

ELABORANDO UM DOCUMENTÁRIO EM INGLÊS NA UNIVERSIDADE: ARGUMENTAÇÃO E ATIVIDADE SOCIAL EM UMA FICHA DIDÁTICA

CREATING A DOCUMENTARY IN ENGLISH IN THE UNIVERSITY: ARGUMENTATION AND SOCIAL ACTIVITY IN A DIDACTIC MATERIAL

Julia Larré¹

julia@larre.com.br

Resumo: Este trabalho, recorte de minha pesquisa de doutorado em Linguística e inserido no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013) tem como objetivo analisar o impacto que possuiu o material didático (MD) (LARRÉ, 2014) elaborado para uma turma de primeiro período de Jornalismo de uma universidade federal brasileira no contexto da atividade social “Elaborar um Documentário em Língua Inglesa”. Para atingir tal objetivo, analisei as fichas didáticas (LARRÉ, 2014) e os documentários inicial e final produzidos pelo grupo-focal. Adoto os preceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC) pensada por Engeström (1999, 2009). A análise do *corpus* selecionado está pautada em categorias enunciativo-linguístico-discursivas da linguagem argumentativa (LIBERALI, 2013), assim como categorias de interpretação tendo como base o referencial teórico na perspectiva da TASHC. Para este trabalho específico, demonstrarei trechos da análise da primeira ficha didática produzida para a turma em questão. Os resultados apontam para um aprimoramento da utilização da linguagem argumentativa em língua inglesa em seus aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos dos aprendizes, especialmente através da conscientização de que o aprendizado, a partir das atividades sociais, promove uma expansão no que tange a aspectos além da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Argumentação. Teoria da Atividade Sócio-histórico cultural. Documentários. Fichas Didáticas.

Abstract: This work, which is part of my doctoral research in Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2013) aims to analyze the impact of the didactic handouts (LARRÉ, 2014) developed for a freshmen class of Journalism in a Brazilian federal university. The class involved needed to develop a documentary in English. For accomplishing the proposed analysis in the thesis, the didactic handouts were observed under the scope of the Activity Theory (AT) (Engeström, 1999, 2009). The analysis of the selected corpus is guided by enunciative, linguistic, and discursive categories of argumentative language (LIBERALI, 2013), as well as interpretation of categories based on the theoretical framework from the perspective of AT. For this particular paper, I will demonstrate the analysis of the first handout produced for the freshmen class. The results point to an improvement in the use of argumentative language in English in their enunciative, linguistic and discursive aspects of the learners, especially by the awareness that learning from social activities promotes an expansion regarding aspects beyond the classroom.

Keywords: Teaching English as a Foreign Language. Argumentation. Activity Theory. Documentaries. Didactic Handouts.

¹Professora Adjunta 1 de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco.

1 Introdução

A articulação entre atividades sociais, ensino de língua inglesa (doravante LI) e argumentação (LIBERALI, 2012) pode ser considerada como uma possibilidade de mudanças frente às práticas homogeneizantes (BOHN, 2013) das salas de aula país afora. Este trabalho, inserido na área de estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013), tem por finalidade, através da compreensão sobre os aspectos que envolvem a concepção e produção de documentário, possibilitar que a atividade social “elaborar um documentário em inglês” seja mais uma alternativa para o trabalho na sala de aula de língua inglesa (LARRÉ, 2014). Pretendo trazer à tona o conceito de atividades sociais na sala de aula de inglês (LIBERALI, 2012) através da argumentação e das categorias argumentativas (LIBERALI, 2013) para aprimoramento do aprendizado de LI em uma visão na qual professores, aprendizes e materiais didáticos se situam em práticas mobilizadas através de contextos de um mundo “de conflitos característicos da modernidade recente brasileira” (MOITA LOPES, 2013, p. 19). Baseando-me em minha pesquisa de doutoramento (LARRÉ, 2014), vejo, nesse sentido, a elaboração de documentário como uma forma de expandir, além do conhecimento na língua inglesa, a argumentação para compreensão de um mundo em que diferentes modos de viver coexistem.

É importante explicar aqui que, em minha pesquisa, considero o documentário como um gênero textual e cinematográfico que traz

[...] aos seus espectadores uma visão de mundo, através do olhar ou dos olhares de indivíduos que desejam expressar opiniões ou demonstrar experiências sobre situações ou pessoas reais, com a finalidade de compartilhar seu ponto de vista com quem os assiste. (LARRÉ, 2014, p. 84).

Deste modo, enfatizando o *ponto de vista* a ser compartilhado como principal questão de um documentário, pode-se considerar que, na realidade, não é o foco sobre o real que faz um documentário ser considerado como tal; e sim o foco sobre a visão do documentarista, “que imprime seu olhar e seu modo de contar a história nas cenas editadas” (LARRÉ, 2014, p. 84).

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

Idealmente, um documentário deve ter um argumento estruturado composto de evidência visual. Cinema e vídeo são mídias visuais, e seu propósito em um documentário é o de mostrar o que o espectador não viu ou não prestou atenção sobre as coisas demonstradas.² (HAMPE, 2007, p. 13).

Larraín e Freire (2011) afirmam que “a argumentação é sempre um processo social” e, por este motivo, o discurso argumentativo se torna fundamental para o aprendizado, pois é quando se considera o outro como interlocutor das ideias expostas e desafiador das “verdades”, por exemplo, promovidas pela sociedade, pela instituição escolar, pela religião, pelas mídias, entre outros. De acordo com as mesmas autoras,

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

Esta ideia entra em acordo com a atual atenção que tem sido dada ao papel que o *outro* possui no contato estabelecido para a elaboração de textos em geral, de cunho oral e/ou escrito. É a partir do objeto à vista, que o texto (em nosso caso, o documentário) passa a ser motivo³ para ocorrer a interação e a criação, trazendo possibilidades de repensar a realidade e refletir sobre as decisões e sobre os pontos de conflito a serem enfrentados na interação em sala de aula.

Deste modo, pretendo abordar, neste artigo, a atividade social “elaborar documentário em inglês” e o ensino de LI como lugares em que, juntos, se transformam em um contexto específico para o trabalho com a linguagem argumentativa em inglês. Além disso, tenho a intenção de oportunizar o aprimoramento do aprendizado da própria língua juntamente com a expansão/transformação do indivíduo que participa de tal atividade e que a cria de modo que tenha possibilidades de enxergar o mundo através do olhar do *outro* e de se expressar de modo cidadão (que participa do mundo que os cerca e que constrói esse mundo a partir de atitudes críticas, dinâmicas e responsáveis pelo bem comum). Para este aprimoramento linguístico, foi de extrema importância o trabalho com material didático (MD) elaborado

² Tradução minha do original: “Ideally, a documentary will make its case with a structured argument composed of visual evidence. Film and video are visual media, and their purpose is to show the viewer things he or she either hasn’t seen or hasn’t previously paid attention to”. (HAMPE, 2007, p. 13).

³ O termo motivo é escolhido aqui no sentido de Leontiev (2004), que se integra com o sentido de objeto. Na realidade da atividade social aqui analisada, vemos que o motivo-objeto – a elaboração do documentário em língua inglesa – foi a mola-propulsora para que os aprendizes se constituíssem como “brincantes” no construir colaborativo-criativo e que aprendessem aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos dentro da proposta do aprender a argumentar em língua inglesa.

especialmente para a atividade social proposta, em que pudesse ser enfatizada a linguagem argumentativa em seus aspectos discursivos, linguísticos e enunciativos. Deste modo, utilizei como categorias de análise os aspectos acima apontados (LIBERALI, 2011), sobre as quais dissertarei mais adiante.

2 Argumentação e documentários na aula de inglês... O que uma coisa tem a ver com a outra?

Escrever uma matéria, coletar dados para transmitir uma informação, entrevistar sujeitos, pesquisar na Internet, elaborar um blog de notícias, elaborar documentários jornalísticos... Essas e tantas outras atividades sociais fazem parte do mundo do jornalista. Em 2012, deparei com uma turma do curso de Jornalismo de uma universidade federal brasileira que deveria aprender LI e na qual, aparentemente, os alunos já possuíam, em sua maioria, certo domínio da língua-alvo. Como então elaborar uma disciplina, de modo que eles pudessem aprender o inglês de modo relevante e que lhes permitisse brincar de serem jornalistas?

Falo do brincar, pois, como afirma Liberali (2012), há uma importância fundamental nesse ato: é através do “brincar de ser” que criamos possibilidades para realmente sermos um dia, retomando na escola/universidade a vida que se vive fora do ambiente escolar/universitário.

Os alunos em questão selecionaram, então, a partir de algumas reuniões em grupo, a atividade social “Elaborar Documentário em LI” como projeto para o semestre.

Deste modo, utilizando como base a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), pensada por Engeström (1999, 2009) a partir das discussões de Vygotsky (1934/2004), criei um MD (LARRÉ, 2014) específico para a atividade social proposta para o grupo de Jornalismo, o qual chamei de **fichas didáticas**. Essas fichas foram minhas norteadoras para o planejamento das aulas e me ajudaram a diagnosticar:

- a. As necessidades da turma quanto aos aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos da linguagem argumentativa e ao aprendizado da LI;
- b. Os conhecimentos sobre documentários que os aprendizes traziam como bagagem;
- c. As expectativas dos aprendizes quanto às produções que propus que fizessem.

O ensino baseado em Atividades Sociais com a linguagem argumentativa, nesse contexto que brevemente explico aqui, partiu das necessidades expostas pelo próprio grupo

com que eu estava lidando, para que os alunos pudessem ir além do que constava na ementa do curso naquele momento, que seria somente a compreensão de textos em inglês. Nesse artigo, demonstrarei a primeira das seis fichas elaboradas especialmente para esta turma, levando em consideração os aspectos relacionados acima. Selecionei tal ficha para analisar aqui, pois foi com ela que os aprendizes, pela primeira vez, entraram em contato com termos relacionados à linguagem argumentativa. Além disso, discutirei os dados analisados de tal ficha didática, sob a lente dos seus aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2011). Nessa discussão, também demonstrarei alguns dos comentários de alunos que participaram da atividade social, os quais coletei em uma entrevista direcionada a parte dos alunos, de modo que eu pudesse enriquecer a minha análise de dados. Enfatizo que o que está aqui descrito é somente um recorte bastante pontual de todo o trabalho realizado com o grupo de Jornalismo e que resultou em minha tese de doutoramento.

A ficha demonstrada aqui foi, como afirmei anteriormente, a primeira das seis que elaborei como MD para o curso supracitado. Coloco, a seguir, os aspectos enunciativos gerais estabelecidos para todas as fichas, que me nortearam na elaboração de cada atividade didática:

Quadro 1: Aspectos enunciativos das fichas didáticas

Ficha didática	Objetivos
Ficha didática 0	<ul style="list-style-type: none"> • Produção do significado de documentário e argumentação através do compartilhamento de saberes prévios
Ficha didática 1	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos • Colaborar para a construção do pluralismo • Produzir conhecimento compartilhado de argumentação, por meio das discussões proporcionadas pelas perguntas da ficha didática • Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade • Compreender e experimentar diversas possibilidades de ideias e opiniões • Compreender e experimentar diversas possibilidades em relação ao uso da argumentação • Outro como capaz de reagir e
Ficha didática 2	
Ficha didática 5	

	interagir (através das discussões proporcionadas pela ficha didática)
Ficha didática 3	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar o pensamento do outro (além das elencadas para as fichas 1, 2 e 5)
Ficha didática 4	

Fonte: (LARRÉ, 2014).

Chamei a primeira ficha de todas de “ficha zero”, pois ela foi o marco zero da atividade social proposta: “elaborar documentários em inglês”.

2 Analisando a ficha didática inicial: aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos em foco

As aulas partiram da criação de um documentário que chamei de **semi-espontâneo**, pois, nessa primeira aula, não toquei no assunto sobre como seriam os elementos que tais documentários deveriam possuir. Os alunos, com seu conhecimento prévio, participaram em grupos da criação de documentários com uma temática específica para que, depois, com a mediação das fichas didáticas, eu pudesse verificar o que os grupos precisariam aprimorar em relação aos aspectos argumentativos dos mesmos. Essa foi a primeira fase da atividade social proposta.

Em seguida, elaborei uma ficha didática que permitiu a verificação de algumas questões cruciais, para que os aspectos argumentativos das produções ficassem em evidência e fossem melhor analisados na sala de aula. Cada um dos documentários foi reproduzido e, após cada exibição, os alunos eram convidados a responder em seus grupos e depois a relatar para a turma toda as suas respostas para as perguntas da ficha. Essa primeira ficha é a que demonstro abaixo:

Quadro 2: Ficha didática inicial

Teaching material developed by Larré e Damianovic (2012) using the criteria from Liberali (2011), and Leitão (2000, 2011)

**Coming into the world of documentaries:
analysis of participation in the social activity
“making a semi-spontaneous documentary”**



Watch the documentaries that were produced semi-spontaneously by your class. For each video, answer to the following questions:

A. Action Capacity: how the film is inserted into the world

- a. What is the documentary **theme**? And what is its argument?
- b. What is the **location** of this documentary? How does it influence the spectators' perception of the film?
- c. What is the **social role** of the interlocutors in the film? Why do you think the group chose them to perform these roles? What is their importance (**objective**) to the documentary's argument?
- d. What is the **social role** of the people that is involved in the film production? What is their importance for the film making?

B. Discursive Capacity: how arguments can be developed

- a. Explain how you can make possible the **argumentation** in a documentary.
- b. What is the film's **point of view** of the problem? Did it consider other possible points of view? If so, explain the arguments **against** and **for** the problem and if those arguments are plausible for their objective.
- c. How does the film consider opposing perspectives?
- d. How does it respond to the counter-arguments?
- e. Which **synthesis** can you make of the movie's argument after watching it? How did it respond to the theme and initial question?

C. Linguistic Discursive Capacity: using and improving English

- a. How are ideas connected in terms of language and logical argument into the documentary discourse?

Fonte: (LARRÉ, 2014).

A noção de capacidades de linguagem, baseada em Liberali (2011), auxiliou na definição das expectativas de aprendizagem para o grupo de Jornalismo. A **capacidade de ação (aspectos enunciativos)** está relacionada com o reconhecimento do gênero em suas especificidades contextuais, de conteúdo e de produção (envolvendo também o seu contexto físico e social). A **capacidade discursiva (aspectos discursivos)** tem relação com o reconhecimento da organização da estrutura textual, ou seja, dos aspectos predominantes naquele gênero e que o fazem ser como é. Já a **capacidade linguístico-discursiva (aspectos linguísticos)** engloba o reconhecimento que o indivíduo faz das unidades linguísticas presentes nos gêneros textuais e que são comuns a eles (LARRÉ, 2014).

Tento aqui expandir o conceito para além da noção do gênero como instrumento didatizado, para que ele adquira o conceito de instrumento-e-resultado (HOLZMAN, 2009). Essa ideia trata a linguagem (incluindo aí os gêneros textuais) como lugar e objeto de criação ao mesmo tempo. Ela é uma infinidade de possibilidades que nos permitem *criar* ao mesmo tempo em que ela *é* o lugar da transformação (LARRÉ, 2014). Isso significa dizer que o documentário, nesse caso, é, concomitantemente, objeto de criação e lugar de transformação, já que é a partir das significações atribuídas a sua elaboração e das vivências relacionadas a essa criação que os aprendizes usam a língua-alvo como partida e chegada para transformações de seu aprendizado.

Dentre os aspectos enunciativos verificados nessa ficha didática, cito os seguintes objetivos, com base em Liberali (2011): (a) enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos; (b) colaborar para a construção do pluralismo; (c) produzir conhecimento compartilhado de argumentação, por meio das discussões proporcionadas pelas perguntas da ficha didática; (d) intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade; (e) compreender e experimentar diversas possibilidades de ideias e opiniões; (f) compreender e experimentar diversas possibilidades em relação ao uso da argumentação; (g) considerar o outro como capaz de reagir e interagir (através das discussões proporcionadas pela ficha didática).

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

Na análise que exponho abaixo, é possível observar algumas de minhas críticas ao analisar essa ficha. Isso aparecerá em diversos momentos da análise, e a justificativa de tal atitude se dá pelo fato de, como nos diz Fabrício (2006), um dos objetivos de trabalhos que se inserem na LA é, fundamentalmente,

Apresentar nossos trabalhos como fabricação de “edifício” móveis, cujos “alicerces” líquidos não permitem a solidificação do conhecimento “erguido”, seu esgotamento ou o alcance de um alvo certo. A mobilidade permite a proliferação, a ampliação e a multiplicação de perspectivas. (FABRÍCIO, 2006, p. 60).

O que pude observar nessa ficha didática é que alguns problemas surgiram na elaboração do MD quanto a uma falta de clareza nas instruções dadas ao professor e ao mau posicionamento de uma das questões da ficha: “*Explain how you can make possible the **argumentation** in a documentary*” (Explique como é possível argumentar em um documentário). É possível perceber que a pergunta poderia ter aparecido no início da ficha didática, isoladamente, para que os alunos não tivessem a necessidade de recorrer a ela a cada vez que fossem analisar um documentário semiespontâneo diferente.

A articulação argumentativa nessa ficha caracteriza o exórdio/abertura das atividades através do enunciado: “*Watch the documentaries that we reproduced semi-spontaneously by your class. For each video, answer to the following questions*” (Assista aos documentários semiespontâneos produzidos por sua turma. Para cada vídeo, responda às seguintes questões). Para a articulação em termos de pedido de sustentação, a questão **B.a** faz esse papel:

“*Explain how you can make possible the **argumentation** in a documentary*” (**Explique como** é possível **argumentar** em um documentário). Destaco a expressão “*Explain how*” (Explique como), pois é através dela que o aprendiz, em conjunto com os colegas, pensa sobre as diversas possibilidades de se trabalhar a argumentação em um documentário. Essas possibilidades surgem através do agir colaborativo e da própria argumentação ocorrida entre os participantes. É argumentando que se aprende a argumentar.

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

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

Pedido de sustentação – questão **B.b** – com o enunciado: “*Explain the arguments against and for the problem and if those arguments are plausible for their objective*” (**Explique** os argumentos a favor e contra o problema e **se esses argumentos são plausíveis** quanto ao seu objetivo);

Apresentação de ponto de vista – questão **B.b** – “*What is the film’s point of view of the problem? Did it consider other possible points of view?*” (Qual o ponto de vista do filme em relação ao problema? Ele considera outros pontos de vista?) – o que me chama mais à atenção nesse aspecto da articulação é que a conscientização sobre o ponto de vista acontece a partir da própria exposição do ponto de vista dos aprendizes sobre o viés abordado pelo documentário;

Apresentação de contra-argumento – questões **B.b** e **B.c** – na questão B.b, há uma solicitação para que os aprendizes verifiquem como o documentário articula argumentos contra e a favor do problema levantado; já o enunciado B.c refere-se ao questionamento sobre como o filme considera perspectivas opostas, solicitando que os aprendizes analisem como, no uso da linguagem, o filme articula diversos pontos de vista para convencer o espectador sobre alguma coisa;

Apresentação de esclarecimento – questão **B.e** – “*Which synthesis can you make of the movie’s argument after watching it? How did it respond to the theme and initial question?*” (Que síntese você pode fazer do argumento do filme após assistir a ele? Como ela respondeu ao tema e à pergunta inicial?) – Pede que o aprendiz elabore, na língua-alvo, o esclarecimento de como houve a compreensão do argumento do filme, correlacionando-o com o seu tema e pergunta inicial.

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

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

Modos de encadeamento (explicação): estabelecidos pelos termos *Explain* (Explique), *How?* (Como?), de maneira que os alunos pudessem entrar em detalhes sobre como os documentários semiespontâneos consideraram perspectivas opostas, como responderam aos contra-argumentos internos, como as imagens escolhidas influenciam na visão do espectador, dentre outras questões.

Exemplificação: nessa ficha, a exemplificação encontra-se implícita na pergunta: *How ideas are connected in terms of language and logical argument into the documentary discourse?* (Como as ideias estão conectadas em termos de linguagem e de argumento lógico no discurso do documentário?). Os aprendizes deveriam dar exemplos de como estão ideias estão conectadas, mesmo não tendo sido exposto no enunciado verbos para enumeração ou por expressões como *Give an example* (Dê um exemplo).

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

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

3 Atividade social e fichas didáticas: caminho para a prática reflexiva no ensino-aprendizagem de inglês

Quando menciono atividade social, remeto à Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC), sobre a qual já falei brevemente. É possível definir a TASHC como o estudo das atividades realizadas por sujeitos que se encontram em interação com outros, em contextos culturais específicos e dependentes historicamente. Nessas atividades, chamadas de atividades sociais, podem-se ver sujeitos que “compõem o que são, tornam-se novos projetos de si mesmos com outros presenciais, distantes ou virtuais” (LIBERALI, 2012, p. 21), pois

estes agem no mundo, de fato, agindo, criando, fazendo história, transformando e produzindo sua própria identidade. Deste modo, posso dizer que as atividades sociais são ações em que os indivíduos, em colaboração com os sujeitos que compõem a comunidade como um todo, interagem e modificam o mundo em que vivem. Na realidade da sala de aula, a produção de conhecimento, portanto, ocorre na relação e na interação entre as ações do cotidiano e o conhecimento científico; interação que pode acontecer “por meio de situações desafiadoras e mediante a descoberta de novos conceitos” (RODRIGUES, 2012, p. 51). Em minha pesquisa, esses conceitos foram de fundamental importância, pois me permitiram verificar a realização de modo “quase real” (LIBERALI, 2012) de atividades sociais que, em um contexto de ensino mais tradicional, provavelmente não existiriam no contexto escolar/acadêmico. Considero, pois, assim como Liberali (2012), que participar de uma atividade social mediada por uma língua que não a sua materna, e que esteja dentro da realidade escolar, permite uma identificação do sujeito como cidadão do mundo, pois este espaço criado pela atividade social traz oportunidades de atuação perto das experiências extraescolares que ele possivelmente vivenciará.

Como afirmei acima, criei seis fichas didáticas que foram norteadoras para o planejamento das aulas e contribuíram para os aprendizes, de modo que pudessem organizar suas reflexões críticas a partir da argumentação para, assim, elaborar seu documentário.

Sobre esse assunto, uma das alunas entrevistadas responde à pergunta “*How did the handouts and the discussions in class help you create your documentary?*” (Como as fichas didáticas e os debates em sala ajudaram vocês a escreverem seu documentário?) da seguinte maneira (LARRÉ, 2014):

Quadro 3: Trecho da resposta de V para a pergunta “*How did the handouts and the discussions in class help you create your documentary?*”

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

[Tradução do original: *The sheets given in class helped us a lot to plan our movie*

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

Fonte: (LARRÉ, 2014)

Fazendo uma breve reflexão sobre esta resposta, podemos perceber na fala de V a relevância dos assuntos abordados em sala, quando utilizei como apoio os MDs para a elaboração do documentário final do grupo. Esse depoimento permite que eu faça a seguinte pergunta: qual o papel do MD para o aluno e para o professor?

Para o professor tradicional, esse papel é claro em certa medida, pois somos nós que o elaboramos e muitas vezes acreditamos que tudo esteja “transparente”, de modo que o aluno perceba as intenções do professor com as questões presentes no MD. Essa prática, no entanto, não funciona com os “óculos” da TASHC, pois temos a clareza em mente de que nenhum artefato de mediação pode ser perfeito de modo que seja totalmente claro. As pessoas que o utilizam são diferentes umas das outras, são diferentes de quem o elaborou, têm experiências diversas e trazem como bagagem a vida em suas variadas perspectivas. Por esta razão e pelo fato de compreender que o MD tem como principal função auxiliar na transformação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem quanto aos conhecimentos abordados, quanto às experiências envolvidas neste processo e à própria vida dentro e fora da escola, o professor que vê com as lentes da TASHC sabe sobre a importância de os aprendizes participarem ativamente da elaboração e da reelaboração dos MDs propostos. (LARRÉ, 2014, p. 112).

Ao fazer uma análise sob este viés da importância do MD no ensino de LI, pude perceber o quanto a participação dos aprendizes é fundamental para avaliação e reelaboração do MD, quando necessário. Isso significa que, mesmo depois da aplicação do MD que fiz para a turma realizar a atividade social proposta, o repensar e o refazer não se interrompem.

4 Considerações finais

Por meio das fichas didáticas, especialmente da demonstrada neste texto, tive a oportunidade de trabalhar com os conceitos e conteúdos da argumentação que tracei para a disciplina de LI para o primeiro período de Jornalismo e, além disso, pude conferir à disciplina um caráter específico para as necessidades daquela turma. Esses conceitos e conteúdos só puderam ser traçados devido à identificação dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos que demonstrei aqui. A cada análise realizada de cada filme, pudemos perceber em colaboração as questões em que cada grupo teve mais dificuldade com

relação à linguagem argumentativa em língua inglesa. Deste modo, tive a chance de elaborar as fichas didáticas seguintes com um melhor embasamento antes de tudo porque o *feedback* fornecido pelos alunos em relação às perguntas realizadas contribuiu e muito para a criação das fichas didáticas posteriores à demonstrada aqui.

O que também observei é que há a necessidade urgente de uma ressignificação da disciplina de inglês instrumental na universidade, no que tange aos aspectos mais relativos aos cursos para os quais o idioma é ofertado. Nas ementas da universidade federal em que atuei como professora-pesquisadora para o projeto aqui mencionado, ainda havia à época da pesquisa um ranço do inglês instrumental como prática exclusivamente de compreensão leitora e gramatical, à qual Celani (2009) faz duras críticas. Ela diz que os alunos tradicionais de língua inglesa no Brasil se tornam capazes de ler textos adaptados para seu nível, mas ao depararem com textos (orais ou escritos) originários de situações não adaptadas para o contexto de ensino, eles não se mostram capazes de atuar de fato em tais situações ou de compreendê-las. Essa observação vai ao encontro do que mencionei anteriormente em relação às práticas escolares/acadêmicas homogeneizantes, em que o aprendiz não possui espaço para o diálogo, nem para a troca de saberes, nem para a possibilidade de contradições, tão frequentes e fundamentais na “vida que se vive” (MARX & ENGELS, 1845-1846).

Nesse viés, penso em Larré (2014), para quem, mais do que uma compreensão superficial dos textos ou uma decodificação da língua-alvo, a contribuição da escola e do ensino de línguas deve pautar-se em alguns aspectos primordiais: (i) o aprimoramento da percepção de como ver, sentir e viver o mundo; (ii) a possibilidade de transformar esse mundo através da transformação de si mesmo por meio dos saberes linguísticos e humanísticos aprendidos no ambiente escolar; (iii) a possibilidade de o indivíduo ter a chance de atribuir significados para as ações que o cercam, através de atividades relevantes para sua realidade. Digo em Larré (2014) que

[...] Estes fatores são importantes a serem considerados no ensino-aprendizado de língua inglesa, pois este também compreende uma aprendizagem de valores, hábitos, padrões socioculturais, padrões de relacionamento entre as pessoas, modos de agir no mundo diferentes dos nossos. (LARRÉ, 2014, p. 94).

Torna-se, portanto, fundamental que o ensino-aprendizado de língua seja integrado ao que diz Celani (2009) sobre a necessidade de haver o despertar da percepção de que a língua propriamente dita não é o objeto da aprendizagem. A língua é o “produto da atuação recíproca entre o aprendiz e o mundo grande e comum” (CELANI, 2009, p. 25), significando, portanto,

que o objeto-motivo do ensino de língua tem o dever de partir da conexão, da interdependência entre os saberes humanos como um todo.

Referências

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. de C. G.; FREIRE, M. M. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2009.

HAMPE, B. **Making documentary films and videos: a practical guide to planning, filming, and editing documentaries**. 2. ed. New York: Holt Paperbacks, 2007.

LARRAÍN, A.; FREIRE, P. Capitalizando a controvérsia: algumas reflexões para tornar visível e aproveitar a contra-argumentação dos alunos no ensino de ciências. In: LEITÃO, S. & DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

LARRÉ, J. M. R. G. M. **...Câmera na mão!** Argumentação e atividade social “elaborar documentários” na sala de aula de língua inglesa. UFRPE, 2014. Tese de Doutorado em elaboração. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/autores/tese2014-Julia-Maria-Raposo-Goncalves-de-Melo-Larre.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LIBERALI, F. C. (Org.). **Inglês**. São Paulo: Blucher, 2012. (série: A reflexão e a prática no ensino; v. 2; coordenador: Márcio Rogério de Oliveira Cano).

_____. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo, Pontes: 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETINI, R. H. DAMIANOVIC, M. C. HAWI, M. M., SZUNDY, P. T. C. **Vygotski: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MARX, K.; ENGELS. A ideologia alemã. [S.l.], [1845?]. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.