i> da banda “ <i>Rolling Stones</i> ” no Festival 2008	84
Foto 21 - Formandos no <i>stand</i> da banda “ <i>Queen</i> ” no Festival 2008	85
Foto 22 - Formandos no <i>stand</i> do filme “ <i>Hair</i> ” no Festival 2008	85
Foto 23 - Formandos no <i>stand</i> do filme “ <i>High School Musical I</i> ” no Festival 2008	86
Foto 24 - Formandos no <i>stand</i> do filme “ <i>O Mágico de Oz</i> ” no Festival 2008	86
Foto 25 - Auditório na Noite de Entrega do Oscar 2009	90
Foto 26 - Professora chegando à Noite de Entrega do Oscar 2009	90
Foto 27 - Ex-alunas chegando à Noite de Entrega do Oscar 2009	91
Foto 28 - Ex-alunos apresentadores do Oscar 2009	91
Foto 29 - Formandos tendo acesso à Limusine no Oscar 2009	92
Foto 30 - Formanda representando Whitney Houston no Oscar 2009	92
Foto 31 - Formando representando Marc Lawrence Oscar 2009	93
Foto 32 - Professora e formando representando Charles Chaplin no Oscar 2009	93

Foto 33 - Formandos apresentando musical “ <i>High School Musical I</i> ” no Oscar 2009 ..	94
Foto 34 - Formandos assistindo as filmagens cinematográficas do Oscar 2009	94
Foto 35 - Formandos na espera do resultado de <i>Melhor Ator</i> do Oscar 2009	95
Foto 36 - Formando agradecendo o prêmio de <i>Melhor Ator</i> no Oscar 2009	95
Foto 37 - Professora parabenizando o vencedor de <i>Melhor Ator</i> no Oscar 2009	96
Foto 38 - Formando, mãe e avó na noite de entrega do Oscar 2009	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

CCAA - Centro de Cultura Anglo Americana

CVC - Colégio Vera Cruz Recife

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

LE - Língua Estrangeira

MEC - Ministério de Educação e Cultura

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisará as necessidades e dificuldades de se explorar questões como o que se entende por inovação, mas, principalmente, a melhor forma das práticas de aprendizagem refletir a inovação que se pretende desenvolver para um melhor uso dos recursos tecnológicos a serviço da educação. Tendo a etnografia como lógica (método) de investigação, a presente pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em uma sala de aula no ano de 2009 com alunos de 10 e 11 anos de idade pertencentes a 4º série do Ensino Fundamental, traz a descrição das práticas pedagógicas da aprendizagem de língua estrangeira, mediadas pelo emprego do cinema, onde formandos e a professora/investigadora estavam, nas mesmas, envolvidas.

1. Antecedentes

O meu interesse no emprego do cinema como linguagem mediadora no processo de aprendizagem de língua estrangeira ocorreu bem antes da minha inserção ao Ciclo de Seminários de Acesso ao Mestrado em Educação na Área de Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira. Iniciou no ano de 1980 quando comecei a lecionar a disciplina de Inglês no Centro de Cultura Anglo Americano – CCAA, na cidade de Recife, Estado de Pernambuco – Brasil. Prática que me levou a verificar a enorme dificuldade encontrada pelos formandos ao ter que pensar em outra língua sem sair do universo cultural no qual estavam inseridos.

A chegada do videocassete ao Brasil, em 1982, e sua utilização em sala de aula como Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC, levou-me a inseri-lo em minha prática pedagógica, por meio da utilização de filmes, na tentativa de levar aos formandos, fator primordial da minha preocupação na época, um meio facilitador de transportá-los para a realidade de um universo que, simbolicamente, envolvesse a cultura que a linguagem carrega em si, a fim de fazê-los pensar no contexto dessa cultura, ação que possibilitaria uma real aprendizagem de uma segunda língua.

É por toda a imagem de filme ser simbólica que o cinema contém todas as riquezas do espírito humano em estado nascente. Próprio do símbolo é reunir, em si, a magia, o sentimento e a abstracção. O símbolo está ligado ao sentido escolástico, quer dizer, ao sentido

mágico do termo, à coisa simbolizada, da qual fixa a presença efectiva. É, em conclusão, um sinal abstracto, um meio de reconhecimento e um meio de conhecimento. O símbolo está na origem de todas as linguagens, que mais não são que um encadeamento de símbolos que efectua a comunicação. (MORIN, 1997, p. 209)

Nessa atmosfera, no ano de 1982, minha prática pedagógica, até então centrada no ensino, transforma-se, concomitantemente à minha aproximação das leituras de Carl Rogers (1979), sobre a *“Psicoterapia Centrada no Cliente”*, no Curso de Graduação em Psicologia iniciado na Universidade Federal de Pernambuco em 1981, em uma prática que prioriza os processos de aprendizagem, e assim sendo, centrada no formando.

Em 1990, lançando mão dessa prática de aprendizagem que vinha desenvolvendo nos últimos oito anos nas aulas que ministrava em colégios e cursos de inglês, montei um curso de Inglês, o *Big Ben English Course*, que funcionou até dezembro de 2009 na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, Brasil, no qual as práticas de aprendizagem da língua inglesa, tendo o cinema como mediador, eram centradas no formando. Uma prática pedagógica que, em um universo de um curso de Inglês com no máximo 15 alunos por turma, surtia um ótimo resultado quanto à configuração de aprendizagem.

Nessa altura, e durante os anos que se seguiram, ao me encontrar fora da sala de aula dos colégios convencionais, continuava a me incomodar o fato de ser necessário para a real aquisição de uma segunda língua, pertencer a um grupo elitizado que favorecesse a pertença a um curso de idiomas ou que possibilitasse estudos no exterior. Importunando-me ainda mais o fato de que, nas salas de aula das escolas conservadoras brasileiras com uma média de 40 alunos por turma, o Inglês continuava a ser trabalhado baseado nos ensinamentos gramaticais, não possibilitando, dessa forma, uma real aprendizagem do mesmo, visto que uma língua se aprende pela prática de um vocabulário com vida e movimento.

No ano de 1995, aceito o convite do Colégio Vera Cruz Recife (CVC), para lecionar a disciplina de inglês nas 5^{as} e 8^{as} séries do então chamado Primeiro Grau Maior. Oportunidade de desenvolver, novamente, em salas de aula de escolas convencionais, práticas pedagógicas no ensino da língua inglesa tendo o cinema como dispositivo de aprendizagem.

No ano de 1998 (anexo 01), resolvi me afastar da sala de aula dos colégios convencionais a fim de me dedicar ao estudo da nova tecnologia do DVD a favor da educação, chegando a ir à Inglaterra, permanecendo do dia 02 de julho ao dia 13 de agosto do mesmo ano, onde pude participar de um curso de 30 dias no *Regente Oxford School*, na cidade de *Oxford*, em aulas específicas para professores de inglês de países estrangeiros. Aulas estas que exploravam disciplinas como Arte, História e Geografia com o uso de novas tecnologias para o ensino da língua inglesa.

Ao retornar ao Brasil em agosto de 1998, passo à elaboração de uma prática pedagógica, centrada no aluno, onde a aprendizagem da disciplina de inglês passasse a ser totalmente estruturada, tendo o cinema como linguagem mediadora da mesma.

Em outubro de 1999 (anexo 02), retorno às salas de aula do Colégio Vera Cruz Recife para lecionar a disciplina de inglês nas turmas de 5^a a 8^a do então agora chamado Ensino Fundamental II, mas levo à direção da escola um projeto de inserir nas turmas de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental I a disciplina de Inglês e nelas trabalhar, como também nas turmas do Ensino Fundamental II, de forma lúdica e interdisciplinar. A instituição aceita a proposta de colocar o inglês nas turmas do Ensino Fundamental I a partir do início de 2000, ano no qual passei a lecionar nos Ensinos Fundamentais I e II do referido colégio.

Encontro, em outubro de 1999, minhas ex-turmas do Ensino Fundamental II altamente desmotivadas com a disciplina de inglês, por terem passado todo o ano de 1998 e o primeiro semestre de 1999 a ter aulas exclusivamente gramaticais. Retomo então as atividades da minha disciplina e inicio no mesmo mês as preparações para o Festival de Arte e Cultura Britânica 1999, o qual fazia parte do projeto acima citado, passando, nos meses de novembro de cada ano, os alunos a participarem de um Festival, onde em equipes, apresentavam em *stands* no *hall* da escola, um tema, de outra disciplina, com um professor orientador escolhido por eles. Temas estes que eram a eles introduzidos a partir de cenas cinematográficas trabalhadas em sala de aula.



Foto 01 - Formandos no I Festival de Arte e Cultura Britânica do CVC em 1999.

No ano seguinte, 2000, com a realização dos trabalhos desde o início do ano letivo, somados à estreia do Fundamental I nos estudos da língua inglesa, os formandos começam a direcionar maior interesse ao Festival de Arte e Cultura Britânica, demonstrado através da responsabilidade no desenvolvimento dos projetos e na euforia em organizá-los. O dia do Festival passa a ser uma verdadeira festa na escola, iniciada um dia antes nos preparativos dos *stands*. Motivação esta oriunda dos trabalhos em sala de aula, fundamentadores dos temas dos projetos, desenvolvidos a partir de cenas fílmicas.



Foto 02 - Formandos na preparação dos *stands* no hall do CVC um dia antes do Festival de Arte e Cultura Britânica de 2000.

No ano de 2003 o Festival de Arte e Cultura Britânica passa a ter um novo formato a partir dos trabalhos de representação teatral iniciados na sala de aula através da reprodução das cenas pelos formandos. Eles começam de forma espontânea, sem nem uma vez terem sido solicitados, a se caracterizarem para as apresentações do dia do referido Festival, mudando a formatação das apresentações, pois nem todos os grupos agora montavam o tradicional *stand* ou confeccionavam camisas iguais com o nome do trabalho a ser apresentado, mas sim faziam adaptações. Os formandos começavam a transpor para fora da sala de aula as práticas nela desenvolvidas.



Foto 03 - Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica de 2003 do CVC na apresentação de um Telejornal com as notícias todas dada em inglês.

No ano de 2005, os formandos organizam as apresentações do Festival de Arte e Cultura Britânica totalmente diferente. Eles decidem não mais usar os tradicionais *stands*, alegando não ser uma feira de ciências e apresentam os trabalhos de forma totalmente lúdica, no formato de peça teatral, sem cenário a princípio, mas com caracterização e muita imaginação e criatividade. É exatamente neste momento que eu quanto professora passo a ser totalmente requisitada no acompanhamento das produções, no sentido de apoio, percebendo a partir deste momento a necessidade de possuir um maior conhecimento sobre o imaginário humano.



Foto 04 - Formandos em apresentação teatral no Festival de Arte e Cultura Britânica de 2005 do CVC.

No ano de 2007, diante da necessidade de saber mais sobre a imagem e suas representações cerebrais a serviço da aprendizagem, inicio concomitantemente, a disciplina de Antropologia do Imaginário, com a professora Danielli Perin Rocha Pitta, ex-aluna do professor Gilbert Durand e seguidora da sua Teoria do Imaginário, como aluna especial do Programa de Mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e o Curso de Pós-Graduação em Neuropsicologia da Faculdade de Ciências Humanas ESUDA. Atitudes estas que me levaram no ano de 2008, ao Mestrado em Ciências da Saúde da Universidade de Pernambuco – UPE.

Diante deste contexto, a dinâmica das aulas se transforma a partir das descobertas que fazia nos estudos do Imaginário e da Neuropsicologia, os quais, somados à experiência da prática dos últimos anos e à motivação crescente dos formandos, me levaram a um total envolvimento no processo, passando a fazer parte do mesmo não apenas como professora, mas assumindo também personagens nas aulas e nos referidos Festivais. A

repercussão foi tamanha no colégio que o Festival de 2007 passou a ser considerado pela direção da escola como o I Festival de Arte e Cultura Britânica do CVC.



Foto 05 - Formandos e professora no Festival de Arte e Cultura Britânica do CVC em 2007
Professora caracterizada de Policial Britânico



Foto 06 - Professora no Festival de Arte e Cultura Britânica do CVC em 2008
Professora caracterizada de Sherlock Holmes

Nesse cenário, ao final do ano de 2008, ao saber do Mestrado em Educação na Área de Inovação Pedagógica que seria oferecido pela Universidade da Madeira – UMA (Portugal), em minha cidade, abandonei a intenção de concluir, quanto psicóloga clínica e neuropsicóloga, o Mestrado em Ciências da Saúde da Universidade de Pernambuco – UPE na Faculdade de Ciências Médicas, embora já tivesse cumprido, com êxito, quatro disciplinas, das seis oferecidas por esse programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e “atirei-me”, dando lugar à educadora, ao estudo de práticas de aprendizagem inovadoras, pela inquietação de aprofundar meus conhecimentos na literatura da área e de observar, no olhar de participante ativa, mas também no olhar de investigadora, a aprendizagem de uma segunda língua tendo o cinema como mediador da mesma.

Passei então, no início do ano de 2009, a lecionar apenas no Ensino Fundamental I, da 1ª a 4ª série, a fim de melhor focar o estudo acima citado e poder, diante de um único segmento educacional, no caso o Fundamental I, poder realizar uma observação mais precisa na investigação que estava decidida a iniciar.

Uma investigação que teve início no começo do ano letivo de 2009, na 4ª série do Ensino Fundamental I do Colégio Vera Cruz Recife, na recolha de dados para a análise crítica do filme, não como um tampão das brechas curriculares, mas como mediador das práticas de aprendizagem de uma segunda língua, à luz de um cinema que pode ser inserido na dinâmica de aprendizagem do formando, no uso das TIC; como um dispositivo¹ inovador que facilita a imersão na cultura do idioma em estudo, bem como no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, tendo em vista o vasto campo de conhecimento visitado pela indústria cinematográfica.

2. Suposições Iniciais: entraves e possibilidades

No início deste estudo eu pensava a possibilidade de na posição de observadora, fato que me fez solicitar o afastamento das salas de aula do Colégio Vera Cruz Recife ao final do ano de 2009 (anexo 02), analisar em uma sala de aula do Ensino Fundamental I da referida instituição de ensino, o cinema quanto obra de arte que sintetiza ideologia e valores sociais amplos, como elemento educativo no sentido da reprodução de uma situação psicossocial vivida na experiência do trabalho com filmes em sala de aula,

¹ Organizações tecnológicas estruturantes e propositivas que alteram realidades, neste caso, vinculadas à aprendizagem.

tendo o professor da turma como o facilitador que propõe atividades práticas oriundas da temática a ser apreendida.

Porém um problema me impede de seguir o curso da investigação, como foi dissertado no meu projeto de pesquisa qualificado em outubro de 2010 na Universidade da Madeira – UMa, Portugal, desde que ao me afastar do Colégio Vera Cruz Recife ao final do ano de 2009 e ao retornar, como pesquisadora, ao final de 2010, encontrei o projeto de aprendizagem da língua inglesa, criado e implantado por mim no ano de 1999 no referido colégio, agora sob nova direção e coordenação, desfeito, devido ao fato de que o professor que me substituiu preferiu retomar as velhas práticas do ensino da língua inglesa.

Diante deste entrave do cumprimento do projeto inicial desta pesquisa, optei por trabalhar a pesquisa ação, no sentido da análise e compreensão da observação participante das práticas pedagógicas que eu mesma havia realizado com minhas turmas, participado e modificado a realidade da aprendizagem da língua inglesa, tendo o cinema como linguagem mediadora da dinâmica dessas práticas.

Sendo assim, toda observação que a partir desse momento será descrita é baseada na minha observação participante da pesquisa ação com uma turma do Colégio Vera Cruz Recife, no ano de 2009, da 4^a série do Ensino Fundamental I.

No ano de 2009, ao ter sido apresentada à Inovação Pedagógica, ao final de 2008, através das aulas do Professor Doutor Carlos Nogueira Fino e da Professora Doutora Jesus Maria Sousa, ambos professores dos Seminários de acesso ao Mestrado de Educação Área de Inovação Pedagógica da UMa, aprimoro as técnicas de trabalho com as turmas. Os formandos continuavam a trabalhar durante as unidades do ano letivo todo conteúdo curricular da disciplina de inglês equivalente à sua série escolar e a realizarem as apresentações teatrais no Festival de Arte e Cultura Britânica, mas agora existia um formato diferente, o de que além de preencher de forma satisfatória os conteúdos curriculares exigidos através do uso de cenas cinematográficas e adquirirem aprendizagem, havia todo um trabalho de observação profunda do imaginário dos formandos e da representação da subjetividade no desenvolvimento das atividades com o uso de filmes somado às leituras de obras na área da Inovação Pedagógica, que naturalmente passaram a fundamentar as práticas desenvolvidas em sala de aula. Havia

da minha parte a consciência de que trabalhava com o constante desafio de transformar, dentro do universo convencional escolar, o formando em um telespectador reflexivo e crítico, fator fundamental para se erguer a “ponte” entre a emoção e a razão, necessária à construção e êxito de uma real aprendizagem. Mas apesar do desafio, “mergulhei” na linguagem fílmica do mundo imaginário, não como ilustração de aulas, mas como verdadeira estrutura comunicativa com temas interdisciplinares que motivavam o formando a uma real aprendizagem de uma segunda língua.

Pensando em descrever, na cultura dos nativos do grupo em estudo, o cinema como dispositivo na aprendizagem de língua estrangeira, me baseei principalmente nas contribuições teóricas de Vygotsky, Papert, Morin, entre outros, de um professor facilitador em meio a uma prática escolar convencional, a qual tenta arrastar o professor, por conveniências político-educacionais, a agir como detentor do conhecimento de um ensino que supera a aprendizagem.

Atuando como professora de Inglês desde 1980 (anexo 03), passei a observar de forma intensa a linguagem fílmica como mediadora da aprendizagem de uma língua estrangeira, comungando das ideias da inovação pedagógica de que desde a Revolução Industrial a escola se posiciona de forma convencional, aumentando o poder do ensino diante dos valores da aprendizagem e dificultando aos formandos o uso das TIC com criatividade, como novas estratégias de intervenção educacional, de forma crítica e reflexiva, a fim que a prática dos conteúdos trabalhados em sala de aula forme pessoas com competências e habilidades necessárias em nosso mundo global.

Uma prática que possuía o uso do filme, não como mero acessório de planejamento escolar, mas como projeto educativo que visa aprendizagem de uma segunda língua. Projeto no qual os formandos, através da permissão do uso da criatividade, em um verdadeiro “mergulho” na cultura da língua em estudo, conseguem uma maior aprendizagem ao se sentirem não atrelados aos condicionamentos da convencional cultura da sala de aula.

Apesar do dissertado acima, não penso as TIC como um “milagre” que, por si só, fará as necessárias mudanças no ambiente convencional escolar, mas como uma possibilidade, um caminho, com base na complexidade de Morin, no construcionismo de Papert, na aprendizagem centrada no aluno de Rogers, na ZDP de Vygotsky e na inovação

pedagógica das ideias de Fino, a se trilhar, a fim da escola, quanto instituição social, perceber suas contradições diante do que vem a ser uma real aprendizagem, levando-a a repensar suas práticas educativas em uma contemporaneidade onde a evolução do conhecimento, o avanço das TIC, as transformações políticas e sociais e o processo de globalização, levam ela [escola] a necessidade de inovações em sua estrutura.

Podendo práticas educacionais inovadoras levar a escola a rever suas próprias falhas. Falhas estas ligadas ao abuso excessivo do convencional, sem um pensar voltado à aprendizagem, mas a um sistema curricular que tolhe críticas reflexivas, as quais levam a um real desenvolvimento da capacidade cognitiva do formando. Atitudes arcaicas educacionais que não promovem competências e habilidades para a formação de um sujeito apto a se colocar diante das exigências contemporâneas e que me levou, sem negar o universal, mas atenta ao singular, a apostar no uso das TIC em benefício da educação, como um sinal, que possa levar a práticas educacionais transformadoras. E a pensar, no que se refere à prática docente, que o que é sintoma para Freud ou indícios para Conan Doyle em Sherlock Holmes, deve ser visto como um sinal, uma pista de que algo não vai bem, onde muitas vezes o “estranho” é muito “familiar”.

3. Objetivos do trabalho

Compreender como se configura a aprendizagem de língua estrangeira, a partir da utilização do cinema como um dispositivo mediador, dialogando os pressupostos epistemológicos e pedagógicos que embasam esta temática ao discutir a dinâmica da aprendizagem de língua estrangeira, quanto processo de inovação pedagógica, tendo o cinema como linguagem mediadora da prática pedagógica do formando.

4. Estrutura do trabalho

O trabalho é composto por duas partes, sendo a primeira um enquadramento teórico que fundamenta o trabalho como um todo e encontra-se dividida em três capítulos:

Capítulo 1 – A Velha Escola num Mundo Novo

Capítulo 2 - As TIC a Serviço da Educação: o cinema na sala de aula

Capítulo 3 – O Cinema como Dispositivo de Aprendizagem de Língua Estrangeira

E uma segunda parte sobre o estudo empírico dividida em quatro capítulos:

Capítulo 4 - O Percorso Metodológico

Capítulo 5 - Processos e Técnicas de Recolha de Dados

Capítulo 6 - Apresentação, Análise e Interpretação de Dados

Capítulo 7 – Considerações Finais

Atenta-se que a segunda parte deste trabalho é bastante ilustrada por fotografias decorrentes das atividades da turma, todas apresentadas em lista específica de fotos, como também no corpo do trabalho.

PRIMEIRA PARTE

Enquadramento Teórico

Como toda investigação, esta também possui um objeto de estudo, no qual se encontra as práticas de aprendizagem de língua estrangeira mediadas pelo uso do cinema em sala de aula e um campo de estudo, no caso, a escola, trazendo como sujeito da pesquisa os formandos e suas representações sociais.

Sendo o enquadramento teórico aqui dissertado de extrema relevância quanto conceito fundador que permeou toda investigação.

CAPÍTULO 1

A Velha Escola num Mundo Novo

Como citado no início, possui esse trabalho como objetivo a configuração de uma investigação cujo objeto de estudo é compreender, na cultura pedagógica de uma sala de aula da 4ª série do Ensino Fundamental I de uma escola particular do perímetro urbano da cidade do Recife, Estado de Pernambuco, região Nordeste do Brasil, o cinema como linguagem mediadora da aprendizagem de língua estrangeira em um conjunto de debates na área de inovação pedagógica, com um formato que propõe uma análise das questões educacionais contemporâneas inerentes a esse contexto, em que o cinema surge como dispositivo facilitador das práticas pedagógicas, na ação de construir conhecimento e gerar aprendizagem.

Onde eu (professora/investigadora) e formandos durante todo o ano de 2009, vivemos a experiência do cinema como linguagem mediadora da aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma experiência que me levou, primeiramente, ao entendimento da cultura que permeia o universo educacional desses formandos e do caminho historicamente percorrido, crenças e mitos, que embasaram o sistema simbólico no qual estão inseridos, dissertando a seguir, a base teórica que fundamentou o presente estudo.

1.1 A cultura

É através da cultura que o ser humano se diferencia. Um o ser humano que enquanto ser cultural expressa, produz, assimila e transmite cultura.

Logo, em toda comunidade, e assim sendo, também na escolar, existe uma ordem bem particular de organização social e cultural. Segundo Hymes (1977), “(...) *quando existe um grupo de pessoas reunidas para se socializar, uma ordem social é desenvolvida para aquele grupo particular de indivíduos.*” Uma organização que passa pela mediação dos signos no contato com a cultura, nos significados culturais.

(...) quando Vygotsky trata da cultura não está se reportando apenas a fatores abrangentes, como o país onde o indivíduo vive ou o seu nível socioeconômico. Ele está se referindo também, e principalmente, ao

grupo cultural, no seu entender fornecedor, ao indivíduo, de um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados. (OLIVEIRA, 1993, apud MEIER; GARCIA, 2011, p. 66)

Partindo deste princípio, iniciei minha observação nos costumes do universo escolar do grupo em estudo, a partir dos valores deste grupo e dentro do contexto social em que ele vivia, ou seja, as representações sociais que os introduziram no mundo da cultura.

Aponta Tylor (1871, in CASTRO, 2009, p. 80), a cultura como um complexo que inclui capacidades e hábitos adquiridos pelo homem membro de uma sociedade, tais como ética, conhecimento, valores, costumes, hábitos, leis, normas, artes e crenças. Ou seja, uma cultura externada através da prática do sujeito, por sua vez relacionada à prática sociocultural acumulada historicamente.

1.2 Historiando

A sociedade como um todo, ao longo dos anos, vem sofrendo grandes transformações em função do crescimento demográfico e da modernização de suas bases de desenvolvimento. Sendo assim, esse trabalho, ao situar a escola no campo da observação, alerta para a análise crítica de uma velha escola num mundo novo, onde as percepções, vozes e práticas sociais contemporâneas demonstram uma escola com um discurso saudosista de um olhar para o futuro enaltecendo o passado, o que a impede de vislumbrar novas possibilidades, e onde a inovação, por não estar ancorada nos paradigmas do passado, é tida como mera improvisação.

Parafrazeando Jacó-Vilela (1999, p.11-13), o saber na Idade Média era guiado pela religião, uma visão teocentrista, com posições bem definidas pela tradição, demarcada pelas diferenças sociais. Onde o sujeito tinha sua identidade direcionada pelo grupo ao qual fazia parte. Um sujeito enraizado ao seu grupo, com referências estáveis. “(...) *A representação de homem nesse universo era, portanto, subjugada à rede de relações sociais em que cada um estava inserido, ou seja, a identidade pessoal se constituía a partir dos espaços sociais (...).*” (Ibidem, p. 11)

Para a autora, na modernidade o saber passou a ser guiado pela ciência, pela elaboração de novas crenças a partir do conhecimento, que requer objetividade, método, que julga o que é certo e o que é errado, um conhecimento epistemológico, não mais ligado ao outro por regras da tradição de grupos, mas sim, senhor do livre arbítrio.

Em Hegel (1992, p. 09-19), o sujeito do individualismo, do iluminismo, de uma ciência que requer objetividade, o sujeito da razão. Uma razão que não aceita dogmas religiosos e preconceitos sociais, uma razão como conhecimento absoluto, onde só a razão conhece e somente ela pode julgar-se a si mesma. Uma razão que extrapola a coisa-em-si, indicando que não existe nada além dela.

Entretanto esta razão, ligada à produção do conhecimento e as condições históricas em que se realiza, aponta para a necessidade de se pensar nas diferenças, crise da razão, porque mesmo entre os iguais há diferenças, e para tentar dar conta desse impasse surgem as Ciências Humanas. Desde que para a compreensão da construção do conhecimento, se faz necessária a ampliação dos saberes. Vários saberes, que se organizam em ideias sobre a subjetividade, sobre o humano.

São, portanto, dois os entendimentos de natureza: como razão, afirma a igualdade dos homens que lhes propicia construir a vida em sociedade; por outro lado, aponta uma desigualdade que se situa aquém da sociedade, que é biológica, pertence ao “organismo humano”. (JACÓ-VILELA, 1999, p. 13).

Com o surgimento das Ciências Humanas, a Psicologia para se estabelecer como ciência e se separar da sua origem filosófica, precisava ser objetiva, mensurável. Surgindo o método, que torna o sujeito capaz de conhecer a si e ao mundo sem interferências, uma Psicologia científica positivista, baseada em experimentos, em laboratório e em seguida em testes.

Surge então, o behaviorismo como uma proposta para a Psicologia tomar como seu objeto de estudo o comportamento a fim de tornar-se uma ciência objetiva. Desde que a ciência começou a colocar uma forte ênfase na obtenção de dados ditos objetivos, em medidas e experimentação.

Ou seja, a elucidação das condições de possibilidade das diferentes teorias na gestão dos saberes psicológicos. Uma subjetividade diferente da subjetividade dogmática, onde a escolha de uma teoria está orientada pela ética, “*Ethos*” a morada do homem, ou seja, na

forma de conceber o ser no mundo. Sendo que ao se produzir saber/conhecimento, se afeta o que se está conhecendo, se produz subjetividade, se produz o sujeito.

(...) uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é um ponto de chegada, é a possibilidade duma partida; uma teoria só desempenha o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da actividade mental do sujeito. (MORIN, 1990, In SOUSA, p.21, 2000)

A obra de Morin dialoga com a de Popper no sentido do estudo da diferença entre o dogma e a teoria. Um dogma que não pode ser atingido pela experiência e uma teoria que poder vir a ser refutável pela experiência. Reafirma Popper (2000, p. 31), “(...) *que o trabalho do cientista consiste em elaborar teorias e pô-las à prova.*”

Uma ciência tem sido organizada em verdades específicas. Verdades quanto crenças, que passam a ser vistas como universais.

A desconstrução das crenças, enquanto produções sócio-históricas, indica a multiplicidade presente nos diferentes objetos que estão no mundo, negando com isso a possibilidade de apreendê-los de forma objetiva e neutra, colocando em questão um dado conhecimento que venha a ser tido como verdade absoluta.

Um saber do sujeito, um sujeito submetido e controlado por diferentes poderes, agindo como outro saber sobre ele, que o diagnostica e que o leva a caminhar em um mundo guiado por modelos, que dizem o que fazer e como fazer, e em nenhum momento é colocado em questão o “para que fazer”.

Nesses modelos estão as verdades idealizadas da ciência, que refletem, definem e determinam como ser bom cidadão, bom pai, bom filho, boa mãe, bom professor e bom aluno. Onde saberes são aí produzidos: o tecnológico, o de observação, o clínico, o educacional, dentre outros, que são fortalecidos pela prática do igual para todos, porém em constante transformação.

Mas a ciência não faz a transição de uma verdade à outra de forma suave. As mudanças ocorrem meio a uma série de revoluções, expressas em mudanças de paradigmas. O ponto central de Kuhn (2009), é que as mudanças de paradigmas, por serem bruscas, desafiam a imagem idealizada da ciência como um progresso gradual e constante em direção à verdade.

O trabalho em educação atravessa o lugar do saber/poder que se ocupa socialmente, pelas implicações e crenças, pelo contexto histórico em que se vive, pelas diferentes escolhas e opções que vão se realizando e pelas mudanças paradigmáticas.

1.3 A educação tem função de seleção social

A educação escolar, na história da educação, vem desempenhando o papel de ser indispensável na preservação da divisão da sociedade em classes. Uma educação que para Ponce (1981), quando escreve sobre as sociedades primitivas, detinha o conhecimento utilizando-o como ferramenta de poder sobre o outro, como fonte de domínio. Passando a educação a ter uma nova função, um novo valor, uma nova intenção. Uma educação que exclui e aliena na transferência do conhecimento entre os seus, preservando assim o *status*, a classe social. Ou seja, uma educação com função de seleção social ao discriminar e dar poder, preservando as classes pela manutenção do *status quo*, passando a ser essencial à manutenção do sistema. Uma ação de políticas, ideologias e intencionalidade que existem no processo educacional, como processo de seleção social e formação do cidadão. Como bem traduz o pensamento de Tupaque Iupanqui², (apud PONCE, 1981, p. 29):

Não é lícito ensinar às crianças plebéias as ciências que pertencem aos nobres, para evitar que ‘gentes baixas se elevem, se ensoberbem, desprezem e apoquentem a república’ para elas é o suficiente aprender os ofícios de seus antepassados, porque o mandar e governar não são coisas de plebeus.

Uma educação que seleciona os indivíduos, com base no sistema de interação da mesma quanto organização social. Uma sociedade que utiliza a escola para selecionar os indivíduos, traçando, como bem aponta Durkheim (1972, p. 82), “(...) *o modelo de homem que devemos ser (...)*”, em um modelo que como cita o autor “(...) *vem se refletir todas as particularidades de sua organização.*”

Uma escola em que o sujeito apropria-se de um saber, torna-se conhecedor do mesmo, adquire competências e habilidades, ou seja, educa-se para a sociedade que tem na escola o lugar que procede à socialização, em uma educação que, de acordo com o pensamento de Émile Durkheim (1972, p. 81), encontra-se atrelada às necessidades

² Tupaque Iupanqui: Imperador Inca (século XV).

sociais, pois *“o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja, e ela quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio.”*

Sendo a educação possuidora de uma finalidade, quanto ao sentido e valor da mesma na e para a sociedade, questiona Luckesi (1994, p.37), *“(...) que sentido pode ser dado à educação, como um todo, dentro da sociedade?”*. Tentando responder a esta questão, pode-se partir do pressuposto de que é importante para a sociedade a integração dos indivíduos que a compõe, sendo necessário mantê-los integrados no todo social, em condições criadas pela educação, de forma conservadora, para a perpetuação da sociedade.

Em resumo, longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se dentre seus membros existe uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe. (DURKHEIM, 1972, p. 52)

Considerando-se que essa homogeneidade não exclui a seleção que faz a escola. Destinando cada indivíduo a desempenhar um papel social conforme o segmento esperado.

Aborda Luckesi (1994, p. 37-51), três tendências de entendimento do sentido da educação na sociedade. Uma educação, que em uma tendência não-crítica, ao desenvolver habilidades necessárias à convivência social integra os indivíduos ao meio, adaptando-os ao social, promovendo a coesão social, contribuindo para o equilíbrio da sociedade ao corrigir seus desvios.

Em uma segunda tendência, tida quanto crítica, a educação, ao fazer parte desta sociedade a reproduz por suas circunstâncias políticas, econômicas e sociais. Uma educação a serviço da sociedade e de suas imposições, que ao veicular valor sustenta dominação pelo processo de reprodução das relações sociais, mantendo o sistema social vigente.

Trazendo em uma terceira tendência, uma educação como mediadora de um projeto social. Uma ação educacional a partir dos condicionantes históricos. Ações que a

possibilitam agir, segundo o autor, “*estrategicamente (...), na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta.*” (ibidem, p. 49).

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (SAVIANI, apud LUCKESI, 1994, p. 49)

Neste contexto, o autor disserta sobre uma real luta contra a seletividade de forma desarticulada do poder dominante, propondo um norte ao entendimento das mediações de inserção da educação na sociedade capitalista.

Segundo abordou Mendonça (2009), quando citou Baudelot e Establet, no Ciclo de Seminários de acesso ao Mestrado em Educação da Universidade da Madeira, durante aula expositiva da disciplina Sociologia da Educação “*A escola distribui os indivíduos nos diferentes postos de trabalho. O objectivo da escola não é unificar, mas dividir.*”

Uma escola que funciona tendo por base a divisão da sociedade em duas classes distintas, sendo uma classe a que completa todo o percurso educacional e uma classe a que abandona a escola após um curto período de escolarização, havendo dominação de uma classe sobre a outra. Ou seja, uma classe que adentra ao ensino pela aquisição do conhecimento, recebendo na sociedade um lugar de privilégio devido ao êxito escolar, e outra que se constitui pela produção. Como disse Mendonça em sua aula (2009), “*Ela [escola] divide a massa escolarizada em duas secções distintas e opostas.*”

Segundo Weber (apud GONZALEZ, 2007, p. 2), em sua análise sobre a sociedade capitalista, existe entre os indivíduos uma luta pela existência, uma seleção social, que através da educação alcança-se êxito.

Para o autor (ibidem), a luta não intencional pela existência intitula-se seleção, e a seleção social seria quando esta luta se relaciona com as oportunidades na vida dos indivíduos. Sendo, pois, a seleção social uma ação permanente nas sociedades, que segundo o autor leva os indivíduos possuidores de determinadas qualidades pessoais a um êxito ou a um fracasso, do lugar em que a educação passa a ser parte importante por favorecer êxito aos indivíduos.

Em um processo seletivo social proveniente de uma educação que se preocupa com a igualdade de acesso a ela, sem se preocupar com o aproveitamento, transformando as desigualdades sociais em desigualdades escolares, sendo uma ferramenta de dominação social, no discurso que todos os indivíduos são detentores dos mesmos direitos e garantias.

O respeito social oriundo da aquisição de uma forma de educação existe ao longo da história: desde o feudalismo na formação do homem culto à sociedade capitalista na formação do especialista. Uma educação que em cada período histórico possui uma determinada finalidade, na qual as classes dominantes impõem valores culturais que permeiam a valorização dos diferentes papéis sociais. Legitimando a desigualdade, em uma escola, que longe de ser neutra, reproduz os valores sociais, políticos e econômicos, onde os econômicos são transformados em capital de cultura.

As relações de poder como categoria de dominação são analisadas pela metáfora do capital cultural no qual se apóia o princípio de reprodução social. De outro, o entrecruzamento das relações de poder com as várias formas de ações organizadas favorece a capacidade dos indivíduos para elaborar estratégias que, todavia, não ultrapassam as relações de desigualdades sociais. (VASCONCELLOS, 2002, p. 82).

Os primeiros capítulos do livro *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (2008), apontam para uma escola que não é neutra, que não promove igualdade de oportunidades, por traduzir a cultura da classe dominante. Uma escola, que segundo os autores, ao tratar iguais os que são diferentes socialmente, privilegia os que por herança familiar, econômica e cultural, já são privilegiados.

Uma valorização dos diferentes papéis sociais em uma educação como elemento importante na seleção social, que beneficia o êxito do indivíduo. Uma seleção social na competição individual diante das possibilidades de vida de uma ação educativa. Parafraçando Marx (1972, p. 85), *“não é a consciência que determina a vida e sim a vida que determina a consciência.”*

Neste cenário, a sociedade utiliza a escola, através das práticas pedagógicas, para selecionar os indivíduos no que julga ser imprescindível aos valores historicamente construídos.

Valores estes que, por exemplo, encontram-se nas escolhas curriculares, em que “*o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social. (...) o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.*” (MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T., 2002, p. 8), e está fortemente comprometido com relações de poder que distribuem desiguais oportunidades de sucesso a diferentes grupos sociais, legitimando hierarquias.

Um currículo e práticas avaliativas que geram títulos escolares, em uma sociedade que seleciona através desses títulos, desde que o “*valor de uma produção profissional é sempre socialmente percebido como solidário do valor do produtor e esse por sua vez como resultante do valor escolar de seus títulos.*” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 203)

Uma educação que ao definir de forma linear o que todos devem aprender, não respeita as diferenças sociais, e em nome dos méritos individuais, transforma a aquisição do conhecimento em diferenças cognitivas, acadêmicas, reproduzindo desigualdades que são legitimadas por uma seleção social.

Uma seleção social com base na educação, quanto práticas educacionais que são produzidas e realizadas na escola, onde se reproduz o saber dos grupos sociais, seus códigos, mitos e símbolos, um saber que constitui os grupos, legitimando os privilégios sociais, construindo desta forma sociedades reproduzidas e legitimadas pela educação.

Fazendo um paralelo da visão Marxista sobre o Capital x Trabalho com o sistema educativo, pode-se dizer de uma educação que se transforma, com a evolução do capitalismo, em mercadoria. Uma educação medida de acordo com as regras do mercado, podendo ser quantificada com mais ou menos valores.

Uma Bolsa de Valores dos conhecimentos, onde alguns valem mais que outros, em um sistema educacional de negociação. Passando o conhecimento a possuir um caráter utilitarista, como um mercado globalizado de conhecimentos utilitários. Em uma educação que, longe de ser imparcial, seleciona pelas crenças e valores dos grupos dominantes.

Partindo-se do pressuposto de que a compreensão da educação se dá na ordem de uma realidade constituída por relações sociais, em uma sociedade com ideais de consumo

globalizados e por uma demanda primordialmente narcísica, tem-se uma nova ordem educacional manipulada por uma cultura de massas, em um mundo capitalista onde competitividade e lucro acumulam capital e recriam cultura.

Em uma sociedade de massa, uma sociedade do espetáculo, onde tudo acontece de forma pontual, a sociedade destrói a socialização, educar deixa de ser consciência e o que passa a comandar é o desejo de consumo.

Uma geração globalizada, de uma sociedade capitalista, de um mundo de identificações horizontais, onde ser cidadão deste mundo está diretamente relacionado com sua especialização profissional, nada tendo a ver com sua participação crítica em nível de transformações sociais, mas apenas uma opção de consumo, atrelada a conforto e segurança, que possui como referência o capital cultural institucionalizado, construído na aquisição de títulos escolares.

Neste cenário, de seres humanos incompletos, a incompletude incomoda e para completar a incompletude, em um mecanismo de transferência, em nome do espetáculo, fica o vazio de uma sociedade que faz de tudo para matar a experiência, ao ser altamente instrumentalizada, no aqui e no agora.

Temos, pois, uma sociedade que utiliza a escola para selecionar os indivíduos, em uma educação para todos de êxito para poucos. Um sistema educacional que avalia de cima, em uma verificação da aprendizagem que perpassa por normas de comportamento, que só podem ser encontradas em indivíduos que em suas experiências sociais vivenciaram valores iguais aos exigidos pelo sistema educacional vigente.

Logo, em uma Educação seletiva nos parâmetros dos grupos detentores de melhores condições socioculturais tudo passa a ser guiado pelo “ter”, e onde tudo é descartável, o outro também o é, passando-se à coisificação da pessoa e à personificação do objeto, com as atenções voltadas para o sujeito/objeto, para sua autonomia econômica, política e suas representações em relação a *si mesmo*, ou seja, as barreiras que o impede de ser *si mesmo*, que se revelam em sintomas, em um mal-estar cultural, que leva à alienação e desigualdade.

Uma inversão de valores que leva a posicionamentos acríticos, faltando à educação espaço para insatisfações onde sobra para acomodações. Um negar constante das

diferenças não democratizando assim a convivência, onde explica-se mais do que se compreende, desarticulando-se o desejo do afeto em um educar em que criticar é igual a sofrer, surgindo a angústia e o desamparo de uma educação que, apesar de ter função de seleção social, ou melhor, e por assim o ser, em nossa contemporaneidade, não se coloca no centro do debate, não se expõe a ele, continuando a ter uma prática diferente do discurso.

Revelam-se, pois, em uma sociedade de consumo, sintomas que emergem de discursos capitalistas, de um ser que muda seu comportamento para uma melhor adaptação ao novo, como mensagem, escrita de um desejo inconsciente, passível de deslocamento, relacionada às condições em que e como aparecem. Uma contemporaneidade de transformações políticas e sociais que levam a escola, reconhecida e apoiada pela sociedade, a uma necessidade de movimento e inovações profundas em sua estrutura, onde a educação, parafraseando Andrade (2001), no “*Poema das Sete Faces*”, deveria ser “*gauche*” na função de seleção social, ou seja, deveria ser “esquerdo” no sentido de “contrário”, de “furar espaço”, de “buscar coisas novas”, de possa-se dizer, “realizar inovações pedagógicas”, no desafio que se encontra da necessidade de se superar o discurso na construção de um sólido e consciente projeto educacional.

1.4 Hegemonia Curricular: a produção de uma cultura de consciência

Pensar os currículos como o que direciona nossa construção do conhecimento e por sua vez nos transforma no que somos, leva a questionar que identidades estão sendo construídas pelos atuais currículos, e a refletir que identidades poderiam ser construídas, dependendo do caminho percorrido para tal construção.

Sendo nesta composição necessário ser o currículo conectado com as realidades locais dos alunos e dos educadores, onde se deve reconhecer seu importante papel desde a identificação das etapas de sua construção, passando pelo reconhecimento do papel da política educativa, entendendo o currículo pela forma como se organiza e se desenvolve. Alertando poder ser o mesmo um indutor de desigualdades, em uma perspectiva crítica, na sua relação com a ideologia, a cultura e o poder, onde os pressupostos teóricos dos estudos sobre o mesmo devem ser analisados nas suas relações históricas, epistemológicas e políticas.

Godson (1997, apud BASTOS, 2005, p. 202), aponta ser a abordagem histórica do currículo precisa, a fim de acabar com a “*amnésia histórica*”, que segundo o autor “(...) *permite que a reconstrução curricular seja apresentada sempre como uma revolução curricular*”. E é nesta abordagem histórico-curricular que se deve questionar quais conhecimentos foram considerados válidos em cada momento histórico. Tendo o currículo como construção social, as condições históricas contribuíram para a emergência de determinadas formas de organização educacional e para a valorização de determinados pensamentos educativos, onde as ideias e as práticas em educação foram transformando as necessidades dos grupos sociais.

Fazendo-se um rápido passeio na história da construção curricular, encontra-se uma escola que desde cedo se utiliza de práticas curriculares para ser detentora do ato educativo, legitimando, desta forma, a escolarização com ações autoritárias de planejamento, seleção e organização de um determinado conhecimento.

O currículo aparece no final da década de 1920, ligado ao processo de industrialização e conseqüentemente à massificação escolar, passando a ser aceito como procedimento de medida para obtenção de um resultado. Surgindo, desde que visto como campo de estudo, teorias para explicá-lo e questioná-lo. Teorias estas que discutem a importância de um dado conhecimento como parte integrante de um currículo a ser seguido.

A partir da obra *The Curriculum*, de Frankin Bobbitt, publicada nos Estados Unidos, em 1918, o currículo fixa-se como campo de reflexão e de estudos. A emergência dessa concepção está associada à racionalidade instrumental e técnica. No Brasil, esse enfoque foi a origem do que conhecemos como tecnicismo. (ZOTTI, 2004, p. 05)

Surge então a preocupação da relação de poder, compreendendo o currículo como orientador do que se vem a ser, no dia a dia escolar. Seja na relação professor/aluno e/ou direção/professor, ultrapassando o muro da escola, no que diz respeito às relações de classe, raça e gênero, que vai muito além da questão da escolha de conteúdo.

Precisa-se de um currículo que, no exercício da função social escolar, ajude a compreender a complexidade dos fenômenos da sua contemporaneidade, articulando-se ao todo social de que faz parte.

(...) da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente (...), porque

a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque as condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotinas. É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz “*ipso facto*” por uma evolução de práticas pedagógicas. (PERRENOUD, 1999, p. 12)

Nas últimas décadas, a sociedade contemporânea vem passando por mudanças significativas. Vê-se então na história que a noção de currículo tem sido várias vezes modificada, por não depender apenas de um planejamento, mas, acima de tudo, por ser determinada pelo contexto, adquirindo neste, longe de ser uma marca distintiva dos sujeitos, diferentes sentidos de acordo com os diversos atores sociais, a fim de ampliar os conceitos e valores das distintas formas históricas de identidade.

Um currículo que vem ao longo da história, pela forma como se organiza e se desenvolve, sugerindo desigualdades. Que privilegia uma tendência do pensamento a considerar as categorias, normas e valores de uma própria sociedade ou cultura como parâmetro aplicável a todas as demais. Uma aculturação, uma despersonalização, que não tendo flexibilidade para absolver o diferente, gera desigualdade e por fim exclusão.

Um currículo de uma “escola para todos”, que não passa pela subjetividade de que todos são diferentes. Uma educação tendo por função preparar o sujeito para atuar num mercado que exige determinadas competências, onde um excelente currículo capacita para empregabilidade, mas não garante o emprego. Se assim fosse não teríamos um número considerado de doutores desempregados. Fato que aponta o currículo como gerador de desigualdade entre os “iguais”.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 202, p.51).

Levando a um sonho inatingível entre os sujeitos, diferentes por natureza e cujas diferenças são enaltecidas face às diferenças culturais, de se tornarem “iguais”. Mas é o sujeito, que no exercício de suas capacidades deverá se tornar competitivo no mercado de trabalho.

Uma educação dita como um investimento, onde se registrar a presença do Banco Mundial na definição de nossas políticas educativas, fato que demonstra a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social como um todo. Um crescimento econômico que aparentemente convive muito bem com a alta taxa de desemprego, gerada pelo grande número de excluídos “naturalmente” do processo do “igual para todos”. Uma exclusão que caminha lado a lado com o discurso da inclusão e de justiça social.

O currículo, longe de ser neutro, possui um papel político que gera mecanismos de poder, dominação e desigualdade. Uma forma de adaptar o sujeito ao sistema de uma sociedade de consumo, onde as regras que levam a divisão dos sujeitos em capazes ou não, são pré-estabelecidas por uma classe minoritária dominante, reafirmando o poder em suas diferenciadas formas.

O currículo como instrumento de formação humana deve estar diretamente associado às necessidades sociais de sua época, vinculado às questões sócio-históricas. Um currículo instrumento educacional, social e cultural que ao organizar suas funções e significados, reflita os objetivos do sujeito quanto sujeito, mantendo-se atualizado, não funcionando apenas como estrutura curricular do sujeito/objeto.

É a sociedade, pois, que devemos interrogar; são as suas necessidades que devemos conhecer, porquanto a elas é que nos cumpre atender. Limitar-nos a olhar para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir, e isso nos colocaria na impossibilidade de nada compreender do movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele. (DURKHEIM, 1972, p. 90).

Nesta linha de raciocínio, o currículo como processo de inovação pedagógica é uma ação que aponta possibilidades de uma prática pedagógica diferenciada na escola. Um currículo inovador quanto construção consciente de identidade escolar, quanto produção de uma cultura de consciência.

Onde o profissional da educação, lançando mão da construção de um currículo que parta de uma observação local, possa compreendê-la a fim de poder identificar suas necessidades, sendo desta forma agente de uma nova organização educacional, requerendo na busca de um pensamento estratégico de futuro, a consciência, como afirma Kramer (1999), de um currículo que não deve ser entendido como pronto para

ser usado, mas como algo a ser aprimorado continuamente, que não deve ser implementado e sim plantado no ambiente ao qual faz parte.

Para compreender o significado do currículo no processo educacional, é necessário conhecer na história os caminhos pelos quais percorreram seus estudos. Nesta investigação, procurou-se não conceituar currículo, mas considerá-lo no perfil atual, como modelo de conduta, como indutor de desigualdade e como instrumento de formação humana. Uma consideração crítica e reflexiva que facilita a compreensão da necessidade de uma nova perspectiva educacional, que ultrapasse a visão da prática de ensino como mera transmissão de conteúdo e de um currículo com a simples função de estrutura curricular, alertando as intenções e significados das relações de poder que envolvem o tema.

Uma compreensão da atuação do currículo no social, desde seu papel burocrático e mecânico em uma escola quanto empresa, até o que precisa ser mudado para que ele possa se tornar processo de inovação pedagógica, podendo vir a ser, diante dos novos paradigmas educacionais, um espaço de construção e de autonomia.

1.5 Os novos paradigmas da contemporaneidade

As formas de estabelecer vínculos entre os seres humanos variam de uma época para outra e na mesma época, em diferentes locais. Sendo assim, a diversidade das formas de convivência humana não é privilégio de nossa época. No entanto, na contemporaneidade observa-se uma verdadeira revolução *"no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com outros."* (GIDDENS, 2000, p. 61)

Na contemporaneidade há um processo de mudança, cujas origens estão ligadas a Revolução Industrial, processo acentuado após a Primeira Guerra Mundial, quando os combatentes voltavam dos campos de batalha e encontravam suas esposas trabalhando fora de casa e decididas a não renunciarem a esta conquista. Os anos seguintes, conhecidos pelos historiadores, como *"anos loucos"*, através do movimento feminista, fortalecem os debates sobre o lugar dos homens e mulheres nas relações sociais.

Os avanços da tecnologia que seguiram a Segunda Guerra Mundial criam e popularizam utensílios domésticos, possibilitando mais tempo livre, a fim de fazer circular o capital. Desta forma, com o aumento do consumo, cada vez mais as mulheres eram requisitadas para as frentes de trabalho.

Juntamente com o avanço tecnológico, teve-se o avanço da medicina, e o aparecimento da pílula anticoncepcional, levou a profundas transformações as relações homem/mulher.

Somado a tudo isto, encontravam-se separações, divórcios, aborto, liberdade sexual, mudanças que alteraram o cenário do mundo contemporâneo e levaram à formação de novos laços sociais. Ou seja, o que se estabeleceu de novo nas ligações, nas relações do sujeito com o social. Um corte com os costumes anteriores, uma nova amarração, que se torna oposição aos elos que estavam estabelecidos socialmente.

Thomas Kuhn define paradigma, como uma série de suposições, métodos e problemas típicos, que determinam para uma comunidade científica quais são as questões importantes, e qual a melhor maneira de respondê-las, entretanto, têm de sofrer mudanças quando modelos antigos são convincentemente desafiados por novas evidências.

(...) uma nova teoria, por mais particular que seja seu âmbito de aplicação, nunca ou quase nunca é um mero incremento ao que já é conhecido. Sua assimilação requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos fatos anteriores. (KUHN, 2009, p. 26)

As inovações não são facilmente assimiladas pelos paradigmas e revoluções no sentido de mudanças dos mesmos, que ocasionam uma nova visão de mundo, são inevitáveis e necessárias. Para Toffler (1980, p. 345), *“Hoje, por trás da confusão da mudança, há uma crescente coerência de padrão: o futuro está tomando forma.”*

Encontramos na contemporaneidade uma geração de uma nova ordem, de novos arranjos familiares, uma geração globalizada, que carrega um sentimento de onipotência, desde que pode está virtualmente em vários lugares, perpassando uma ideia de controlar o mundo, onde ser cidadão deste mundo está diretamente relacionado com sua opção profissional, nada tendo a ver com sua participação crítica em nível de transformações sociais, mas apenas uma opção de consumo, atrelada a conforto e

segurança, onde a velocidade das mudanças que geram instabilidade às condições de sobrevivência, destrói a possibilidade da prática dos seus ideais, e o leva a queixas e angústias não mais ligadas às dificuldades de se alcançar os objetivos, mas ao emaranhado das possibilidades oferecidas.

1.6 Inovação Pedagógica: aprender a aprender

Pode-se dizer que os últimos tempos estão cheios de novidades: o mundo não é mais dividido em capitalismo e socialismo, estamos globalizados e a internet é um mecanismo extremamente facilitador de contato. Mudanças de valores, comportamentos e identidades, apesar de não serem novidades, têm se difundido pelo mundo ganhando atenção especial.

Encontra-se na contemporaneidade uma geração de uma nova ordem que navega pela internet e desempenha simultaneamente diferentes tarefas. Uma geração de mudanças, que leva a uma revolução o conceito de escola, reconhecida e apoiada pela sociedade. Uma escola que, com o seu conteúdo e abordagens que remontam há séculos, cada vez mais perde na disputa pela atenção dos alunos. No mundo atual, de veloz troca de informações, os alunos veem a escola como uma instituição à parte de seu mundo.

A instituição escolar de hoje não é diferente em sua essência de uma do século XVIII, quando segundo Fino (2000, p. 29), “(...) *desenharam-na, (...), segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas.*”. Apesar do enorme desenvolvimento tecnológico, desde a criação da escola durante a revolução industrial, em um mundo que respondia a orientações verticais bem definidas com significações hierarquizadas, a sala de aula pouco mudou. Precisa-se de uma escola de acordo com seu tempo, em condições de um melhor desempenho, onde o uso dos meios tecnológicos, como ferramenta para estender habilidades, possa desenvolver consciência crítica e inovar o fazer pedagógico.

Cita Gimeno Sacristan (1999, p. 84), “*a prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que tem uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais, que também possuem sua trajetória*”. Observa-se que a seleção dos conteúdos ensinados deriva do que está sedimentado na cultura docente e escolar como objeto de ensino válido e de importância reconhecida, onde é negado aos alunos o uso correto de dispositivos que

desenvolvam suas habilidades e lhes deem condição de um levantamento detalhado do objeto em estudo.

O imediatismo social de um mundo.com, mudou quase tudo, mas a escola não mudou. Uma escola repetidora, com conteúdos sedimentados em aulas de 50 minutos e com uma aprendizagem passiva centrada na fala do professor. Um professor que para Rogers (1978, p. 70), deveria se por “(...) à disposição dos alunos, com seu conhecimento especializado e sua experiência (...), uma oferta de si como recurso (...).”

A necessidade de inovação, afirma uma escola arcaica. Em um mundo, conectado 24 horas, cada vez mais complexo e que exige competências cada vez mais desenvolvidas em todos os campos do saber, a formação do cidadão busca a educação em uma perspectiva interdisciplinar, uma escola que possibilite uma formação global, capaz de considerar o pluralismo cultural.

Considerando o aprendizado um aspecto fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky alerta para a interação entre aprendizado e desenvolvimento. Não ignorando os aspectos biológicos, Vygotsky fala do desenvolvimento humano atribuindo grande importância ao social, à interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Sendo o social o fornecedor dos símbolos que levam o homem a “aprender” como agir no mundo que está inserido.

Poderíamos dizer assim: existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua seqüência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2009, p. 325)

Segundo Jean Lave, que desenvolveu sua teoria com base em situações reais de aprendizagem, “*It will be argued here, instead, that a more appropriated unit of analysis is the whole person in action, acting with the setting of that activity.*” (LAVE, 1988, p. 17). Considerando Vygotsky, a aprendizagem para Lave é um processo que se constrói na experiência compartilhada, uma prática social, que oportuniza um alto nível de desempenho em uma determinada esfera de ação.

Para Vygotsky, enquanto tenta reproduzir, a criança não está apenas plagiando a ação do outro, mas realizando aprendizagem, desde que se envolve intelectualmente na

atividade, fato que a leva a uma determinada compreensão do significado da ação desempenhada. Uma concepção construtivista de “ajuda ajustada”, que tem por objetivo desenvolver a compreensão e atuação autônoma da criança, um recurso, que em um determinado momento passa vir a ser progressivamente retirado até desaparecer por completo. Um apoio que destaca o valor da intervenção pedagógica na construção de novos esquemas de conhecimento, modificando-os, a fim que a criança possa ir além do que seria capaz individualmente.

(...) afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. (...), mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração. (VYGOTSKY, 2009, p. 329)

Para o autor o ensino que produz o efeito desejado não espera o desenvolvimento cognitivo infantil, mas se antecipa a ele, incitando-o e incidindo sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que representa a diferença entre o que a criança pode realizar sozinha, sem o auxílio de alguém mais experiente, através de funções e capacidades que ela já domina (desenvolvimento real ou efetivo) e o que a criança ainda pode aprender, das funções e capacidades que ela pode efetuar apenas com a ajuda de alguém mais experiente, mas que depois será capaz de efetuar sozinha (desenvolvimento potencial).

(...) a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. (VYGOTSKY, 2009, p. 334)

O conceito de ZDP permite o esboço da competência da criança e suas futuras conquistas, onde o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e torna-se um professor/facilitador, um orientador do conhecimento, que elabora estratégias pedagógicas que conduza a criança à experiência, a construir seu próprio conhecimento, personalizá-lo, partilhá-lo e aplicá-lo. Colaborando, desta forma, para a formação, na

sociedade contemporânea em constante evolução, de um ser social detentor de competências e saberes.

Reputando a ZDP de Vygotsky, Papert em sua obra, reforça a ideia de que o professor deve assumir um papel de mediador e promotor do processo de aprendizagem, estimulando a construção do conhecimento de forma a criar um ambiente onde o aluno é o sujeito da aprendizagem. Uma aprendizagem que surge a partir dos interesses ligados ao universo do aluno, onde o aluno aprende melhor a partir de melhores oportunidades de construção oferecidas pelo professor.

Neste cenário Papert (1985, p. 15-16), fala dos computadores como ferramenta de acesso ao conhecimento e desenvolvimento do pensamento, e discursa (2008, p. 133-134) sobre o instrucionalismo e o construcionismo. Propondo uma mudança de paradigma educacional, diante das evidências de uma escola que não mais responde aos desafios sociais.

Sendo necessário um pensar/ação, que vá além do se pensar o hoje, um não ser contemporâneo, uma elaboração sensível e criativa de futuros educacionais possíveis, ativando a curiosidade e fomentando tendências e mudanças na esfera da educação como um todo. Um saber lidar com estranhamentos e incertezas e se maravilhar com o desconhecido em face de uma metodologia de investigação que abrace, sem saudosismos, imagens alternativas, em uma inovação diferente de mudança. Um ir ao futuro ainda no presente, tendo como foco educacional o indivíduo, o conjunto de indivíduos e o equilíbrio social.

Sendo de grande importância para a educação ter as TIC como um dispositivo, como um meio facilitador e complementar, desde que planejadas e aplicadas corretamente, tão usual quanto o papel e a caneta no sentido de compartilhar saberes e experiências. Reforçando uma aprendizagem dinâmica e interativa, e conseqüentemente, uma maior produtividade, para que a escola frente aos novos paradigmas educacionais e à irreversibilidade da evolução científico-tecnológica, revele um movimento permanente de inovação.

CAPÍTULO 2

As TIC a Serviço da Aprendizagem O Cinema na Sala de Aula

2.1 A aprendizagem e sua construção na contemporaneidade

São as mudanças que alteram o que permite avaliar ser algo científico, e leva as novas práticas a serem refletidas como complexas, contrárias, e incoerentes. Um modelo complexo que transita, como discursa Sousa (2000, p. 26-36), *“entre o global e o sistêmico, entre o singular e o específico, entre o processual e o dinâmico, entre o incerto e o instável e entre o pessoal e o subjetivo, alterando a ordem”*. Uma ordem que deslizou, segundo Morin, (2000, p. 199), de uma concepção mecanicista, passando por uma desordem a uma organização, onde *“(...) o pensamento complexo, longe de substituir a idéia de desordem por aquela de ordem, visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização”*. Sendo para Morin o grande desafio da contemporaneidade a reforma no modo de pensar, pois segundo o autor (ibidem) *“precisa-se pensar a complexidade”*.

Segundo Cambi (1999, p. 511), *“O século XX foi realmente o século do homem novo”*, uma emancipação de tradições de séculos que assumiram dimensões inéditas. Aponta o autor (ibidem, p. 512), o surgimento de um novo estilo de vida, mudanças ocorridas no plano sócio-político-econômico relacionadas ao processo de globalização da economia capitalista, interferiram na dinâmica e estrutura do sujeito possibilitando mudanças em seu padrão tradicional de organização educacional, gerando incertezas e instabilidades.

Surgem novas exigências no mundo educacional, um verdadeiro reaprender a aprender, onde habilidades e competências são necessárias para utilização de informações que congreguem novos conhecimentos a técnicas úteis para se fazer coisas práticas. *“Os homens sempre fizeram e devem fazer uso de todos os recursos disponíveis para assumirem efetivamente a sua vocação ontológica: a de serem sujeitos, em constante processo de transformação de si e da realidade onde estejam inseridos.”* (CARRÃO, 2006, p. 24)

Em uma Inovação Pedagógica longe de ser uma renovação ou mudança, mas uma ação intencional de introduzir o “novo” à pedagogia com o intuito da melhoria de suas práticas, modificando-as em sua essência, rompendo com as formas vigentes.

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas na prática pedagógica e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face as práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa apoiar nesses factores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizados. (FINO, 2007, p. 1)

A Inovação Pedagógica aponta a possibilidade não de nos acoplarmos a uma verdade, mas lançarmo-nos conscientemente numa deriva de estranhamento, intensificando o descolamento que a história já nos revela. Uma alternativa possível, tendo a história como ferramenta privilegiada, na medida de uma escola produto de uma modernidade e da distância cada vez maior que se estabeleceu entre ela e a sociedade.

O termo ensino está sendo entendido segundo a origem latina da palavra (*insignare*), ou seja, a transmissão de conhecimento, de informação ou de esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação e à instrução. Nesse caso, o conhecimento gerado pela humanidade é compilado, classificado, hierarquizado de acordo com o grau de dificuldade e ministrado ao aluno a partir do nível mais fácil para o mais difícil. Essa concepção de educação é baseada no modelo empirista e assume que a retenção do conhecimento se dá como consequência da contigüidade e da frequência com que ele é transmitido. Se o professor se esmera na preparação e na transmissão do conhecimento ao aluno, e se o aluno realiza um bom trabalho na memorização desse conhecimento, está garantido o sucesso do processo de ensino. (VALENTE, 1993, p. 01-02)

Uma escola com representações sociais, em face aos novos paradigmas educacionais, voltada para o desenvolvimento das capacidades e habilidades. Para que diante desta nova ordem que vai contra aos costumes da escola tradicional, parafraseando Kundera (1983), possa o sujeito, na busca de seus projetos e realizações, escapar de uma “*insustentável*” solidão intelectual no desenvolvimento de suas atividades.

Para se deter competências necessárias para as novas exigências do mundo atual, diante da irreversibilidade do desenvolvimento técnico-científico, a educação deve necessariamente sofrer uma real revolução tecnológica.

É importante sublinhar que a indústria da educação, normalmente entre as maiores empregadoras de qualquer país, é uma das poucas

que não sofreram uma revolução tecnológica. Precisamos retirá-la do estágio artesanal. Dada a terrível insuficiência, que tende a agravar-se, de professores qualificados, é preciso encontrar os meios de aumentar a produtividade dos bons professores. Isto incluirá investimentos em livros didáticos, em materiais audiovisuais e, sobretudo, no emprego de técnicas modernas de comunicação rádio, filmes e televisão no ensino. (SILVA, 2002, p. 110)

Uma revolução tecnológica no sentido da utilização das TIC no processo educativo gerando, conseqüentemente, um maior interesse e motivação pela busca do saber, reduzindo desta forma o insucesso escolar.

2.2 O uso das TIC em sala de aula: novas práticas de aprendizagem

Segundo os estágios de desenvolvimento infantil, por Jean Piaget (1975), as crianças que se encontram com idade entre 07 a 12 anos estão no estágio das *Operações Concretas*, onde uma das características dessa etapa é a reversibilidade do pensamento, a substituição do raciocínio intuitivo pelo raciocínio lógico-indutivo.

(...) É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2004, p.22).

Neste cenário, as TIC despertam grande interesse, habilitando o formando a construir, passando do ato de memorizar ao ato de criar, ou seja, desenvolve o pensamento lógico e toda complexa rede de pensamento que daí pode se estabelecer. Inclui o formando na realidade que o cerca, fazendo com que o mesmo, através do uso de novos dispositivos que despertam sua atenção e interesse, possa construir seu conhecimento desenvolvendo dessa forma competências e habilidades necessárias a expansão do raciocínio.

Identificar quais as melhores maneiras de uso das tecnologias para a abordagem ou para a reflexão sobre um determinado tema ou em um projeto específico, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico (do qual não se exclui nem a clássica aula expositiva e, muito menos, o livro) ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem de seus alunos. (KENSKI, 1998, p. 68)

Para utilizar as TIC, quanto processo de Inovação Pedagógica, como dispositivo de estratégia na construção do saber é necessário o educador:

- Capacitar-se quanto à avaliação, o planejamento e o uso das TIC como dispositivo positivo na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento do raciocínio;
- Identificar os laboratórios, sala de filmagem, sala de informática, sala de cinema, dentre outros, como sala de aula, para uma maior interação do material trabalhado quanto objeto de aprendizagem;
- Avaliar pedagogicamente o material a ser utilizado, diante do objetivo de construir conhecimento, estimular autonomia e criatividade;
- Ter a consciência que a aprendizagem decorrente do trabalho, não depende diretamente do material propriamente dito, mas da aplicabilidade que é dado ao mesmo, quanto dispositivo pedagógico.

Uma proposta com base na investigação de questões relacionadas à criação de um ambiente que permita ao aluno a imersão em uma cultura do uso de tecnologias quanto dispositivos de aquisição da aprendizagem.

A educação não pode ser um “sistema de máquinas de comunicar informação”, ou de simplesmente transmitir conhecimentos. A educação deve “problematizar o saber”, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações. (CARRÃO, 2006, p. 219)

Atividades desenvolvidas com o uso das TIC quanto prática pedagógica e com a participação de todos os atores envolvidos no processo, procurando adequar as expectativas dos mesmos com as possibilidades de uso dos dispositivos pedagógicos no processo de aprendizagem. Trabalhando materiais que atendam ao desenvolvimento do raciocínio lógico dos formandos, organizados a serem aplicados de forma a facilitar a criatividade e a construção do conhecimento.

A avaliação deve ser realizada diante uma postura crítica, onde o educador, diante da diversidade de recursos digitais do mundo atual, deve pensar o dispositivo pedagógico, educativo ou não, a ser trabalhado em nível de finalidade em relação ao objeto em estudo, não pela tecnologia propriamente dita, mas pelo resultado produzido no sentido de aprendizagem. Resultado este, que depende diretamente dos critérios de sua utilização.

Uma avaliação com o objetivo de observar possibilidades de aproveitamento pedagógico, erros, omissões e probabilidade de desvio do objetivo do estudo. Uma avaliação centrada no qualitativo do desempenho das práticas realizadas e na concretização de uma real aprendizagem, no que se refere a ações diferenciadas das práticas desenvolvidas em sala de aula, mas que requerem uso do raciocínio.

(...) para Jean Piaget (1997) um dos pontos principais do desenvolvimento é a ação do sujeito sobre o mundo e o modo pelo que isto se converte num processo de construção interna, construtivista. Entrega ao aluno o papel principal no processo de ensino-aprendizagem e ao professor, não mais o de condutor, mas sim o facilitador. O professor será aquele que enriquece o ambiente, provoca situações para que o aprendiz possa se desenvolver de forma ativa, realizando também suas próprias descobertas, ao invés de somente assimilar conhecimentos prontos, baseados na memorização. (CARRÃO, 2006, p. 156-157)

Avaliando desta forma a emergência, através do uso de tecnologias, de esquemas mentais ricos em conhecimentos, ou seja, avaliar a aquisição de produção de sentido aos conceitos através da prática pedagógica, como mediador da aquisição do conhecimento do formando.

Na contemporaneidade em um mundo palco de rápidas mudanças, parafraseando Bauman (2007, p. 07), em um mundo líquido, como os líquidos que se caracterizam por uma incapacidade de manter a forma, a distância entre o presente e o futuro é cada vez menor. Sendo necessário ao profissional da educação, ser agente de uma nova ordem, requerendo a busca de um saber para agir, com base na consciência de que as mudanças tecnológicas constituem um dos fatores responsáveis das constantes transformações culturais. (SOARES, 2009, p. 164)

Uma nova forma de avaliação do material utilizado diante de uma nova forma de aprendizagem. Uma aprendizagem através do conhecimento produzido, habilidades e competências adquiridas, requer práticas pedagógicas inovadoras, levando a tradicional forma de memorização do conteúdo repassado a perder o seu espaço, bem como também a perder a velha forma de se avaliar o que é educativo e o que produz aprendizagem.

Neste contexto o uso do cinema como mediador da aprendizagem, adequado à produção de conhecimento de uma segunda língua, como um meio facilitador, garante o

desenvolvimento do formando. Desde que seja avaliado, como no uso de qualquer das TIC, com critérios claros, técnicos e pedagógicos, planejado e aplicado corretamente. Reforçando uma aprendizagem dinâmica e interativa, desde que passa pela motivação da construção subjetiva de cada formando diante do que vê através das imagens,

2.3 O cérebro vai à escola: o formando constrói a imagem e a imagem constrói o formando

Partindo da questão neurológica que os receptores da retina estão ligados a células nervosas através das sinapses³, formando uma rede que completa o processamento da informação, temos o olhar funcionando como uma máquina fotográfica, onde a percepção da imagem é realizada em um processo cerebral que trata a informação visível, codificando-a e interpretando-a.

Sendo assim, as imagens são percebidas de formas variadas pelo cérebro e processadas quanto informação por movimentos oculares constantes. Uma passagem do visível ao visual, que leva em consideração o sujeito que olha. Como bem aponta Morin (1997, p. 42), *“A imagem mental é “estrutura da consciência, função psicológica”. Não é possível dissociá-la da presença do mundo do homem.”*

Quando este sujeito é um formando que por intermédio do cinema capta a informação através da percepção das imagens, o mesmo possui, no momento da aula, um olhar definido quanto à intencionalidade da visão no que se refere à atenção. Explorando a cena visual em detalhes de acordo com seu olhar. Assim, a introdução do filme quanto aula deve ser trabalhada pelo professor/facilitador de forma a estabelecer uma intenção a fim de uma maior fixação do que se destina a ser apreendido, desde que a relação dos formandos com as imagens cinematográficas vão variar no que se refere à percepção de acordo com suas experiências, saberes, crenças, afetos, classes sociais, ou seja, de acordo com a cultura à qual estão inseridos.

(...) Aranha (1995, p. 78), nos diz que *“ir às imagens formadas é uma interiorização que, obviamente, desvela novos atos, novas dimensões de um existir reflexivo”*. Inspirada em Merleau-Ponty, para a autora um ato de conhecimento visual, por exemplo, é um desvelar da

³ Região em que ocorre a transformação do estímulo elétrico (gerado no corpo celular) em estímulo químico, mediados pelos neurotransmissores. (RELVAS, 2009, p. 41)

consciência, a descoberta de um novo sentido sobre a experiência que foi vivida. (MACEDO, 2006, p.122)

No caso do cinema como mediador de aprendizagem, a imagem ao ser subjetivamente percebida pelo formando, é interpretada e utilizada em um contexto de aprendizagem. Uma imagem que transita entre o simbólico e o real, ou seja, entre o sensorial e o cognitivo, devido às representações que suscitam das relações com o mundo, partindo do desejo de quem olha.

O formando passa a ser parceiro da imagem cinematográfica, tanto emocional quanto cognitivamente, através do reconhecimento, e é exatamente esse reconhecimento de si, diante da apreensão da imagem, que permite o formando a construir e fixar conhecimento da linguagem que traduz a imagem reconhecida por ele.

Uma das práticas interessantes em sala de aula, tendo o cinema como mediador da aprendizagem de língua estrangeira, é trabalhar só a imagem, levando os formandos a construir os diálogos a partir dela. Uma imagem que do simbólico, do tocante a cada um, se expressa em um diálogo real, sendo assim aprendido na experiência do fazer, da prática, onde o formando constrói a imagem ao percebê-la, compreendê-la e interpretá-la. A qual, por sua vez, age sobre o mesmo permitindo-o se comunicar a partir e através dela.

2.4 O uso educativo da produção cinematográfica

Diante do todo que foi dissertado anteriormente, fortemente embasado em um referencial teórico inovador, a presente investigação, em um olhar pluricultural do cinema como linguagem mediadora que proporciona ao formando meios de perceber o mundo e a si mesmo, compartilha, nesse aspecto, a visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), os quais apresentam a aprendizagem de língua estrangeira (LE) como uma possibilidade de aumentar a percepção do formando como ser humano, onde esta aprendizagem “(...) não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais (...), é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo.” (BRASIL, MEC, 1998, p. 38)

A arte cinematográfica, além de representar a vida, dá formas às inquietações e desejos mais íntimos da alma humana. O filme reúne extraordinário volume de informações nas diferentes áreas da experiência humana e por isso deve ser utilizado, nas escolas, como

um instrumento didático valiosíssimo na formação de novas gerações. (TREVIZAN, 1998, p. 85)

Nesse cenário, a presente investigação enfoca a utilização do cinema como linguagem mediadora para o desenvolvimento da dinâmica comunicativa do aprendiz, tendo como relevância, o uso de uma segunda língua em uma dimensão sociocultural de desempenho que vai além do uso da fonologia, da sintaxe e do léxico, mas um aprender mundos, no importante papel do cinema na consolidação de uma relação diferenciada na construção da aprendizagem.

Uma pedagogia cultural que elege a necessidade de incorporar os conhecimentos oriundos da mídia à dinâmica do discurso específico da língua estrangeira, uma preocupação com o uso da linguagem que engloba o imaginário cultural dos formandos, autorizando-os a externar, em relação ao processo de aprendizagem, as motivações que permeiam o mesmo.

Faz-se necessário, por conseguinte, desfazer-nos de uma concepção reificada de cultura, para repensá-la como força que age e que também é resultante de ações. É necessário também se desfazer da concepção supra-orgânica de cultura, como uma realidade que se projeta acima dos atores sociais e guia suas ações. (MACEDO, p. 24-25, 2006)

Nessa composição, ao observar o cinema como mediador da aprendizagem de língua estrangeira, não se pode deixar de refletir criticamente um processo de ensino resultado da modernidade, que desempenha um papel fundamental na formação do cidadão. Processo que não deve ser apenas analisado quanto ao sentido, mas decifrado em uma análise de consequências, para ser a base de enfrentamento da compreensão da nova ordem de um mundo globalizado, a fim de compreender o processo educacional, no que se refere à aquisição de uma segunda língua, na legítima função que a escola exerce frente ao equilíbrio das organizações sociais e seus diversos atores.

Diante dessa realidade, o presente estudo surge da tentativa de caminhar entre os vários campos do conhecimento, consolidando uma relação diferenciada na constituição de um professor/educador de língua estrangeira. Uma visita aos vários campos do saber, uma ação que propõe uma inovação pedagógica aqui apresentada e fortemente apoiada na investigação interdisciplinar no que se refere ao uso do filme na prática de aprendizagem de uma segunda língua. Sabendo-se que um dos princípios da

Interdisciplinaridade é o de não rejeitar nenhuma disciplina, e sim, o de agregá-las criticamente, lança-se um olhar investigativo que tem como foco a aprendizagem de uma língua estrangeira e os meios de agregar a ela o estudo da história, da geografia, das artes e de tantos outros saberes que, através do uso do filme, são vislumbrados.

Uma investigação que se destina à observação das práticas pedagógicas da aprendizagem de língua estrangeira, tendo o cinema como linguagem mediadora e agindo como elemento de inovação, com o objetivo de buscar caminhos de reconciliação dos sistemas educativos da velha escola às necessidades de desenvolvimento cultural e socioeconômico do mundo novo.

Uma prática pedagógica que, no diálogo com o cinema, autoriza o formando a utilizar processos que desenvolvem a atenção, a percepção, a reflexão, o pensamento lógico e a imaginação; capacidades estas que influem na aprendizagem. É na autorização à criatividade, à construção, que o formando expressa sua emoção, interpreta criticamente as informações recebidas, estabelece as bases de formular conceitos e cria atitudes, ou seja, educa-se.

CAPÍTULO 3

O Cinema como Dispositivo de Aprendizagem

3.1 O espectador como sujeito desejante: da imagem a aprendizagem

A presente investigação do cinema como dispositivo de aprendizagem, por se tratar de uma pesquisa etnográfica que valoriza a cultura do grupo em estudo, não pode deixar de trazer a organização dos processos inconscientes do sujeito do desejo de uma sociedade contemporânea repleta de comunicações através de imagens. Um desejo, neste estudo, fundado na “linguagem” do inconsciente do telespectador através das representações da imagem cinematográfica.

Levando em conta que uma cultura imagética se pluraliza e toma importância na sociedade em que vivemos, que os ambientes de aprendizagem se configuram cada vez mais pela estruturação das suas imagens, para o etnopsiquisador esse é um cenário fecundo de compreensão (...). (MACEDO, 2006, p. 128)

Uma imagem que funciona, não apenas como uma fotografia da realidade, mas inconscientemente como uma codificação da realidade representada. Formando-se um mundo imaginário que nada mais é que o domínio da imaginação. Onde o sujeito, rede de significantes feito do simbólico, constitui uma relação com este símbolo através de formações imaginárias.

Parafraseando Hegel (1992), uma consciência-de-si, ou a verdade do seu desejo, que só é legitimada pelo reconhecimento de outra consciência-de-si, que se apresenta como vinda de fora, mas que na realidade encontra-se dentro da mesma, o que Hegel (1992, p. 126), chama de “*movimento do reconhecimento*”, que não vê o outro como essência, mas a si mesmo no outro. Sendo então as imagens a base das formações imaginárias da consciência do sujeito.

Projeção e identificação se encontram interligadas no seio de um complexo global. A mais banal “projeção” sobre outrem - o “eu ponho-me no seu lugar” - é já uma identificação de mim com o outro, identificação essa que facilita e convida a uma identificação do outro comigo: esse outro tornou-se assimilável. (MORIN, 1997, p. 108-109)

Onde o cinema, por não apresentar nenhuma representação real e ser totalmente constituído de representantes imaginários, encontra o imaginário do espectador, acionando identificações. Como aponta Morin (1997, p. 147) “(...) *o espectador muitas vezes ignora que é ele, e não a imagem, que fornece a visão global.*”

É a partir destas identificações que se chega à motivação do formando, facilitando desta forma a aprendizagem do conteúdo trabalhado em sala de aula. Pois é através do desejo e a partir dele que o sujeito/formando, na imagem particularizada, no espaço do espectador como sujeito desejante, que ao adentrar na cultura do objeto em estudo, passa a dar significado ao conteúdo e por assim ser, realiza aprendizagem.

3.2 O cinema quanto prática pedagógica na aprendizagem de língua estrangeira

No mundo atual, de veloz troca de informações, em meio a computadores e Internet, os formandos veem a escola como uma instituição à parte de seu mundo. Diante desse contexto e de tantas outras dificuldades, a escola entra em um clima de fracasso, com um discurso que assume uma postura desarticulada da realidade, esquecendo-se de buscar, no caráter sócio-histórico da educação e na aprendizagem, os pontos de partida para uma real inovação.

Onde as funções de um filme, qualquer que seja sua finalidade de criação, possam ser educacionais. Tornando-o uma prática pedagógica além do lazer, um dispositivo pedagógico na construção de um novo conhecimento, proporcionando aos formandos, através da forma como é usado, competências e habilidades necessárias diante das urgências e emergências de um mundo globalizado.

O cinema desenvolve, por si mesmo, um sistema de abstracção, de discursão, de ideação. Segrega uma linguagem, isto é, uma lógica e uma ordem – uma razão. (MORIN, 1997, p. 198-199)

Sendo assim, para melhor se entender a importância do uso do cinema, enquanto Tecnologia de Informação e Comunicação e dispositivo que contribui para o desenvolvimento da educação como um todo, diante das mudanças de hábitos e atitudes na prática do dia a dia, faz-se necessária uma análise do contexto sócio-histórico no que concerne à educação e da viabilidade do cinema educativo quanto estratégia de aprendizagem, para uma maior compreensão de como a instituição escolar pode fazer

suas escolhas e como poderá ser organizado e vivido seu cotidiano diante das mais variadas possibilidades de aprendizagem.

É preciso ter um novo olhar sobre as práticas de aprender e de organizar a aprendizagem no sentido de a escola ter mudanças próprias enquanto processo social, cultural e histórico. Em uma cultura que pode ser entendida, segundo Fino (2006, p. 1), “(...) *como determinante da forma como encaramos o mundo, e a cultura escolar como condicionante da maneira como desempenhamos o nosso papel de actores no mundo peculiar da educação.*”

Para Edgar Morin (2000, p. 35-46), estamos diante de um educar baseado na separação dos saberes em conhecimentos disciplinares que não se comunicam, não criam elos, uma verdadeira invisibilidade dos aspectos que unem uma disciplina a outra. Não podemos esquecer o que é comum a essas disciplinas nem ignorar, na aquisição do conhecimento, o que é inerente ao humano, como bem cita Papert (1985, p. 211), quando fala que uma “(...) *cultura pode humanizar a aprendizagem permitindo relações com o conhecimento em bases mais pessoais e menos alienantes*”, pois só assim, desenvolvemos um sistema educacional adequado.

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira uma sociedade é mais que um contexto é o todo organizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. (MORIN. 2000, p. 37)

Em um mundo conectado 24 horas, progressivamente mais complexo e que exige competências cada vez mais desenvolvidas em todos os campos do saber, a formação do cidadão busca, na educação, uma relação com o todo, anseia por uma formação do homem por inteiro. Em uma perspectiva interdisciplinar, é preciso que a escola possibilite uma formação global, capaz de apreciar o pluralismo cultural, a abertura para o diferente, considerando que até mesmo entre os iguais há diferença.

É no olhar desse todo que a aprendizagem de uma língua estrangeira não só pressupõe uma prática voltada à Linguística Aplicada, área por excelência interdisciplinar, mas também deve enfatizar, sobretudo, história de vida e solução de problemas. O cinema, como mediador dessa aprendizagem, favorece a construção de um todo linguístico com

base no todo social, desde que leva o formando a pensar dentro do contexto ou, como aponta Morin (2000, p. 37), do “*todo organizador*” cultural da língua em estudo, construindo assim sua própria identidade linguística. Um dispositivo através do qual a educação e a cultura se encontram, em face de uma pedagogia cultural, implicadas no processo de constituição da subjetividade do formando, enquanto sujeito individual e coletivo, estimulando o uso da sua capacidade intelectual como um todo.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2000, p. 39)

Vivemos em uma sociedade de uma nova ordem, onde a Educação de Valores, em se tratando de língua estrangeira, envolve muito mais que simplesmente o ensinamento de um idioma. Sendo assim, o ensino de uma segunda língua no Ensino Fundamental deve trazer um conteúdo que focalize valores como: cuidado, amizade, cooperação, respeito, honestidade, entre outros; tendo como objetivo explorar esses temas e aguçar a curiosidade do formando enquanto se trabalha a estrutura e a habilidade do idioma.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo o cinema como linguagem mediadora, baseia-se em experiências diretas e indiretas. As primeiras têm origem na sala de aula, em contato com o filme, sendo de natureza pedagógica, social e afetiva. As segundas têm origem na associação do conteúdo trabalhado com a realidade do dia a dia fora da sala de aula, influenciando o que nela acontece.

Levando em consideração que o sujeito se constitui pela linguagem, no contato com o filme, em uma formação centrada na aprendizagem, na associação livre entre o que se ouve (som) e o que se vê (imagem), o formando trabalha sua atenção, solta sua emoção, interage com o tema apresentado, transporta-se até a cultura do idioma em estudo e se identifica. É exatamente nessa hora, que ele se encontra apto para pensar dentro das estruturas do novo idioma.

O cinema mostra como certas imagens tendem a constituir-se em instrumentos gramaticais (fusão, encadeado, sobreimpressão) ou retóricos (estes, e as elipses, as metáforas, e até as perífrases [...]). Esta verdadeira estilização gramatical é o resultado final, sobre algumas imagens privilegiadas, de um tropismo geral que canaliza as

outras imagens-símbolos para um significado discursivo. (MORIN, 1997, p. 200)

Na seleção do vocabulário a ser trabalhado, as palavras são vinculadas a um mesmo evento comunicativo, ou seja, a um mesmo contexto situacional. É o contexto de uso que dá vida às palavras e não o inverso. Aprender uma palavra sem um propósito de uso e desvinculada das inúmeras esferas do conhecimento que a tornam significativa é dar a falsa impressão de que uma língua pode ser adquirida por meio de um imenso dicionário. Sedo assim, cada atividade deve envolver uma oportunidade de uso. Após apresentar um contexto situacional e dar ênfase ao vocabulário em questão, o professor/facilitador oferece, em seguida, uma oportunidade, lúdica ou não, para que os formandos possam fazer uso dessas palavras ou, ao menos, de algumas delas.

Conceber a aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo que demanda apenas o conhecimento da estrutura da mesma e a utilização de uma metodologia de ensino, deixa muito a desejar. O professor hoje se depara com o desafio de superar as limitações que são inerentes ao exercício profissional, levando o ato de aprender a ser priorizado em relação ao de ensinar.

Papert (2008, p. 134), comenta que impedimos as crianças da ação da descoberta à medida que ensinamos, desde que é na aprendizagem ou, segundo o autor, na “*matética*”⁴ (1985, p. 211), e não na didática de ensino, que se realiza a verdadeira aquisição do conhecimento. Alerta, porém, o autor (2008, p. 134), que, na prática construcionista, não se dispensa o ensino, apenas se diminui sua ação, onde “*a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino*”. Para Papert (1985, p. 211), uma forma de se relacionar com o conhecimento de forma mais particular em “*(...) uma cultura que nos ajuda não apenas a aprender, mas a aprender acerca da aprendizagem*”.

O principal objetivo da prática do cinema como linguagem mediadora desse processo é fazer com que os formandos não só tenham acesso através do ensino à aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais, mas, sobretudo, em uma perspectiva

⁴ Matética, termo usado por Seymour Papert, que significa para a aprendizagem, aquilo que Didática significa para o ensino.

construcionista, possam, a partir dos ricos contextos cinematográficos, ser provocados ao máximo de aprendizagem.

A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução. (SANTOS, 2001, p. 53)

Não se deve esquecer que a língua é fundamentalmente um fenómeno oral. Não é apenas através dos olhos, como propõe o sistema conservador de ensino, em aulas expositivas gramaticais, que se aprende um idioma, mas através dos sentidos como um todo, em situações reais de comunicação. Um bebê ao se comunicar pela primeira vez, fazendo uso da linguagem, não escreve “mamãe” em um pedaço de papel e mostra a ela, ele fala “mamãe”, após ouvir várias vezes e associar livremente à palavra “mamãe”, aquela figura que sempre está diante dele no momento em que o referido som é ouvido.

Em uma prática continuada e estimulada auditivamente via filmes, o conteúdo trabalhado adquire expressão sem ficar no esquecimento. Uma prática que, quando centrada no formando, reconhece o que é preciso para torná-lo apto a aprender uma segunda língua, ou seja, sua motivação.

Uma visão humanista da educação como uma ação que exige o envolvimento do formando com aquilo que está aprendendo. Um olhar que não se dirige apenas para o domínio da disciplina, mas, principalmente, para o desenvolvimento da percepção de como o formando pode realizar, naturalmente, sem criar situações forçadas, elos entre culturas aparentemente distintas.

Da mesma forma que eu quis estabelecer a comunicação, nunca pude me isolar na sociologia fechada, na antropologia fechada, na filosofia fechada ou na ciência fechada. Assim, cheguei a fazer naturalmente a ponte entre a cultura humanística e a cultura científica. (...) procurei compreender suas abrangências, tentei problematizar, unir e refletir. Em suma, eu quis introduzir a cultura humanística na cultura científica e a cultura científica na cultura humanística, para um diálogo que modifique uma e outra. (MORIN, 2007)

Nessa atmosfera, compartilha-se o conceito de “*Competência Comunicativa*” apresentado por Hymes (1979, p. 3), quando aborda a comunicação como um todo, do gramatical ao discurso, unindo a capacidade de usar essa comunicação, oriunda da

aquisição das estruturas linguísticas em uma cultura científica, ao desempenho de saber usá-la, levando em consideração o social, o humano.

A presente investigação justifica-se pela necessidade de se compreender, na contemporaneidade, diante da irreversibilidade da evolução tecnológica, como o cinema, enquanto linguagem mediadora na aquisição de uma segunda língua, frente à solicitação ao formando de entender e se posicionar diante do mundo globalizado da informação, leva à aprendizagem de língua estrangeira, através de uma “*Competência Comunicativa*”, a movimentos profundos. Buscando uma escola que, se deseja continuar a ser espaço de formação, requer inovações frente aos novos paradigmas educacionais.

Uma solicitação à prática pedagógica da aprendizagem de língua estrangeira, a um movimento de inovação em sua estrutura, que nesse objeto de estudo tem como relevância a intervenção da superficialidade da informação, ao se reforçar uma prática dinâmica e interativa, mediada pelo cinema, que aumenta a motivação do formando e reduz o insucesso na aprendizagem de uma segunda língua.

Nesse cenário, enquanto contextualiza os grupos sonoros na aprendizagem de uma segunda língua, como por exemplo, na *performance* de cenas cinematográficas, o formando está por inteiro na ação, não apenas plagiando a ação do outro, mas realizando aprendizagem, desde que se envolve intelectualmente na atividade, fato que o leva a uma determinada compreensão do significado da ação desempenhada. Uma concepção socioconstrutivista que tem por objetivo desenvolver a compreensão e atuação autônoma do formando, tendo o cinema como um recurso na construção de novos esquemas de conhecimento, modificando-os, a fim de que o formando possa ir além do que seria capaz em uma prática conservadora de aprendizagem do idioma em estudo.

(...) o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. (VYGOTSKY, 2009, p.247)

Sendo necessário um professor/facilitador, um orientador do conhecimento, que elabore o uso do cinema como estratégia pedagógica para a condução do formando à experiência, a construir seu próprio conhecimento, personalizá-lo, partilhá-lo e aplicá-lo. Colaborando assim, para a formação, na sociedade contemporânea em constante evolução, de um ser social crítico, detentor de competências e saberes.

Um social que diante dos novos paradigmas educacionais, frente à irreversibilidade da evolução científica que se apresenta, aponta a necessidade de inovar no âmbito escolar. Um inovar capaz de despertar no formando o interesse pela busca de um saber atrelado às necessidades da comunidade. Uma escola com representações sociais, voltada, parafraseando Toffler (1980, p. 361), a “(...) *gerar um sentimento de comunidade*”. Para que, diante dessa nova ordem que não se enquadra nos costumes da escola conservadora, possa o sujeito, na busca de seus projetos e realizações, escapar da solidão intelectual no desenvolvimento de sua aprendizagem. Uma solidão que, como cita Toffler (1980, p. 362), “(...) *está tão generalizada que se tornou, paradoxalmente, uma experiência compartilhada.*” Acrescentando o autor (ibidem p. 364), que o sentimento de “*pertença*” poderia ser semeado nas escolas para “*promover um senso de comunidade*”, por meio do qual cada um se sentisse responsável pelo outro.

Uma responsabilidade sociocultural que na contemporaneidade, nas práticas pedagógicas de aprendizagem de um idioma, precisa garantir comunicação e expressão de forma a construir identidade linguística, promovendo, diante das exigências de um mundo globalizado, cooperação entre grupos culturais distintos, onde o cinema, como linguagem mediadora da aprendizagem de uma segunda língua, por expressar o comportamento social de diferentes culturas de forma racional, aparece como uma opção que responde positivamente a esse processo.

O filme tende para razão... (...) toda a imagem, simbólica por natureza, tende a libertar um significado e, ao mesmo tempo, uma participação efectiva. Há determinadas imagens, determinados objectos no seio da imagem, que tendem, mais especialmente, para uma estereotipia. Esta estereotipia leva, nalguns casos, à cristalização de verdadeiros instrumentos gramaticais. O filme, sistema narrativo, pode, por virtude da sua construção interna – argumento, planificação e enredo –, tornar-se um verdadeiro discurso lógico e demonstrativo. Por isso, não raro houve quem observasse que, sob a linguagem do filme, eram as leis e os ritmos da idéia (Zazzo), a eloquência do discurso (Cohen-Séat), um sistema lógico (Francastel) e o próprio movimento do pensamento conceptual (Bergson) que se

manifestavam. O filme realiza-se e desenvolve-se em racionalidade. (MORIN, 1997, p. 207)

Não um cinema que vem sendo usado como “tapa-buraco” , meramente para preencher um tempo não elaborado de aula. Mas sim, quanto processo de inovação pedagógica, eficaz e fecundo na aprendizagem de uma segunda língua. Segundo Motta (1997, p. 7), *“A aprendizagem ocorre de uma forma mais eficaz quando os alunos desempenham um papel ativo no processo. Isto quer dizer que os alunos não apenas recebem a informação, como, também, a internalizam de uma forma significativa.”*

Na construção do conhecimento em língua estrangeira, no que diz respeito às práticas de desenvolvimento comunicativo do formando, a velha forma de ensinar baseada em fórmulas curriculares prontas leva, no melhor das hipóteses, a uma mera memorização, não mais respondendo às necessidades do mundo das comunicações.

O uso do filme na sala de aula de língua estrangeira, em uma prática pedagógica lúdica e dinâmica, não apenas de exibição, mas, sobretudo, de participação ativa do formando, nas interpretações do significado, reproduções e produções de cenas; autoriza a criatividade, gera conhecimento de situações reais de comunicação e fixa aprendizagem.

A fecunda aprendizagem de uma segunda língua exige uma apurada capacidade interpretativa, uma relação direta com os fatos do dia a dia em situações reais. E o cinema estreita esta relação, sem sair da sala de aula, quando usado de forma inovadora.

SEGUNDA PARTE

Estudo Empírico

Visto já ter sido dissertado o enquadramento teórico, o qual permeia a presente investigação, os próximos capítulos fazem referência aos aspectos empíricos, os quais possibilitaram a realização da pesquisa de campo.

CAPÍTULO 4

O Percorso Metodológico

4.1 Desenho da investigação

Coerente com a construção do objeto desse trabalho, foi uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, descritiva e interpretativa, utilizando o método etnográfico, desenvolvida em Linguística Aplicada, como forma de investigar com base em uma etnografia crítica, práticas pedagógicas que, por não serem ancoradas nos paradigmas da escola conservadora, possam vir a ser chamadas de inovadoras.

A etnografia em educação é utilizada nesse trabalho por ser um método investigativo da cultura de comunidades sociais, entre elas as escolares. Uma visão etnográfica de investigação que tem por base o estudo de práticas culturais e sociais de grupos de indivíduos. Segundo Fino (2006, p. 6), “*O objectivo da pesquisa social é a compreensão do comportamento humano, o que só pode ser conseguido através de um contacto directo e não através de inferências (...)*”, onde a etnografia, em um lançar-se à complexidade da subjetividade do campo do objeto de estudo, busca, na prática, o detalhamento, a descrição e a interpretação crítica do contexto, através das etapas de desenvolvimento da pesquisa e dos instrumentos utilizados.

(...) esta metodologia habilita o investigador a um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser “adoptado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha. Daí que se possa considerar a observação participante, incluindo o expediente da formulação de perguntas, obviamente nem todas previsíveis no início da investigação, como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenómenos de natureza sociocultural que ocorrem nas escolas. (FINO, 2003, p. 115)

Para concretizar os objetivos desta investigação, foi seguida uma trajetória metodológica incorporada ao desenho da pesquisa, efetivo no que diz respeito à aproximação do conhecimento à realidade, quanto à interpretação crítica dos fenômenos que ocorreram dentro de uma sala de aula de língua estrangeira, na experiência direta com seus atores sociais, que nos levou a compreensão de sua realidade através de uma observação participante ativa para esta construção teórica, com base em dados oriundos

de uma minuciosa descrição da prática de aprendizagem de língua estrangeira, mediada pelo cinema, quanto objeto de pesquisa.

É notório como a observação participante, exercitada de início como um recurso metodológico, adquire um tal *status*, a ponto de atrair para si uma densidade teórica que transcende uma simples posição de recurso em metodologia. Uma das bases metodológicas da etnopesquisa, a *observação participante* (OP), termina por assumir sentido de *pesquisa* participante, tal o grau de autonomia e importância que assume em relação aos recursos de investigação de inspiração qualitativa. (MACEDO, 2006, p. 95-96)

Entrar no campo sem uma determinada rota a ser seguida e observar como um todo, deu uma correlação na descrição entre os grandes e pequenos detalhes, como pode ser verificado nas transcrições da observação. Um interagir no social dos formandos, compartilhando intensamente as experiências. Complementando a referida observação com entrevistas não estruturadas.

Um olhar etnográfico, ou seja, um olhar o outro, um olhar que a tudo observa, captando detalhes, a fim de questionar para poder compreender e interpretar as dinâmicas das práticas pedagógicas desenvolvidas com os formandos, nas aulas de língua estrangeira, através do uso da linguagem fílmica.

O presente relato é sobre uma observação desenvolvida no ano de 2009, em uma sala de aula da disciplina de Inglês de uma turma cursando a 4^a série do Ensino Fundamental I do Colégio Vera Cruz Recife, instituição educacional particular, católica, localizada na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, Região Nordeste do Brasil.

O objetivo central da investigação foi perceber como era vivida e interpretada por esses formandos a experiência das atividades práticas do uso do cinema em sala de aula, no que corresponde à aprendizagem da língua inglesa. Como era a relação dos formandos com esta prática, qual a repercussão do uso desta prática no ambiente escolar como um todo e se o cinema, quanto dispositivo educacional, se enquadrava no uso das TIC a serviço da aprendizagem.

Os dados coletados sistematicamente foram analisados frente a reflexões de leituras teóricas e observações de campo, em uma visão holística, procurando sempre considerar as várias subjetivações elaboradas no processo de aprendizagem de uma segunda língua, tendo o cinema como linguagem mediadora das práticas pedagógicas desse processo.

Através da análise dos dados, foi formada uma “*história orientada*”, como sugere Goetz e Lecompte (1984, apud FINO, 2003, p. 112), a fim de responder questões que confirmassem a relevância da pesquisa. Ou seja, em que cenário, com quais participantes e como as práticas de aprendizagem de língua estrangeira, neste campo de pesquisa mediado pelo cinema, foram desenvolvidas.

A análise dos dados foi um exame atento e detalhado das minhas observações, quanto investigadora, com o objetivo de encontrar suporte para a temática da investigação, indagando a relevância dos dados oriundos da questão orientadora da pesquisa e das intuições nascidas da experiência no campo. Ao ser indicado uma suficiência das informações oriundas das supracitadas observações, uma *saturação dos dados*, iniciei a *redução*, onde foi realizada, através da técnica de *variação imaginativa*, uma seleção das partes indispensáveis da descrição que realmente constituem a experiência sem fragmentá-la, fato que tornou possível a compreensão e construção das unidades dos significados.

Compreensão esta, que teorizou dissertar o objeto de estudo com propriedade, onde foram elaboradas as *sínteses das unidades significativas*, com detalhamento e contextualização da realidade observada, em uma análise crítica, que gerou confiabilidade à etnopesquisa desenvolvida e subsídio para a elaboração, na *organização e síntese das conclusões*, dessa dissertação de relevância enquanto resposta à questão de se o cinema media de forma inovadora a aprendizagem de língua estrangeira. Abrindo assim, a possibilidade de novas análises e novos conceitos na construção do conhecimento na área de inovação pedagógica.

4.2 Fundamentação Metodológica

Com base em Fino (2003), em uma pesquisa etnográfica, de observação participante, deve ser feita uma profunda e prolongada análise e interpretação do comportamento do grupo em estudo, frente aos acontecimentos socioculturais, no seu contexto usual, nas condições reais de produção, através de observações registradas em um diário de campo e instrumentos de coleta de dados como entrevistas semi-estruturadas, conversas informais e gravações em áudio e vídeo. Segundo o autor (2006, p. 4-5), “(...) mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles

próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias”. Conhecendo-se, dessa forma, as características que permeiam o universo cultural da instituição de ensino que inclui a turma em estudo e como seu corpo docente e discente percebem, no caso da presente investigação, o cinema como linguagem mediadora da aprendizagem de língua estrangeira.

Uma pesquisa que ao se propor a descrição da cultura de um grupo de indivíduo em seu ambiente natural, no caso escolar, por um longo período, assume o caráter etnográfico o qual deu origem a um relato escrito oriundo das técnicas de observação participante, através da minha interação com o objeto de estudo, afetando-o e sendo por ele afetado, aprofundando e esclarecendo as questões oriundas dessa observação em entrevistas não estruturadas. Técnicas estas, que me colocaram em uma posição crítica e reflexiva diante do papel de ser o principal instrumento da coleta de dados, ação essa, realizada com foco nos fenômenos, no que era e como estava acontecendo, sem a preocupação do resultado final, mas sim com a compreensão da realidade investigada em uma pesquisa ação de acompanhamento de todo processo e relato do mesmo.

Uma pesquisa ação que parte do princípio de que é necessário se conhecer muito bem a realidade a fim de se realizar transformações. Onde com base na fundamentação teórica que embasa minha concepção ideológica, no decorrer do estudo, analiso crítica e reflexivamente práticas pedagógicas tendo o cinema como dispositivo de aprendizagem de uma segunda língua, melhorando a dinâmica das práticas com o objetivo de alterar de forma positiva o processo de aprendizagem. Uma forma interativa de investigação que prioriza a reformulação das práticas a partir de uma análise crítica das ações a fim de lhe conferir sentido.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2010, p. 41)

Logo, trata-se de um campo de investigação qualitativa, que ao caminhar no sentido da definição do significado e da intencionalidade, se expõe a críticas frente às tarefas e desafios enfrentados. Porém, é necessário clarificar a ideia que ao andar nos caminhos da intencionalidade e da subjetividade, o método qualitativo é tão rigoroso quanto o

quantitativo, pois possui um conjunto de regras e procedimentos que permitem o controle dos elementos subjetivos da interpretação, onde a sensibilidade e intuição do pesquisador é um atributo desejável, não apenas na pesquisa qualitativa, mas em toda e qualquer pesquisa humano-social.

A conversa informal e a observação são as fontes principais de coleta de dados, em uma pesquisa que, apesar de se tratar de uma investigação em Linguística Aplicada que tem como objeto de estudo a língua, tem por base na análise de conteúdo da fala, a prática da língua. Segundo Bardin (2010, p. 141), “(...) *quem é que fala a quem e em que circunstâncias*”, tentando compreender os participantes e o ambiente em determinado contexto, considerando as significações que permeiam as palavras, as frases, ou seja, as mensagens. Como aponta Macedo (2006, p. 145), “*sem se restringir ao discurso*”. Uma compreensão do sentido em uma análise crítica de interpretação dos significados de forma descritiva.

4.3 A escolha metodológica

Abordar a prática do cinema como dispositivo de aprendizagem de uma segunda língua diante da fundamentação teórica que forma a base deste estudo, me levou a escolha de uma metodologia qualitativa, do tipo pesquisa ação de abordagem descritiva e interpretativa do relato das minhas observações através das técnicas de observação participante, por se tratar de uma investigação que se propõe a descrever a realidade, e as mudanças oriundas dos fenômenos ocorridos durante o processo, compreendendo e interpretando os dados recolhidos. Pois segundo Minayo e Sanches (1993, p. 239) “(...) *um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria.*”

Uma observação que não possuiu rotas ou mesmo hipóteses a serem seguidas, centrada na relação dos formandos com o cinema como dispositivo de aprendizagem da língua inglesa, no acompanhamento de uma turma por um ano, onde a observação participante profunda foi analisada.

(...) um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na

vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências. (BOGDAN; TAYLOR, 1975, apud FINO, 2003, p.3)

Uma pesquisa ação, na tomada de consciência e análise sistemática das ações experimentadas na observação participante, como agente envolvida no projeto em estudo, na prática desenvolvida no ambiente natural dos observados, onde ao mesmo tempo em que eu modificava era modificada. Tendo sempre a real preocupação de não perder o significado, em uma reflexão crítica para uma plena compreensão das necessárias mudanças nas dinâmicas que envolviam as práticas realizadas.

Segundo Macedo (2006, p. 91-93), deve o investigador em um “*senso-compreensivo*”, diante de uma participação densa, também refletir criticamente seu papel no grupo e a contaminação da sua presença diante dos acontecimentos.

Um estudo que, longe de ter como meta o estabelecimento de uma nova teoria, teve como objetivo observar para compreender e transformar, com base na fundamentação teórica que embasa esta investigação, a realidade do uso do cinema em sala de aula como mediador da aprendizagem de uma segunda língua, através da análise profunda das dinâmicas que as práticas da referida ação concernem, no sentido de ampliar futuros cenários educacionais inovadores.

4.4 A investigação: questões e objetivos

Partindo da questão inicial de: que aspectos vinculados à aprendizagem da língua estrangeira no Ensino Fundamental são realçados pelo uso do cinema como mediador dessa aprendizagem enquanto prática pedagógica inovadora? E do objetivo de compreender como se configura esta aprendizagem, a análise do relato da permanência no campo, a fim de facilitar a investigação, nos leva à divisão de questionamentos, os quais abaixo se encontram descritos:

- Quais os pressupostos epistemológicos e pedagógicos que embasam o cinema como linguagem mediadora no processo de aprendizagem de língua estrangeira?
- O que é a arte cinematográfica para os formandos?
- Qual a importância para os formandos dos filmes quanto lazer?
- O que representa, no real, para os formandos a aprendizagem de uma língua estrangeira? Por que e para que estão aprendendo uma segunda língua?

- Qual a importância dada, pelos formandos, a referida aprendizagem?
- Quais os comportamentos, no sentido de atitudes e ideias dos formandos em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira através do uso de filmes?
- Onde é como é usado, no que se refere ao espaço escolar, o trabalho dos conteúdos fílmicos?
- Qual a motivação dos formandos para as atividades práticas que envolvem a referida ação?
- Há realmente uma compreensão da atividade como geradora de aprendizagem?
- Como os formandos veem as aulas de música quando trabalhadas a partir de uma cena fílmica?
- Como os formandos veem as aulas gramaticais a partir dos diálogos de cenas cinematográficas?
- O que os formandos acham do trabalho de representar a partir de uma cena fílmica?
- Como é vivido o ato de representar por eles?
- Onde, para os formandos, “*performance*” esta ligada à aprendizagem?
- Qual o sentimento dos formandos, em relação à real aprendizagem de uma língua estrangeira, na comparação das aulas convencionais com as aulas práticas onde são usados os filmes?

Estas foram questões básicas utilizadas no campo durante a realização da pesquisa que facilitaram a percepção e compreensão da dinâmica da aprendizagem de língua estrangeira, quanto processo de inovação pedagógica, tendo o cinema como linguagem mediadora da prática pedagógica dos formandos.

4.5 O local da investigação e a escolha dos sujeitos da pesquisa

O local da investigação foi como já citado anteriormente, o Colégio Vera Cruz Recife, uma escola de formação católica, particular, situada na Avenida Rui Barbosa, 57, no bairro das Graças, perímetro urbano da cidade do Recife, Estado de Pernambuco, na região Nordeste do Brasil, a qual trabalha do Ensino Infantil ao 3º ano do Ensino Médio. Com um universo, na época da investigação, de 613 alunos.

A escolha do local da investigação se deu devido ao fato de ter sido professora da instituição nos anos de 1995 a 1997 e nos anos de 1999 a 2009, lecionando a disciplina de Inglês em turmas do Fundamental I e II, onde trabalhei, ao longo dos anos, o cinema em sala de aula como dispositivo de aprendizagem da referida língua. Segundo Macedo (2006, p. 101), “(...) *uma certa cumplicidade se instaura, em face da atividade cotidiana do pesquisador no contexto escolar.*” Condição que, segundo o autor, facilita “(...) *ao extremo a compreensão das atividades cotidianas da escola.*”

A escolha do objeto da investigação ser a turma da 4^a série, do ano letivo de 2009, do Ensino Fundamental I, se deu devido ao fato de ser um grupo de formandos a estarem finalizando um ciclo de ensino, ao longo do qual fui professora e já vinha desenvolvendo a prática do cinema como dispositivo de aprendizagem nas três séries dos anos iniciais do referido ciclo.

(...) quanto mais tempo o observador dispensar com o grupo, maior será a adequação alcançada. É o tempo que vai dizer sobre o quão profundamente, por exemplo, as pessoas falam a respeito de certos assuntos. É o tempo que vai dizer sobre o quanto, em uma cultura, é preciso para que uma influência de fora se torne parte significativa da vida das pessoas, (...). (MACEDO, 2006, p. 94)

Logo, a escolha da referida turma levou a uma maior precisão da análise dos relatos da observação participante desta pesquisa ação e a uma maior validação da compreensão do significado das ações realizadas, tendo o filme como linguagem mediadora da aprendizagem de uma segunda língua.

4.5.1 Um pouco da história do Colégio Vera Cruz Recife

O Colégio Vera Cruz Recife foi fundado em 1931 pelas irmãs Elizabeth, Alba e Estela Maranhão, integrantes de uma das mais tradicionais famílias pernambucanas. Engajadas no sonho de proporcionar uma formação religiosa, ética e moral para as crianças da época, as irmãs Maranhão, como eram conhecidas, escolheram uma casa da Rua das Pernambucanas, no bairro das Graças, para inaugurar os cursos de maternal, primário e balé do Colégio Vera Cruz, com um total de aproximadamente mil alunos matriculados.

Em 1937 a instituição recebe a autorização do MEC para expandir até o curso ginásial, e logo após para o colegial, tornando-se uma instituição de ensino completo. Devido ao seu rápido progresso, o colégio foi transferido para uma mansão no Parque Amorim, onde passou a contar com instalações maiores e mais confortáveis.

A partir daí, o Colégio Vera Cruz desenvolveu-se segundo o modelo educacional impresso pelos dirigentes, até que, em 1947, sua propriedade e direção foram transferidas para a Congregação das

Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, após a trágica morte, de duas das irmãs Maranhão, em um acidente de avião. Fundada no Brasil em 1910 por Dom Amando Bahlmann, a congregação nasceu com o objetivo de atender às necessidades da população do Baixo Amazonas.

Devido ao espírito missionário dos fundadores e ao heroísmo das primeiras Irmãs, a congregação, desde cedo, iniciou o seu processo de expansão, espalhando-se para outros países, estando representada atualmente em vários continentes.

A partir de então, como integrante da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, o Colégio Vera Cruz deu continuidade ao seu projeto de educação dentro dos princípios da fé cristã, visando a formação de cidadãos responsáveis, críticos e aptos para enfrentar os desafios do convívio social.

Hoje, com mais de 80 anos de fundação, o Colégio Vera Cruz Recife é reconhecido como uma das maiores e mais tradicionais instituições de ensino de Pernambuco, aliando uma metodologia compatível com as necessidades do mundo globalizado, aos valores religiosos, éticos e morais mantidos há oito décadas. (COLÉGIO VERA CRUZ RECIFE, 2010)

4.5.2 Estrutura física do Colégio Vera Cruz Recife

- 01 Anfiteatro para 605 Pessoas
- 01 Laboratório de Informática
- 01 Sala de Multimídia
- 01 Biblioteca com Internet
- 01 Laboratório Multidisciplinar (química, biologia, matemática e física)
- 01 Sala de Artes
- 01 Sala de Cinema
- 01 Sala de Dança
- 01 Sala de Vídeo Infantil
- 32 salas de aula
- 01 Sala da Diretoria
- 05 salas de Coordenação (Educação Física, Ensino Infantil, Fundamental I e II e Médio)
- 01 Sala da Pastoral
- 01 Recanto São Francisco (para as atividades da Pastoral)
- 01 Sala da Secretaria
- 01 Sala da Tesouraria
- 01 Sala do Departamento de Pessoal
- 01 Sala do Almojarifado

- 04 Quadras Poliesportivas (sendo 01 coberta)
- 02 Piscinas (01 olímpica e 01 infantil)
- 01 Parque Infantil
- 01 Cantina
- 01 Marcenaria
- 17 Sanitários
- 06 Salas de banho

4.5.3 Estrutura organizacional do Colégio Vera Cruz Recife

- Administrativo/Pedagógica

- 01 Diretor
- 01 Vice Diretor
- 05 Coordenadores pedagógicos
- 65 Professores
- 01 Secretária
- 01 Tesoureira
- 01 Auxiliar administrativo (Departamento de Pessoal)
- 01 Auxiliar administrativo (Departamento de Informática)
- 08 Auxiliares das professoras do Ensino Infantil
- 02 Recepcionistas
- 02 Marceneiros/Eletricistas/Encanadores
- 04 Porteiros
- 06 Pessoas do serviço geral

4.5.4 Serviços do Colégio Vera Cruz Recife

- Serviço de Orientação Educacional
- Serviço de Orientação Religiosa
- Serviço de Orientação Psicológica
- Ensino Infantil
- Ensino Fundamental I e II
- Ensino Médio

4.6 Documentos da Pesquisa

Para atender os objetivos da pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental, utilizando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – Língua Estrangeira, que correspondem às diretrizes definidas pelo Ministério da Educação - MEC para o ensino da língua inglesa no Brasil. Também foi utilizado para análise o Diário Oficial de 2009 (anexos 04 - 06) da disciplina Inglês da turma da 4ª série do Ensino Fundamental I, que corresponde ao 5º ano, no contexto atual da estrutura de ensino no Brasil, na qual as séries iniciais do ensino básico vão da 1ª a 9ª, englobando alunos de 6 a 14 anos, em estado regular.

CAPÍTULO 5

Processos e Técnicas de Recolha dos Dados

5.1 Procedimentos de recolha dos dados

(...) a natural flexibilidade do campo de observação da etnopesquisa dá ao pesquisador um meio efetivo para abordar, de uma forma um tanto quanto tranqüila, a dinamicidade das realidades humanas. O trabalho de campo assume, em geral, um contínuo processo de reflexão e de mudança de foco de observação, o que permite ao pesquisador testemunhar as ações das pessoas em diferentes cenários. Tal flexibilidade permite, ademais, que objetivos, questões e recursos metodológicos sejam retomados, assim como articulações com a teoria, dependendo da dinamicidade e das orientações que surgem no movimento natural da realidade investigada. Assim, a flexibilidade no ato de pesquisar é uma das condições para a autenticidade e o sucesso de uma etnopesquisa na qual a observação participante seja um recurso significativo. (MACEDO, 2006, 102)

A presente pesquisa ação de observação participante seguiu as etapas abaixo citadas, diante do objetivo de fortalecer a compreensão dos achados decorrentes do real relevo das interações realizadas nas ações de campo.

O planejamento da pesquisa ação difere significativamente de outros tipos de pesquisa, não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, fato que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. Daí porque se torna difícil apresentar seu planejamento a partir de fases ordenadas temporalmente.

Primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a temática abordada nas questões da investigação e definidas nos objetivos como aprendizagem, filme, linguagem fílmica, imagem, TIC e inovação pedagógica. Após a pesquisa bibliográfica foi definido o campo de observação, considerando ser um local de vivência da prática pedagógica em estudo e do meu longo período de convivência em sala de aula com o referido grupo.

A fase exploratória objetivou analisar, baseado na observação do campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes ofereceram ao longo do processo de pesquisa. Enquanto na pesquisa clássica a fase exploratória costuma caracterizar-se pela imersão sistemática na literatura disponível acerca do problema, na pesquisa ação esta fase privilegia o contato direto com o campo de desenvolvimento da pesquisa. Isto implica o reconhecimento visual do local, e ampliação da consulta a documentos e, sobretudo, a discussão com representantes envolvidos na pesquisa, a fim que seja realizada a análise do relato da observação participante.

Eu e 37 (trinta e sete) formandos, sendo 22 meninas (vinte com 10 anos de idade e duas com 11 anos de idade) e 17 meninos (dezesesseis com 10 anos de idade e um com 11 anos de idade), durante todas as aulas da disciplina de Inglês do ano letivo de 2009, estivemos juntos em uma sala de aula da turma da 4ª série do Colégio Vera Cruz Recife, onde consolidamos uma relação de amizade tão prazerosa que permanece até os dias atuais.

Os formandos, nas demais disciplinas, possuíam aulas separadamente em duas turmas (4ª A e 4ª B), se unindo em uma única turma da 4ª série para as aulas de inglês. As aulas ocorriam semanalmente nas segundas e quartas-feiras no horário das 7h15 às 8h05, em uma sala do 1º andar do prédio da instituição. As aulas eram ministradas em uma sala específica para as aulas de inglês, sala esta que solicitei a instituição e montei.



Foto 07 - Formandos após a representação de uma cena fílmica em sala de aula.

A referida sala foi montada com o objetivo de que os alunos fossem, a partir do momento do início da aula, transportados do seu universo cultural a uma aproximação

do universo cultural da língua em estudo. Fato que fez com que toda a estrutura decorativa da referida sala fosse organizada com materiais que lembrassem a Inglaterra.

Nas aulas eram abordados os conteúdos pertencentes ao currículo formal da disciplina de inglês, gramaticais e orais, da referida série, a partir da linguagem cinematográfica, falada e das imagens, de forma interdisciplinar aos conteúdos trabalhados nas aulas de História, Geografia, Ciências e Artes.

Quanto procedimento de recolha dos dados, utilizamos as técnicas da observação participante e entrevista não estruturada, tendo como fonte de auxílio, fotografias, filmagens e documentos, que somados ao final, originaram um material rico em transcrições.

5.2 Instrumentos de recolha dos dados

Na entrevista, poderoso recurso para captar representações, os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve. A linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalizações. Há toda uma gama de gestos e de expressões densas de conteúdo indexais, importantes para a compreensão das práticas cotidianas. (MACEDO, 2006, 103)

A técnica de recolha de dados foi a observação direta e a observação participante de uma pesquisa ação, onde ao mesmo tempo em que eu observava o curso das aulas quanto a participação dos formandos e validade das práticas no sentido de realizarem aprendizagem, também interagiu profundamente com os formandos na realização da dinâmica do uso do cinema como dispositivo de aprendizagem, transformando assim a realidade das práticas.

As entrevistas não estruturadas eram realizadas de forma muito flexível e espontânea. Por ser professora da turma e por ser a única docente da instituição a trabalhar com obras cinematográficas em atividades práticas decorrentes de cenas fílmicas, formandos, pais, coordenação e até mesmo a direção da escola, comigo conversavam sobre o andamento das atividades.

(...) deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também

não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE, 1986, p. 122-123)

Lembrando que das atividades de sala de aula é que eram elaboradas as apresentações do projeto Festival de Arte e Cultura Britânica, o qual a partir de 2007 passou a ocupar um lugar de grande importância no calendário de atividade extra da escola, o diálogo sobre as atividades aconteciam naturalmente. Pois todos estavam envolvidos, sejam formandos e pais, em relação à atuação e nota, respectivamente, seja coordenação e direção, em relação a como eu organizaria o evento ou mesmo os demais funcionários da secretaria, portaria e serviços gerais, que sempre eram solicitados pelos formandos a ajudarem em algo. Salvo os professores das demais disciplinas, que de forma geral, não participavam.

Logo, uma boa parte da comunidade escolar do Ensino Fundamental I do colégio estava inserida no contexto da atividade final, no caso o Festival, e como tudo passava pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, na prática semanal dos formandos, tínhamos um grande envolvimento da comunidade, cada qual com seu objetivo, no dia a dia do referido projeto, fato que levava conseqüentemente a diálogos sobre as práticas desenvolvidas.

5.3 A observação

Com base nas questões e objetivos da investigação, anteriormente citados nas páginas 58 e 59, passamos agora a realçar as práticas pedagógicas utilizadas tendo o cinema como dispositivo de aprendizagem das mesmas ao descrever algumas delas de forma sistemática, para um maior entendimento da observação participante desta pesquisa ação.

5.3.1 Aula de Literatura com o auxílio de uma produção cinematográfica

Essas aulas, que geralmente aconteciam usando-se o horário de três aulas de 50 min. cada, possuíam quanto objetivo desenvolver as habilidades de leitura e, por conseguinte de escrita do formando na língua inglesa, trabalhando de forma bem básica o tipo de literatura da obra e estimulando a utilização e aperfeiçoamento dos processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio e o senso crítico. Capacidades que influem no processo de criação, para organizar pensamentos e formar hábitos de trabalho, ou seja, realizar uma real aprendizagem.

Data: 03 de agosto de 2009

Relato da observação:

- Foi introduzido o livro “*Hamlet*”, sobre o qual o filme tinha sido produzido, explicando em Inglês o tema do mesmo e reforçando aos formandos um maior entendimento do estilo literário de Shakespeare, desde que eles já tinham estudado no ano anterior, na 3^a série, no filme “*Shakespeare Apaixonado*” de John Madden (1998), um pouco da obra de Shakespeare chegando um grupo inclusive a apresentar uma adaptação da peça “*Hamlet*” no Festival de Arte e Cultura Britânica de 2008.
- Foram passados e explicados três episódios do filme, os quais davam uma ideia do começo, meio e fim da obra em estudo;
- Foi trabalhada a importância da leitura fazendo um comparativo com as leituras dos paradidáticos da disciplina de Português;

Interpretação:

Trabalho difícil por dois motivos. O primeiro era o reinício das aulas com a turma altamente ainda eufórica em conversar com os colegas sobre as férias e o segundo motivo era o difícil vocabulário a ser trabalhado, mesmo que a escolha das cenas tenha sido realizada de acordo com o vocabulário usado nas mesmas, toda construção de uma linguagem clássica da obra de Shakespeare é difícil de ser trabalhada, por ser a mesma repleta de interpretações, que para formandos de 10 e 11 anos de idade, ainda falta maturidade e vocabulário na própria língua natal para o entendimento das significações das frases em estudo. Mas como o objetivo era trabalhar a ideia da obra do autor e incentivar o hábito da leitura, considereei satisfatória nesse ponto, porém pontuei que a

dinâmica poderia ter sido melhor se na prática tivéssemos um maior número de horas para trabalhar com os formandos.

Data: 05 de agosto de 2009

Relato da observação:

- Foram feitas perguntas sobre a obra e explicado um pouco sobre a vida do autor, que levaram os formandos a pensarem em Inglês e a usarem as estruturas gramáticas já aprendidas e compreenderem as novas;
- Foi trabalhado o vocabulário dos episódios em estudo, pronúncia e entendimento dos grupos sonoros.

Interpretação:

Apesar da densidade da obra de Shakespeare, o trabalho realizado com o formato moderno da produção cinematográfica de Franco Zeffirelli (1990), com a atuação de Mel Gibson no papel de Hamlet e cenas com imagens belíssimas, levou os formandos a um maravilhoso transporte ao tempo histórico que a obra retrata. Facilitando desta forma o entendimento da obra literária do autor em estudo, através da linguagem fílmica.

Data: 10 de agosto de 2009

Relato da observação:

- Foi solicitado ao grupo dar asas à imaginação e à criatividade, através da elaboração de cartazes de divulgação do livro com frases em inglês. Criar uma capa para o livro e redigir um *slogan* que motivasse a compra do livro por leitores.

De repente se estabeleceu na turma um comportamento inesperado. Os formandos solicitaram terminar os trabalhos em casa e fazer uma votação, com os colegas das outras turmas, dos cartazes produzidos por eles a fim de saberem qual forma de divulgação do livro foi a mais atrativa.

Interpretação:

Foi muito prazeroso ouvir falar do movimento que foi criado no setor do Fundamental I do colégio a partir deste fato. Os formandos da 4ª série, no outro dia, convidaram colegas de outras turmas, na hora do recreio, para irem a sala deles para votarem no material produzido. Infelizmente este movimento foi realizado sem ser dito a mim, que por não ter aula na escola no dia consecutivo da aula que iniciou o movimento, não me encontrava nas dependências do colégio. Ficando sem um registro mais significativo da ação e sem os referidos trabalhos que foram, após a votação, dados a amigos ou jogados fora.

Eles não realizaram a referida ação para obter nota ou ganhar qualquer tipo de estímulo da minha parte, tanto que não guardaram para me mostrar e não realizaram a votação com a minha presença na escola. Foi algo maior, eles estenderam o lúdico trabalhado na aula de inglês para além dela.

- Filmes trabalhados:

- *Hamlet* (Clássico);
- *Robin Hood* (Literatura Infantil);
- *Harry Potter* (Literatura Juvenil).

5.3.2 Aula de música com o auxílio de uma produção cinematográfica

Data: 12 de agosto de 2009

Relato da observação:

Era estudada uma canção que tivesse em sua letra a estrutura gramatical a ser trabalhada na unidade vigente. Como, por exemplo, o presente simples comparado ao futuro simples dos verbos da língua inglesa, que foi aprendido nesta aula com o apoio do uso do Filme *O Mágico de Oz* de Victor Fleming (1939), quanto dispositivo de aprendizagem, com o qual os alunos vivenciaram alguns episódios do filme, em especial o que os atores cantavam a música *Over the Rainbow*. Este filme já havia sido trabalhado em 2008, quando os formandos eram da 3ª série, no sentido de representação teatral e da mensagem que a obra carrega em si. Mas, devido ao fato do tempo ter sido curto para se trabalhar os grupos sonoros da música principal da trilha sonora do filme, resolvi retornar a ele, aproveitando a possibilidade de em um ano poder rever as falhas

identificadas no ano anterior, desde que continuava a lecionar aos mesmos formandos, acompanhando-os ao passar das séries.

Inicialmente foi apresentada à turma três partes do filme (início, meio e fim), devido à presença de três formandos repetentes da 4ª série e de quatro novatos, explicando-se todo o enredo, em inglês, usando-se muita mímica, mas com um discurso totalmente na língua nativa do filme. Após a turma entender a história do enredo do filme, passamos à elaboração de perguntas realizadas de um aluno para outro, usando o vocabulário já aprendido em aulas anteriores, onde com meu auxílio os formandos tinham a oportunidade de se auto corrigirem no uso das estruturas, quanto regras gramáticas e pronúncias, das perguntas e respostas que estavam a ser trabalhadas.

Após esta parte, já decorridos em torno de 20 minutos da aula, foi entregue a letra da música aos formandos, trabalhado o vocabulário necessário ao entendimento da letra da música, estrofe por estrofe, com a musicalidade de cada uma das mesmas, sempre se frisando as frases dos tempos verbais em estudo, contextualizando-os na vida real dos formandos em sala de aula. Aos últimos minutos da aula a música foi cantada em um grande, e, diga-se de passagem, desafinado coral.

Interpretação:

No início os formandos não gostaram do filme, queriam mais ação, um filme mais recente, até mesmo porque tinham acabado de trabalhar o filme *Hamlet*, de produção cinematográfica bem mais atual, e já haviam trabalhado *O Mágico de Oz*. Nem todos reclamavam, mas diante da reclamação da maioria não se conseguia saber se os que não reclamaram, mas quando solicitados a darem opinião disseram também não querer aquele filme, era porque realmente não gostavam da obra ou se apenas estavam na “onda” dos colegas. Em tom de brincadeira solicitei que dessem uma chance ao “coitado” do Mágico de Oz. Percebe-se claramente que só a partir do trabalho com a letra da música e com toda musicalidade da mesma associada às cenas de imagens mais atrativas é que se consegue um total envolvimento dos formandos com a prática realizada. Só quando o objeto de estudo se apresenta de forma motivadora aos formandos é que ele gera interesse e a partir desse interesse, aprendizagem.

Data: 17 de agosto de 2009

Relato da observação:

Foi trabalhada, no início da aula, a estrutura verbal estudada na aula anterior através de perguntas e respostas de simples vocabulário, elaboradas de um aluno para outro, usando o vocabulário da música em estudo. Onde mais uma vez me colocava na posição de facilitadora, ao intervir de forma que os formandos identificassem seus erros e refizessem as frases de forma correta. Quando a auto correção não era possível de ser realizada, eu explicava a estrutura novamente, e com um auxílio mais eficaz, a estrutura era de forma correta construída. Prática que levou em torno de 15 minutos da aula. Pois os formandos estavam querendo ir logo trabalhar a música em coral.

O restante dos 35 minutos foi utilizado para afinar o coral em uma aula de música onde foi liberada aos alunos a expressão do movimento corporal através da dança.

Interpretação:

Nesta aula a turma chega bastante motivada e observa-se uma competitividade sadia na questão dos acertos e erros na construção das frases trabalhadas. Digo ser a competitividade sadia, devido ao fato que para demonstrar que sabia a frase, alguns formandos ajudavam amigavelmente a outros que apresentavam maior dificuldade, não deixando de demonstrar o orgulho do acerto, mas nunca inferiorizando o colega que não acertou de início. A ajuda era comum neste tipo de atividade, mas observei que nesta aula ela foi bem mais intensa e ao questionar o porquê deste comportamento, alguns formandos responderam ser para acabar logo a parte das perguntas e irem para o trabalho com a música.

Observa-se que o toque indicando o término da aula soa e nós não percebemos, continuando a dançar e cantar a música apreendida, só se dando conta do término da aula pela entrada da professora da aula seguinte, que ao esperar os alunos na sala de aula convencional e constatar a não chegada dos mesmos, se dirigiu à sala de aula de inglês para saber o que estava acontecendo.

Mas um fato fica evidente, o tempo de aula é curto para dar conta das dificuldades orais apresentadas por alguns formandos, ficando então clara a necessidade de um melhoramento em relação às atividades que compõem as aulas de música mediadas pelo cinema, pois quanto dispositivo de aprendizagem, neste caso específico, só funcionaria

satisfatoriamente, na parte oral, se o fator tempo fosse ampliado de forma a levar a uma maior atenção na reprodução individual dos grupos sonoros em estudo. Alguns, não muitos, saíram da aula imitando sons parecidos aos da letra da música, mas não pronunciando a palavra corretamente, porém a estrutura gramatical aprendida na execução da prática do uso da língua é fixada com muito mais êxito que em uma aula convencional de explanação de regras gramaticais.

- Filmes trabalhados:

- *Letra e Música* (Música – *Way Back into Love*);
- *O Mágico de Oz* (Música – *Over the Rainbow*);
- *O Fantasma da Ópera* (Música – *The Phantom of the Opera*);
- *Um Lugar Chamado Notting Hill* (Música – *She*);
- *O Casamento do meu Melhor Amigo* (Música – *Say a Little Pray for You*);

5.3.3 Aula de representação teatral com o auxílio de uma produção cinematográfica

Nestas aulas, que geralmente aconteciam usando-se o horário de duas aulas de 50 min. cada, os diálogos e cenas de real comunicação proveem um formato dinâmico na aprendizagem de uma segunda língua, reforçando habilidades. O ensino da língua inglesa através da dramatização e improvisação levava os formandos a criarem uma produção original que começava com um “núcleo”, uma situação problema retirada do conteúdo fílmico, improvisando um enredo que reforçava o uso correto do idioma, encorajando-os a mobilizarem o vocabulário, de forma a responderem sugestões gramaticais e sintáticas, desenvolvendo, desta forma, consciência cultural e social, ao mesmo tempo em que ganhavam confiança e fluência no uso da língua em estudo.

Data: 09 de setembro de 2009

Relato da observação:

- Foi introduzido o filme *Um Lugar Chamado Notting Hill* de Roger Mitchell (1999), explicando, em Inglês, o tipo de filme, onde ocorrem as filmagens, qual sua temática, direção e principais atores e atrizes;
- Foi realizada uma breve narrativa, em Inglês, do enredo do filme;

- Foram estudados três episódios do filme, os quais passavam uma ideia do começo, meio e fim da produção cinematográfica em estudo;
- Foram realizadas perguntas, sobre os episódios, que levaram os formandos a pensarem em Inglês e a usarem as estruturas gramáticas já aprendidas. Trabalhando o vocabulário dos episódios, pronúncia e entendimento dos grupos sonoros.

Interpretação:

Ao saberem que a aula era de dramatização, a dinâmica era quase que perfeita, a atenção às cenas e aos diálogos era tanta, que os formandos a partir de um dado momento do trabalho em sala de aula começavam a se separar por grupos, já pensando na atuação que iriam desenvolver. Alguns grupos anotavam as frases do filme. Como em todos os trabalhos com filme usávamos o áudio e a legenda em inglês, muitas vezes os formandos solicitavam dar uma pausa em certas cenas para copiarem as frases das mesmas. O drama amoroso entre uma atriz famosa de *Hollywood* interpretada por Julia Roberts e o dono de uma livraria em *Notting Hill* interpretado por Hugh Grant, arrancaram suspiros dos formandos.

Data: 14 de setembro de 2009

Relato da observação:

- Trabalhar a temática do filme de forma a acrescentar conteúdo interdisciplinar, no caso o cinema;
- Solicitar ao grupo dar asas a imaginação e criatividade através da arte de representar. A turma se dividia livremente em grupos de acordo com a quantidade da cena escolhida, as estruturas do vocabulário usado eram trabalhadas junto a mim e os ensaios eram realizados em um horário extra para uma futura apresentação.

Interpretação:

Tudo de bom que um educador possa desejar de um trabalho com fins de aprendizagem. A forma como eles “mergulharam” na história filmica foi incrível. E nesse “mergulho” eles carregaram a estrutura gramatical, vocabulário e pronúncia da língua em estudo,

como também questões históricas, geográficas e éticas que acrescentam conhecimento além dos decorrentes do estudo da língua em si. Ao ser liberado aos formandos o uso da criatividade e dada a eles a confiança da real possibilidade do fazer, as respostas dos mesmos à prática realizada são inúmeras e, por que não dizer, brilhantes. O filme foi solicitado pelos formandos para uma apresentação no Festival de Arte e Cultura Britânica de 2009.

- Filmes trabalhados:

- *O Diabo Veste Prada* (Interdisciplinaridade – Mídia);
- *007 Um Novo Dia para Morrer* (Interdisciplinaridade – Geografia);
- *Amadeus* (Interdisciplinaridade – História da Música);
- *Um Lugar Chamado Notting Hill* (Interdisciplinaridade – Cinema);

5.3.4 Aula de gramática com auxílio de uma produção cinematográfica

Estas aulas, que geralmente aconteciam usando-se o horário de duas aulas de 50 min. cada, possuíam quanto objetivo, desenvolver o uso correto das estruturas gramaticais da língua inglesa, apresentando aos formandos uma língua com vida e movimento.

Data: 16 de setembro de 2009

Relato da observação:

- Foram trabalhadas as cenas do filme *Letra e Música* de Marc Lawrence (2007), já reproduzido em sala de aula, com o objetivo de fixar a aprendizagem de estruturas gramaticais inseridas no programa formal da turma;
- A gramática foi trabalhada a partir de um diálogo fílmico;
- Os formandos foram solicitados à reprodução dos grupos sonoros que possuíam as estruturas do passado simples dos verbos ingleses, através de perguntas e respostas.

Interpretação:

Por serem aulas usando filmes já trabalhados e como os formandos assistiam em casa os mesmos, eles possuíam um entendimento geral da obra em estudo. Trabalhar a parte

gramatical a partir destes conteúdos filmicos era como um fechamento de tudo antes aprendido. Um convite à demonstração de que a aprendizagem de uma língua só ocorre quando a mesma é trabalhada na ordem do oral para o gramatical, da prática para a teoria.

Data: 21 de setembro de 2009

Relato da observação:

- Nesta aula foram apresentadas as regras gramaticais trabalhadas oralmente na aula anterior. Após as explicações das regras gramaticais os formandos foram solicitados, em sala de aula, à leitura no livro didático das referidas regras e a responderem os exercícios propostos pelo livro didático.

Interpretação:

Ao contrário das aulas com trabalhos orais, nas aulas sem o uso do filme e com o uso exclusivo do livro didático, sobrava tempo. Eu tinha tempo de passar de banca em banca, acompanhando a resolução dos exercícios e podendo chegar mais perto das dúvidas e dificuldades de cada um. Dificuldades muitas vezes percebidas na fase oral, mas que devido ao fator tempo eram deixadas para as aulas dos exercícios com o livro didático.

- Filmes trabalhados

- *Letra e Música* (Tempos Verbais);
- *Um Lugar Chamado Notting Hill* (Tempos Verbais);
- *O Casamento do meu Melhor Amigo* (Tempos Verbais);
- *Tempos Modernos* (Tempos Verbais);
- *O Diabo Veste Prada* (Grau do Adjetivo).

5.3.5 As tarefas de casa

Como tarefa de casa era entregue aos alunos atividades diversas, tendo como objetivo verificar a compreensão da junção do conteúdo oral e gramatical da língua em estudo, a realização de uma real comunicação na referida língua. Ou seja, uma solicitação ao

formando, que na construção do seu próprio conhecimento, pudesse o mesmo personalizá-lo e aplicá-lo conscientemente.

Como exemplo das atividades desenvolvidas temos a leitura de livros paradidáticos em inglês, com poucas páginas e de simples vocabulário; a entrega de uma fotografia de uma das cenas do filme trabalhado, juntamente com a solicitação aos formandos da criação de um novo diálogo usando a estrutura gramatical trabalhada em sala de aula; escrever frases sobre o filme, com erros gramaticais ou de ortografia, para em sala de aula os colegas descobrirem os erros, explicar o porquê dos mesmos e corrigi-los; elaborar perguntas em inglês sobre o tema do filme, abordando o conteúdo de outra disciplina, a fim de ser respondido pela turma; elaborar uma mímica a fim que os colegas descubram a que cena do filme se reporta, entre outras.

As tarefas do livro didático eram trabalhadas em sala de aula, a fim de evitar que em casa, a família tentando ajudar, trabalhasse as traduções das frases. Sendo todo trabalho desenvolvido falando-se em inglês, a fim de levar o formando a pensar dentro da estrutura da língua, trabalhar as traduções das frases do livro didático seria como desfazer todo trabalho realizado em sala de aula.

5.3.6 O debate da prática realizada

Uma vez por mês, no início de uma nova atividade, era discutida a prática das atividades anteriores, no sentido de se a dinâmica foi facilitadora ou não da aprendizagem pretendida e se eles realmente sentiam que o conteúdo trabalhado poderia ser reproduzido em qualquer contexto. Mas a prática convencional de não ser reflexivo e crítico em sala e aula quebrava a dinâmica desta parte do projeto. Pois toda vez eu era levada a explicar novamente a importância do debate das atividades realizadas, porque era a partir do diálogo com eles que as mudanças poderiam ocorrer no sentido da melhoria destas práticas.

5.3.7 O Festival de Arte e Cultura Britânica

O Festival de Arte e Cultura Britânica surgiu no ano de 1999 e passou a possuir uma característica de apresentação ao público no ano de 2005. Apresentação esta, que surgiu da motivação dos próprios formandos ao expressarem o desejo de apresentarem aos familiares e amigos as produções trabalhadas em sala de aula. O Festival ocorria uma

vez no ano e consistia em trabalhar em sala de aula, com equipes de no máximo seis componentes. Os formandos podiam optar por apresentações, individuais ou em grupo, de obras literárias, musicais, teatrais e cinematográficas britânicas, através de projetos de pesquisa a serem por eles desenvolvidos. Alguns grupos escolhiam obras dos Estados Unidos da América, o que os tornava convidados especiais do Festival Britânico.

O projeto constava das considerações iniciais do grupo ao escolher uma determinada obra, objetivo do trabalho, estudo sobre a obra em si e as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Não era um Projeto escrito. Os alunos pesquisavam os pontos a serem abordados e os mesmos eram discutidos em sala de aula, sob minha orientação, uma vez por semana durante os dois meses que antecediam o Festival. O motivo do trabalho não ser escrito, era o de proporcionar discussão sobre o tema e praticar o real sentido de uma pesquisa, evitando que a turma desenvolvesse a simples técnica de copiar conteúdos e depois explicá-los. Através do debate em sala o grupo tinha a oportunidade de aproximação da compreensão do assunto e desenvolvia reflexões críticas sobre o tema e sobre o real sentido da atividade.

Tudo era criado pela própria equipe. Os ensaios para as apresentações eram praticados em horário extra à sala de aula e eu estava disponível para orientar no que fosse solicitada, do figurino às técnicas de representação, só não participava dos ensaios, a fim de deixar os formandos totalmente livres para criar. A finalização dos trabalhos culminava com a apresentação ao público.

A motivação era intensa, chegando a meus ex-alunos, os quais já se encontravam no Fundamental II e Ensino Médio, pedirem para participar. Solicitação que era concedida e os referidos alunos se juntavam aos grupos do Fundamental I para ensaiarem e realizarem a apresentação no dia do Festival ou formavam grupos separados. A diferença é que a esses formandos, por não pertencerem às minhas turmas, era apenas solicitado o estudo da obra escolhida, desde que não haveria um critério avaliativo.

Excelente era constatar que o interesse e o empenho no estudo da obra, nos ensaios e na apresentação, não diminuía. Ao contrário, devido ao grau de maturidade e de

entendimento ser mais desenvolvido por serem mais velhos, aumentava quanto ao senso de responsabilidade.

Apesar deste fato, professores de inglês e espanhol, os quais vinham seus alunos irem participar em outro ciclo de ensino de uma atividade diferenciada das vividas por eles nas séries atuais, continuaram sem motivação a se juntarem ao evento ou em dispor ajuda para a realização do mesmo.

A turma observada possuía outras professoras, 01 de ciências, geografia e português, 01 de matemática e história, 01 de educação física e 01 de artes. Nenhuma delas, nem a de artes, tentavam se aproximar das atividades das aulas ou do Festival, apesar de serem requisitadas em toda unidade, desde que eu precisava saber o que elas estavam trabalhando em sala, a fim de que as aulas com os filmes pudessem funcionar de forma interdisciplinar. Movimento que nunca era realizado delas para mim. Algumas chegaram a comentar comigo que a turma voltava para sala de aula muito eufórica e que elas perdiam muito tempo para colocar a turma em “ordem”.

Em meio a todo o processo que passava pela sala de aula na aprendizagem com os filmes e era transposto para além dela, os formandos eram observados em diversos contextos, nas variadas formas do uso do cinema quanto dispositivo de aprendizagem, onde todos os aspectos relevantes eram observados a fim de uma reflexão da importância do uso do cinema como linguagem mediadora da aprendizagem de uma segunda língua.

5.3.8 Festival de Arte e Cultura Britânica de 2008

Optamos por colocar uma mostra do Festival de Arte e Cultura Britânica 2008 do Colégio Vera Cruz Recife, que traz na dinâmica das atividades, eu e os formandos da turma em estudo, os quais em 2008 cursavam a 3^a série do Fundamental I. A fim de que se tenha, através das imagens, uma maior compreensão do desenvolvimento das práticas realizadas.



Foto 08 - Placa do Festival de Arte e Cultura Britânica 2008
Hall do Colégio Vera Cruz Recife



Foto 09 - A professora na Abertura do Festival de Arte e Cultura Britânica 2008
Quadra coberta do Colégio Vera Cruz Recife



Foto 10 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand do clip “The Wall” (Pink Floyd)



Foto 11 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica 2008
Stand do Filme “Hamlet”



Foto 12 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand do Filme “Harry Potter e a Pedra Fundamental”



Foto 13 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand do Filme “O Fantasma da Ópera”



Foto 14 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand do Filme “007 Um Novo Dia para Morrer”



Foto 15 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand da Banda "The Beatles"



Foto 16 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Show da Banda "The Beatles"



Foto 17 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand da Banda “Spice Girls”



Foto 18 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Show da Banda “Spice Girls”

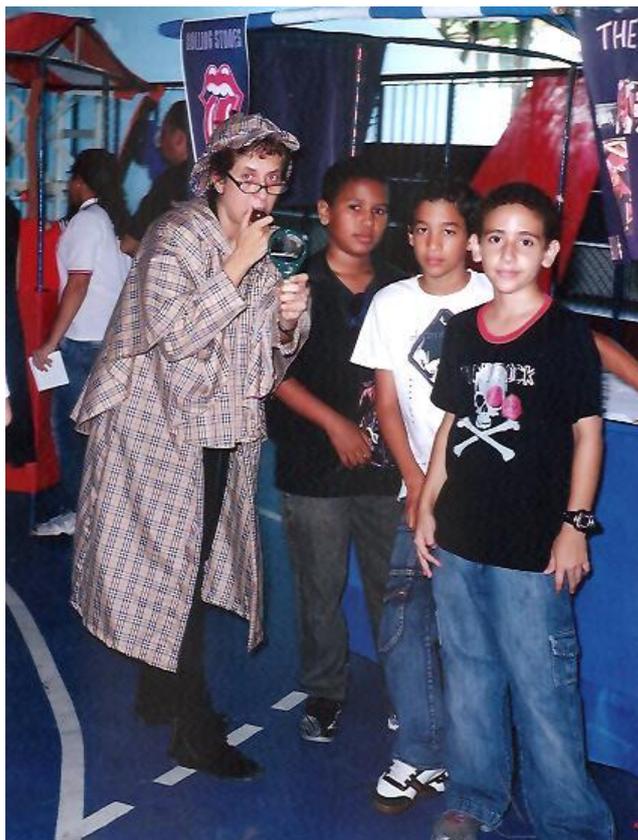


Foto 19 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand da Banda “Rolling Stone”



Foto 20 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Show da Banda “Rolling Stone”

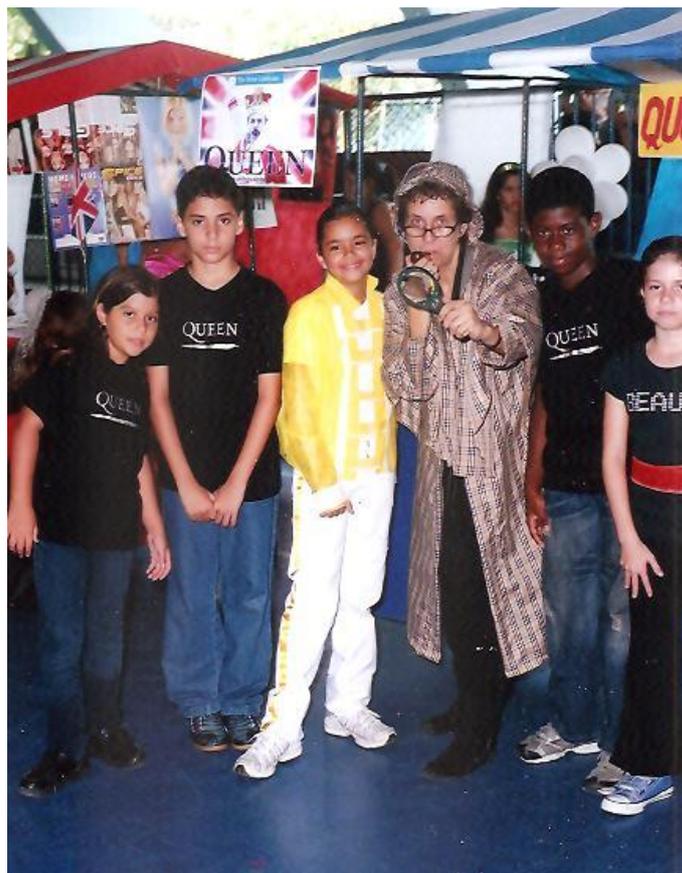


Foto 21 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand da Banda “Queen”



Foto 22 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand do Filme “Hair” (Convidado Especial - USA)



Foto 23 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand do filme “High School Musical I” (Convidado Especial - USA)



Foto 24 – Formandos no Festival de Arte e Cultura Britânica
Stand do filme “O Mágico de Oz” (Convidado Especial - USA)

5.3.9 A Entrega do Oscar 2009

A ideia do Oscar 2009, como daqui em diante vamos nos referir a este Festival, surgiu quando após uma das aulas com filmes, no mês de março de 2009, no horário de saída do colégio eu me deparei no *hall* da instituição com um grupo de quatro jornalistas, um deles ex-aluno do colégio, mas que não tinha sido meu aluno, com um *stand* oferecendo um curso de filmagem cinematográfica. Percebi a presença deles porque estavam rodeados por meus formandos, os quais estavam fazendo várias perguntas sobre os detalhes de como se fazer uma filmagem de cinema. Imediatamente pensei em lançar a ideia de realizar filmagens cinematográficas reais a partir de cenas fílmicas e apresentar ao público no estilo de uma entrega do Oscar.

E assim procedi, conversando primeiro com o grupo de jornalistas, para saber a viabilidade do projeto quanto os procedimentos necessários para as filmagens e os valores cobrados para a realização das mesmas. O segundo passo foi falar com a direção do colégio sobre a questão dos valores. Se eles pagariam. Para não motivar os formandos, e se o colégio não pagasse, levar eles a uma frustração desnecessária. Estando, pois acertados eu, equipe de filmagem e direção, esta última exclusivamente quanto pagante, me encaminhei ao terceiro passo que foi explicar aos alunos a mais recente ideia. Logo percebi que estava diante de um grande grupo de “mosqueteiros”, onde o lema, como no filme, era “*um por todos e todos por um*”. Fechado. Iríamos realizar a entrega do Oscar 2009. E o melhor, iríamos de verdade ser filmados cinematograficamente.

Os formandos estavam eufóricos. Serem filmados cinematograficamente e concorrerem a um Oscar era demasiadamente motivador. Os desejos mais profundos que saltitavam durante as cenas trabalhadas na sala de aula poderiam criar vida com todo o real que o imaginário carrega em si. Logo estas cenas seriam escolhidas de forma diferente de todas as formas de escolha já antes realizadas em um Festival de Arte e Cultura Britânica, pois eles [formandos] passariam a estar do outro lado da tela, ou seja, dentro dela. Como disse um formando: “*Aí teacher, é nós na telinha*”.

Ficou então estabelecido que a “Entrega do Oscar 2009” seria equivalente à quarta unidade, com a noite de entrega a ser realizada no início de dezembro de 2009. Acertado o mês das apresentações, partimos para a organização.

O problema inicial foi que tínhamos um programa curricular a cumprir e eu precisava saber as escolhas dos filmes e as respectivas cenas para o Oscar, a fim de organizar as aulas tendo as escolhidas obras como dispositivo de aprendizagem, para não ser perdido o sentido do trabalho. Como os formandos eram bem conscientes do trabalho que realizavam, agilizaram as escolhas. Diante da quantidade de cenas escolhidas e do fato de que no ano de 2009 eu ministrava aula a todas as turmas do Ensino Fundamental I, a um total de 172 formandos, e todos participariam do Oscar, eu não conseguiria em tempo hábil assistir a todas as cenas escolhidas para refazer o programa curricular das turmas. Diante do grau de envolvimento meu e dos formandos com o novo projeto, sentamos pela primeira vez para juntos discutirmos o conteúdo a ser trabalhado em cada cena escolhida.

Momento impar da atividade, desde que demonstrou o grau de envolvimento dos formandos com a atividade e o grau de consciência de que através de todo aquele lúdico existia o desenvolvimento de um saber que era construído através daquelas práticas.

Porém se constatou que, pela quantidade de cenas escolhidas, não haveria tempo para uma pesquisa detalhada dos temas como nos outros Festivais, pois não existia só a disciplina de inglês e todas as outras também tinham suas atividades pedagógicas, além do que a 4ª série por estar fechando um ciclo, o do Fundamental I, era bastante exigida nos conteúdos das disciplinas. Ficou então acertado que para a quarta unidade a nota seria atribuída pelo empenho e responsabilidade com os ensaios, atuações na filmagem e a participação na noite de entrega do Oscar.

Mas a minha preocupação era como gerar aprendizagem, se não haveria pesquisa nem aulas detalhadas sobre as cenas escolhidas, pois a quantidade de cenas ultrapassava a quantidade dos dias de aulas a serem ministradas, e muito. Tudo era novo e o tempo era curto para tantas decisões. Foi quando pensei fazer um sorteio das obras a serem trabalhadas, pois assim os formandos não teriam a sensação de uma obra ter maior ou menor importância. Feito o sorteio, enquadrei os objetivos do conteúdo disciplinar e interdisciplinar com o conteúdo dos filmes sorteados. Fato que levou a uma total modificação da programação entregue à coordenação no início do ano letivo.

As filmagens seriam realizadas em horário extra ao do colégio, ou seja, à tarde ou à noite, dependendo da cena escolhida, e seriam filmadas cinematograficamente para a

apresentação no dia da cerimônia de entrega do Oscar. Os figurinos deveriam ser uma caracterização das roupas usadas pelos personagens das cenas escolhidas.

Os formandos iriam concorrer ao Oscar nas seguintes categorias: melhor trilha sonora, melhor ator, melhor atriz, melhor diretor e melhor filme.

A noite de entrega do Oscar seria uma aproximação do real. Os formandos iriam caracterizados dos seus personagens, mas não com as caracterizações usadas nas filmagens, iriam pesquisar as roupas que as atrizes, atores, músicos e diretores vestiram em algumas das várias entregas de Oscar, reproduziriam uma caracterização das mesmas e usariam essas roupas na noite da cerimônia da entrega do Oscar.

A cerimônia seria realizada em inglês com tradução simultânea, devido à presença de familiares e amigos que não falavam inglês. E os formandos teriam as cadeiras da frente do auditório do colégio, reservadas com os nomes dos personagens que estavam representando e lá ficariam sentados para assistirem as entregas dos prêmios. As cenas filmadas seriam apresentadas em um telão no auditório do colégio, divididas por categoria. Alguns funcionários do colégio seriam os jurados e ao final das apresentações das cenas de cada categoria acima citada, seria entregue pela comissão julgadora um envelope ao apresentador de cada categoria com o resultado. Envelope este, que seria aberto no palco e lido o nome do vencedor, o qual seria chamado ao palco, faria um discurso em inglês, receberia o prêmio e retornaria ao seu lugar na plateia. Entre as apresentações e premiações de uma categoria e outra, seriam apresentadas as produções musicais (*cover*) que estavam concorrendo na categoria de melhor trilha sonora, categoria esta, que também seria julgada e haveria a premiação da mesma forma que as outras. Em meio à cerimônia haveria apresentações musicais dos convidados especiais, os quais não estavam concorrendo ao Oscar.

Tudo foi realizado como citado acima, da organização à execução das ações, como podemos ver na filmagem cinematográfica dos formandos atuando nas cenas dos filmes (anexo 15) e na filmagem da cerimônia de entrega do Oscar 2009 (anexo 16). Optamos por colocar a seguir uma mostra em fotografias da *Entrega do Oscar 2009*, como registro de uma atividade em que o cinema se supera como linguagem mediadora da aprendizagem de língua estrangeira, passando o mesmo a ser a linguagem dinâmica de uma prática pedagógica.



Foto 25 - Auditório do CVC onde foi realizada a Entrega do Oscar 2009
Antes do início da cerimônia



Foto 26 - Chegada da professora à Entrega do Oscar 2009 em uma Limusine

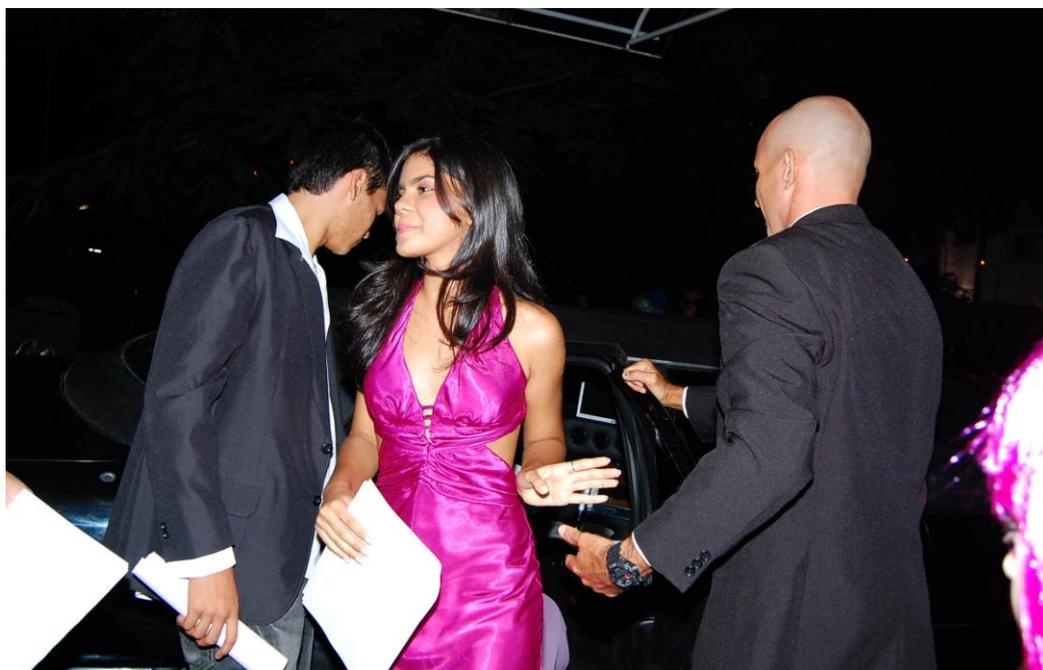


Foto 27 - Ex-alunas chegando com a professora na Limusine na Entrega do Oscar 2009



Foto 28 - Ex-alunos da professora no CVC - Apresentadores da Entrega do Oscar 2009



Foto 29 - Formandos tendo acesso à Limusine na Entrega do Oscar 2009



Foto 30 - Formanda concorrendo ao prêmio de Melhor Trilha Sonora
no papel de Whitney Houston com a música "I Have Nothing"
Filme "O Guarda-Costas"



Foto 31 - Formando concorrendo ao prêmio na categoria Melhor Diretor no papel de Marc Lawrence do filme *“Letra e Música”*



Foto 32 - Professora e formando representando Charles Chaplin Abertura do Oscar 2009



Foto 33 - Formandos na apresentação da música “*Cast-Stick to the Status Quo*” do Filme “*High School Musical I*” concorrendo ao prêmio de Melhor Trilha Sonora



Foto 34 - Formandos assistindo dos lugares marcados na plateia as apresentações das filmagens cinematográficas que concorriam ao Oscar 2009



Foto 35 - Formandos da turma observada e ex-aluno da professora (à esquerda da foto) que concorriam ao prêmio de Melhor Ator, aguardando a abertura do envelope



Foto 36 - Formando vencedor do prêmio Melhor Ator no discurso de agradecimento



Foto 37 - Professora parabenizando o formando vencedor do prêmio Melhor Ator do Oscar 2009 no papel de Johnny Deep no filme “*O Barbeiro Demoníaco da Rua Fleet*”



Foto 38 - Formando, mãe e avó na cerimônia da Entrega do Oscar 2009

5.3.10 Critério de avaliação

- Das unidades através de avaliação escrita e conceito de participação (ano de 2009)

Em um ano letivo composto por quatro unidades, em três delas, desde que na 4^a unidade a avaliação ficou atrelada a atividade do Oscar 2009, os formandos foram submetidos a uma avaliação sobre os conteúdos do currículo formal, a qual possuía uma pontuação de 0 a 5, podendo ser realizada com consulta, algumas individuais e outras em dupla. O trabalho de avaliação era realizado com base em que todos os momentos em sala de aula devem ser utilizados com atividades direcionadas à aprendizagem, e assim sendo, acredito ser o momento da avaliação também um momento de construção do conhecimento.

Os outros de 0 a 5 pontos, das referidas unidades, foram decorrentes do conceito de participação dos formandos nas atividades práticas desenvolvidas nas aulas com conteúdo fílmico, desde que ao final das aulas a chamada era realizada colocando a seguinte pontuação: 1 (precisa de ajuda), 2 (regular), 3B (bom) e 3A (muito bom), pontuação esta, que era ao final da unidade, transformada em nota na seguinte relação: 1 → 2,0; 2 → 3,0; 3B → 4,0; 3A → 5,0. Ao final da unidade as notas eram somadas e divididas pelo número de aulas, resultando em uma nota de 0 a 5, a qual somada com a nota da avaliação formal totalizava uma nota de 0 a 10 pontos.

Não havia a existência de nota de participação menor que 2,0, desde que nas dinâmicas das práticas realizadas em sala de aula com o uso do cinema, todos os formandos sempre encontravam sua forma de participação, onde o conceito valia mais como um guia para que eu pudesse chegar mais próxima dos formandos que apresentassem maior dificuldade.

- Da unidade através do Festival de Arte e Cultura Britânica (nos anos anteriores)

Notas atribuídas individualmente de 0 a 10

Critério de avaliação da pesquisa (0 a 6 pontos)

Pontos avaliados:

- Participação dos debates em sala de aula - 0 a 2 pontos
- Segurança sobre o tema do seu grupo debatido em sala de aula – 0 a 4 pontos

Critério de avaliação da apresentação ao público (0 a 4 pontos)Pontos avaliados:

- Segurança no conteúdo do tema apresentado;
- Participação e interesse no desempenho da tarefa;
- Organização do *stand* (criatividade e limpeza);
- Caracterização.

- Da unidade através do Oscar 2009**Critério de avaliação da apresentação ao público** (0 a 10 pontos)Pontos avaliados:

- Assiduidade nos ensaios;
- Participação e interesse no desempenho das atividades em sala de aula;
- Participação na filmagem ou na apresentação no palco;
- Participação na cerimônia de Entrega do Oscar 2009.

5.4 A entrevista

A entrevista não estruturada utilizada nessa investigação, por ser aberta e flexível, deu à etnopesquisa desenvolvida, uma configuração bem além de representar apenas uma técnica de coleta de dados, mas acima de tudo, um espaço de apreensão da realidade. Segundo Macedo (2006, p. 103), na entrevista *“A linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e de expressões densas de conteúdos indexais, importantes para compreensão das práticas cotidianas.”*

Não havia um questionário a ser utilizado, mas diálogos flexíveis, que nas minhas observações existia toda uma “tradução” do que era verbalizado no sentido de uma compreensão da realidade vivida na prática observada. “Tradução” esta, que ao mesmo tempo em que ouvia me levava a formular questionamentos a respeito do dito, mas sem perder de vista o não dito. Uma atenção direcionada à escuta de quem fala, e das mais variadas formas de se falar. Uma escuta antes de tudo dirigida, atenta ao que queria compreender, preocupada com o significado, coordenada no que se refere ao objetivo da investigação e com base nos questionamentos preestabelecidos e em outros que

surgiram no campo, objetivando uma visão geral do processo através das mais variadas formas de expressão de seus participantes.

Durante todo o ano de 2009, várias situações foram vividas com os atores do objeto em estudo e variados tipos de comunicação foram desenvolvidos com formandos, pais e funcionários do colégio. Situações estas que, diante do longo tempo de permanência no campo, me levaram a uma maior compreensão de sentidos e significados dos fenômenos. Procurando sempre interpretar, através da comunicação com os diversos setores da comunidade escolar, o que realmente caracterizava esses fenômenos. Tendo como guia as seguintes questões:

- O que representa, no real, para os formandos a aprendizagem de uma língua estrangeira? Por que e para que estão aprendendo uma segunda língua?
- Qual a real motivação dos formandos para as atividades práticas que envolvem filmes?
- Há realmente uma compreensão por parte dos formandos da atividade com filmes ser uma prática geradora de aprendizagem?
- As práticas com filmes estão evoluindo de forma a construir uma real aprendizagem da língua inglesa?
- Está realmente ocorrendo uma transformação no sentido de melhoria da aprendizagem de uma segunda língua com o uso dos filmes em sala de aula?
- Como o corpo docente, coordenação, direção e pais visualizam estas práticas? Elas são por eles vistas como práticas que desenvolvem aprendizagem?

Tendo as questões acima relacionadas como guia da minha escuta, foi possível compreender no discurso das professoras das outras disciplinas da turma em estudo, as quais comentavam ser a aula de inglês um transtorno para elas que perdiam vários minutos de aula porque que a turma voltava muito barulhenta, que havia um incômodo consciente ou não, de ser a aula de inglês e não as outras que colocavam os formandos em uma posição de extrema participação e que nos conselhos de classe entre professores e coordenação, eu era a única a não ter absolutamente nada a reclamar quanto à questão de disciplina, de atenção e participação dos meus formandos em sala de aula. Ou seja, a equipe docente não via as práticas das aulas de inglês em um formato ligado à aprendizagem, mas como uma “brincadeira” que atrapalhava a questão disciplinar da

turma. Direção e coordenação oscilaram na opinião das práticas das aulas de inglês de acordo com os questionamentos dos pais, onde muitas vezes aplaudiam e outras reclamavam, tendo assim, um discurso voltado ao contexto do pai cliente e não das atividades quanto práticas pedagógicas que desenvolviam aprendizagem nos formandos.

Já os pais divergiam muito no que expressavam. Alguns acompanhavam as atividades dos filhos entendendo que o vínculo que se constituía naquelas aulas repletas de atividades lúdicas desenvolvia nos formandos o interesse na disciplina e facilitava com isto a aprendizagem. Outros reclamavam diretamente ou indiretamente ser a disciplina de inglês cheia de “invenções” que muitas vezes os requisitava para ajudarem os filhos nos materiais necessários para a realização de algumas tarefas. Chegando alguns a verbalizar para a coordenação da escola se a professora de inglês pensava que eles não trabalhavam, para ficarem tendo que, ao chegarem a casa, cansados de um dia de trabalho, ficar escolhendo roupas para peças de teatro que os filhos participariam em sala de aula, ou mesmo questionando se nestas aulas de inglês se estuda de verdade ou se o tempo todo é só “filminho”. Um pai uma vez perguntou se eu ou alguém da minha família era dono de uma locadora de filmes.

Em meio a estes questionamentos, nós (professora e formandos) possuíamos um diálogo bem diferenciado, onde ficava claro o prazer em aprender ludicamente, expresso de variadas formas pelos formandos, mas de forma mais contundente pela própria participação deles nas atividades, como é visível nas fotos que compõem o corpo deste trabalho e nas filmagens em anexo.

Uma vez por unidade, ao final de algumas atividades com o uso de obras cinematográficas, eu solicitava aos formandos que expressassem em uma folha de caderno, de forma individual e em português, como foi para eles o trabalho realizado. Esta prática não era utilizada com frequência para evitar a desmotivação que a rotina carrega em si, e possuía como objetivo poder analisar o que estava alterando gradativamente com o passar do tempo, a fim de poder alterar a realidade de forma positiva a favor da aprendizagem.

No momento em que os formandos eram solicitados a escreverem sobre as práticas desenvolvidas, não como uma narração das mesmas, mas no que estas práticas tocavam a eles quanto aprendizagem, eles eram levados a refletirem criticamente sobre a prática

realizada, como podemos verificar nas redações de alguns formandos em anexo (anexos 07-13).

E assim, na comunicação do dia-a-dia com uma “linguagem” carregada de significações, os formandos me chamavam de *Teacher*, sendo verbalizado por eles em raros momentos a palavra professora ou meu nome sozinho, às vezes me chamavam de *Teacher* Rogéria, mas na grande maioria apenas *Teacher*. Onde quer que eles me encontrassem e seja qual fosse a idade que tivessem, me chamavam de *Teacher*. Interessante colocar que ao passarem para outra série na qual possuíam outros professores de inglês, os mesmos eram chamados de professor ou professora. O “título” de *Teacher* parecia ter uma forte ligação com o tipo de aula desenvolvida. Sendo eu a única professora de inglês do colégio, cujas aulas eram dadas todas em inglês, eu passei a representar o uso da língua e assim sendo na língua fui batizada.

Gostaria de deixar claro que apesar de trabalhar na escuta de discursos livres, propicie a realização de situações que atendessem aos objetivos da investigação no sentido de diálogos que fossem desenvolvidos sobre temas relevantes sobre o objeto em estudo, prática que ao longo do ano de 2009, diante do olhar investigativo, se instalou em mim. Levando-me através da experiência da escola quanto campo de pesquisa, a estar atenta à interferência da minha subjetividade, pois os pontos abordados nas entrevistas não estruturadas falariam da prática das atividades por mim realizadas. Como separar este olhar tornou-se a parte mais difícil da investigação da pesquisa ação desenvolvida.

Para melhor explicar a necessidade em estar atenta ao fenômeno da minha subjetividade diante das entrevistas não estruturadas, citarei um fato muito interessante que exemplifica claramente a questão das representações advindas de uma determinada ação com grupos de pessoas distintas em suas experiências e por isto em seus olhares. Um fato onde uma professora de outra disciplina, coordenação e direção se manifestaram em relação às aulas de inglês, mas de forma negativa.

Nas proximidades do Dia dos Pais, festejado no Brasil no segundo domingo de agosto, ministrei uma aula extra com a finalidade de trabalhar os cartões do Dia dos Pais com desenhos criados pelos formandos e com a frase “*I Love You*”, atividade esta solicitada pela coordenação todos os anos a fim de colocar o referido cartão junto ao presente que entregavam aos pais durante a comemoração do seu dia na escola. Ao invés da

confeção do cartão pensei em outra atividade devido à observação de que os formandos estavam com um olhar muito comercial do Dia dos Pais. O objetivo foi trabalhar o sentimento que permeia a relação pai e filho(a). A atividade foi trabalhar no filme *Armageddon* dirigido por Michael Bay (1998), com Bruce Willis no papel do pai, a questão do afeto e companheirismo que a relação pai e filho(a) contem em si. Ao final do filme o pai morre na última cena, colocando-se no lugar do noivo da filha em uma ação de uma missão espacial da qual os dois participavam. O ator, no papel do pai, por saber que a referida ação levaria a morte e por ter certeza do amor que existia entre a filha e o noivo, resolve executar a ação no lugar do noivo da filha, a fim que eles tivessem chance de viverem juntos e felizes.

Realizei a atividade em português e usei a legenda do filme também em português, desde que esta atividade era em relação a uma mensagem direcionada aos filhos e filhas presentes na sala e não uma aula da disciplina de inglês. Foi então trabalhado com os formandos a importância de se chegar perto das pessoas que amamos e no lugar de se entregar um cartão com frases feitas, talvez, dependendo de cada um, fosse mais interessante dizer a esta pessoa, de forma escrita ou falada, a importância dela em nossa vida e o porquê dessa importância.

Os formandos saíram da sala de aula de inglês e retornaram para a sala normal de aula das outras disciplinas. Seguiram pensativos devido à carga emocional que o filme traz ao final, levando alguns formandos a um estado, não de choro real, mas choroso, fato que havia me lavado a trabalhar durante a referida aula o sentido do ciclo da vida, exemplificado inclusive com o filme *Rei Leão I*, onde o personagem Simba também perde o pai em um acidente.

A professora da aula seguinte, ao ver as crianças diferentes e distantes, ao se inteirar junto aos formandos do fato acontecido na aula de inglês, vai a coordenação narrar o ocorrido. A coordenação por sua vez chama a direção, a qual me chama e ambos, coordenação e direção, sem permitirem explicação da minha parte, criticam a atividade como sem propósito, dizendo que eu estava naquela instituição para ensinar inglês e não para realizar laboratórios psicológicos, os quais poderiam traumatizar as crianças.

Expliquei o real objetivo da atividade, mas a direção deixa bem claro que não aceita este tipo de atividade e fala que se a ação se repetir as aulas com filmes serão proibidas de

serem realizadas. Não levando a questão quanto pessoal em relação a uma atividade elaborada por mim, e já tendo o claro entendimento da prática realizada por parte da coordenação e direção, resolvi esperar os comentários dos pais, que deveriam começar a ocorrer no outro dia. Estávamos em uma quinta-feira e o dia dos pais seria no colégio comemorado no sábado próximo, um dia antes do domingo do Dia dos Pais.

No dia posterior fui ao colégio mesmo não sendo meu dia de aula, mas nenhum pai ou mãe foi a escola fazer qualquer reclamação. No sábado da festividade, na hora de entregar os presentes com os referidos cartões, apenas as 4^{as} séries não possuíam cartões junto aos presentes, desde que nas outras turmas, da 1^a a 3^a série, foi realizada a atividade solicitada pela coordenação. Neste momento, um movimento nunca visto na escola em uma festividade como esta foi iniciado, os formandos das 4^{as} séries ao entregarem os presentes aos pais ficam com os mesmos conversando, todos eles sem exceção, e logo em seguida começa uma verdadeira avalanche de emoção entre abraços e beijos dos pais com seus filhos e filhas, momento forte também para mim que não conseguindo conter a emoção chorei em plena quadra coberta das dependências da escola.

Logo em seguida, algumas mães comentam comigo, coordenação e direção, os quais estavam bem próximos uns dos outros em um local da quadra reservado para os docentes, como foi boa a conversa da professora de inglês com os filhos e filhas delas, no sentido de proporcionar uma reflexão sobre a importância do amor familiar, desde que em meio a tanta tarefa das disciplinas escolares não se conversava mais sobre isto nas escolas. Do momento dos comentários das mães até o final da minha estada no colégio, nada foi comentado a respeito do fato, passando a coordenação e a direção a apoiarem bem mais as atividades desenvolvidas nas aulas de inglês.

Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo. Comumente pode começar numa situação de total imprevisibilidade em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com os participantes. Pode, assim, estruturar-se no desenrolar das interações, como é comum nas pesquisas participantes. (MACEDO, 2006, p. 102-103)

Uma comunicação que estava instalada, parafraseando Bardin (2010, p. 215), “(...) *como processo e não como dado*”, onde um sentido foi elaborado levando a

transformações e a concepção de discurso como aponta o autor (ibidem, p. 216), “(...) *como palavra em ato.*”

CAPÍTULO 6

Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados

6.1 Processo e técnicas de análise dos dados

Ao conduzir uma investigação, passos devem ser seguidos e por assim ser, após o recolhimento dos dados, os mesmos devem ser analisados criticamente a fim que possam ser interpretados.

A prática em etnopesquisa crítica nos mostra que, na realidade, a interpretação se dá em todo o processo de pesquisa. Há, é claro, um dado instantâneo de ênfase na construção analítica que, irremediavelmente, se transformará num *produto de final aberto*, até porque discordamos da noção, que se quer desprezível, de que a pesquisa é só processo e/ou estratégia acadêmica de análise, sem qualquer compromisso com a construção de um *pattern* compreensivo da realidade investigada, ou seja, uma compreensão que se totaliza ao final, orientada pelas questões e pelos objetivos da pesquisa. Há uma produção visada que se objetiva num *corpus* de conhecimento a serviço de uma formação e de uma relevância social. De fato, na etnopesquisa a análise é um movimento incessante do início ao fim, que, em determinado momento, se densifica e forja um conjunto relativamente estável de conhecimentos – como foi dito, um produto de final aberto - característica marcante das pesquisas pós-formais. (MACEDO, 2006, p. 135-136)

A recolha dos dados de forma a priorizar a relevância dos mesmos de acordo com as questões e objetivo da investigação, sem deixar de lado a indução, utilizando os recursos citados anteriormente de *saturação dos dados* e *redução*, levou a uma melhor análise e interpretação das informações obtidas, por terem sido trabalhadas de forma qualitativa descritiva, ou seja, examinadas atentamente a partir das descrições dos fenômenos ocorridos no campo em estudo, das representações dos sujeitos deste campo em relação a esses fenômenos, em uma análise de conteúdo da fala desses sujeitos, no que se refere ao uso dos filmes quanto dispositivo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Uma análise de conteúdo que segundo Bardin (2010, p. 45) prioriza a fala “(...) o *aspecto individual e actual (em acto) da linguagem*.” Uma análise realizada na fala e significações do conteúdo que a linguagem de cada indivíduo carrega em si,

compreendendo o que se encontra nas entre linhas do dito, o não dito, em uma interpretação da mensagem da comunicação como um todo.

Uma análise de dados que leva a interpretação da realidade concreta dos sujeitos observados, que traz recursos como filmagem, fotografias, redações e documentos os quais auxiliaram a compreensão do fenômeno vivido, além de ser uma análise realizada em constante conversa com a base teórica que fundamentou todo trabalho. Como bem coloca Macedo (2006, p. 141) “(...) a teoria entra no cenário das análises como uma *inspiração aberta às retomadas*”.

Uma teoria, que após a coleta dos dados, voltamos a ela, a fim de dar suporte à análise e interpretação de conteúdo da realidade estudada.

6.2 Análise e Interpretação de conteúdo das observações

Em todo ano letivo de 2009, de fevereiro a dezembro, período da observação participante desta pesquisa ação, eu me encontrava totalmente inserida no contexto em estudo, chegando muito perto da compreensão dos referenciais culturais da turma como um todo, compreendendo, após a longa estada de permanência no campo, o olhar deste outro no que se refere à realidade de quem olha. Uma observação das ações semanais ao longo de um ano de convivência, de trocas, de acertos e erros vivenciados em uma experiência direta.

Segundo Macedo (2006, p. 91), “*Faz-se necessário frisar que o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro, apesar de especificidade da função do pesquisador que observa – ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos.*” Logo, o alcançar do estágio de pertença ao grupo em estudo, altera o sentido da informação inicial, levando-me, através da experiência vivida em meio ao grupo, a ter ao final da investigação uma análise de conteúdo das observações realizadas bastante modificada.

Ao analisar as observações, descritas no Capítulo 4 deste trabalho, dos fenômenos ocorridos em uma pesquisa ação crítica, onde os formandos e eu, em uma ação conjunta, valorizávamos o desenvolvimento cognitivo de um trabalho pedagógico que foi iniciado diante da necessidade de transformação das práticas das atividades do estudo de uma segunda língua que viessem a priorizar a aprendizagem, reflito que ao

longo do ano surgiu um compromisso, estabelecido no silêncio, em meio às variadas formas de atividade usando o cinema. Um compromisso entre pesquisadora (eu) e pesquisados (formandos) em relação à realidade que estávamos construindo. Uma prática coletiva de desenvolvimento na interação com as atividades, em uma constante apreensão dos significados que estavam em construção na experimentação do novo, no sair da rotina da sala de aula, nela permanecendo. Um resignificar da aprendizagem e por assim ser, uma modificação no comportamento dos atores envolvidos na ação.

6.3 Análise e Interpretação de conteúdo das entrevistas

Bardin (2010, p. 89), diz que ao interpretar uma entrevista “(...) lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos a sua vontade.”

De acordo com a observação e a entrevista não estruturada junto aos participantes da presente investigação tem-se que era muito interessante e prazeroso, em meio aos corredores da escola, principalmente no horário do recreio ouvir os alunos cantarolar músicas trabalhadas em sala de aula e muitas vezes observar grupos brincando de apresentação teatral ou de música tendo os filmes trabalhados como motivador principal da brincadeira. Como também ouvir alguns relatos de pais que diziam não aguentarem mais ouvir o filho ou filha cantarem uma determinada música em casa, música esta trabalhada em sala de aula, alguns inclusive narrando terem aprendido a música de tanto ouvir.

Outro fato de igual prazer eram pais que comentavam terem sido requisitados a locar ou comprar DVDs de filmes trabalhado em sala de aula. Sendo levados a assistir os referidos filmes, muitas das vezes sem a legenda em português, desde que os filhos queriam demonstrar que estavam entendendo os diálogos, traduzindo aos pais o que estava sendo dito nas cenas.

Mas em meio ao prazer, quanto processo pedagógico, não podia deixar de lado a escuta que a prática da psicologia clínica me havia construído. Pessoas falam e em meio a essas falas se encontra, no discurso individual de cada um, valores e significados também individuais. Fato este que se tornou a minha maior dificuldade inicial ao ter que transitar a partir do discurso da singularidade de cada indivíduo a fim de analisar o geral

das ações observadas. Aponta Bardin (2010, p. 91), que se pode “(...) *proceder a uma análise de conteúdo clássica, com grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de freqüência dos temas (...)*”, mas com isto, completa o autor (ibidem) “(...) *o resultado final será uma abstração incapaz de transmitir o essencial das significações produzidas pelas pessoas, deixando escapar o latente, o original, o estrutural, o contextual*”.

Neste cenário, as entrevistas não estruturadas realizadas por mim, pelo tempo de permanência no campo, fato que me levou a uma grande aproximação dos indivíduos observados, analisa o dito e o não dito, o não verbalizado, o que muitas vezes escapa pelos lados da conversa, as representações que a linguagem por si só não encerra.

Um exemplo é o caso anteriormente citado do pai que entre sorrisos verbalizava o fato de ter sido requisitado a comprar o DVD do filme trabalhado em sala de aula e levado a assistir com o filho o referido filme. Este fato carrega uma determinada reclamação por traz do discurso, a representação de ter saído das suas atividades normais para ter que completar um trabalho, que talvez em sua ideia, tivesse que ser totalmente trabalhado e encerrado em sala de aula. Como se fossem dois mundos totalmente distintos, escola e vida real. Isto era claramente percebido no complemento do discurso quando era dito: “*não invente mais filme não*” ou “*por que não coloca na lista de material os filmes que vai trabalhar durante todo o ano letivo?*”. No último caso foi explicado que a escolha surgia do momento da turma, desde que o uso dos filmes não era apenas uma questão de conteúdo curricular, mas também o trabalho da produção cinematográfica em si, sua temática sociocultural da qual se utilizava os *links* para se trabalhar os conteúdos formais.

Discursos como esses que alternavam entre o positivo e o negativo quanto à prática do cinema como dispositivo de aprendizagem, quando vinham de pais e funcionários da escola, mas que vinham da turma de forma totalmente positiva. Os formandos demonstravam na prática através das atividades em sala de aula ou em atitudes informais nas dependências da escola, que as práticas realizadas alteravam seus comportamentos quanto ser reflexivo e crítico além de comportar os conteúdos curriculares obrigatórios. Mas pais e escola, por sua vez, não estavam abertos às mudanças comportamentais de filhos e formandos, respectivamente em casa e na escola,

pois quando se passa a pensar criticamente se altera a realidade a qual muitas vezes os outros não a querem alterar, devido ser mais cômoda a permanência dos fatos.

Logo, a prática do cinema na sala de aula como linguagem mediadora de aprendizagem de uma segunda língua, ia além da aprendizagem do conteúdo linguístico em si, ela atravessava a porta da sala de aula e os muros da escola ao alterar comportamentos através do debate crítico e reflexivo de várias temáticas socioculturais contemporâneas.

Sendo assim, baseado na entrevista não estruturada, frente a discursos que ora vinham à tona e hora desapareciam por completo, tornando ou não a reaparecerem de acordo com o desenvolvimento da compreensão que a própria vivência da prática realizava, eu observa os significados das mensagens através dos discursos, alguns, pegos de surpresa funcionando quase que como um ato falho⁵. Uma análise de conteúdo a partir dos meus questionamentos mentais no sentido de em meio às entrevistas estar atenta às entrelinhas do discurso, a fim de obter dados mais significativos do que realmente estava a ser dito, como foi dito, por que foi dito daquela ou dessa maneira, o que não foi dito e por que não o foi, além das relações de conteúdo entre um diálogo e outro, os quais muitas vezes tomavam cursos semelhantes.

Uma entrevista não estruturada que tinha um ponto forte na minha escuta, na habilidade de decifração que a experiência quanto psicóloga clínica me levou a ter, a qual usei de forma flexível no sentido de não realizar intervenções, como procedi com a coordenação e direção no momento da crítica a atividade realizada com o filme “*Armageddon*”, esperando o amadurecimento dos fatos no próprio desenvolvimento dos mesmos, na validação da observação e compreensão do que é trazido na fala de cada um. Sabendo que na fase da interpretação das entrevistas, as quais possuíam lógicas específicas nos discursos espontâneos no momento em que ocorriam, seria essa lógica que iria ser interpretada para dar significado aos significantes que delas vinham. Pois como bem coloca Bardin (ibidem, p. 92), ao citar Lacan, “(...) *que um dos ouvidos ensurdeça, tanto quanto o outro deve estar atento*”, encerrando por dizer “(...) *mas ambos os ouvidos ouvem*”.

⁵ A dimensão significativa de ato que implica alienação e perda, o que confere o caráter falho ao ato, podendo despertar o sujeito para o inconsciente.

CAPÍTULO 7

Considerações Finais

O ensino de línguas estrangeiras nas salas de aula das escolas brasileiras, por muito tempo foi colocado em um segundo plano, sendo a estas disciplinas a importância negada, passando a serem vistas como de pouca relevância.

Diante da nossa sociedade contemporânea globalizada, estas disciplinas passaram a um lugar diferenciado do até então ocupado. Chamadas na atualidade de Línguas Estrangeiras Modernas, passam as mesmas a integrar a respeitada área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do mundo contemporâneo, ou seja, passam a fazer parte de um conjunto de conhecimentos essenciais que facilitam o acesso do formando a diferentes culturas.

Sendo, pois necessário uma aprendizagem de uma segunda língua através da necessidade do mundo global do trabalho, do conhecimento. Levando à clara percepção de que o conhecimento aprendido é inseparável do sentido, do uso que é dado ao conhecimento nas ações dos formandos na construções de significados na sociedade.

Uma construção social do significado do conhecimento de uma língua estrangeira, que por assim ser, passa pelo dialógico considerando aquele que se dirige e o que produz o discurso, marcando desta forma uma natureza sociointeracional da linguagem verbal e visual, através da cultura na qual os formandos estão inseridos e a que a eles é apresentada.

Uma apresentação que deve passar pelo conhecimento sistêmico, possibilitando uma real comunicação através da aquisição de conhecimento de mundos, na qual o cinema como dispositivo de aprendizagem de uma segunda língua cria meios facilitadores para a compreensão de vocabulários, que em vez de trabalhados como mera memorização podem, através da linguagem fílmica, ser apresentados aos formandos na experiência do fazer.

Uma real proposta comunicativa com base na construção de significados para uso prático, na qual a disciplina de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I do Colégio Vera Cruz Recife caminhou no ano de 2009 entre os vários campos do conhecimento, através de práticas realizadas com o uso de obras cinematográficas, consolidando uma relação diferenciada na construção da aprendizagem de uma segunda língua.

A aprendizagem de uma língua estrangeira enfatiza, sobretudo, história de vida, experiência e vocabulário em contínuo movimento. Um movimento que tendo o cinema como mediador dessa aprendizagem, vai do ouvir ao contextualizar aquilo que é produzido. Um movimento que deixa claro que as informações obtidas em todo esse processo necessitam ser adequadamente discutidas para que ganhem amplo significado e não caiam no vazio. Tal ação se encontra atrelada à forma como o professor interpreta as necessidades dos formandos que estão aprendendo uma segunda língua. Onde a motivação, a auto-estima e a baixa ansiedade são requisitos fundamentais para que uma pessoa tenha possibilidades de sucesso na construção da aprendizagem.

Um trabalho em educação que através das cenas fílmicas, diante de temas interdisciplinares de forte pluralidade cultural, envolve os formandos com o processo de aprender uma segunda língua na experiência, nas falas das cenas, criando no formando uma consciência linguística, ou seja, leva o formando a vivenciar na prática da compreensão do discurso oral e visual, o uso da língua como um todo, aprendendo a aprendê-la em toda sua complexidade.

Sendo observado na investigação que neste entendimento da língua estrangeira em toda sua complexidade, o formando consegue transferir o conhecimento que foi mais facilmente construído, para outros contextos de uso da linguagem. Desde que esta linguagem é a ele apresentada dentro de um contexto real comunicativo, dando-lhe a oportunidade de evidenciar significados no objeto em estudo. Construindo significações que ao passarem pelo imaginário do formando/espectador, através das imagens cinematográficas associadas aos discursos da linguagem fílmica, transformam-se em conteúdos linguísticos aptos a serem reproduzidos em outros contextos.

Neste cenário, ao se entender comunicação como dispositivo altamente importante no mundo global contemporâneo para a formação acadêmica, profissional e pessoal do formando, a aprendizagem de uma segunda língua deve desenvolver competências e

habilidades que passam pelo conhecer e usar a língua como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais. Compreender que determinadas expressões são interpretadas levando-se em consideração os aspectos socioculturais das mesmas e contextualizar que a forma de falar de um povo reflete a forma de ser, pensar e agir deste povo. Onde as práticas pedagógicas desenvolvidas via obras cinematográficas, criam nos formandos essas competências e habilidades e as amplia de forma a criar nos mesmos uma competência comunicativa objetivo da aprendizagem de uma língua.

Uma prática pedagógica que ao usar o cinema como mediador da aprendizagem de língua estrangeira, com base em teóricos que fundamentam a Inovação Pedagógica, a presente investigação trouxe o filme como uma tecnologia a serviço da aprendizagem, na medida que aproxima e integra o formando ao mundo, fazendo-se cumprir o papel da escola quanto representante da ampliação dos horizontes culturais dos diversos atores que a compõe, à medida que estabelece vínculos entre seus formandos e o entorno social ao qual estão globalmente interligados.

Um pluralismo cultural de uma interdisciplinaridade trabalhada através da obra cinematográfica, que ao negar o reducionismo das diversas áreas do conhecimento, se posiciona fortemente contra ao contexto alienante convencional de se repassar conhecimentos prontos como verdades absolutas geradoras de poder, que leva os formandos ao desinteresse e afastamento da instituição educacional como um todo.

Sendo, nesse contexto, um estudo que contribui quanto verificação de alterações inovadoras no ambiente educacional através de uma aprendizagem centrada nos formandos, a qual depende diretamente das ações dos professores/facilitadores, quanto agentes de mudança, no que se refere a forma de trabalhar as TIC a serviço de uma real aprendizagem. Parafraseando Fino (2003), quando se refere aos computadores no contexto escolar, diremos que o cinema será educativo se o utilizarmos em circunstâncias que consideremos educativas.

Uma investigação que alerta as transformações do nosso mundo contemporâneo e a necessidade dos educadores construir práticas pedagógicas adequadas às exigências desse novo mundo. Onde as práticas não devem estar dissociadas do entorno social dos formandos, mas a ele diretamente ligadas.

Uma interação do conhecimento necessário ao uso fluente de uma segunda língua, que nesse estudo, através do uso do cinema como linguagem mediadora de aprendizagem de uma segunda língua, constatamos na prática o que teoricamente defendemos quanto Inovação Pedagógica, um aprender a aprender, no desenvolvimento dinâmico de uma prática que motiva a reflexão crítica, desperta a curiosidade e leva os formandos à descoberta do interesse em realizar aprendizagem.

Uma pesquisa que amplia a possibilidade de novas análises e novos conceitos na construção do conhecimento na área de inovação pedagógica, ao comprovar o uso do cinema como dispositivo de aprendizagem de uma língua estrangeira, quanto Tecnologia da Informação e Comunicação a serviço da educação, levando os formandos a realização de práticas participativas, motivadoras, as quais ao desenvolverem pontencialidades aumentam a predisposição ao ato de aprender. Uma ação que propõe uma reflexão, aqui apresentada e fortemente apoiada na Inovação Pedagógica, quanto prática contínua e estímulo ao novo, que se desenvolve na experiência vivida por seus atores, com foco na valorização de uma aprendizagem que não deve se afastar do ensino, mas deve tê-lo como facilitador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drumond. **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus Editora, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**. Rio de Janeiro : Editora Vozes, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Estrangeira**, 1998.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, p. 509-643, 1999.
- CARRÃO, Eduardo V. M. **Repensar a Informática Educativa: construção de um dispositivo para dar vez e voz aos professores na utilização de softwares educacionais**. Portugal: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2006. [Tese de Doutorado]
- CASTRO, Celso. **Evolucionismo Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2009.
- COLÉGIO VERA CRUZ RECIFE. **História**. Disponível em: <<http://www.colegioveracruzrecife.com.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2010.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972,
- FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Funchal: **Anais do II Colóquio DCE-UMa**, 2006. Disponível em: <www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2010.
- _____. FAQs, etnografia e observação participante. Funchal: **Revista Anual Sociedade Europeia de Etnografia da Educação - SEEE**, 2003. Disponível em: <<http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE3.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2010.
- _____. Inovação Pedagógica: significado e campo de investigação. Funchal: **Anais do III Colóquio DCE-UMa**, 2007. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2010.
- _____. **Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico**. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000. [Tese de Doutorado]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GENTILI, Pablo. 2002. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, p. 45-59, 2002.

GIDDENS, A. O Mundo em Descontrole: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000. In: AMAZONAS, M. C. L. de A. (org). Arranjos Familiares de Crianças das Camadas Populares. **Psicol. estud.** Maringa: vol.8. nº esp., 2003. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 10 jan. 2009.

GODSON, I. F. 1997. In: BASTOS, M^a Helena C. **O Currículo Escolar como Construção Histórica**. São Paulo: Caderno de História da Educação, nº 4, p. 201-202, jan. – dez., 2005.

HEGEL, G. W. F. **A Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Editora Vozes, cap. IV A, 1992.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Org.). **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979. Disponível em: < <http://books.google.com/books?hl=pt-BR&id=s7slAQAAIAAJ&dq=The+communicative+approach+to+language+teaching&q=Hymes>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

JACÓ-VLELA, Ana Maria. Os Primórdios da Psicologia Jurídica. In BRITO, Leila Maria Torraca de. **Temas de Psicologia Jurídica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1999.

KENSKI, V. M. A Profissão do Professor em um Mundo em Rede: exigências de hoje, tendências e construção do amanhã: professores, o futuro é hoje. **Tecnologia Educacional**, v.26, p.65-69, 1998.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, p. 165-183, 1999.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LAVE, J. **Cognition in Practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. Disponível em: <http://books.google.com/books?id=OA1IFMBYysMC&printsec=frontcover&dq=Cognition+in+Practice&hl=ptBR&ei=8CEkTOMBBtCwuAffgrXYBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 12 dez. 2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica: etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre a Religião**. Lisboa: Edição 70, 1972.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2011.

MENDONÇA, Maria Alice. Citado em sala de aula. **Ciclo de Seminários de Acesso ao Mestrado em Educação Área de Inovação Pedagógica**. Recife: 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? Rio de Janeiro: **Caderno de Saúde Pública**, p. 239-262, jul/set, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Estrangeira. Brasília: **PCNs**, 1998.

MORIN, Edgar. **MPHP**, 2007. [citação on-line]. Disponível em: <<http://www.mphp.org/main-page/a-mphp-e-edgar-morin.html>>. Acesso em: 27 mar. 2010.

_____. **O Cinema ou o Homem Imaginário**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://desenvolvimentoemquestao.wordpress.com/2010/05/02/os-sete-saberes-necessarios-a-educacao-do-futuro-edgar-morin/>>. Acesso em: 27 mar. 2010.

MOTTA, L. M. V. M. **Reflexão e Conscientização para o Uso de Estratégias de Aprendizagem: dois momentos no desenvolvimento do professor**. São Paulo: PUC, 1997. [Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem]

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., Edição Revisada, 2008.

_____. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

PERRENOUD, Philippe. Formar Professores em Contextos Sociais de Mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 05-21, 1999.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

POPPER, K. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix, 2000. Disponível em: <<http://www.livrariacultura.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e Transtornos de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ROGERS, Carl R.; STEVENS, Barry. *De Pessoa para Pessoa: o problema de ser humano*. São Paulo: Novos Ubrais, 1978.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires. **A Ludicidade como Ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e Consentimento. A Política Educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Rogéria P. F. A Velha Escola em um Mundo Novo: uma conversa crítica entre a metodologia tradicional das instituições de ensino e as concepções contemporâneas de representação social. Recife: **Anais do VIII Congresso Internacional de Educação - SAPIENS**, p. 164-165, 2009.

SOUSA, Jesus Maria. **O Professor Como Pessoa**. Porto: Edições ASA, S.A., 2000.

TOFFLER, A. **A Terceira Onda**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.

TREVIZAN, Z. **As Malhas do Texto: escola, literatura, cinema**. São Paulo: Cliper Editora, 1998.

VALENTE, José Armando. O Uso Inteligente do Computador na Educação. **Revista Pátio**, Editora Artes Médicas Sul, ano I, n. 1, mai/jul, 1997.

COLÉGIO VERA CRUZ RECIFE. História. Disponível em: <www.colegioveracruzrecife.com.br>. Acesso em: 12 out. 2011.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Wmf Editora Martins Fontes, 2009.

WEBER, Max. *Economía y sociedad: esbozo de Sociologia Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. In: GONZALEZ, Wânia R. C. **A Educação à Luz da Teoria Sociológica Weberiana**. UNESA, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/minicurso/educacaoteoriaweberiana.doc>>. Acesso em: 16 mai. 2010.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo do Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.