

Paulo Eduardo Ferreira Machado

Diálogos com *Paradox*: O Percurso de um Vídeo Didático, de sua Concepção à sua Experiência por Professores de Inglês.

MESTRADO

Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
2007

Paulo Eduardo Ferreira Machado

Diálogos com *Paradox*: O Percurso de um Vídeo Didático, de sua Concepção à sua Experiência por Professores de Inglês.

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Maximina M. Freire.

Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
2007

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Banca Examinadora:

---

---

---

Dedico este trabalho à Michele, meu amor, que faz a travessia  
comigo e à Maíra, nossa filha, que ilumina o caminho.

## **Agradecimentos**

---

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maximina Maria Freire, ou Mina, como gostamos de chamá-la. Seu acolhimento, carinho, rigor e exigente determinação foram pilares deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Lingüística Aplicada da PUCSP. Em especial, agradeço às professoras Antonieta A. Celani e Beth Brait, pela proficiência amorosa com que exercem sua arte.

Ao meu pai, Joaquim, e minha mãe, Aguiomar, que há muito anteviram este momento e o devem estar fruindo, onde estiverem.

À minha querida irmã Lena, pela orientação, torcida e apoio irrestrito durante esta jornada e todas as outras.

À minha não menos querida irmã Glorinha, melodia e harmonia constantes em minha vida.

À Patrícia Sene e ao Márcio Pantoja, primeiros incentivadores deste estudo.

Ao Smith, ao Marcatti, ao Zhé e ao Goersh, galera da pesada que ajudou a materializar o vídeo.

Aos colegas do seminário de orientação do LAEL, com quem pude dividir minhas angústias e minhas descobertas.

Aos amigos Adriana, Anderson e Juliana, com quem compartilho perspectivas teóricas, profissionais, pessoais e afetivas.

Aos participantes desta pesquisa, professores que respeito muito e que muito me ensinam.

Ao Marcos Polifemi e à Gina Bonomi, que souberam compreender minhas ausências. Ao Jaime e à Luciana, por ouvir.

À instituição em que atuo e aos amigos que lá fiz e faço, pelo incentivo e apoio.

# Sumário

---

<b>1. Fundamentação Teórica</b>	20
1.1. Ensino e Aprendizagem	20
1.1.1. Perspectivas	21
1.1.1.1 A Perspectiva Empirista	21
1.1.1.2. A Perspectiva Racionalista	22
1.1.1.3. A Perspectiva Construtivista Interacionista	23
1.1.1.4. A Perspectiva Sócio-histórica	24
1.1.2. Pedagogia do Pós-método	26
1.2. Linguagem	28
1.2.1. Enunciado	29
1.2.1.1. Fotografia como Enunciado Complexo	31
1.2.2. Autor e Autoria	34
1.2.3. Signo Ideológico	38
1.3. Linguagem Audiovisual	40
1.3.1. Características da Linguagem Audiovisual	41
1.3.2. Percepção do Audiovisual	44
1.3.3. Vídeo Didático	47
1.3.3.1. Modalidades de Uso do Vídeo Didático	49
1.3.3.2. Vídeo e Aprendizagem	51
<b>2. Metodologia da Pesquisa</b>	53
2.1. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica	53
2.2. Contextos da Pesquisa	58
2.2.1. O Contexto de Produção	58
2.2.2. O Contexto de Investigação	60
2.3. Participantes da Pesquisa	61
2.3.1. O Professor-designer-pesquisador	62
2.3.2. Os Professores Participantes	63
2.4. Instrumentos e Procedimentos de Coleta	67
2.4.1. O Olhar Atual do Pesquisador sobre o Material que Concebeu	68
2.4.2. O Fenômeno do Diálogo de Professores de Inglês com um Vídeo Didático	69
2.5. Procedimentos de Interpretação	72
2.5.1. Interpretação Atual de <i>Paradox</i> pelo Pesquisador	73
2.5.2. Interpretação do Fenômeno do Diálogo de Professores com um Vídeo Didático	73
<b>3. O Caminho que Inclui <i>Paradox</i></b>	81
3.1. Um Olhar Retrospectivo	81
3.2. <i>Paradox</i> , Agora	101
3.2.1. <i>Paradox</i> : Abertura	107
3.2.2. <i>Paradox</i> : Cena 1	108
3.2.3. <i>Paradox</i> : Cena 2	111
3.2.4. <i>Paradox</i> : Cena 3	113
3.2.5. <i>Paradox</i> : Cena 4	115

3.2.6. <i>Paradox</i> : Cena 5	116
3.2.7. <i>Paradox</i> : Cena 6	118
3.2.8. <i>Paradox</i> : Cena 7	119
3.2.9. <i>Paradox</i> : Cena 8	120
3.2.10. <i>Paradox</i> : Cena 9	122
3.2.11. <i>Paradox</i> : Cena 10	124
3.2.12. <i>Paradox</i> : Cena 11	128
3.2.13. <i>Paradox</i> : Cena 12	130
3.2.14. <i>Paradox</i> : Cena 13	132
3.2.15. <i>Paradox</i> : Cena 14	134
<b>4. A Natureza do Diálogo de Professores de Inglês com um Vídeo Didático</b>	137
4.1. Tema: Reflexão	139
4.1.1. Reflexão sobre o Aluno	139
4.1.2. Reflexão sobre a Linguagem do Vídeo	143
4.1.3. Reflexão sobre Vídeo Didático	158
4.1.4. Reflexão sobre o Fazer do Professor	163
4.1.5. Reflexão sobre o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira	169
4.2. Tema: Aplicação	172
4.2.1. Contexto	173
4.2.2. Relevância	182
4.3. Tema: Questionamento	187
4.3.1. Questionamento sobre a Linguagem do Vídeo	188
4.3.2. Questionamento sobre o Fazer do Professor	194
<b>Considerações Finais</b>	199
<b>Referências</b>	202
<b>Anexos</b>	206
Anexo 1: Carta aos Participantes	206
Anexo 2: Declaração de Concordância do Participante	207
Anexo 3: DVD <i>Paradox</i>	
<b>Lista de Quadros</b>	9
<b>Lista de Figuras</b>	10

## Lista de Quadros

---

Quadro 1: Os professores participantes da pesquisa	66
Quadro 2: Cronograma das interações por e-mail	70
Quadro 3: Cronograma das conversas com os participantes	71
Quadro 4: Texto verbal do vídeo <i>Paradox</i> : ilustrando o uso dos pronomes relativos em inglês	102

## Lista de figuras

---

Figura 1: Acesso aos textos importados para o ATLAS. ti 5.0	75
Figura 2: Tela ilustrativa do uso da ferramenta <i>Quotes</i>	70
Figura 3: Tela ilustrativa do uso da ferramenta <i>Codes</i>	77
Figura 4: Tela ilustrativa do gerenciador de famílias	78
Figura 5: Primeiras representações gráficas sobre a estrutura do fenômeno	79
Figura 6: Representação gráfica da estrutura do fenômeno	80
Figura 7: Tempos verbais ilustrados por quadrinhos	89
Figura 8: Tempos verbais ilustrados por obras de arte	91
Figura 9: Textos extras diagramados	92
Figura 10: Criação de uma narrativa para ilustrar o <i>Present Perfect</i>	93
Figura 11: Peça publicitária da ONU	95
Figura 12: Quadro do vídeo <i>The Week</i>	97
Figura 13: Abertura de <i>Paradox</i>	107
Figura 14: Cena 1	107
Figura 15: Cena 2	112
Figura 16: Cena 3	113
Figura 17: Cena 4	114
Figura 18: Cena 5a	117
Figura 19: Cena 5b	117
Figura 20: Cena 6	118
Figura 21: Cena 7	120
Figura 22: Cena 8a	121
Figura 23: Cena 8b	122
Figura 24: Cena 9	123
Figura 25: Cena 10a	125
Figura 26: Cena 10b	126
Figura 27: Cena 10c	127
Figura 28: Cena 11a	128
Figura 29: Cena 11b	129
Figura 30: Cena 12	131
Figura 31: Cena 13a	133
Figura 32: Cena 13b	133
Figura 33: Cena 14a	135
Figura 34: Cena 14b	135
Figura 35: A estrutura do fenômeno do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático	138

## Resumo

---

Este trabalho tem por objetivo interpretar o processo de criação de um vídeo didático – *Paradox* – realizado pelo próprio pesquisador. Também se propõe a interpretar e re-interpretar esse material sob um olhar contemporâneo, respaldado, por um lado, em construtos teóricos e, por outro, na busca de entendimento do *diálogo de professores de inglês com um vídeo didático*, entendido como fenômeno da experiência humana.

A investigação tem como suporte um panorama de teorias de aprendizagem (Giusta 2003; Williams e Burden, 1997), com um maior enfoque no sócio-interacionismo (Vygotsky, 1938/2003) e no conceito de pós-método (Kumaravadivelu, 2001). Linguagem, neste trabalho, é entendida como prática social dialógica (Bakhtin e seu círculo, 1979/1997, 1926/2000, 1929/2004) com contribuições sobre linguagem audiovisual (Babin e Kouloumdjian, 1989) e também sobre vídeo didático (Ferrès, 1996).

Em termos metodológicos, a opção foi pela abordagem hermenêutico-fenomenológica (Ricoeur, 2001; van Manen, 1990) que interpreta fenômenos da experiência humana por meio de textualizações dessas experiências. A busca interpretativa, nesta pesquisa, percorre o caminho de um relato retrospectivo do pesquisador, inserindo o vídeo *Paradox* no contexto histórico e profissional de sua elaboração e primeiras aplicações; observa o vídeo com um olhar atual, a partir da teoria bakhtiniana; e, finalmente, apóia-se em diálogos com nove professores de inglês de diferentes contextos profissionais a respeito de suas experiências frente à *Paradox*, no sentido de interpretar o fenômeno do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático.

O relato retrospectivo e a interpretação do vídeo por parte do pesquisador revelam um enunciado áudio-verbo-visual, interpretado em suas relações intertextuais como fruto de um posicionamento valorativo de um autor-criador. Os resultados obtidos a partir dos diálogos com os professores participantes indicam que o fenômeno em foco é estruturado através dos temas *reflexão, aplicação e questionamento*.

## Abstract

---

This study aims to interpret the process of creation, by the researcher himself, of a didactic video named *Paradox*. It also intends to interpret and re-interpret the material under a contemporary perspective, backed, on one side, by theoretical frameworks and by the search of understanding *the dialogue of English Teachers with a didactic video*, taken as a phenomenon of human lived experience.

The investigation relies on the support of a panel of theories of learning (Giusta 2003; Williams and Burden, 1997), with a greater focus on the socio-interactionism (Vygotsky, 1938/2003) and on the concept of post-method (Kumaravadivelu, 2001). Language, in this study, is understood as a dialogic social practice (Bakhtin and his circle, 1979/1997, 1926/2000, 1929/2004) with contributions about audiovisual language (Babin and Kouloumdjian, 1989), and also about didactic video (Ferrès, 1996).

In methodological terms, the option was the hermeneutical-phenomenological approach (Ricoeur, 2001; van Manen, 1990) which interprets phenomenons of lived experiences by the means of writings generated by those experiences. The interpretive quest, in this research, follows the path of a retrospective narration of the designer, inserting the video *Paradox* within the historic and professional contexts of its creation; it observes the video with a contemporary view from the vantage point of the bakhtinian theory; finally, it lies on dialogues with nine English teachers from diverse professional contexts, about their experiences with *Paradox*, in the sense of interpreting the phenomenon of the dialogue of English teachers with a didactic video.

The retrospective narration and the interpretation of the video by the participants reveal an audio-verb-visual enunciation, interpreted in its intertextual relations as a result of an axiological posture of an author-creator.

The achieved results from the dialogues with the participants show that the phenomenon under scrutiny is structured by the themes: *reflection*, *application* and *questioning*.

## Introdução

---

No decorrer de minha trajetória profissional, fui abandonando a visão de educação que herdei de meus pais e professores – a do conhecimento transmitido - para assumir gradualmente uma postura de que o conhecimento é algo para ser construído socialmente, por aqueles que estão envolvidos no processo de aprendizagem. Cheguei ao cursinho pré-vestibular, como professor, muito mais atraído pela remuneração convidativa do que por acreditar na visão de ensino-aprendizagem que o caracteriza.

Quando me vi à frente de classes numerosas, para *ensinar* gramática do inglês e interpretação de textos, comecei a pensar em formas de potencializar minha ação docente, para atender àquilo que os alunos -- e o sistema -- esperavam de mim. Devido a minha formação na área do audiovisual, inferi que a incorporação dos meios tecnológicos audiovisuais às aulas poderia me ajudar nessa missão. De acordo com Kelly (1955, apud Williams e Burden, 1997:28), em sua teoria do construto pessoal, “é importante que os professores percebam que embora um currículo possa ter sido preestabelecido, ele inevitavelmente é transformado pelo docente em algo pessoal que reflete seu sistema de valores, seus sentimentos e pensamentos sobre o conteúdo das lições e de seus aprendizes e sua visão de mundo de modo geral”.

Partindo dessa citação, podemos afirmar que os professores levam para a sala de aula, além de sua formação mais especializada no campo específico em que atuam, outras bagagens, preparadas no decorrer de suas trajetórias e pessoais. Tais bagagens têm o peso e a forma de suas experiências, suas crenças, ideologias, maneiras de ver o mundo e o próprio fazer pedagógico. No caso de professores de língua estrangeira, vários vêem seus fazeres educacionais muitas vezes moldados pela abordagem ou método em voga, implementados pelas diretrizes das instituições para as quais trabalham.

Algumas vezes, nós, professores, temos a oportunidade ou o desafio de preparar materiais didáticos que nos auxiliem na empreitada de construir o

conhecimento junto com nossos alunos. Isso foi o que se deu comigo. No contexto instrucional em que estava inserido (curso pré-vestibular), comecei a elaborar e utilizar apresentações esquemáticas de slides, que foram se transformando, incorporando elementos visuais que pudessem contextualizar os exemplos gramaticais a serem ensinados. A partir de determinado momento, as próprias imagens – extraídas de estórias em quadrinhos ou livros de arte -- passaram a gerar as frases que ilustravam as estruturas gramaticais a serem discutidas. Mais adiante, conjuntos de imagens seriam articulados para gerar histórias, narrativas fictícias, e não mais frases isoladas que exemplificassem os conceitos. Foi assim que o trabalho de um fotógrafo brasileiro gerou uma história sobre imigrantes nordestinos em São Paulo para uma aula de *Present Perfect*, ou a obra de uma fotógrafa americana focalizando a loucura serviu de mote para discussão sobre *Reported Speech*.

Percebi então, pelas reações dos alunos, que as aulas de inglês poderiam e deveriam ser, pelo menos, deflagradoras de questionamentos de crenças e atitudes pessoais, já que espaço para debates realmente, ali, não havia. Julguei que, além de *ensiná-los* a entender as estruturas do inglês, poderia despertá-los para outras questões: estéticas, culturais e sociais. Como ressalta Kenski (2001), o professor precisa ter:

“...a capacidade de questionar sua relação com o conhecimento básico de sua disciplina e ir além, em um estado permanente de aprendizagem e questionamento que visem à ampliação e à atualização de seu acervo pessoal de informações e saberes. Assim, o conteúdo da disciplina deixa de ser um conjunto de certezas e verdades pessoais para se tornar um espaço de ousadias e descobertas, sempre aberto a novas aprendizagens” (Kenski, 2001: 95).

Na culminância desse processo, em 2001, desenhei, produzi e utilizei um vídeo didático chamado *Paradox*, que se dedicava, a princípio, a ilustrar uma aula sobre pronomes relativos. Vídeo de animação a partir de fotografias de vários autores consagrados contidas em um livro para celebrar os 500 anos do descobrimento do Brasil, *Paradox* traz, na minha concepção, representações fotográficas da realidade contraditória do nosso país, com forte apelo social. A partir do seqüenciamento dessas imagens, criei e inseri no vídeo um texto – grafado na tela e reforçado pela narração em áudio -- que continha todos os exemplos clássicos dos usos de pronomes relativos,

tomando o cuidado de visualmente expressar, através da posição no quadro e do movimento, o conceito de duas idéias que se fundem em uma só frase, através do uso desses pronomes.

No contexto de educação formal e não formal no Brasil, o professor de língua estrangeira lida com uma realidade que o desafia a transpor grandes obstáculos sob o aspecto motivacional: como vencer a resistência que muitas vezes acomete os alunos de língua estrangeira e o descaso de muitas instituições escolares para com a disciplina? Como acender a chama do interesse dos aprendizes, filhos do mundo pós-industrial, bombardeados a todo instante por estímulos de imagens, sons e movimento, alvos e frutos dos meios de comunicação de massa, da velocidade e do individualismo? Essas eram as questões que passavam por minha mente na época da concepção de *Paradox*, e ainda passam.

Passei a utilizar o material regularmente em aulas, mas deixando a linguagem do vídeo como pano de fundo. Meu foco, naquele momento, era o ensino da estrutura gramatical; não me aprofundava nas questões de reflexão e interpretação que o vídeo, com suas linguagens, propiciava.

Porém, outros professores, colegas de trabalho, ao terem acesso ao material, faziam dele outro uso, por vezes surpreendente para mim, seu realizador. Se eu o utilizava para dar aulas de gramática, conforme sua concepção inicial, outros passavam a utilizá-lo como um texto autêntico, como base para aulas de leitura ou para discussão sobre variados assuntos, principalmente de cunho social. Foi, então, que percebi que o material já tinha vida própria, e passei a me questionar sobre quais elementos nele contidos poderiam propiciar múltiplas interpretações, e quais possibilidades para futuros trabalhos seriam descortinadas pelas leituras que outros professores faziam dele.

Foi esse questionamento que me trouxe ao programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Acreditava que havia, em minhas indagações, um caminho de

investigação científica que pudesse ser relevante no e para o contexto interdisciplinar da Lingüística Aplicada. Minha proposta inicial era realizar um novo vídeo de animação, para estudar como o movimento, a forma e as cores em um clipe animado da letra de uma música poderiam auxiliar na apreensão de sentido por parte dos alunos. Contudo, a experiência de minha orientadora foi determinante para que eu centrasse meu escrutínio sobre um material que eu já havia realizado, devido à riqueza lingüística que ele apresentava e à exigüidade de tempo para a complexão do programa de mestrado, que inviabilizaria a produção, aplicação e análise de um novo material.

Definido o mote de estudo, faltava o desenho da pesquisa, o caminho investigativo a percorrer. Ao final do primeiro semestre do programa, desliguei-me da instituição pré-vestibular à qual estava vinculado. Isso impossibilitou que minha pesquisa fosse feita junto aos alunos que experienciavam *Paradox*. Dada a reação de alguns colegas ao vídeo, propondo para ele usos que eu, como designer, não havia planejado, optei então por trilhar o caminho da pesquisa em companhia de outros professores, que foram convidados a assistir e comentar sobre *Paradox*. A investigação, então, definiu-se a partir dos seguintes objetivos:

- Interpretar, por meio da introspecção e de um olhar retrospectivo, o processo de criação e autoria do vídeo *Paradox*.
- Interpretar e re-interpretar o material sob um olhar contemporâneo, respaldado por construtos teóricos e pelas textualizações das experiências de professores de inglês que foram expostos a e dialogaram com e sobre o vídeo *Paradox*.

Para atender a esses objetivos procuro, nesta investigação, responder às seguintes questões de pesquisa:

- Que interpretação o professor-designer-pesquisador faz, atualmente, de um vídeo didático que concebeu e utilizou?
- Qual a natureza do diálogo travado por professores de inglês com e sobre um vídeo didático?

Em termos metodológicos, optei por uma abordagem que se propusesse a investigar experiências vividas, principalmente porque, na condição de investigador, julgava impossível qualquer interpretação sobre o processo de criação e aplicação de *Paradox* que não levasse em conta as experiências vividas por mim e os outros participantes. A abordagem hermenêutico-fenomenológica admite abertamente a subjetividade em ciências humanas, além do fato de que “qualquer descrição já é, em última instância, uma interpretação”<sup>1</sup> (van Manen 1990: 25). Essa abordagem me permitiu, portanto, investigar o diálogo travado entre professores de inglês e o vídeo *Paradox*, entendido como um fenômeno da experiência humana.

Fazer pesquisa hermenêutico-fenomenológica é, segundo van Manen, (1990:18) “uma tentativa de arquitetar uma descrição interpretativa completa de algum aspecto da vida, com a consciência de que a experiência vivida é sempre mais complexa do que se pode descrever”. Faz-se necessário, para essa linha de pesquisa, não apenas resgatar retrospectivamente uma experiência vivida, seja ela nossa ou de outras pessoas. É preciso também entrever a essência do fenômeno, através da reflexão sobre a textualização dessa experiência.

A busca pela essência de um fenômeno inclui a textualização das experiências dos participantes da pesquisa e leituras cuidadosas dessa textualização, em que o pesquisador procura elementos lingüísticos que se constituam em unidades de significado (van Manen, 1990). Essas unidades de significado, passando por um processo de refinamento, de leituras e re-leituras, propiciam ao investigador identificar temas emergentes. Novas re-leituras são feitas, para a comprovação da manifestação dos temas e validação da pesquisa. Textualização, tematização e validação são os traços distintivos da pesquisa hermenêutico-fenomenológica (Freire, 1998, 2006, 2007a, 2007b).

---

<sup>1</sup> Os trechos citados nesta dissertação, extraídos de obras originalmente escritas em língua inglesa foram por mim traduzidos.

No caso desta pesquisa, os instrumentos de coleta que originaram os textos vieram de três vertentes:

- de um relato retrospectivo do designer, uma vez que a experiência vivida por mim é parte simbiótica do processo de criação do material. Além disso, a proposta do relato foi fazer um resgate da etapa de elaboração do material para dar subsídios ao pesquisador para compreender as percepções dos professores e sua própria compreensão atual.
- da troca de e-mails com os professores envolvidos na pesquisa, para colher suas primeiras impressões sobre a experiência de assistir a *Paradox*;
- de conversas presenciais com os professores participantes, para elucidar aspectos não claros de seus depoimentos e aprofundamento da discussão, contribuindo para o processo de validação da pesquisa.

Para proceder à investigação, no primeiro capítulo procuro dar um panorama dos construtos teóricos dos quais me cerquei para proceder à interpretação. Busco apoio, para tal, em teorias de ensino e aprendizagem (Giusta 2003; Williams e Burden, 1997), com um maior enfoque no sócio-interacionismo (Vygotsky, 1928/2000). Percorro o caminho da pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2001). Assumo linguagem como prática social dialógica (Bakhtin e seu círculo, 1924/2000; 1926/2000). Exploro a linguagem audiovisual (Babin e Kouloumdjian, 1989), além de vídeo didático (Ferrès, 1996).

No segundo capítulo descrevo a linha metodológica adotada, o contexto da pesquisa, seus participantes e os procedimentos para a coleta e para a interpretação da textualização das experiências vividas. Para tanto, baseio-me em van Manen (1990), Ricoeur (1986), Lye (1996) e Freire (2006, 2007a, 2007b).

Os procedimentos de interpretação foram, nesta pesquisa, divididos em dois capítulos: no terceiro capítulo, abro as perspectivas interpretativas do trabalho, procedendo a um relato retrospectivo sobre a concepção do vídeo

*Paradox* a partir da perspectiva do designer e do contexto no qual ele estava inserido.

No quarto capítulo, procedo à interpretação das experiências vividas pelos participantes, a partir dos processos de textualização, refinamento e tematização. O capítulo é subdividido em três seções que retomam e explicitam os temas estruturantes do fenômeno em investigação.

Ao final, teço as Considerações Finais da pesquisa, onde faço uma avaliação do próprio processo da pesquisa, discuto sobre as dificuldades que foram superadas e reflito sobre as lacunas que ficaram para futuras investigações.

Para melhor contextualizar o leitor, anexo à dissertação uma cópia de *Paradox*. Dessa forma, não só minhas interpretações e considerações poderão ser melhor situadas, mas também viabilizo o caminho para que novas percepções e interpretações afluam.

# 1. Fundamentação Teórica

---

Este trabalho tem como objetivo resgatar e compreender o processo de elaboração e autoria de um vídeo didático chamado *Paradox*, levando em conta o contexto de sua produção e aplicação. Além disso, também objetiva interpretar esse material sob o olhar de professores de inglês que, hoje, são expostos e dialogam com esse vídeo.

Para atingir tais metas, cerco-me de construtos teóricos que transitem pelas relações entre ensino e aprendizagem: Por um lado, traço um panorama das várias teorias de ensino e aprendizagem (Giusta 2003; Williams e Burden, 1997), com um maior enfoque no sócio-interacionismo (Vygotsky, 1938-2003); por outro lado, volto minha atenção para a pedagogia do pós-método Kumaravadivelu (2001). Transito também por questões de linguagem, entendida neste trabalho como prática social dialógica (Bakhtin e seu círculo, 1979/1997, 1926/2000, 1929/2004). Ampliando um pouco as considerações sobre linguagem, abordo a linguagem audiovisual (Babin e Kouloumdjian, 1989) e também o vídeo didático (Ferrès, 1996).

## 1.1. Ensino e Aprendizagem

Pelo fato de ser este um trabalho que lida com a elaboração e aplicação de um vídeo didático, julgo pertinente, antes de tudo, lidar com concepções teóricas acerca do processo de ensino e aprendizagem, pois, por princípio, qualquer vídeo didático pretende se inserir no contexto desse processo. Após apresentar essas perspectivas, discorro sobre a pedagogia do pós-método, por sua pertinência para a reflexão sobre o processo de concepção de *Paradox*.

### 1.1.1. Perspectivas

Para lidar com as visões mencionadas acima, retomo as diversas perspectivas que, através da história, a partir do século XIX, teorizam o processo de ensino e aprendizagem. São elas as perspectivas empirista, racionalista, construtivista interacionista e sócio-histórica.

#### 1.1.1.1. A Perspectiva Empirista

O empirismo é fruto da escola positivista. De acordo com Williams e Burden (1997: 8), a intenção empirista era ligar a psicologia às ciências naturais, na busca por rigor científico. Os psicólogos dessa época deixam de focalizar a mente humana para tentar entender e prever o comportamento. Para o positivismo empirista, ou positivismo lógico, só tem validade científica aquilo que pode ser observado no mundo físico e mensurado. Como resposta a essa premissa, a psicologia ocidental, a partir de meados do séc. XIX, concentrava-se na compreensão dos atos humanos, desconsiderando os pensamentos e as emoções humanas, pela impossibilidade de mensurá-los.

Giusta (2003) elenca os princípios que norteiam o behaviorismo, teoria normativa da psicologia que representa o ideal de cientificidade proposto pelo empirismo: o conhecimento é produto das impressões do mundo exterior; existe uma negação da perspectiva do sujeito no conhecimento e o homem ao nascer é tábula rasa, ou seja, não há idéias inatas (Giusta, 2003: 47). Em suma, todo o conhecimento se dá fora do sujeito. O conhecimento é proporcional à quantidade de informações que recebe.

Sob a perspectiva behaviorista, a aprendizagem se dá por meio de treinamento que, se bem-sucedido, repercute em mudanças no comportamento do indivíduo. De acordo com Williams e Burden (1997: 9), Skinner, precursor do behaviorismo moderno, propõe esse treinamento, ou instrução, nos

seguintes termos: os professores devem deixar claro o que será ensinado; as tarefas devem ser seqüenciadas em pequenos passos; o aprendizado deve ser programado, prevendo reforço positivo para o sucesso. Tal reforço positivo é chamado de estímulo conseqüente e deve atuar como “garantia para a manutenção ou extinção de certos comportamentos” (Williams e Burden, 1997: 9). Para Giusta (2003), o reforço, ou estímulos que seguem à resposta do sujeito a estímulos anteriores, são o núcleo da teoria behaviorista. A autora apresenta as características da pedagogia behaviorista:

“... práticas reprodutivas, consecução dos objetivos alheios às condições dos alunos, ausência da contextualização das ações educativas, fragmentação dos conteúdos, memorização mecânica, heteronomia<sup>2</sup> impeditiva da socialização e da moralidade autônoma, avaliação como mensuração de informações memorizadas e com caráter de premiação” (Giusta, 2003: 49).

A teoria behaviorista é, portanto, uma teoria reducionista, ou seja, limita o conhecimento àquilo que é exterior ao indivíduo, não levando em consideração a importância dos processos mentais e das experiências que os aprendizes trazem para o contexto de aprendizagem.

#### 1.1.1.2. A Perspectiva Racionalista

Em reação ao positivismo, surge uma outra teoria reducionista, sob uma perspectiva racionalista: a teoria da Gestalt. Para os racionalistas, o conhecimento não é exterior ao sujeito, mas é interior, transmitido biologicamente. Giusta (2003: 53) argumenta que, para a Gestalt, “todo o conhecimento é fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito”. Ainda segundo a autora, a experiência, a bagagem que o indivíduo

---

<sup>2</sup> **Heteronomia** - *sf* (*hétero+ônimo+ia*<sup>1</sup>) **1** Subordinação ou sujeição à vontade de outrem ou a uma lei exterior. Fonte: Moderno Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa.

traz pode influenciar a percepção e o comportamento, mas não é um fator fundamental ou determinante dessa percepção e comportamento. A conduta só poderá ser explicada caso se recorra às variáveis biológicas e ao contexto imediato. Não há interesse nas variáveis pregressas ou históricas (Giusta, 2003: 50).

Ainda segundo Giusta (2003), “a estrutura da Gestalt é uma estrutura sem gênese, não comportando, pois, uma construção”. Em outras palavras, o conhecimento não é construído, mas apreendido de forma súbita e repentina, por meio de uma reestruturação e acomodação nos campos da percepção, fenômeno que a Gestalt chama de *insight*.

Ambas as teorias, o positivismo e o racionalismo, acabam se equivalendo no antagonismo reducionista com que encaram a aprendizagem. Se o behaviorismo entende a aprendizagem como percepção de algo que é externo ao sujeito, o racionalismo se atém apenas às suas estruturas mentais biológicas. Nenhuma das duas correntes aborda as questões do contexto histórico ou das interações sociais para estudar os processos de aprendizagem. Essas correntes não esclarecem como os indivíduos dão um sentido próprio e particular ao mundo.

#### 1.1.1.3. A Perspectiva Construtivista Interacionista

Em resposta à dicotomia acima apontada, desenvolve-se a psicologia desenvolvimental cognitiva, de Jean Piaget, que passa a estudar a natureza construtiva do processo de aprendizagem. Segundo Williams e Burden (1997: 22) Piaget concebeu o desenvolvimento cognitivo como um processo de amadurecimento, no qual a genética e a experiência interagem. Piaget estava interessado em entender “como se passa de um estado de menor conhecimento para um estado de conhecimento mais avançado” (cf. Giusta, 2003: 52). Para responder a essa pergunta, Piaget utiliza os chamados métodos epistemológicos genéticos, base da perspectiva construtivista, que se alinham a duas vertentes: a sociogênese, que estuda a produção do

conhecimento como fruto do trabalho da humanidade, e que “procura elucidar as construções coletivas que são transmitidas ou transformadas de geração em geração” (Giusta, 2003: 53); e a psicogênese, que é a construção dos conhecimentos pelo sujeito, mediante o desenvolvimento de suas estruturas de cognição. Para o construtivismo, o conhecimento origina-se “em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (Giusta, 2003: 54), numa interação constante do indivíduo com o seu meio. Porém, esse indivíduo é um sujeito epistêmico, ou seja, um sujeito ideal, universal, “representando o conjunto de possibilidades a que pode chegar o ser humano” (Giusta, 2003: 55).

Para Piaget (1976, apud Giusta, 2003: 54), na interação do indivíduo com o meio é originado um desequilíbrio, provocando um esforço de adaptação e modificação, atingida pelos processos de assimilação e acomodação. Essa equilibrção cognitiva é um resultado das trocas do sujeito com o mundo. É sempre provisória, uma vez que novos problemas sempre surgem, e “cada equilibrção funciona como um ponto de partida para formações mais amplas” (Giusta, 2003: 55).

#### 1.1.1.4. A Perspectiva Sócio-histórica

Uma das questões da aprendizagem que o interacionismo construtivista deixa de abordar é a interação do sujeito com o outro, com o seu par. Muitas vezes, entender o que ocorre na mente humana não é o bastante para explicar o que ocorre quando aprendemos. A perspectiva sócio-histórica, desenvolvida por Vygotsky (1938/2003; 1939/1999), tece relações entre aprendizagem e desenvolvimento, não apenas a partir das interações entre o indivíduo e o meio, mas entre o indivíduo, o meio, seus pares e ele mesmo. As condições sociais e históricas são, para Vygotsky (1938/2003), fundamentais para os processos de aprendizagem.

Vygotsky (1938/2003: 104) opõe-se à proposição piagetiana de que, para haver o aprendizado, é necessário que haja um desenvolvimento biológico prévio (Vygotsky, 1938/2003: 104). Para o autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde sempre. O aprendizado escolar é, para Vygotsky, a grande oportunidade para se explorar aquilo que ele chama de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1938/2003: 110-116). Não podemos, segundo o autor, deixar de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, no qual se pode observar como as funções mentais são resultados de ciclos de desenvolvimentos que já se completaram. O segundo nível é o nível de desenvolvimento potencial “que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em estado embrionário” (Vygotsky, 1938/2003: 111). A zona de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1938/2003: 116).

Há ainda outra importante característica no processo de ensino e aprendizagem para Vygotsky, que é a mediação. Williams e Burden (1997: 40) destacam que a mediação é desempenhada por “alguém significativo na vida do aprendiz, que melhora o aprendizado escolhendo e dando forma às experiências de aprendizagem”. Nesse sentido, o outro assume destaque especial, por desempenhar o papel de um par mais competente.

Cabe ainda ressaltar a importância que Vygotsky confere à linguagem, concedendo-lhe, de acordo com Giusta (2003: 61), a função “reguladora dos processos cognitivos, exercida em situações de interação social” (Giusta, 2003: 61). Essa linguagem, para Vygotsky, não corresponde apenas à fala, mas também às outras formas de expressão simbólica. Assim, linguagem é, para Vygotsky, mais que um sistema de signos; é uma forma de interação social, e deve ser entendida sempre em um contexto.

Pela forma como as realidades e contextos locais de ensino e aprendizagem se imbricam na prática pedagógica, acredito que este trabalho

deva ir um pouco além das visões de ensino e aprendizagem, para tornar possível uma reflexão sobre como, inserido no contexto de pré-vestibular, o vídeo *Paradox* foi produzido. Com esse objetivo recorro aqui ao conceito de pós-método.

### **1.1.2. Pedagogia do Pós-método**

Após apresentar as diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva diacrônica, volto-me, no intuito de subsidiar teoricamente este trabalho, para o construto da pedagogia do pós-método. Essa me parece ser uma perspectiva que vai além da visão clássica apresentada por Anthony (1963), que faz um arranjo hierárquico entre abordagem, método e técnica. Para o autor acima, a abordagem é axiomática, e responde a uma perspectiva adotada sobre o ensino e aprendizagem e sobre linguagem. Já um método, para Anthony (1963) é procedimental, ou seja: para uma abordagem pode haver muitos métodos; um método é um programa aplicado que responde a uma abordagem. Finalmente, para o autor, uma técnica é implementacional, está no nível da aplicação prática de um método, em termos das atividades que são propostas para um objetivo qualquer.

Kumaravadivelu (2001: 537) aponta para a insatisfação de muitos pesquisadores e professores de língua estrangeira com as limitações implicadas no conceito de método. Por esse motivo, argumenta que é necessária a construção de uma pedagogia do pós-método.

O autor acima fundamenta tal pedagogia ao redor de três conceitos lapidares: particularidade, praticidade e possibilidade. Essas três bases devem servir como alicerce para que a pedagogia do pós-método possa propiciar uma educação de línguas baseada na compreensão de particularidades locais, sejam elas lingüísticas socioculturais ou políticas. Tal pedagogia deve também tentar romper com a imutabilidade das relações de hierarquia entre teóricos e práticos, de forma a permitir aos professores construir suas próprias teorias, a

partir de suas práticas. Por fim, objetiva utilizar a consciência sociopolítica que os participantes trazem, no sentido de fortalecer sua busca por identidade e transformação social.

A pedagogia da particularidade, segundo Kumaravadivelu (2001) baseia-se no pressuposto de que para ser relevante, a pedagogia de línguas deve estar adequada a determinado grupo de professores, que ensinam determinados alunos em determinado contexto, inseridos em determinado contexto sociocultural (p. 538).

Para Kumaravadivelu (2001), toda pedagogia, como toda política, é local. Ignorar exigências locais é ignorar experiências vividas, deslegitimando o fazer pedagógico. A pedagogia da particularidade provém da consciência crítica das exigências locais. “Ela começa com professores praticantes, individual ou coletivamente, observando seus atos, identificando problemas, encontrando soluções e avaliando-as” (Kumaravadivelu, 2001: 540). Esse ciclo de observação, reflexão e ação, é, segundo o autor, um pré-requisito para o desenvolvimento de um conhecimento pedagógico sensível ao contexto.

Para Kumaravadivelu (2001), pelo fato da particularidade estar tão imbricada na prática, ela torna-se, em essência, uma pedagogia da praticidade. Esta não se refere somente à prática cotidiana da sala de aula, mas a algo maior, a relação teoria e prática. Os professores, segundo o autor, tecem uma conceitualização de seu fazer que amadurece enquanto aprendem a lidar com pressões representadas pela preparação profissional, crenças pessoais, limitações institucionais, expectativas dos alunos, etc. Essa conceitualização por parte dos professores, instintiva requer que os professores vejam a pedagogia não apenas como mecanismo para maximizar oportunidades de aprendizagem, mas também como meio para compreender e transformar as possibilidades dentro e fora da sala de aula. A pedagogia da praticidade é, portanto, também a pedagogia da possibilidade de transformação social (p. 540-542).

A pedagogia da possibilidade, segundo Kumaravadivelu (2001: 542), assume que qualquer pedagogia está implicada em relações de poder e dominação, sendo implementada para criar e sustentar desigualdades sociais; empodera os participantes e aponta para a necessidade de se desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que trabalhem com as experiências que as pessoas trazem para o cenário pedagógico. Essas experiências são, segundo Kumaravadivelu, (2001: 543) modeladas não apenas pelos episódios de ensino-aprendizagem que as pessoas vivenciaram no passado, mas também pelo ambiente político, econômico e social no qual elas cresceram. Essas experiências têm, segundo o autor, o poder de alterar práticas pedagógicas de formas não esperadas por coordenadores, designers de currículo ou produtores de livros ou de materiais didáticos.

## 1.2. Linguagem

Utilizo, neste trabalho, a visão de linguagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin e seu círculo, que incorpora, para caracterizar seu objeto, quatro esferas da realidade: a esfera física, concernente ao som como fenômeno acústico; a esfera fisiológica, referente ao processo de produção do som; a esfera psicológica, referente à atividade mental dos locutores e ouvintes; mas principalmente, a esfera ideológica da relação social organizada. De fato, para Bakhtin (1929/2004: 70-71), “a unicidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para o complexo físico-químico-psicológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um ato de linguagem”.

Nesse sentido, desenvolvo nesta seção aspectos importantes para a interpretação contemporânea do vídeo *Paradox* e da textualização das experiências vividas pelos participantes. Esse desenvolvimento é articulado através das seções *Enunciado, Autor e Autoria* e *Signo Ideológico*.

### 1.2.1. Enunciado

Para Bakhtin e seu círculo (1929/2004), a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. A unidade básica de análise lingüística é o enunciado; ou seja, elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa. Segundo o autor, “o enunciado é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin e seu círculo, 1929/2004: 112). Isso se dá, segundo o autor, independentemente da existência de um interlocutor real. Muitas vezes, esse interlocutor “é substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (Bakhtin, 1929/2004: 112). Não pode haver, para o autor e seus seguidores, um locutor abstrato: “é preciso supor certo horizonte social que determina a criação ideológica do grupo social e época a que pertencemos” (Bakhtin, 1929/2004: 112). Assim, a linguagem é bem mais que um sistema de língua, tornando-se uma arena de interações sociais, materializadas através dos enunciados.

De acordo com Brait e Melo (2005), o enunciado, por dirigir-se a alguém, tem autor e destinatário. A primeira característica de um enunciado é ter um autor, ao passo que as unidades da língua não pertencem a ninguém. Possui, assim, uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro. O destinatário é presumido, instalando-se a partir da circulação do enunciado. Entretanto, há um destinatário não-concretizado, um sobredestinatário, que vai além daquilo que inicialmente se imaginou como contrapartida do discurso (Brait e Melo, 2005: 63).

Para Bakhtin (1929/2004), todo discurso está atravessado por outros discursos que partem de um enunciado, surgido em um momento histórico e em um meio social determinado, tecido num embate de várias vozes sociais. O sujeito é visto como imbricado em seu meio social, permeado pelos discursos

que o circundam. Cada sujeito é uma arena de conflito dos vários discursos que o constituem, cada um tentando se sobrepujar aos outros.

O enunciado é, segundo a teoria Bakhtiniana, o centro nuclear do discurso, sempre marcado pelas relações sociais dialógicas. Para Brait e Melo (2005: 63), o enunciado encerra “a unidade de comunicação, de significação, sendo necessariamente contextualizado”.

Para as autoras acima (Brait e Melo, 2005: 72), perguntas como *A quem se dirige o enunciado? Como o locutor percebe e imagina seu destinatário? e Qual é a força da influência do destinatário sobre o enunciado?* ajudam a compreender a composição e o estilo dos enunciados. Essa composição é arquitetada pela trama de três elementos: “o horizonte espacial comum dos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; sua avaliação comum dessa situação”.

Todo discurso, segundo Bakhtin (1929/2004), se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio é denominado dialogismo. Ele insere a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão. Assim, cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e antecipa, por sua vez, uma resposta sua.

De acordo com Fiorin (2006), o dialogismo é o próprio princípio constitutivo da linguagem. Segundo o autor,

“Nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. (...) Dialogismo é convergência e divergência, acordo e desacordo, adesão e recusa, complemento e embate. (...) Dialogismo é sempre entre discursos, e o interlocutor só existe enquanto discurso. Há um embate entre dois discursos: o do locutor e o do interlocutor, o que significa que o dialogismo se dá sempre entre discursos” (Fiorin, 2006:166 - 170).

Particularmente, creio que a concepção dialógica da linguagem é absolutamente pertinente para a análise de *Paradox*, uma vez que só posso considerar essa obra como fruto do trabalho de um autor, que se posiciona

axiologicamente frente ao seu herói ou à temática de sua obra, originando um discurso, ou enunciado, constituído por signos ideológicos.

A intertextualidade, ou dialogismo, dos enunciados no vídeo *Paradox* é observada a partir de seu diálogo com outras obras audiovisuais e com os próprios discursos dos participantes da pesquisa. Além disso, observo um dialogismo interno à obra, como uma forma de tecer relações entre seus enunciados constitutivos. Como a voz do narrador dialoga com as vozes das narradoras? Como as imagens dialogam com o texto, que dialoga com a música, que dialoga com a narração, que dialoga com seu contexto, e assim sucessivamente? Esses aspectos são centrais na condução de uma interpretação do discurso ou dos enunciados de *Paradox*.

#### 1.2.1.1. Fotografia como Enunciado Complexo

Outro fator que deve ser levado em consideração nesta pesquisa é a questão fotográfica. Enxergo aqui a fotografia como uma forma de enunciado, conforme este foi anteriormente caracterizado. Para tanto, procuro uma articulação entre os conceitos de Bakhtin e seu círculo (1979/1997; 1929/2004; 1926/2000) com Kosoy (2002).

As imagens fotográficas nos mostram “um fragmento selecionado da aparência das coisas, dos fatos, tal como foram estética e ideologicamente congelados num dado momento de sua existência ou ocorrência” (Kosoy, 2002: 21). Para Kosoy, a fotografia conta com elementos constitutivos e com coordenadas de situação, que Bakhtin e seu círculo preferem chamar de cronotopo<sup>3</sup>, que a tornam possível, materialmente existente no mundo: o

---

<sup>3</sup> **Cronotopo:** Reporta-se à relação entre as categorias de espaço e tempo. Composto pelas palavras gregas *cronos*: tempo e *topos*: lugar, por ele se enfatiza a indissociabilidade destes dois elementos tal como se manifesta nas representações literárias. (disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/cronotopo.htm> acesso em 09/07/2007).

assunto que é objeto de registro, a tecnologia que viabiliza tecnicamente o registro e o fotógrafo (este nos remete ao conceito de autoria, discutido a seguir), que, motivado pessoal ou profissionalmente, a elabora. Esse processo ocorre em lugar e época específicos; ou seja, toda fotografia tem sua gênese em determinada coordenada de situação. Essa coordenada é específica e fruto de uma escolha ideológica. Segundo Dubois (1986: 141), a imagem fotográfica é um corte “sobre o fio da duração e no continuum da extensão”.

Essa fragmentação/congelamento, que é uma condição essencial da fotografia e que inaugurou, ainda no século XIX, uma nova forma de visualizar e entender o mundo, não pode ser separada das condições tecnológicas que a propiciaram e nem das escolhas ideológicas que faz o fotógrafo a cada clique. É claro que não se pode excluir as surpresas que advêm no ato de fotografar— é divertido pensar que a cena fotografada só é vista pelo fotógrafo no laboratório ou na foto impressa, pois o instante fotográfico é o momento em que o diafragma se abre e o espelho se fecha, impedindo que a luz chegue ao olho<sup>4</sup> — e que não podem ser controladas precisamente, principalmente se considerarmos que a fotografia é externamente motivada, portanto, dialógica. Mas essas surpresas podem ser exploradas criativamente, abrindo fronteiras para novas interferências estéticas e ideológicas.

Além disso, a fotografia, considerada por muitos como fiel reprodutora da realidade, da verdade histórica, propicia-nos apenas um registro fragmentado da aparência das coisas. Para Kosoy (2002), “a realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor faz dela em determinado momento” (p. 38). Pode-se observar, portanto, que o processo de refração de mundo contido no enunciado fotográfico se dá, como qualquer outro, na sua produção e na sua recepção. Assim, em qualquer etapa de seu percurso no tempo e no espaço, seja no momento de interação, escolha e manipulação do fotógrafo perante os fatos

---

<sup>4</sup> Esse fenômeno ocorre nas chamadas câmeras *reflex*, onde o que se vê no visor corresponde exatamente àquilo que será fotografado. Nessas câmeras, há um espelho posicionado a 45° entre a objetiva e o filme, que faz com que a luz incidente chegue ao visor, após refletir em outro espelho posicionado em um prisma no topo da câmera. Quando o obturador é disparado, o espelho inferior se levanta, deixando a luz chegar à emulsão do filme, mas impedindo assim sua chegada ao olho do fotógrafo.

que se lhe apresentam, seja quando apreciada ou interpretada por diferentes interlocutores, a fotografia sempre faz parte de um processo de construção de sentidos.

Quando publicada em livro, todos esses processos se refazem, pois a coleção de fotografias à disposição do editor passa a funcionar como uma nova realidade com a qual ele dialoga, interage, influencia e é influenciado, fazendo escolhas ideológicas, cortes, inter-relações e seqüenciamentos. O livro é uma solução encontrada para fazer circular entre o grande público uma coleção de fotografias. A seqüência em que essas imagens serão observadas e o tempo dedicado a cada uma delas pelo interlocutor podem ser sugeridos, mas não determinados, deixando em aberto uma série de decisões a serem tomadas no ato dialógico de fruição.

Já o vídeo<sup>5</sup> propõe um modo mais sutil e rigoroso de editar fotografias. Para Sontag (1983) “tanto a ordem quanto o tempo exatos que se devem dedicar a cada fotografia são, no filme, preestabelecidos, o que implica em vantagem em termos de legibilidade visual e impacto emocional” (p. 5). Não corroboro a afirmação de Sontag de que a edição em vídeo traz vantagens em termos de legibilidade, por achar que muitas vezes a fotografia exige do interlocutor um tempo que lhe é próprio, que faz com que vá descobrindo aos poucos as sutilezas composicionais e cromáticas que ela pode oferecer; mas concordo com o fato de que a ampliação da imagem em uma tela de auditório, aliada à penumbra da sala, pode aumentar o impacto da fotografia em seu interlocutor.

Com base nas considerações acima, reafirmo minha intenção de utilizar, neste trabalho, uma concepção de fotografia como enunciado, sujeita às questões interpretativas de quem a produz, de quem a edita e de quem a frui. Este enunciado é, como qualquer outro, não um retrato objetivo do mundo, mas um diálogo interpretativo das vozes de um autor e um destinatário. Por isso,

---

<sup>5</sup> Sontag (1983) não menciona vídeo, mas filme; entretanto, a convergência de mídias propiciada pela digitalização tende a tornar essas distinções irrelevantes, em minha opinião.

julgo procedente, como autor, discutir uma visão de autoria. Assim faço, a seguir.

### 1.2.2. Autor e Autoria

Para poder compreender o processo de instauração do enunciado do vídeo *Paradox*, faz-se necessária, em minha opinião, uma breve reflexão a respeito dos conceitos de autor e autoria. Por ser eu, além de pesquisador, também o autor do vídeo *Paradox*, preciso deixar claro quais são os conceitos teóricos que permeiam a noção de autoria, no intuito de colher subsídios para a interpretação do vídeo e orientar o interlocutor na leitura dessa interpretação.

Para Volochínov (1926), a autoria de uma obra diz respeito a um autor pessoa – o escritor, o artista – e a um autor criador – a função estético-formal engendradora da obra. Este autor criador é a forma pela qual se materializa uma relação axiológica<sup>6</sup>, ou valorativa, com o herói -- ou objeto da obra -- e seu mundo.

De acordo com Faraco (2005), resgatando Bakhtin e seu círculo, o autor criador assume sempre uma posição de valor perante o objeto de seu discurso, olhando-o com “simpatia ou antipatia, reverência ou crítica, etc.” (p. 38). Faraco (2005) aponta que “o objeto estético materializa escolhas composicionais e de linguagem que resultam também de um posicionamento axiológico” (2005: 38). Assim, o autor criador de uma obra não apenas estabelece relações de valores éticos com a temática ou os personagens retratados, mas imprime à

---

<sup>6</sup> **Axiología** (do **grego** **ἀξιος** **valor, dignidade** + **λόγος** **estudo, tratado**). Teoria do valor. Ramo da **Filosofia** que tem por objeto o estudo da natureza dos valores e juízos valorativos, especialmente, os **morais**. Considera-se a **Ética** e a **Estética** como partes constituintes. Axiologia refere-se assim, a uma reflexão sobre os valores. Dito de outra forma, ela consiste num estudo, num saber ou numa disciplina filisófica que tem por objeto os valores (disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Axiologia>).

representação dessa temática opções estéticas, que também representam um sistema de valores.

Essa voz criativa, a do autor criador é, segundo Bakhtin e seu círculo (apud Faraco 2005), uma segunda voz, “um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer para poder ordenar o todo estético” (Faraco, 2005: 40). Nesse sentido, ao ver incorporadas suas idéias à obra, o autor pessoa as vê transformadas em imagens ou idéias artísticas, sendo assim a refração das idéias desse autor pessoa. Mesmo a autobiografia, para Bakhtin e seu círculo (apud Faraco, 2005: 43), não pode ser um mero discurso direto do autor sobre si mesmo. É preciso haver um distanciamento e um posicionamento axiológico perante os atos vividos, tornando-se o autor pessoa um outro com relação a si mesmo.

O autor criador materializa sua voz através da refração de uma voz do autor pessoa, que por sua vez refrata as múltiplas vozes das relações dialógicas, numa complexa ressignificação contextualizada. O autor criador, segundo Faraco (2005: 39), não registra passivamente os eventos da vida, mas, a partir de certa posição axiológica, recorta os elementos da vida e os reorganiza esteticamente. Há sempre um viés valorativo na transposição dos planos da vida para os planos da obra. Essa posição valorativa manifesta-se, na obra, através do relacionamento do autor com o herói, ou *coisa* retratada. Nas obras áudio-verbo-visuais, como *Paradox*, tal relacionamento se dá por meio das escolhas imagéticas, composicionais formais, de movimento, de escolhas lexicais, sintáticas, musicais, etc. Cada elemento do enunciado reflete e refrata uma posição valorativa em relação aos eventos da vida e aos eventos da obra, compondo a voz criativa.

Ainda segundo Faraco (2005: 40), citando Bakhtin e seu círculo (1924/1988), essa voz criativa, do autor-criador como elemento estético-formal é uma segunda voz: o discurso do autor-criador não é a voz direta da pessoa que elaborou a obra, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer a modo de poder ordenar o todo estético. Em outras palavras, o posicionamento axiológico do autor criador não necessariamente equivale à

visão do autor pessoa, mas é um posicionamento escolhido por ele para imprimir o caráter da obra. As idéias do autor pessoa, quando se inserem na obra, transformam-se em imagens artísticas de idéias, ou seja, são a refração das idéias do escritor (Faraco, 2005:40).

Volochínov (1926) ao defender um método sociológico para a análise de qualquer criação ideológica, ou de arte, afirma que todos os produtos da criatividade humana nascem na e para a sociedade humana, como por exemplo, a arte, immanentemente social. Dessa forma,

“(...) ela se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial dessa interação. Qualquer coisa no material de uma obra de arte que não pode participar da comunicação entre criador e contemplador, que não pode se tornar o meio de sua comunicação, não pode igualmente ser o recipiente de valor artístico” (Volochínov, 1926/2000: 4).

Por acreditar que o valor e a possível apreciação da obra se dão nessa esfera de interação entre o autor e o fruidor como parte de um contexto social é que busco neste trabalho a compreensão de como se deu o processo de criação de *Paradox*, a partir da perspectiva pessoal do designer, de seu contexto instrucional de realização e aplicação e também no âmbito da experiência de diversos professores de vários contextos.

Uma obra poética está intimamente atada ao contexto da vida. Esse contexto envolve o falante, o ouvinte e a temática da obra. A esse respeito é ilustrativa a posição de Volochínov (1926):

“Julgamentos de valor, antes de tudo, determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras, não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor.” (p. 11).

A própria seleção de palavras, portanto, já é uma atividade negociada, já que o sentido a elas atribuído se dá no âmbito do social. Além disso, a temática escolhida também incorpora uma carga avaliativa, compartilhada com o destinatário. Segundo Volochínov (1926) “a seleção do conteúdo e a seleção da forma constituem um e o mesmo ato, estabelecendo a posição básica do criador” (p. 12).

Para Volochínov (1926), “o autor, o herói e o ouvinte devem ser compreendidos não como elementos externos à própria percepção de uma obra artística, mas como entidades que são fatores constitutivos essenciais da obra” (p. 13). Nesse sentido, a biografia do autor e a caracterização censitária dos ouvintes não devem se constituir em elementos de análise da constituição da obra. Servem apenas para situar a obra cronológica e historicamente, mas permanecem em seu exterior.

O ouvinte, para Volochínov (1926), é alguém com quem o autor dialoga, levando-o em conta para engendrar o discurso; conseqüentemente, o ouvinte acaba por co-determinar a estrutura da obra. Não é esse ouvinte, portanto, uma pessoa ou um grupo de pessoas reais, mas uma posição valorativa que o autor assume. Essa posição valorativa é assumida não apenas com relação ao ouvinte, mas também na direção do conteúdo da obra.

Um outro fator que, para Volochínov (1926), caracteriza o estilo da obra é o “grau de proximidade recíproca” (p. 14) entre o criador e o herói (ou temática). As escolhas lexicais feitas pelo autor podem assegurar uma maior ou menor distância com relação ao herói e ao ouvinte. Bakhtin e seu círculo citam como exemplo as chamadas formas “inclusiva” e “exclusiva” do plural em algumas línguas. O uso do *nós*, por exemplo, no discurso poético, pode ser uma forma de aproximação identitária entre o autor e o herói.

Outra forma de aproximação pode se dar, ainda segundo Volochínov (1926), no estilo e entoação pela qual o autor articula o enunciado. A forma de narração objetiva, de saudação, de oração, hino, confissão, autobiografia, declaração lírica, são determinadas, na obra, “pelo grau de proximidade entre o autor e o herói” (p. 14).

Se tomarmos como participantes da obra, em primeiro lugar, o autor, em segundo, o herói ou a temática, temos também que levar em consideração, como terceiro elemento constitutivo da forma artística, o ouvinte. Para Volochínov (1926):

“O ouvinte deve ocupar uma posição especial, e mais ainda, uma posição bilateral com respeito ao autor e com respeito ao herói, posição que tem efeito determinativo (sic) no estilo de um enunciado” (p. 16).

Todas essas questões são pertinentes a uma interpretação do vídeo *Paradox*. Para que essa interpretação fosse feita, foi necessária uma posição valorativa com relação a quem era o autor, em que contexto ele se inseria, como modulou seu discurso para atingir seu destinatário e qual foi sua posição axiológica com relação ao objeto ou personagens de sua obra. Tais questões são retomadas nos dois capítulos de interpretação: aquele que lidará com a visão que o pesquisador tem hoje do material que concebeu, produziu e aplicou, por um lado; e, por outro lado, aquele que discutirá como se deu o diálogo de vários professores de inglês com o vídeo *Paradox*.

### **1.2.3. Signo Ideológico**

Outro aspecto que precisa ser abordado no sentido de se proceder a uma interpretação de *Paradox* é a relação entre enunciado e ideologia. Se todo enunciado é fruto de autoria e, como dito anteriormente, ideológico, cabe investigar como essa ideologia se materializa no enunciado.

Bakhtin (1929/2004) afirma que um produto ideológico “faz parte da realidade, natural ou social, como qualquer corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo” (p. 31). Diferentemente deles, porém, o produto ideológico reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico, para Bakhtin, possui um significado, remetendo para algo exterior a si próprio. Para o autor, “tudo o que é ideológico é um signo” (Bakhtin, 1929/2004: 31).

Um corpo qualquer, ainda segundo Bakhtin (1929/2004: 31), vale por si só, basta-se. Não tem um significado exterior e se encerra em sua própria natureza. Observado dessa forma, não assume caráter ideológico. Um

instrumento de produção qualquer, por exemplo, uma serra elétrica, possui apenas uma função, que é cortar madeira. Mas esse instrumento, segundo Bakhtin (p. 31) pode ser convertido em signo ideológico, caso lhe seja dada uma forma artística, caso seja inserido em um enunciado (Bakhtin, 1929/2004: 31).

Da mesma forma que um instrumento de produção, um objeto de consumo também pode ser revestido de um caráter ideológico, embora o objeto de consumo não seja, por si só, um signo. Nesse sentido, Bakhtin (1929/2004) afirma que:

“... todo objeto natural, de consumo ou de produção pode tornar-se signo e adquirir um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades” (p. 32).

Para Bakhtin (1929/2004), um signo não existe apenas como parte de uma realidade, mas reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Todo signo está sujeito a critérios de avaliação ideológica. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico, interpretativo. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento de corpo ou outra coisa qualquer (p. 33). No nível do discurso, do enunciado, isso pode se manifestar de diversas formas. Qualquer elemento material que é parte de um enunciado pode ser interpretado pelo viés ideológico que lhe é intrínseco. Em um audiovisual, a cor de uma vestimenta, o enquadramento que se faz do personagem, a velocidade do movimento de câmera, entoação da narrativa verbal, ou qualquer outro elemento constitutivo da obra pode assumir um caráter de signo ideológico.

Compreender um signo equivale, para Bakhtin (1929/2004) a aproximá-lo, justapô-lo a outros signos já conhecidos. Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual, ou seja, há que existir pontos em comum entre os indivíduos para que o caráter ideológico do signo seja percebido como tal (p. 34).

De acordo com Bakhtin (1929/2004) a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, “o modo mais puro e sensível de relação social; além de ser o signo mais puro, a palavra é também um signo neutro” (p. 37). A palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica, podendo preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. Ela é produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou outra espécie de material extra-corporal. Esse fato determina o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência, do discurso interior (Bakhtin, 1929/2004: 37-38).

Ainda segundo Bakhtin (1929/2004), todas as manifestações da criação ideológica, todos os signos não-verbais, banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas ou separadas dele. No entanto, nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras, embora cada um deles se apóie em palavras e seja acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e seu acompanhamento musical.

Com a argumentação acima, recolho subsídios para uma interpretação do vídeo *Paradox* como um discurso dialógico-ideológico no seu contexto de produção e aplicação, do mais particular ao mais amplo, histórico-social. Tais construtos também servirão de base para uma interpretação dos discursos enunciativos dos participantes da pesquisa com relação ao fenômeno de vivenciar um contato com o vídeo *Paradox*. A seguir, enveredo pelos caminhos mais específicos da linguagem audiovisual e do vídeo didático, principalmente sob a ótica de Babin e Kouloumdjian (1989) e Ferrès (1996).

### **1.3. A Linguagem Audiovisual**

Além de conceituar a linguagem como prática social, arena de embates dialógicos e carregada de signos ideológicos, julgo necessário, neste trabalho, abordar a questão mais específica da linguagem audiovisual. Para tanto, utilizarei, nesta seção, as argumentações dos teóricos Babin e Kouloumdjian

(1989), que, já na década de 80, preocupavam-se com as mudanças sociais e individuais ocasionadas pelas novas tecnologias e meios de comunicação.

Para os teóricos acima, a principal razão do que chamam de “desnorтеio da civilização” (Babin e Kouloumdjian: 1989:10) é o nascimento de uma nova maneira de ser e de compreender o mundo. Essa nova cultura surge a partir dos novos meios de que o homem dispõe para lidar com seus problemas. Babin e Kouloumdjian (1989) argumentam que “a invasão das mídias na vida cotidiana modela progressivamente um novo comportamento intelectual e afetivo” (p.11). Não podemos nos esquecer também de considerar uma modelagem ideológica por parte das mídias, influenciando e sendo influenciada por novas e diferentes leituras de mundo.

Os autores afirmam que a cultura e os sistemas que a formam dão lugar a dois modos de leitura, respeitando-os no tempo e nos métodos: abordagem em que predominam os sentidos, ou abordagem intuitiva; e a afetividade e a abordagem conceitual, ou dedutiva (Babin e Kouloumdjian, 1989: 12). Para os autores, a tendência é que esses dois modos de compreender se unam e se completem, sendo difícil, cada vez mais, diferenciá-los (Babin e Kouloumdjian, 1989:13).

Esse modo de compreender, em minha opinião, é originado por e origina, dialogicamente, por enunciados que são estruturados para atender a essas configurações. É esse o motivo da presença desses autores neste trabalho: embora intuitivamente e sem considerar essa teoria, *Paradox* foi concebido para ser um material instrucional que utilizasse ambas as abordagens em seu design instrucional.

### **1.3.1. Características da Linguagem Audiovisual**

Nas considerações feitas acima, Babin e Kouloumdjian (1989) situam a linguagem audiovisual como uma forma de expressividade que determina e é

determinada por essa presença massiva das mídias. Pelo fato das mídias eletrônicas acentuarem o efeito de presença e ubiquidade da linguagem audiovisual, há uma inibição do raciocínio, pelo fato de não haver distanciamento, pois as mídias eletrônicas acentuam o efeito de presença. Dessa forma, a imagem penetra diretamente no inconsciente e os jovens acabam tendo como verdade aquilo que vêem, sem questionamento (Babin e Kouloumdjian, 1989: 35).

Para os autores acima, a linguagem audiovisual compreende uma série de características específicas, que contribuem para essa nova maneira de compreender o mundo. Essas características estão elencadas a seguir.

A linguagem audiovisual é mixagem. Não é a imagem, nem a gramática da imagem, nem o seqüenciamento de imagens; o audiovisual é uma mixagem, onde os elementos sonoros, os ruídos, a música criam um coeficiente emocional. A imagem nos remete à distância. A palavra, ou linguagem verbal, estrutura o pensamento. Mas todos esses elementos, em comunhão, acabam tornando-se uma só linguagem. Para compreender o audiovisual precisamos entender cada um de seus elementos, mas precisamos também compreender como se dão as relações entre som, palavra e imagem. Para Babin e Kouloumdjian (1989), “o que dá a muitos audiovisuais um caráter aborrecido e abstrato é o fato de neles a mixagem ser algo artificial: a música é apenas fundo sonoro; o texto comenta as imagens.” (p. 40).

Ainda segundo Babin e Kouloumdjian (1989), linguagem audiovisual é dramatização. A dramatização pode ser vista nas manchetes de jornais e revistas, através das escolhas tipográficas e de diagramação; está nas mudanças repentinas de plano, na forma como uma música envolve e embala uma seqüência audiovisual, na entoação do locutor ou dos personagens, no ritmo vertiginoso ou lânguido da montagem ou edição. Sem dramatização, a linguagem audiovisual está incompleta.

A linguagem audiovisual prevê, segundo Babin e Kouloumdjian (1989) uma relação ideal entre figura e fundo. “Fundo e forma, texto e contexto,

primeiro e segundo plano, assunto e enfoque” (p. 45). No que diz respeito à linguagem audiovisual, o sentido e a eficácia de uma mensagem, para os mencionados autores, dependem de uma relação de diferença e de distância ideal entre o fundo e a figura, entre o texto e o contexto; Essa relação determina a dramatização e conseqüentemente a força da linguagem audiovisual. Um diretor deve ser sensível a como essas distâncias entre voz e silêncio, música e imagem, cor e composição, interferem e determinam a eficácia da mensagem.

Além disso, a linguagem audiovisual compreende o que os autores chamam de “presença ao pé do ouvido” (Babin e Kouloumdjian, 1989:48). Os autores referem-se, aqui, à proximidade que os meios de comunicação nos proporcionam com relação aos objetos retratados. A imagem televisiva, por exemplo, modela um rosto, amplia-o e nos faz penetrar em uma intimidade que geralmente não nos é permitida através dos contatos pessoais humanos. Isso é muito diferente do contato que temos com o mundo através da palavra escrita, por exemplo. Através dela, signo abstrato de representação da realidade, experienciamos o mundo com um máximo de distanciamento, segundo Babin e Kouloumdjian (1989: 54). Por outro lado, a percepção audiovisual pode reforçar o efeito da presença até o encantamento ou o mal-estar, ainda segundo os autores.

Outro importante fator na caracterização do audiovisual, segundo Babin e Kouloumdjian (1989) é aquilo a que chamam de “composição por *flashing*”. Por esse construto, querem dizer que a lógica da linguagem audiovisual não é linear, de trás para frente; também não é didática, pois não se desenrola como uma divisão da realidade em partes articuladas, com lógica. Apresenta-se em flashes, mostrando sucessivas facetas que se destacam, aparentemente sem ordem, num fundo comum (Babin e Kouloumdjian, 1989: 57).

Em suma, a linguagem audiovisual, segundo Babin e Kouloumdjian (1989) caracteriza-se por mixagem entre os enunciados que a compõem, dramatização, proximidade com o espectador, relação entre planos e não-linearidade. Embora essas características não sejam um cartilha que deva ser

cumprida por quem realiza audiovisuais elas são, sem dúvida, norteadoras da linguagem da maioria dos audiovisuais a que se pode assistir. São, nesta pesquisa, inclusive, temáticas, tanto pelo pesquisador-autor em sua abordagem retrospectiva, quanto pelos professores co-participantes da pesquisa.

### **1.3.2. A Percepção do Audiovisual**

Embora esta pesquisa não tenha um caráter cognitivista, ou seja, não tem como foco principal a maneira como a cognição se dá, julgo importante, para o intuito de investigar o fenômeno do *diálogo de professores de inglês com e sobre um vídeo didático*, discutir como Babin e Kouloumdjian (1989) entendem a percepção do audiovisual, uma vez que o conceito da percepção inclusive aflora como um subtema que estrutura o fenômeno.

Para Babin e Kouloumdjian (1989), “a percepção do audiovisual possui um conjunto de propriedades específicas, uma percepção multidimensional, na qual a vista e o ouvido têm importância preponderante” (Babin e Kouloumdjian, 1989: 90). Em função do impacto emocional que o som causa no espectador, a percepção sonora tem um peso especial na fruição da mensagem audiovisual. A audição nos conduz no sentido do desencadeamento temporal, uma vez que qualquer audição se desenvolve no tempo. A esse respeito, Babin e Kouloumdjian (1989) afirmam:

“Quando ouço música, tenho ao mesmo tempo o sentimento fugaz do tempo que passa e a sensação de me perder o tempo; um tempo que não tem limites concretos imediatamente perceptíveis em barreiras previsíveis com exatidão” (p. 86).

A percepção sonora ocasiona, na fruição do audiovisual, uma ressonância psicológica e emocional. Não só o delineamento sonoro do trecho e sua tonalidade, agressiva ou doce, esperançosa ou nostálgica, têm parte nisso. A própria fonte sonora também é responsável por esse caráter. Segundo Babin e Kouloumdjian (1989):

“A expressão *vibrar com um trecho da música* não é simples imagem. Ela envolve uma série de fenômenos físicos que correspondem a reações internas, desencadeadas pelo som” (p. 89).

Em relação ao sonoro puro, o audiovisual, segundo Babin e Kouloumdjian (1989) restringe a imaginação, pois:

“... a imagem pode impor uma representação precisa da realidade; ela diminui o campo de projeção psicológica. Em consequência, o audiovisual reduz a polissemia, isto é, a possibilidade que uma mensagem encerra de ter diferentes sentidos (p. 90).

Porém, de certa forma, acrescenta calor e pujança à comunicação. Dessa forma, o destinatário investe menos no audiovisual, mas o meio captura mais a atenção desse destinatário.

Diferentemente da linguagem escrita, que desenvolve mais o espírito de análise, de rigor e de abstração, a linguagem audiovisual “solicita a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial” (Babin e Kouloumdjian, 1989:107). Se a fruição do audiovisual se dá basicamente através das sensações e da afetividade, como se dá, segundo os autores, a elaboração intelectual a partir do audiovisual? Ela é possível?

Para Babin e Kouloumdjian (1989), essa elaboração se dá de uma forma relativamente organizada: parte-se de um estímulo-sensação, daquilo que podemos chamar de choque audiovisual. Ele age globalmente sobre o indivíduo. A partir disso, instaura-se o que os autores chamam de emoção fundamental: um estado emocional confuso, cujo caráter próprio é a ambigüidade. É um abalo sem um conteúdo preciso, no qual predomina o estado criado pelo choque inicial. É, então, pelo enfoque emocional que se determina a lógica do audiovisual. No discurso de um livro, a lógica é inscrita através da pontuação, dos conectivos. No audiovisual, as seqüências não têm uma lógica dedutiva. O que vai determinar a compreensão do espectador é, segundo Babin e Kouloumdjian (1989), a tonalidade afetiva impressa no começo da seqüência. É por isso que a maioria dos filmes de Hollywood, por

exemplo, trazem na seqüência inicial todos os elementos que serão desenvolvidos na trama. Para Babin e Kouloumdjian (1989):

“Após o choque audiovisual inicial, o destinatário, mesmo que se engane na significação a ser dada à seqüência, mesmo que nada compreenda, entra no estágio de elaborar ou procurar um sentido. Passa da etapa do sentir para a etapa do compreender, do atribuir sentido” (p.110).

Na escrita do audiovisual há uma interpenetração íntima de elementos cognitivos e afetivos. Mesmo que se trate de um audiovisual educativo, ele deve se revestir de um caráter afetivo, dependendo da personalidade do professor, do som das vozes, da focalização dos personagens, do fundo musical, do conjunto. Já sua compreensão envolve, de acordo com Babin e Kouloumdjian (1989), “a perda do distanciamento propiciado pela consciência de si, a perda, num primeiro momento, da reflexão crítica; é aceitar estar *dentre* antes de estar *acima*” (p. 111). No início, está-se disponível à sensação e à emoção; num segundo momento tenta-se compreender, sem jamais dissociar o compreender do sentir.

Por fim, instaura-se, segundo os Babin e Kouloumdjian (1989), uma distância reflexiva e crítica, que é o último tempo na compreensão do audiovisual. Essa distância propicia: a reflexão sobre o que se experienciou; a conceitualização de idéias gerais; a apropriação ou re-construção de sentidos; por fim, o julgamento crítico sobre o conteúdo, a forma, a linguagem, a técnica, os processos utilizados, os fundamentos instrucionais postos em jogo.

Como se pode notar, Babin e Kouloumdjian (1989) descrevem de forma bastante clara o modo como geralmente percebemos um audiovisual. É claro, mais uma vez, que essa percepção será influenciada por fatores como o posicionamento sócio-histórico do receptor, sua história pregressa, sua ideologia e outros fatores contextuais e biológicos que agem na relação dialógica entre obra e destinatário. No entanto, é interessante perceber que há uma reação cognitiva que parece inerente ao próprio ato de fruir um audiovisual. Quem assiste a filmes sabe que a primeira reação a uma obra é

um envolvimento emocional. Só depois de certo distanciamento é possível adotar um posicionamento crítico perante a obra audiovisual. Esse é um dos fatores que contribuem para a própria eficácia comunicativa do audiovisual.

Cabe agora, para fechar o círculo teórico que embasa a pesquisa, refletir acerca das características de um tipo bem específico de audiovisual: o vídeo didático.

### **1.3.3. Vídeo Didático**

Assumo aqui que vídeo didático é qualquer audiovisual produzido em mídia eletrônica para uso em ambientes instrucionais, sejam eles presenciais ou à distância. É absolutamente pertinente uma consideração teórica sobre esse tema, uma vez que *Paradox*, o material que originou o trabalho desta pesquisa é, em primeira e última instância, um vídeo didático.

Apesar da posição secundária a que o vídeo tem se sujeitado nas discussões mais recentes sobre tecnologia e educação, acredito que este é um assunto que está longe de ser esgotado. Pelo contrário: a convergência de mídias, a possibilidade que a internet tem propiciado para a divulgação de vídeos e a vocação audiovisual que se instaura mais e mais em nossa sociedade fazem com que as discussões sobre a linguagem do vídeo sejam importantes para a compreensão da sociedade, de forma mais geral, e da educação, no âmbito mais particular.

Para Ferrès (1996), a discussão sobre a questão do vídeo não deve centrar-se na tecnologia, mas sim na forma de expressão. Esse é o principal motivo, creio eu, pelo qual a visão de que a discussão sobre o uso do vídeo na educação é algo ultrapassado seja uma visão pueril.

Toffler (1981) diz que estamos vivendo uma terceira onda civilizatória; a primeira foi a revolução agrícola, que durou milênios; a segunda foi a revolução

industrial, que durou 300 anos; esta terceira onda tem poucas décadas de vida. Por estarmos em sua crista, ainda segundo Toffler (1981), aumenta nossa sensação de insegurança, pois não sabemos exatamente como defini-la (Toffler, 1981, apud Ferrès, 1996:7). Toffler a chama de sociedade superindustrial. Daniel Bell, de sociedade pós-industrial; McLuhan, de aldeia global, era eletrônica; Levy, cibercultura.

Para Toffler (1981, apud Ferrès, 1996:8), falta ao homem hoje a perspectiva histórica para compreender o que ele está vivendo. O que Ferrès (1996) procura explicitar aqui é que a sociedade vive sob um novo paradigma de relações sociais e de produção, e esse paradigma está impregnado pelas questões da produção e apreensão do discurso.

Segundo Freinet (1974),

“A imagem hoje é a forma superior de comunicação. E, contrariamente ao que tem acontecido com a escrita e com o livro, que não têm conseguido substituir a linguagem, hoje estamos diante de uma técnica que tende a generalizar sua supremacia. Já não se trata apenas de uma elite ou de uma minoria de privilegiados ou de especialistas, mas da massa do povo, da humanidade, já que serão nações inteiras as que passaram, talvez, da cultura da palavra à cultura da imagem sem passar pela etapa intermediária da escrita e do livro” (p. 13).

Nesse contexto da cultura da imagem que a tudo vê e a tudo representa, qual é o papel da escola, como instituição formadora de pessoas que vivem sob essa égide? De acordo com Leonar e McLuhan (1972: 89, apud Ferrès, 1996:9), “as instituições escolares desperdiçam cada dia mais energia para preparar seus alunos para um mundo que já não existe”. Esses alunos entram na escola e trazem consigo uma nova maneira de perceber e conhecer as manifestações do mundo. Como isso se dá?

Ferrès (1996) diz que as invenções técnicas “são como extensões do corpo humano, prolongamento de suas faculdades físicas ou psíquicas”. Diz isso com base em McLuhan, quando este afirma que:

“Qualquer prolongamento ou extensão, seja de pele, de mão ou de pé, afeta todo o conjunto psíquico e social. Os meios de comunicação, ao modificarem o ambiente, fazem surgir em nós novas formas de nos relacionarmos com esse ambiente. A extensão de um sentido transforma nossa maneira de pensar e atuar, nossa maneira de perceber o mundo” (McLuhan, 1969:26).

As questões apontadas acima nos mostram a pertinência do uso de audiovisuais, particularmente o vídeo, no ambiente escolar. No entanto, cabe ainda uma ponderação sobre a forma que o vídeo é utilizado, e sobre como a modalidade de utilização pode traduzir a própria visão que se tenha do que seja ou deva ser ensino e aprendizagem.

### **1.3.3.1. Modalidades do Uso do Vídeo Didático**

Ferrès (1996: 21-25), numa busca por sistematizar o enfoque didático das aplicações do vídeo propõe que a partir dessa sistematização possamos vislumbrar novas possibilidades de uso. Assim, o autor propõe as seguintes formas de classificação do vídeo didático:

1. Videolição. Essa modalidade corresponde à exposição sistematizada de alguns conteúdos, tratados com determinada exaustividade, equivalendo a uma aula expositiva; na videolição o professor é substituído pelo vídeo. O programa transmite informações e o aluno assiste com a finalidade de compreendê-las e assimilá-las. A videolição tem um ritmo e uma estrutura interna pré-estabelecidos. A videolição é, para Ferrès, útil para explicar fenômenos através de imagem e som, para grupos pequenos ou instrução individualizada; permite ainda a possibilidade do acesso doméstico, congelamento da imagem, retrocesso e avanço da ação para melhor fixação dos conteúdos.
2. Videoapoio. Esta modalidade equivale aos antigos diapositivos (slides) de apoio, presentes nos audiovisuais clássicos. Nos diapositivos de apoio, as imagens apenas ilustravam o discurso verbal do professor. O mesmo ocorre com o videoapoio; os slides são substituídos pelo vídeo sem som. Segundo Ferrès, o videoapoio tem eficácia superior à videolição, já que o professor pode adequar o ritmo de sua exposição ao grau de atenção dos alunos e ao seu nível de compreensão.

3. Videoprocesso. Esta modalidade de vídeo didático possibilita uma dinâmica de aprendizagem em que os alunos se sentem como criadores ou sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Os alunos, no videoprocesso são protagonistas, já que o vídeo é um instrumento em suas próprias mãos. Gravam-se atividades para posterior análise. O videoprocesso pode ser um estímulo para a criatividade, como meio ou como fim. O programa é resultado da própria aprendizagem.
4. Programa Motivador. Este é, segundo Ferrès, um programa audiovisual feito em vídeo, destinado a suscitar um trabalho posterior; o programa motivador diferencia-se do videoprocesso porque se trabalha com um produto acabado, e o trabalho didático se dá a partir da experiência de assisti-lo. Também se distingue do videoapoio, pois o programa motivador tem uma formulação expressiva eminentemente audiovisual. O programa motivador consiste em uma integração de imagens, música, texto falado e efeitos sonoros, formando uma unidade expressiva indissolúvel (Ferrès, 1996: 24). Tal programa pretende ocasionar uma resposta ativa, estimulando a participação dos alunos que já o viram. Com a aplicação do programa motivador, a aprendizagem se dá no trabalho pedagógico posterior à exibição. O programa motivador será um eficaz recurso para a aprendizagem, segundo o autor, por ser uma forma de expressão audiovisual, ou seja, que aciona a visão e a audição conjuntamente, além de ser um motivador para a expressão, a discussão, a pesquisa e o trabalho.
5. Programa Monoconceitual. Também chamados de vídeos-conceito, são programas extremamente breves, geralmente mudos, que desenvolvem geralmente apenas um conceito, um aspecto parcial e concreto de um tema, um fenômeno, um fato. O que o define é o fato de limitar-se a um tema muito específico, facilitando sua aprendizagem de maneira intuitiva; não vai além de quatro ou cinco minutos de duração; pode ser considerado um *vídeo-tijolo* que o professor utiliza para complementar um ensinamento ou como ponto de apoio, a partir do qual a instrução se dará.
6. Vídeo Interativo. Esta modalidade de vídeo didático prevê a integração do vídeo ao computador, permitindo ao espectador o estabelecimento da

bi-direcionalidade, da possibilidade de um diálogo aberto entre o homem e a máquina.

Embora notemos a supremacia da linguagem audiovisual em nossa sociedade, parece evidente que ainda hoje, quando se fala em vídeo didático o que vem à nossa mente é aquilo a que Ferrès (1996) conceitua como videolição. Talvez isso se dê pela forma como o vídeo didático nos foi apresentado quando éramos crianças e jovens. De qualquer modo, é salutar pensar em outras possibilidades para o vídeo em ambiente escolar, de forma a dar espaço para outras vias de participação, tanto dos docentes quanto dos alunos, no processo de construção do conhecimento. É também interessante notar que o vídeo pode, sim, contribuir para o processo de aprendizagem. É esse seu aspecto que exploro a seguir.

### **1.3.3.2. Vídeo e Aprendizagem**

O que ocorre quando assistimos a um vídeo? O vídeo fornece insumo para aprendizagem de múltiplas formas: imagens, movimento, som e algumas vezes texto.

Assistir é um processo ativo, uma experiência interativa entre o espectador e o meio. Além de responder ao que é visto na tela, os espectadores trazem suas próprias experiências e expectativas àquilo que assistem. As pessoas geralmente lembram-se duas vezes mais daquilo que vêem e ouvem do que daquilo que apenas ouvem ou vêem. Portanto, a combinação de som e imagem provê um forte aliado à aprendizagem. As várias modalidades do vídeo e da TV fornecem múltiplos pontos de entrada para o conteúdo, além de propiciar terreno de desenvolvimento para as muitas inteligências (Gardner, 1993) encontradas em um grupo de estudantes (CPB, 2004).

Uma confirmação dos benefícios do vídeo para a aprendizagem pode ser encontrada na teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1993). O autor

afirma que as pessoas possuem modelos mentais, ou cognitivos, que são diferentes uns dos outros. Esses modelos cognitivos, ou inteligências, modelam as formas pelas quais os indivíduos aprendem. Como resultado, a teoria das múltiplas inteligências sugere que a capacidade de um indivíduo aprender é influenciada pela forma como o objeto da aprendizagem é apresentado. As múltiplas modalidades do vídeo podem propiciar conteúdo através de uma variedade de abordagens: lingüística, estética, lógica, entre outras, adequando-se à diversidade cognitiva dos aprendizes (Gardner, 1993).

Atualmente, conteúdos em forma de vídeo encontram-se em múltiplos formatos de materiais e em uma variedade de modos de distribuição, que vão de circuitos internos de programas instrucionais até videoconferências, interconectando alunos e professores à distância, ou conteúdos repaginados ou elaborados especialmente para a transmissão via internet. É cada vez mais difícil ver o vídeo educativo ou didático como um meio instrucional isolado, porque os elementos do vídeo estão muito interconectados com todos os outros meios tecnológicos de comunicação. Aquilo que já foi um meio rígido de comunicação de um para muitos tem se tornado um meio cada vez mais flexível e interativo. Tal maleabilidade com certeza tende a aperfeiçoar cada vez mais o valor instrucional do vídeo educativo ou didático.

Neste capítulo, abordei a temática das teorias de aprendizagem, sob uma perspectiva diacrônica, no sentido de colher subsídios para entender que premissas foram utilizadas para a elaboração do vídeo *Paradox*, e como esse material se insere ideologicamente no contexto de sua produção. Trabalhei também com as questões que permeiam a noção de linguagem como prática social, sob a perspectiva do dialogismo e do signo ideológico. Naveguei nas águas do audiovisual, principalmente para discutir as questões de como ele é percebido pelo destinatário. Finalmente, tratei de questões específicas do vídeo didático, não deixando de mencionar a pertinência de sua utilização e a relação entre a forma de utilização e a visão de ensino e aprendizagem.

Passo agora ao detalhamento metodológico da pesquisa, para explicitar ao leitor em que bases ela foi desenhada.

## **2. Metodologia da Pesquisa**

---

Neste capítulo explicito o suporte metodológico adotado para a elaboração desta pesquisa. Para compreender como o designer interpreta hoje o vídeo didático que concebeu e aplicou e para investigar o fenômeno do diálogo de professores de inglês com e sobre esse vídeo, imprimo à pesquisa uma orientação hermenêutico-fenomenológica, que procura descrever e interpretar os fenômenos da experiência humana.

Contemplo aqui o caráter e desenho da pesquisa, sua orientação metodológica, seu contexto e seus participantes. Abordo, também, os instrumentos e procedimentos de interpretação das experiências vividas pelos participantes.

### **2.1. A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica**

A abordagem hermenêutico-fenomenológica procura compreender a essência ou natureza de uma experiência de vida. Seu ponto de partida é o campo da experiência de vida cotidiana. No caso desta pesquisa, uma experiência que se desdobra em várias experiências: a do pesquisador-designer-professor que concebeu e utilizou um produto áudio-verbo-visual; a dos co-participantes da pesquisa, que vivenciaram o contato com o produto e que refletiram a partir desse contato.

Por um lado, investigo o olhar atual do designer-pesquisador, tendo em mente seu envolvimento pessoal, como sujeito sócio-histórico, no processo de produção e aplicação do vídeo em determinado contexto instrucional. Nesse sentido, elaborei um relato retrospectivo que pudesse situar no tempo e no espaço o processo de concepção, produção e aplicação do material. Por outro lado, interajo com a experiência vivida por outros professores ao assistir e

refletir sobre a possibilidade de utilizar o vídeo em seus contextos de trabalho. Essas experiências, colhidas a partir de trocas de e-mails e conversas face-a-face, foram textualizadas e interpretadas.

A pesquisa hermenêutico-fenomenológica, segundo Freire (2006), “tem na sua base a reflexão sobre experiências vividas e ações práticas do dia-a-dia, por meio da textualização dessas experiências”. Essa textualização, de acordo com van Manen (1990), é o próprio eixo ao redor do qual se desenvolve a pesquisa hermenêutico-fenomenológica. A esse respeito, o autor elabora:

“This textual activity is what we call *human science research*. It is the phenomenological and hermeneutical study of human existence: phenomenology because it is the descriptive study of lived experience (phenomena) in the attempt to enrich lived experience by mining its meaning; hermeneutics because it is the interpretive study of the expressions and objectifications (texts) of lived experience in the attempt to determine the meaning embodied in them” (van Manen, 1990: 38)

Cabe ressaltar que, se a fenomenologia refere-se à descrição de um fenômeno e a hermenêutica à sua interpretação, toda descrição, de acordo com van Manen (1990), por ser mediada pela linguagem, parece ter um forte caráter interpretativo. De fato, toda descrição é, para o autor, uma interpretação (van Manen, 1990: 25).

Textualizar, compreender e interpretar experiências de vida, assumir a subjetividade dessas interpretações e considerá-las válidas para a constituição das ciências humanas é princípio da hermenêutica. Para Hermann (2002):

“(...) é nessa medida que a hermenêutica filosófica marca sua posição contra um modo exclusivo de ter acesso ao conhecimento, admitindo outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem. Nosso conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas que mantemos com as coisas e as pessoas. Isso significa que nosso saber mantém vínculos estreitos com o mundo prático, antes de desenvolver qualquer tematização. Estamos, assim, desde já inseridos num mundo que constitui o horizonte em que se realizam nossos processos compreensivos” (p. 20).

É importante notar que não se pode descrever e interpretar uma experiência vivida enquanto se está passando por essa experiência, havendo sempre um caráter retrospectivo nessa reflexão. Na colocação de van Manen (1990):

“Various thinkers have noted that lived experience first of all has a temporal structure: it can never be grasped in its immediate manifestation but only reflectively as past presence. Moreover, our appropriation of the meaning of lived experience is always of something past that can never be grasped in its full richness and depth since lived experience implicates the totality of life” (p. 36).

Além do fato apontado acima, deve-se ter em mente que as descrições fenomenológicas de experiências vividas têm um caráter intersubjetivo, ou universal. Para van Manen (1990: 58), “as experiências de alguém são possíveis experiências de outros, e as experiências de outros são possíveis experiências de alguém”.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica não apenas resgata retrospectivamente uma experiência vivida, seja ela nossa ou de outras pessoas; essa abordagem sugere a busca pela essência do fenômeno, através da reflexão sobre a textualização da experiência de vivê-lo. O termo *essência* não representa uma entidade misteriosa, nem o centro do significado. Nas palavras de van Manen (1990),

“...the term *essence* may be understood as a linguistic construction, a description of a phenomenon. A good description that constitutes the essence of something is constructed so that the structure of a lived experience is revealed to us in such a fashion that we are now able to grasp the nature and significance of this experience in a hitherto unseen way” (p. 39).

Para se chegar à essência do fenômeno, van Manen (1990: 30-33) propõe um procedimento para a pesquisa: em primeiro lugar, o pesquisador volta-se para um fenômeno que realmente lhe interesse; em seguida, orienta-se para a investigação do fenômeno, da forma como este se lhe apresenta em termos de experiências de vida; passa então o investigador a refletir sobre os temas essenciais que estruturam o fenômeno, no sentido de capturar sua essência. Todo esse processo se dá por meio de textualizações das experiências, que são, para van Manen o próprio objetivo da pesquisa fenomenológica.

A partir do processo de textualização, busca-se chegar à estrutura – ou essência – do fenômeno estudado. Com esse objetivo, van Manen (1990) sugere buscar nas textualizações das experiências as unidades de significado,

estruturas lingüísticas que possam revelar, dar pistas a respeito da essência do fenômeno.

Essa busca pela essência do fenômeno é uma atividade interpretativa. Para Dilthey (apud Hermann, 2002: 18), interpretar a linguagem é “um ato de compreensão histórica”, diferenciando-o dos diversos modos de quantificação inerentes ao método científico das ciências naturais, explicativas e quantitativas, que se traduzem por explicação.

No entanto, para Ricoeur (1986/2002: 132), a noção de texto como um discurso fixado pela escrita pretende renovar os conceitos de explicação e interpretação, propondo uma estreita complementaridade e reciprocidade entre esses dois construtos. Ricoeur (1986/2002) afirma que é possível abordar um texto tanto como uma estrutura de signos, o que ele chama de “texto suspenso” (p. 135), fora do contexto sócio-histórico, como tomá-lo como discurso, isto é, contextualmente inserido. Dessa forma, a explicação de um texto (de suas estruturas lingüísticas) pode colaborar para sua interpretação (seu entendimento como discurso). Muitas vezes, a relação entre o significado (a língua dicionarizada) de um texto e seu sentido (a língua inserida em um contexto sócio-histórico) está bastante imbricada.

De acordo com van Manen (1990: 92-93), há três abordagens para se identificar unidades de significado em um texto: a holística, a seletiva e a detalhada. Na abordagem holística, procura-se compreender um texto como um todo e elaborar uma frase que expresse a significação global desse texto. Na abordagem seletiva, lê-se e relê-se o texto várias vezes, procurando-se nele que frases são particularmente essenciais para a experiência sendo descrita. Essas frases são então destacadas no texto. Já na abordagem detalhada, observa-se cada frase do texto, questionando: *O que esta frase pode revelar sobre a essência do fenômeno?* (van Manen, 1990: 93).

A partir da identificação das unidades de significado, passa-se, na abordagem de pesquisa hermenêutico-fenomenológica, ao refinamento dessas unidades, através da re-leitura sistemática das textualizações. Essa re-leitura

sistemática visa, principalmente, ao afloramento dos temas que estruturam o fenômeno. Para isso, o intérprete já traz uma bagagem histórica e um preparo. De acordo com Lye (1996):

“In order to understand one must foreunderstand, have a stance, an anticipation and a contextualization. This is what it is known as the *hermeneutic circle*: one can only know what one is prepared to know, in the terms that one is prepared to know. The hermeneutic circle can be taken to an innately limiting, self-blinding process in which one only knows what one is prepared to know. According to phenomenological hermeneutic theory the hermeneutic circle does not close off, however, but opens up, because of the symbolic and self-reflective nature of our being”.

O ciclo de validação engloba, de acordo com Lye (1996) um movimento constante de compreensão e interpretação. O intérprete deve, para poder compreender o mais profundamente possível a natureza do fenômeno, não apenas dialogar com o texto, mas examinar cuidadosamente os conceitos prévios imanentes do próprio intérprete. A esse respeito, a reflexão de van Manen (1990) é a seguinte:

“...the problem is that our *common sense*, pre-understandings, our suppositions, assumptions, and existing bodies of scientific knowledge, predispose us to interpret the nature of the phenomenon before we have even come to grips with the significance of the phenomenological questions” (p. 46).

Os temas emergentes do texto é que, reunidos, permitirão ao pesquisador delinear a estrutura do fenômeno. Assim, para van Manen (1990: 78), “refletir sobre a experiência vivida equivale a analisar reflexivamente os aspectos estruturais ou temáticos dessa experiência” Um tema fenomenológico é, para van Manen, “muito menos uma afirmação, conceito ou categoria isolada, tal como *decisão*, *promessa* ou *compromisso* do que uma descrição mais completa de uma experiência de vida” (van Manen, 1990: 92).

Para van Manen (1990), criar um texto fenomenológico é o objeto do processo de pesquisa. Esse propósito está, segundo o autor, sempre a serviço do compromisso fundamental de responder às questões de pesquisa. Esse texto pode estar estruturado tematicamente, de forma que sejam utilizados os temas emergentes como guias gerativos para escrever o estudo (van Manen, 1990: 161). O estudo, ou o corpo principal do estudo, é dividido em capítulos e seções que elaboram sobre os aspectos essenciais do fenômeno estudado.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, utilizando a abordagem hermenêutico-fenomenológica, passo, a seguir, a descrever o desenho da investigação, seus contextos, participantes e procedimentos de coleta e interpretação.

## **2.2. Contextos da Pesquisa**

Esta pesquisa se desenvolve a partir de dois contextos de trabalho: por um lado, direciono um olhar exotópico e retrospectivo ao momento e contexto de produção do vídeo *Paradox*. Por outro, investigo o diálogo de professores de inglês como língua estrangeira com esse mesmo vídeo, em um contexto exterior ao inicial. Nomeio distintamente, a partir de agora, estes dois contextos: denomino o primeiro de *contexto de produção*; o segundo, *contexto de investigação*. Nesta seção, apresento os dois contextos, a partir da relevância desses cenários para o desenvolvimento da pesquisa.

### **2.2.1. O Contexto de Produção**

A partir de agosto do ano de 1999, liguei-me profissionalmente a um famoso cursinho pré-vestibular privado na cidade de São Paulo. Minha missão era ministrar aulas de inglês para classes dos cursos extensivo, semi-extensivo e intensivo, de até 180 alunos por turma, tendo como condutor um *syllabus* baseado em tópicos gramaticais.

Centrado no professor e no material didático, o cursinho em questão assume um tipo de instrução que, em muito, corresponde aos pressupostos behavioristas de ensino e aprendizagem: o foco do aprendizado é o conteúdo que precisa ser bem memorizado. O conteúdo é transmitido pelo professor e

pelo material didático para o aluno, que precisa aprender. O aprendizado é individual e a interação entre alunos em sala de aula é coibida. O aluno deve assistir às aulas, em silêncio, enquanto o professor transmite a *matéria*.

Para a disciplina Inglês, esse cursinho reserva sessenta e quatro aulas no ano letivo, em trinta e uma aulas duplas, ancoradas em um tópico gramatical. Dessa forma, cada unidade da apostila traz um item de estrutura de língua e mais um ou dois textos, sempre acompanhados de exercícios de múltipla escolha. A maioria deles é de exames vestibulares anteriores, usados por grandes universidades do Brasil. Geralmente, a cada aula, sobra um tempo para que o professor traga para a atividade didática, textos extras extraídos de publicações recentes, cuja temática ou itens lingüísticos sejam pertinentes, conforme o livre julgamento do professor, para a preparação para os próximos exames.

O vídeo *Paradox* surgiu como proposta incorporada a um projeto que eu passei a desenvolver, a partir do ano de 2001, de ilustração dos tópicos gramaticais presentes nas apostilas, com apresentações multimídia. Essas apresentações eram, a princípio, feitas em *Power Point* e apresentavam os tópicos gramaticais por meios de exemplos que eu, como professor designer, encontrava na mídia, em meios como revistas jornalísticas e de histórias em quadrinhos. Depois, esses exemplos passaram a ser criados por mim, a partir de imagens que eu colhia para esse fim. Obras de arte de todos os períodos foram usadas para nesse intuito.

Em determinado momento, passei a não mais me satisfazer com audiovisuais contendo frases isoladas para exemplificar os tópicos gramaticais: comecei a elaborar textos narrativos, a partir de imagens, para exemplificar a gramática. Já havia, aí, uma inversão do modo indutivo de ensinar gramática que o cursinho propunha. Através desses exemplos, o aluno era levado a deduzir as regras gramaticais. *Paradox* surgiu assim: um vídeo de animação de fotografias para ensinar gramática de forma dedutiva. Realizado, sob minha direção, por um grupo de três técnicos da equipe de audiovisual da referida instituição, ficou disponível nas prateleiras do cursinho em questão, para uso

dos professores em sala de aula. De minha parte, sempre o utilizava, após sua criação, como material didático para apresentar aos alunos os pronomes relativos em inglês.

Situar a pesquisa nesse contexto de produção e de inicial utilização faz-se necessário para entender o que eu, como professor-designer, realizei na época, inserido naquele contexto, cercado por aquelas preocupações e intencionalidades. O contexto de produção do material influenciou determinantemente em sua formatação. Deve, portanto ser levado em consideração na interpretação desse mesmo material, mesmo tendo em mente que essa interpretação é feita através da lente do agora, mediante um olhar retrospectivo.

### **2.2.2. O Contexto de Investigação**

Após quatro anos de utilização do vídeo *Paradox* em sala de aula, no contexto mencionado acima, decidi elaborar este estudo. Durante esses quatro anos, alguns professores do referido cursinho, que tiveram acesso ao vídeo, utilizaram-no de outras formas em suas aulas, que não aquela originalmente por mim prevista: o ensino de pronomes relativos em inglês.

Inicialmente, minha intenção para a pesquisa era questionar os alunos do referido cursinho pré-vestibular no sentido de entender suas percepções a respeito da utilização do vídeo no contexto do pré-vestibular e que possíveis contribuições para o sucesso nos exames essa utilização poderia trazer. No entanto, no início de meu segundo semestre no programa de mestrado, fui desligado do cursinho, o que impossibilitou a investigação por esse caminho, pois já não teria mais o contato com os alunos daquele contexto.

Optei então por fazer um deslocamento no contexto. Motivado pelos usos que um colega do cursinho dera para o material, resolvi investigar o diálogo de vários professores com o vídeo *Paradox*, no sentido de obter uma

re-interpretação do material, sob o enfoque de diferentes pontos de vista. Para tanto, recorri a professores de inglês cujas práticas, atreladas a diferentes ambientes profissionais, pudessem propiciar uma variedade de perspectivas sobre o ensino de inglês como língua estrangeira e sobre a aplicação de vídeos didáticos.

O contexto de investigação desta pesquisa é, então, num sentido mais específico, o contexto atual de vida e do fazer profissional dos professores envolvidos na investigação; isso inclui o meu próprio olhar retrospectivo, como professor e como designer, teorizando sobre o material, após anos de vida, trabalho e estudo. Num sentido mais amplo, o contexto da pesquisa é próprio âmbito de ensino e aprendizagem de língua inglesa na cidade de São Paulo, em suas variadas e múltiplas inserções, pelo viés dos olhares dos professores envolvidos neste trabalho.

## **2.3 Participantes da Pesquisa**

Um vídeo fecha seu ciclo quando encontra seu público. No caso do vídeo *Paradox*, esse público foram estudantes de um curso pré-vestibular, durante quatro anos de utilização por mim, em aulas de inglês. Mas este público também me inclui, como professor, e a outros professores que utilizaram ou que possam utilizar o vídeo para fins didáticos, ou que possam apenas assisti-lo, para uma eventual possibilidade de uso. Cheguei a essa conclusão após ouvir comentários e reflexões de colegas de cadeira que utilizaram ou apenas assistiram ao vídeo. Percebi que esses colegas representavam a experiência de assistir e utilizar o vídeo de modo bastante diferente do meu, que fui seu idealizador.

Desta forma, de acordo com o desenho desta pesquisa que, por um lado, baseia-se em uma visão retrospectiva do professor-designer-pesquisador sobre o material que concebeu há seis anos e, por outro, apóia-se nas

textualizações dos testemunhos de nove professores sobre a experiência de dialogar com *Paradox*, apresento, nas subseções que seguem, os participantes da investigação realizada; ou seja, o professor-designer-pesquisador e os nove professores de inglês.

### **2.3.1. O Professor-designer-pesquisador**

Tenho quarenta e seis anos. Aos dezoito, comecei a dar aulas de inglês, justamente quando fazia cursinho pré-vestibular. Acabara de voltar de um ano de intercâmbio cultural em Baltimore, nos Estados Unidos da América. Dava aulas à noite, em cursos de idiomas, e todos os meus alunos eram mais velhos do que eu. Durante os anos de faculdade de Cinema, trabalhei como professor de inglês em vários contextos, mas reservo um lugar especial para os cursos supletivos noturnos na periferia da cidade de São Paulo. Transitei também, nessa época, por outros cursos de idiomas, mas desisti de dar aulas tão logo pude conseguir outros trabalhos, seja como fotógrafo *free-lancer* para pequenas produções do cinema autoral paulista, seja como tradutor de filmes para *home vídeo*, ainda na década de oitenta.

Após a graduação, tive outras experiências docentes, como professor de fotografia e de técnicas de comunicação audiovisual, em duas universidades em Ribeirão Preto, São Paulo, antes de começar a trabalhar com televisão.

Em uma emissora pública paulista, comecei como auxiliar de desenhista, galgando espaços até me tornar editor de arte. Durante esse período, fiz mais traduções para legendagem de filmes. Na TV, elaborava logotipos, aberturas para programas e mini-séries, cenários eletrônicos, selos para telejornalismo e outros trabalhos de identidade visual. Sumariamente demitido, atuei como ilustrador *free-lancer* e novamente como tradutor para legendagem de filmes, até transferir-me, novamente como professor de inglês, para o extremo sul do estado da Bahia.

Na Bahia, atuei em duas escolas regulares particulares, da terceira série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio. Desenvolvi, nessa etapa de minha vida, vários projetos pedagógicos para o ensino de inglês que utilizavam minhas experiências profissionais prévias. Após quatro anos, voltei para São Paulo.

Passei, nesse período, a atuar como professor em institutos de idiomas e em grandes empresas, além de retomar o trabalho de tradução para legendagem de filmes, agora para alguns canais de TV a cabo. Após quase dois anos de volta em São Paulo, fui convidado para atuar como professor em um cursinho pré-vestibular. Acabei atuando em três cursinhos pré-vestibular diferentes, cada um com suas peculiaridades. Também, nesse período, atuei em uma tradicional escola internacional especializada em ensino de idiomas para executivos. Além disso, viajava para cidades no interior do estado para ministrar aulas para os cursinhos pré-vestibulares e ensino médio em algumas escolas franqueadas do sistema de ensino ao qual estive ligado por sete anos.

Nesse sistema de ensino, que englobava o cursinho pré-vestibular com três unidades na cidade de São Paulo, produzi o vídeo *Paradox*, como parte de um projeto maior de confecção de materiais audiovisuais para as aulas de inglês da rede.

Após minha admissão no programa de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC de São Paulo, fui convidado a fazer parte da equipe de planejamento e elaboração de materiais didáticos de uma rede de escolas para o ensino de idiomas no Brasil. Lá permaneço até o momento, agora na coordenação do desenvolvimento de produtos.

### **2.3.2. Os Professores Participantes**

Para compreender o fenômeno do *diálogo de professores de inglês com um vídeo didático*, recorri a nove professores de diferentes bagagens

experienciais e diferentes contextos de atuação. Tais professores foram escolhidos por terem demonstrado interesse nesta pesquisa, por fazerem parte do círculo de relacionamentos do pesquisador, e também pela diversidade dos contextos que representam, como descrevo a seguir. Minha intenção era enriquecer este trabalho através das diferentes visões que esses professores pudessem ter de vídeo didático e do ensino de inglês como língua estrangeira.

Aureliano<sup>7</sup>, com mais de quinze anos de experiência docente, é formado em Letras. Começou como professor em uma escola de línguas em Minas Gerais; foi coordenador de escola, franqueado de um instituto de idiomas, depois fez parte da equipe pedagógica do próprio franqueador, trabalhando como coordenador pedagógico regional. Hoje, além de presidente de uma associação nacional para a discussão do ensino de inglês como língua estrangeira, é diretor pedagógico de outra rede de franquias de idiomas no Brasil.

Ivy, com mais de doze anos de experiência docente, é formada em Letras. Experiente no ensino de inglês para cursos livres, tornou-se coordenadora pedagógica de escola e depois coordenadora pedagógica de um grupo de escolas em um estado do sul do Brasil. Morou vários anos em Londres, ampliando seus estudos. Hoje, trabalha com formação de professores de inglês e de coordenadores desses professores, em nível nacional, para o franqueador do grupo de escolas em que atuava.

Severo, com dez anos de experiência docente, é formado em Letras. Tem, principalmente, ministrado aulas para classes muito numerosas, em várias escolas de São Paulo. Especialista no ensino de inglês em cursinho pré-vestibular, é contratado por uma das instituições mais renomadas nesse segmento no Brasil. Severo vem utilizando o vídeo *Paradox* em suas aulas desde o dia em que tomou contato com ele, há quatro anos, no contexto de cursinho pré-vestibular em que o vídeo foi produzido.

---

<sup>7</sup> Os participantes estão apresentados por nomes fictícios, para preservar seu anonimato.

Ponty, recém-formado em Letras, é o participante menos experiente como professor, no grupo. Atua atualmente em dois flancos: tem uma turma particular de alunos adultos e desenha cursos à distância para formação de professores, principalmente para discutir questões relacionadas à tecnologia e prática docente. Está começando a trilhar o caminho de seu mestrado em Letras Modernas.

Rebeca é formada em Letras e possui treze anos de experiência docente. Viveu vários anos no exterior, entre os Estados Unidos e o Japão. Foi professora de inglês como língua estrangeira para alunos japoneses, adquirindo ampla experiência internacional. Trabalhou no Brasil em escolas de idiomas, especializando-se, hoje, no ensino *one-to-one*. Mestranda em Lingüística Aplicada, desenvolve trabalho relacionado à tecnologia e a formação de professores.

Helena é psicóloga, mas sempre nutriu grande paixão pelo ensino de línguas, tornando-se professora justamente na instituição na qual obteve sua capacitação lingüística. Depois de atuar mais de oito anos nessa instituição, dando aulas de inglês para crianças, jovens e adultos, optou por seguir carreira solo. Hoje é professora particular. Faz mestrado em Lingüística Aplicada.

Pedro é formado em Letras. Depois de atuar por quatro anos como professor de inglês na rede estadual de ensino básico, leciona hoje no curso de Letras em uma instituição superior privada. Mestre em Lingüística Aplicada, desenvolveu trabalho ligado ao uso da tecnologia em sala de aula para o ensino de línguas.

Arturo atua há mais de dez anos no ensino de inglês no ciclo básico em escolas públicas. Formado em Letras, já deu aulas em muitos contextos de escolas estaduais e municipais. Após trabalhar com o ensino médio, hoje atua em duas frentes: à noite, ensino para jovens e adultos (EJA) e, durante o dia, é especialista em trabalhar com quinta e sexta séries do ensino fundamental. É mestrando em Lingüística Aplicada.

Caetana é formada em Letras. Professora há mais de vinte anos, atua em escolas regulares, tanto públicas quanto privadas. Já foi diretora de escola, assistente técnico-pedagógica da rede oficial estadual. Hoje, atua no ensino médio da rede estadual como professora de inglês e também no EJA. Além disso, é professora e coordenadora de línguas (inglês e espanhol) em uma escola regular privada na cidade de São Paulo. Mestre em lingüística aplicada, está no caminho de seus estudos para doutoramento.

Procurei, através da escolha desses participantes, compartilhar o olhar de profissionais com pouca ou muita experiência, que atuassem em institutos de idiomas, escolas regulares, públicas e privadas, pré-vestibulares, aulas particulares e ensino superior. Esse amplo espectro visa à colheita de diferentes perspectivas a respeito da experiência de dialogar com o vídeo *Paradox*. A seguir, apresento um quadro resumo dos participantes, sintetizando sua experiência docente, seus contextos de atuação e sua formação acadêmica:

	<b>Nome</b>	<b>Experiência Docente</b>	<b>Contexto de Atuação</b>	<b>Formação Acadêmica</b>
1	Aureliano	15 anos	Diretor Pedagógico de rede de franquias de idiomas; Presidente de associação nacional para o ensino de inglês como L.E.	Graduação em Letras
2	Ivy	12 anos	Formadora de professores e coordenadores	Graduação em Letras
3	Severo	10 anos	Professor em cursinho pré-vestibular	Graduação em Letras
4	Ponty	1 ano	Professor particular; designer de cursos à distância p/ professores	Graduação em Letras
5	Rebeca	13 anos	Professora em instituto de idiomas; Professora particular	Graduação em Letras; Mestranda em L.A.

6	Helena	8 anos	Professora particular	Graduação em Letras; Mestranda em L.A.
7	Pedro	4 anos	Professor em curso de letras, universidade particular	Graduação em Letras; Mestre em L.A.
8	Arturo	10 anos	Professor no ensino regular em escola pública	Graduação em Letras; Mestrando em L.A.
9	Caetana	20 anos	Professora no ensino regular em escola pública; Coordenadora de inglês e espanhol em escola particular	Graduação em Letras; Mestre em L.A.

**Quadro 1: Os professores participantes da pesquisa**

## 2.4. Instrumentos e Procedimentos de Coleta

Para a realização desta pesquisa, como já foi explicitado, recorri a dois contextos que, por suas características, exigiram tipos diferentes de instrumentos e procedimentos de coleta.

Cabe salientar que esses dois contextos de pesquisa geraram dois capítulos de interpretação das textualizações das experiências vividas. Um capítulo que discute a visão retrospectiva do designer sobre o material que concebeu, e um outro, que interpreta o fenômeno do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático. Nesse sentido, os instrumentos e procedimentos de coleta serão explicitados a seguir, em duas subseções, as quais particularizaram os contextos, suas especificidades e seus participantes.

### 2.4.1. O Olhar Atual do Pesquisador sobre o Material que Concebeu

Para ter uma visão atual sobre o significado do vídeo *Paradox*, eu, como pesquisador, designer e professor, fiz um relato retrospectivo sobre minha posição no contexto de produção do vídeo (ou seja, o cursinho pré-vestibular), levando em consideração o momento histórico de sua produção e os aspectos pessoais do desenvolvimento de minha prática docente naquele contexto, que conduziram à realização de *Paradox*. Tal relato retrospectivo é uma atividade de textualização, ou “escrita reflexiva” como diz van Manen (1990: 38).

De acordo com a abordagem hermenêutico-fenomenológica, esse relato retrospectivo é descritivo, mas também interpretativo, pois toda descrição, por ser feita a partir de um ponto de vista, já é interpretativa. O relato descritivo-interpretativo do contexto de produção de *Paradox* é, portanto, um dos instrumentos de coleta desta pesquisa.

Além disso, ainda para colher subsídios para o capítulo sobre a visão atual do pesquisador, designer e professor, voltei meu olhar para o próprio vídeo *Paradox*. Assisti ao vídeo dezenas de vezes, antes, durante e depois das conversas com os participantes, e à luz das teorias de aprendizagem e de linguagem já explicitadas anteriormente neste trabalho.

Esse visionamento, por parte do pesquisador, do material que concebeu, produziu e aplicou anos atrás, foi a base para a textualização elaborada no próximo capítulo. É importante ressaltar que essa interpretação não se dá, apenas, com base nos conceitos teóricos estudados, mas acabou, também, sendo permeada pelas influências recebidas pelo pesquisador nas interações com os participantes da pesquisa.

## **2.4.2. O Fenômeno do Diálogo de Professores de Inglês com um Vídeo Didático**

Com o foco no fenômeno do *diálogo de professores de inglês com um vídeo didático*, cada um dos nove participantes recebeu uma cópia em DVD do vídeo *Paradox* (anexo 3), com um encarte que incluía uma autorização para a utilização das informações (anexo 2), uma explicitação da pesquisa e um roteiro para reflexões (anexo 1). O roteiro pedia aos participantes que fizessem comentários gerais sobre o vídeo *Paradox*, expressando suas opiniões sobre o material. Os tópicos para a reflexão foram os listados abaixo:

- a. Elabore uma possível classificação do material, considerando seu contexto de trabalho e/ou sua experiência de vida.
- b. Considere sobre a viabilidade/impossibilidade de aplicação deste tipo de material no seu contexto profissional.
- c. Elabore possíveis propostas para aplicação do material em sua prática.
- d. Reflita sobre a provável reação dos alunos, pensando em uma possível utilização do material.
- e. Pense em quais seriam os possíveis desdobramentos em uma aula em que este material fosse utilizado.
- f. Aborde outros tópicos que você queira discutir.

Junto com o roteiro, forneci aos participantes um endereço de e-mail para o qual eles deveriam enviar suas considerações. Deixei também claro que, após a interação por e-mail, seriam agendadas uma ou mais reuniões para esclarecimento de possíveis dúvidas com relação às suas considerações, ou mesmo para aprofundamento das mesmas. No ato da entrega do material, procurei deixar claro ao participante que o roteiro proposto era apenas um ponto de partida, e que eu procurava entender como eles dialogariam com *Paradox*, como eles viveriam essa experiência.

Houve, a partir desse primeiro momento, diferentes níveis de engajamento por parte dos participantes. Com alguns, como Aureliano e Ponty,

houve a possibilidade de uma verdadeira conversa assíncrona on-line, com a troca de até três e-mails de parte a parte. Arturo, ao contrário, só enviou um e-mail, bastante restrito ao roteiro, como se os itens propostos ali fossem perguntas para serem respondidas. Já Severo, embora considerado fundamental para a pesquisa, por ser o único que dividia com o pesquisador o contexto de produção do vídeo, não chegou a enviar nenhum e-mail.

Pelo fato de muitos participantes incluírem suas respostas no próprio corpo dos e-mails do pesquisador, todas as trocas de mensagens foram organizadas de forma a gerar um único texto final por participante, resultando em um primeiro corpo de textualizações sobre o fenômeno do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático.

A seguir, apresento um quadro com o cronograma das participações por e-mail dos participantes, a partir do recebimento do DVD *Paradox* e do roteiro para reflexão:

Participante	1ª Resposta	Devolutiva <sup>8</sup>	2ª Resposta	Devolutiva	3ª Resposta	Devolutiva
Helena	13/08	19/08				
Caetana	12/10	13/10	02/11	05/11		
Ivy	15/07	17/07				
Ponty	15/08	10/09	29/09	02/10		
Aureliano	01/07	01/10	08/10	30/10	04/11	10/11
Pedro	01/07	17/07	30/07	03/08		
Arturo	12/08	14/08				
Rebeca	20/07	21/08	30/08	5/10		
Severo	Não enviou e-mails					

**Quadro 2: Cronograma das interações por e-mail**

Um segundo momento de coleta de dados deu-se por meio conversas entre mim e os participantes, para esclarecimento e aprofundamento de questões colocadas nos e-mails e também para levantamento de novas questões. As conversas partiam sempre de algum aspecto apontado pelo participante em suas mensagens, mas eram abertas o suficiente para permitir digressões e divagações, sempre no sentido de estudar o fenômeno do *diálogo de professores de inglês com um vídeo didático*.

<sup>8</sup> Chamo de devolutiva a resposta, por parte do pesquisador, ao e-mail do professor participante.

Todos os participantes, à exceção de Severo e Rebeca, participaram dos dois momentos. Severo, apesar da insistência do pesquisador, não enviou e-mail. No entanto, conseguiu reservar uma tarde de seu tempo para uma conversa, no segundo momento. A incompatibilidade de tempo entre o pesquisador e Rebeca foi o motivo para a ausência desta no segundo momento. No entanto, suas contribuições no primeiro momento foram bastante valiosas e, por isso, consideradas para a pesquisa.

Durante as conversas, procurei sempre obter dos participantes uma reflexão sobre suas experiências de dialogar com o vídeo *Paradox*. Além disso, indaguei a respeito de outras experiências pelas quais tivessem passado, e busquei por memórias que pudessem ser resgatadas. Procurei também dividir com eles, através das conversas, minhas próprias reflexões e histórias de vida, compartilhando pensamentos, sentimentos e sensações provocados por essas experiências.

As conversas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de tempo e conveniência de lugar para o participante. Em geral, procurei realizá-las em um local habitual ao participante, adequado à sua rotina de estudos e trabalho, de modo a interferir o mínimo possível em sua atribulada vida de professor. Todas as conversas com os participantes foram gravadas em áudio e transcritas, gerando o segundo corpo de textualizações das experiências de vida a serem interpretadas na pesquisa. Apresento, a seguir, um cronograma de realização das conversas:

Participante	Data
Helena	01/12
Caetana	12/11
Ivy	14/11
Ponty	16/11
Aureliano	13/11
Pedro	03/12
Arturo	18/11
Rebeca	--
Severo	17/11

**Quadro 3: Cronograma das conversas com os participantes**

Para efeitos de interpretação, todos os textos são tratados com igual importância, sejam oriundos dos e-mails ou transcrição das posteriores conversas. Apenas procurei obter as textualizações de duas fontes diferentes, por supor que alguns participantes pudessem se sentir melhor contribuindo em seu próprio tempo e disponibilidade através de mensagens eletrônicas, expondo suas idéias através do meio eletrônico escrito; ou por meio de conversas, nos encontros presenciais. Há aqueles que não fazem distinção entre os dois meios, mas, provavelmente, expressam-se de modo diferente em um e outro.

De qualquer modo, o corpo de textualizações interpretadas neste trabalho compõe-se, então, da união dos textos provenientes das trocas de e-mails com a transcrição do áudio das conversas entabuladas com os participantes. Todas as textualizações foram compiladas e organizadas por participante, de modo a formar nove conjuntos. Esses conjuntos foram o ponto de partida para a investigação do fenômeno do *diálogo de professores de inglês com um vídeo didático*.

Após a organização dos textos citados, iniciei a etapa de interpretação, que será descrita na próxima seção.

## **2.5. Procedimentos de Interpretação**

Considerando que o desenho da pesquisa contempla a interpretação atual que o pesquisador faz do vídeo que realizou e a interpretação da experiência vivida por nove professores de inglês ao dialogar com um vídeo didático específico, passo a detalhar, nas subseções seguintes, os procedimentos adotados para interpretar os textos anteriormente citados.

### **2.5.1. Interpretação Atual de *Paradox* pelo Pesquisador**

Retomo *Paradox* retrospectivamente, com os olhos de quem o concebeu e de quem procura, a partir de uma posição de exterioridade, interpretá-lo, através das lentes teóricas de Bakhtin e seu círculo (1979/1997, 1926/2000, 1929/2004), Babin e Kouloumdjian (1989) e Ferrès (1996).

Procedo a essa interpretação, primeiramente, a partir do texto verbal que, no vídeo, engendra a narrativa, procurando explicitar não apenas a maneira como os pronomes relativos foram utilizados, mas mostrando como, formalmente, o comportamento das frases na tela do vídeo pode remeter o espectador, ainda que subliminarmente, ao funcionamento sintático desses pronomes. Essa explicitação recorre a descrições do movimento que as orações subordinadas percorrem na tela, como elas se fundem, como os níveis sonoros agregam sentido a essa movimentação e como o seqüenciamento das cenas desempenha uma função narrativa, estética, formal e ideológica.

Além disso, procuro nessa interpretação estabelecer as relações que se dão entre o texto escrito, o visual e o sonoro, interpretando, agora, as escolhas que foram, então, feitas nesses três planos pelo designer, com a intencionalidade de mostrar ao leitor como essas relações agregam complexidade à leitura que se pode fazer do vídeo.

### **2.5.2. Interpretação do Fenômeno do Diálogo de Professores com o Vídeo Didático**

A compilação das textualizações originadas nas trocas de e-mails e nas conversas com os nove participantes desta pesquisa originou um considerável volume de textos sobre os quais me debrucei para proceder à interpretação. O que se busca, numa interpretação hermenêutico-fenomenológica é, segundo van Manem (1990), desvendar a essência ou estrutura de um fenômeno da

experiência humana. Essa estrutura se define através dos temas que emergem a partir do estudo das textualizações desse fenômeno. A esse respeito, van Manen (1990) nos diz:

“Phenomenological themes may be understood as the structures of experience. So when we analyze a phenomenon, we are trying to determine what the themes are, the experiential structures that make up that experience. It would be simplistic, however, to think of themes as conceptual formulations or categorical statements” (p. 79).

O caminho para o processo de tematização, conforme apontado acima, deve transcender as formulações conceituais elaboradas pelo pesquisador. Os temas são atingidos após um longo processo de busca, identificação, agrupamento e refinamento de unidades de significado encontradas no texto, como sugere Freire (1998, 2006, 2007<sup>a</sup>, 2007b). Esse processo é repetido quantas vezes forem necessárias para se alcançar a estrutura de um fenômeno. Segundo van Manen (1990: 92), há três caminhos para se chegar às unidades temáticas, conforme dito anteriormente neste trabalho: a abordagem holística, a seletiva ou a detalhada. Optei, neste trabalho, pela abordagem seletiva, através da qual, segundo van Manen (1990: 93), lemos o texto várias vezes e perguntamos quais afirmações ou frases parecem particularmente essenciais ou reveladoras do fenômeno ou experiência investigada (van Manen, 1990: 93).

Para me auxiliar nesse processo de busca seletiva das unidades de significado, e, conseqüentemente, de tematização, recorri a um software concebido para auxiliar na interpretação qualitativa de dados: ATLAS. ti 5.0.

Com o ATLAS. ti 5.0 é possível proceder à organização de diferentes tipos de textos, inclusive arquivos de áudio e vídeo. Basicamente, há quatro formas de interagir com os dados através do ATLAS. ti 5.0: através dos *Primary Documents*, *Quotes*, *Codes* e *Memos*.

*Primary Documents* são os arquivos básicos dos textos com os quais lidamos. Devem ser importados para o ATLAS. ti 5.0 como arquivos tipo *rich text format*, mas ao final podem ser exportados como arquivos tipo .rtf, .txt ou .doc. No caso desta interpretação, importei todos os arquivos das

textualizações para o programa, e iniciei a interpretação a partir desse ponto. A figura a seguir ilustra o acesso aos textos que o programa permite:

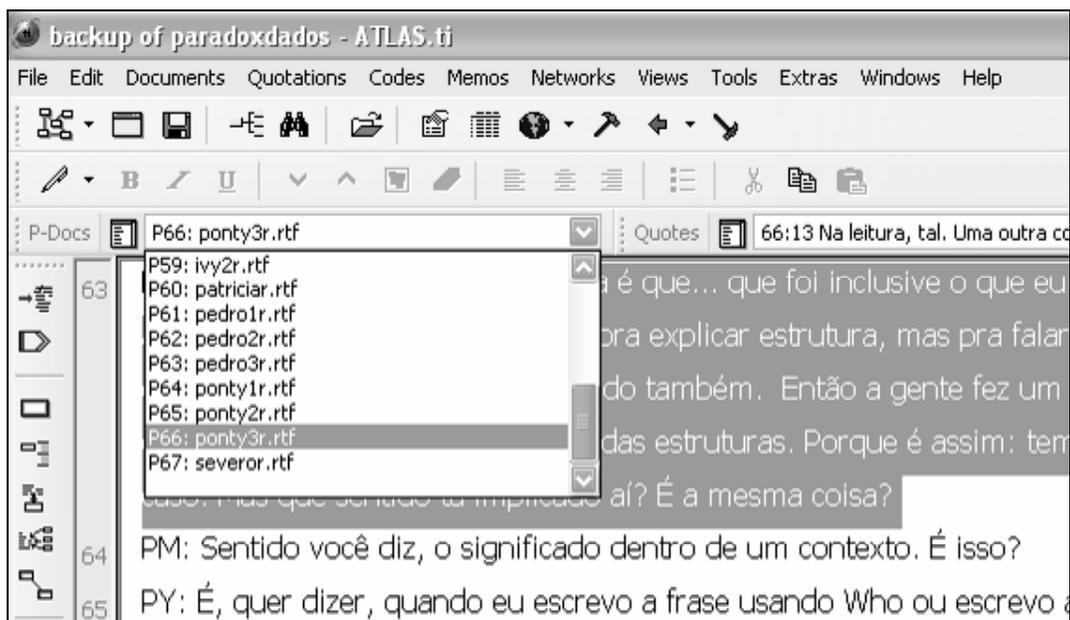
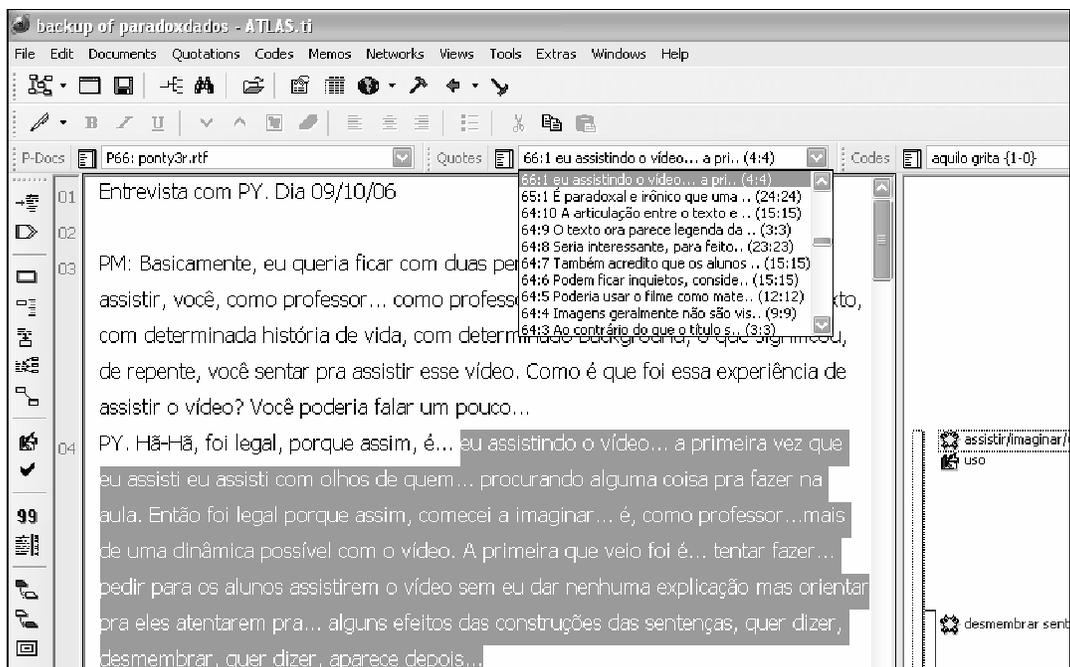


Figura 1: Acesso aos textos importados para o ATLAS.ti 5.0

Minha interpretação começou por aquilo que me chamava a atenção nos textos, num sentido mais geral: frases cujo sentido me parecia peculiar, escolhas lexicais que saltassem aos olhos, colocações interessantes ou polêmicas. Sempre sob o meu ponto de vista, minha interpretação, procurava trechos que pudessem ser reveladores do fenômeno estudado. Esses trechos, selecionados, no programa, são chamados de *Quotes*, e podem ser nomeados. Para tanto, preferi manter exatamente o que estava escrito em cada citação, mas essa é uma opção que o pesquisador tem. Cada *Quote* vem acompanhada pelo número indicativo do *Primary Doc* em que se encontra, assim como do número da entrada dentro desse *Primary Doc*. Assim, ao clicar na barra de rolagem das *Quotes*, o pesquisador é levado diretamente ao trecho escolhido. Isso facilita bastante a busca por trechos que já foram selecionados no documento, conforme é possível ver na figura a seguir:



**Figura 2: Tela ilustrativa do uso da ferramenta *Quotes***

Cada *Quote* pode receber um nome, dado pelo pesquisador; O programa lista esses nomes sob a menu *Codes*. Considero esse recurso muito importante, pois, ao dar um nome para uma *Quote*, o pesquisador já está, de certa forma, aprofundando sua interpretação e facilitando o trabalho de refinamento e agrupamento das unidades de significado. Além disso, através da barra de rolagens de *Codes* é possível saber quantas *Quotes* têm o mesmo nome, o que agrega bastante sentido para o agrupamento dessas *Quotes* numa busca pelos temas que estruturam o fenômeno. Pode-se observar esse recurso do programa na figura abaixo:

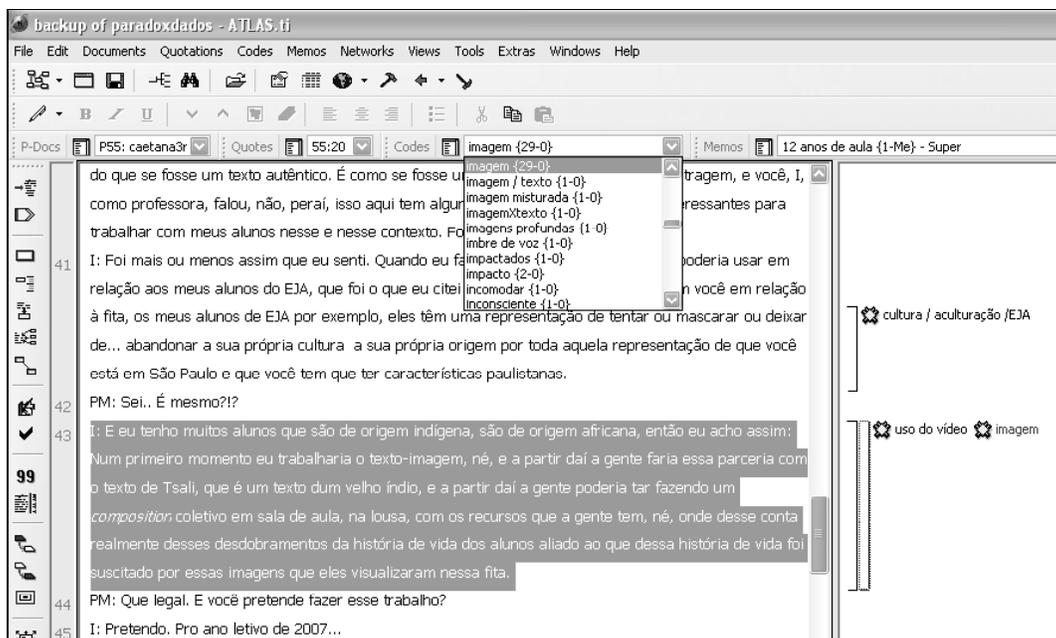


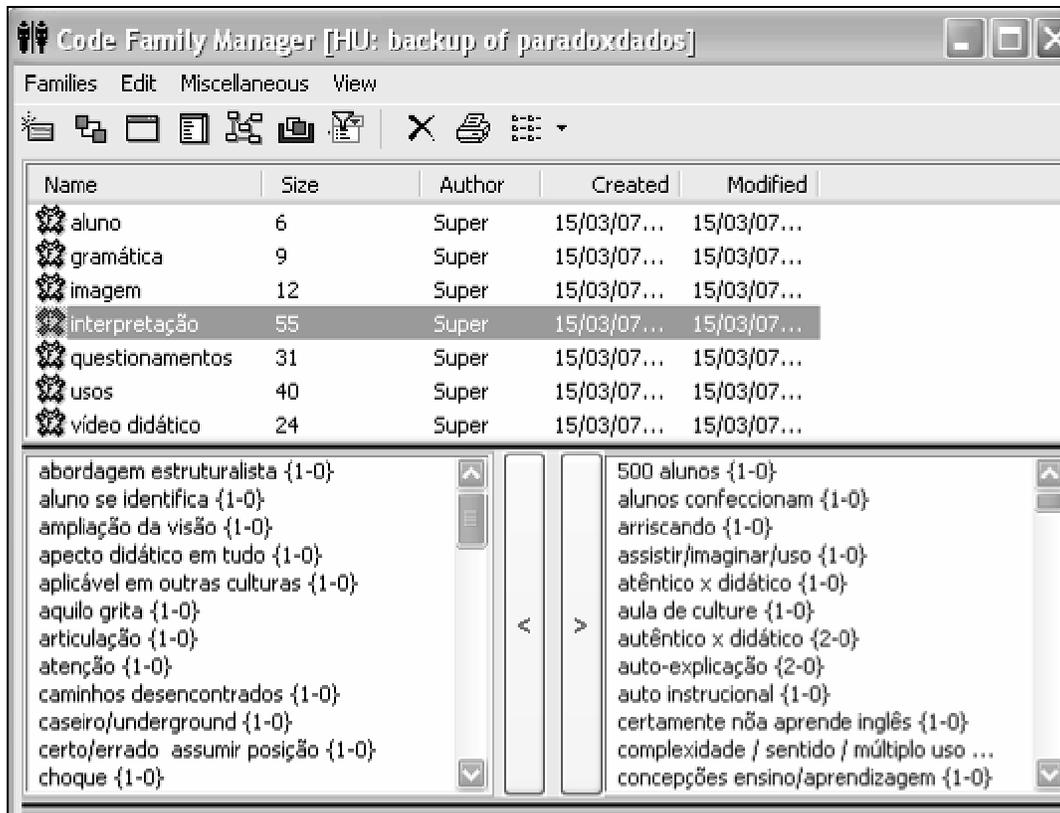
Figura 3: Tela ilustrativa do uso da ferramenta Codes

É possível observar, pela figura acima, que havia, no conjunto de todos os meus *Primary Documents*, vinte e nove *Quotes* cujos *Codes* intitulavam-se *imagem*. Isso mostrava que *imagem* parecia se configurar como um tema, na interpretação dos dados, e poderia estar estruturando o fenômeno. No entanto, nas releituras de todos os dados, pude compreender que isso não se configurava dessa forma, indicando, talvez, a influência de idéias pré-articuladas que eu trouxera para a seara da leitura. Na verdade, *imagem* assumiu a dimensão de uma mera escolha lexical dos participantes da pesquisa, obviamente por estarmos lidando com um audiovisual; não se confirmou como um tema estruturador do fenômeno.

A releitura e o movimento de interpretações e re-interpretações das textualizações correspondem àquilo que van Manen (1990) denominou ciclo de validação e Ricoeur (2001) de círculo hermenêutico. A esse respeito, Ricoeur (1986/2002) afirma:

“Una interpretación debe ser no solo probable, sino también más probable que outra. Hay critérios de superioridad relativa que se pueden inferir fácilmente de la lógica de la probabilidad subjetiva” (p. 186).

A citação acima evidencia que um software, por si só, não é capaz de interpretar textos de experiências humanas. Antes, é uma útil ferramenta para a organização dos dados, sem configurar-se, entretanto, como um ente autônomo no campo da interpretação. O ATLAS. ti 5.0, em especial, oferece um conjunto de ferramentas para se chegar aos temas que estruturam o fenômeno a partir das unidades de significado: O Gerenciador de Famílias, conforme mostra a figura a seguir, pode ser um deles.

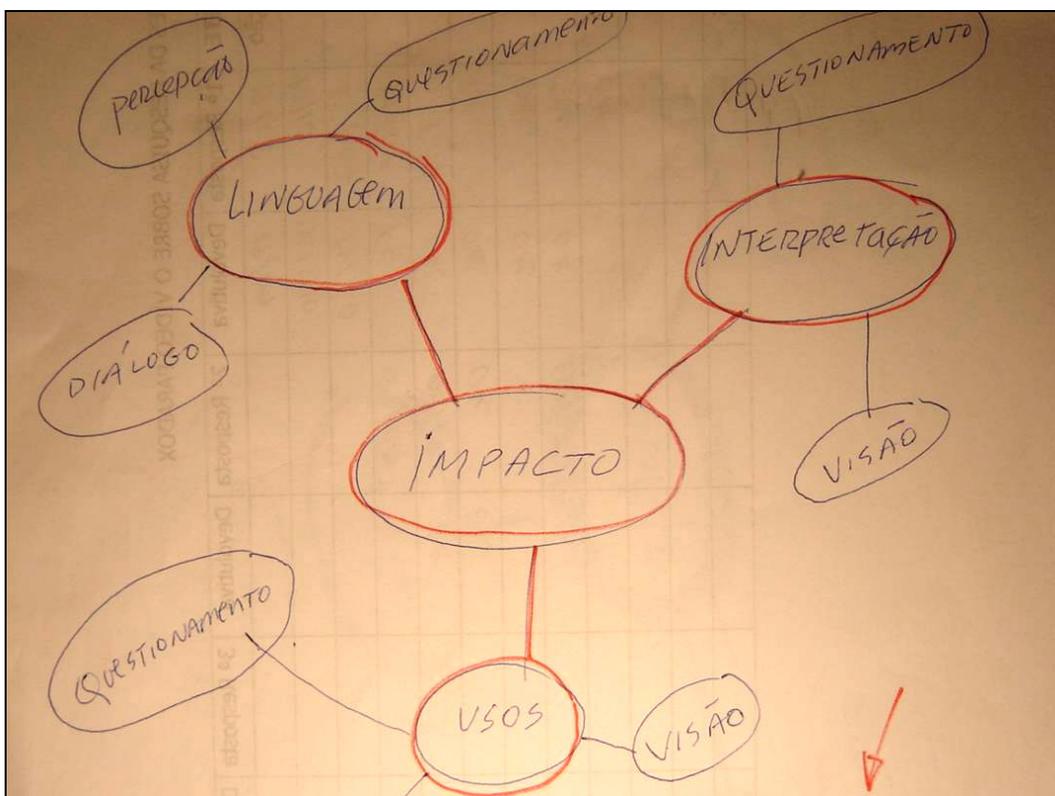


**Figura 4: Tela ilustrativa do gerenciador de famílias**

Utilizei o Gerenciador de Famílias da seguinte maneira: os *Codes*, listados à direita e abaixo no quadro, são todos os *Codes* presentes nos dados. Através das setas < e >, pude gerenciá-los e agrupá-los em famílias que, na realidade, resultam nos temas que estruturam o fenômeno. Essas famílias, contendo todos os *Codes* que as formam, podem ser impressas, ou salvas em arquivo, através do editor de famílias. Foi isso o que eu fiz: imprimir os arquivos das diversas famílias, para que pudesse lê-los impressos. A partir de então, preferi não mais utilizar o software ATLAS. ti 5.0. Premido pelo tempo, cheguei a um ponto onde precisava me concentrar mais no significado dos dados do

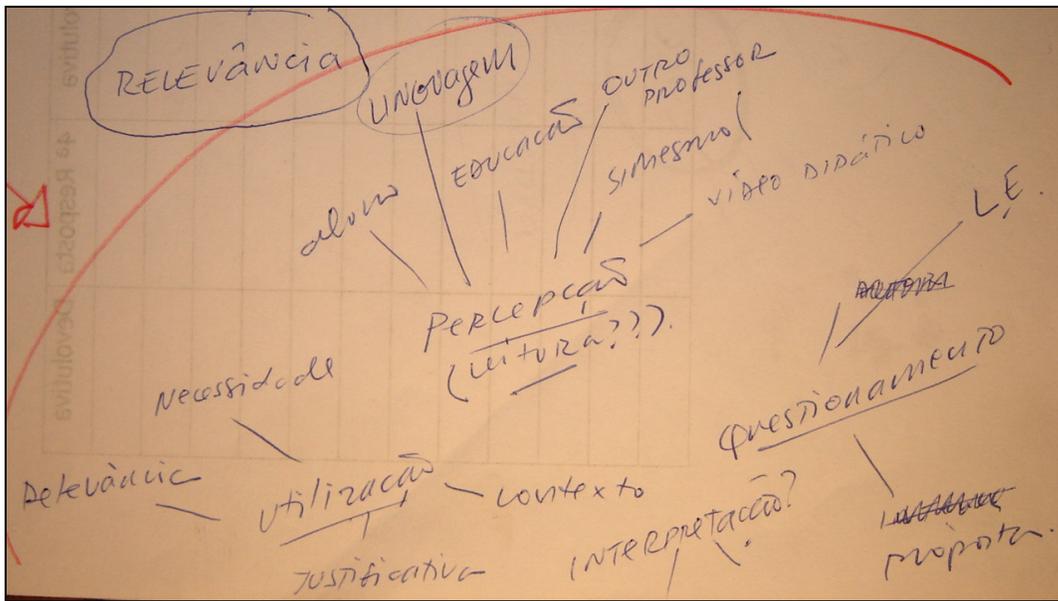
que no gerenciamento de um software que eu ainda precisaria estudar mais. A partir de então, com as textualizações agrupadas em famílias, passei a utilizar um editor de textos comum, continuando o processo de refinamento dos dados.

As famílias que emergiram desse trabalho foram: linguagem, interpretação, usos, questionamentos, aprendizagem, imagem, visão, gramática, sentido/significado, vídeo didático e professor. Através de mais leituras, refinamentos e agrupamentos, fui me aproximando da estrutura temática representada pelo rascunho a seguir:



**Figura 5: Primeiras representações gráficas sobre a estrutura do fenômeno**

Como é possível observar, a primeira organização temática do fenômeno estruturava-se através do tripé linguagem, interpretação e usos. Questionamento era um subtema de todos os três temas. No entanto, aprofundando-me ainda mais na interpretação, no sentido de incluir as famílias que haviam ficado ausentes dessa estrutura, cheguei a uma nova estruturação temática, que me pareceu mais coerente com o que emergia dos textos coletados. Ela é ilustrada pela figura abaixo:



**Figura 6: Representação gráfica da estrutura do fenômeno**

Com este aprofundamento, após novos refinamentos e re-considerações (como sugere Freire, 2006, 2007a, 2007b), cheguei ao resultado da seguinte estrutura temática para o fenômeno do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático: Reflexão, Aplicação e Questionamento. Esse tripé, com seus subtemas, será detalhado no capítulo 4, no qual apresento minha interpretação do fenômeno do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático

### **3. O Caminho que Inclui *Paradox***

---

Este capítulo é voltado para o resgate de como o vídeo *Paradox* foi concebido. Elaborado em 2001, *Paradox* procurou cumprir um papel auxiliar na instrução de língua estrangeira em um cursinho preparatório pré-vestibular, seu contexto de produção. Para que eu possa interpretá-lo, na segunda seção deste capítulo, sob a luz das teorias de linguagem, de aprendizagem e de vídeo didático que embasam esta pesquisa, faço, na primeira seção, um esforço para resgatar, retrospectivamente, o caminho percorrido pelo professor autor até a concretização do vídeo.

#### **3.1. Um Olhar Retrospectivo**

No Brasil, a partir de meados da década de 50, observamos um fenômeno que, se presente em outros países, ocasiona aqui grandes preocupações e conseqüências entre os envolvidos e a sociedade em geral: o grande fluxo de estudantes provenientes das instituições do hoje chamado Ensino Médio não encontra disponibilidade de vagas nas instituições de Ensino Superior mais pretendidas.

Surgiu e se desenvolveu, então, uma solução educacional mercadologicamente voltada para essa realidade: os chamados cursos livres preparatórios para os vestibulares ou, mais comumente, conhecidos simplesmente por *cursinhos*. Desde então, fazer cursinho tem praticamente sido um pré-requisito para o ingresso nos cursos superiores mais disputados. Na Universidade Estadual Paulista (UNESP), por exemplo, apenas 20% dos alunos ingressantes em 2005 não fizeram cursinho (Prado, 2005).

Os exames vestibulares, em sua maior parte, são constituídos de testes de múltipla escolha e englobam um conteúdo acadêmico muito extenso que,

embora corresponda, em tese, àquilo que forma o currículo das escolas de ensino médio, na prática, vai muito além da formação que os alunos obtiveram. Variados são os motivos ou justificativas, mas o aprendiz que egressa do ensino médio, salvo raras exceções, não está apto para ser aprovado no exame de ingresso à universidade.

Assim, essa seleção pública, ao exigir do candidato algo que ele não teve em sua formação escolar, requer um programa exterior ao sistema educacional oficial que supra essa lacuna e sistematize o aprendizado desses conteúdos, originando desempenho competitivo. O cursinho emerge, assim, como uma tecnologia educacional<sup>9</sup>, eficaz para auxiliar os candidatos a atingirem seus objetivos.

O cursinho pré-vestibular a que me liguei era reconhecido por cumprir seus objetivos com muita propriedade: sistematizava a transmissão dos conhecimentos, centrando-se no processo da “aula bem dada”<sup>10</sup>; preocupava-se com o sistema de estudos individual dos alunos, através do que chamava de “aula bem assistida e bem estudada”; utilizava material didático próprio; propiciava condições de atenção não distrativas, evitando a presença de janelas, mantendo as portas bem fechadas, com um monitor em cada porta para evitar entradas fora do horário; excluía qualquer possibilidade de participação do corpo discente na elaboração do currículo ou na metodologia empregada.

---

<sup>9</sup> Baseio-me aqui em Sancho (1998) quando afirma que tecnologia educacional não é uma questão técnica, mas social. A autora acredita ser equivocado pensarmos em tecnologia apenas como instrumentos, incluindo aqui geralmente apenas as máquinas e invenções mais recentes. A tecnologia (educacional) é social na medida em que delibera e põe em prática condutas gerenciais e administrativas e visões de aprendizagem que moldam as escolas, os sistemas de ensino e a educação de um modo geral. Isso a caracteriza como ferramenta organizadora.

<sup>10</sup> O cursinho a que me liguei, em suas orientações aos alunos, propunha esse tripé – aula bem dada, bem assistida e bem estudada – como receita para o sucesso nos exames. Uma aula bem dada partia de professores bem preparados, que sabiam expor o conteúdo. A aula bem assistida era aquela em que aluno prestava atenção e realizava os exercícios propostos em classe. Finalmente, a aula bem estudada era aquela para a qual o aluno realizava em casa todos os exercícios da propostos pelas apostilas.

Não havia, na prática que moldava a tecnologia educacional do cursinho a que me refiro, espaço para formas de abordagem pedagógica participativas, nas quais o aluno pudesse contribuir com sua experiência e suas expectativas, sua bagagem cultural e sua vivência pregressa para a construção do conhecimento e de um fazer e refletir coletivos. Era um sistema altamente instrucionista, no qual o professor detinha o conhecimento e seu papel era transmiti-lo ao aluno. Ao aluno, cabia prestar atenção, estudar, e memorizar. Lembremos que os cursinhos pré-vestibulares surgiram nos anos 50, e o ferramental filosófico que eles ainda utilizam remonta a essa época.

Não é difícil notar os conceitos behavioristas skinnerianos (como explicitados no primeiro capítulo) aplicados no cursinho em questão: instrução programada, passo-a-passo, com estímulo ao sucesso (transferência para turmas mais graduadas e bolsas de estudo) e repreensão ao fracasso (migração para turmas menos graduadas). O sistema de ensino do cursinho em questão previa turmas classificadas em ordem crescente: E, D, C, B e A.

Skinner (1957) introduziu a noção de operantes – espectro de comportamento que o indivíduo é capaz de realizar - e enfatizou a teoria do reforço. O comportamento é reforçado (recompensado ou reprimido), fazendo com que a probabilidade de ocorrer novamente seja aumentada ou diminuída. Segundo detalham Williams e Burden (1997: 10), Skinner delineava, assim, sua maneira de considerar a instrução:

1. Os professores devem deixar claro para os alunos o que será ensinado.
2. As tarefas devem ser seqüenciadas em pequenos passos lógicos.
3. O aprendizado deve ser programado, provendo-se reforço positivo para o sucesso absoluto (Skinner, 1957, apud Williams e Burden, 1997: 10).

O cursinho em questão valorizava a capacidade que os professores pudessem ter de chamar a atenção dos alunos. Não importava o método ou a característica do estímulo que o professor utilizasse para atingir esse objetivo, contanto que o aluno se mantivesse atento e motivado. Era preciso ter postura de palco, portanto; saber utilizar a voz, o quadro e outros recursos disponíveis, além de ter um excelente domínio do conteúdo. Ao sistema, cabia propiciar

condições geradoras de atenção e retenção, como professores eficazes, condições de iluminação e temperatura ideais, pontualidade, sistematização do material didático, plantão de dúvidas.

O currículo de inglês no contexto explicitado era claramente estruturado por tópicos gramaticais que se desencadeavam continuamente, em pequenos fragmentos. As apostilas do sistema traziam uma estrutura de 64 aulas anuais para o componente Inglês, que se organizavam da seguinte forma: 32 aulas para tópicos gramaticais e 32 aulas para a leitura de textos, todas agraciadas com extensas listas de testes de múltipla escolha, geralmente extraídos de vestibulares anteriores, de várias regiões do Brasil.

Havia, por parte da coordenação da área, uma orientação, ainda que discreta, para que se usasse o chamado método de tradução e gramática. Pude observar a aplicação de tal método, ao assistir, várias vezes, aulas de colegas de cadeira. Centenário, o método de tradução e gramática incorpora, segundo Schultz (2005), entre outros aspectos:

- Identificação de cognatos;
- Teste de compreensão de leitura;
- Aplicação dedutiva de regras (parte-se das regras para se chegar aos exemplos)
- Exercícios de preencher espaços com palavras que faltam no texto;
- Memorização de palavras;
- Formação de frases com palavras recém aprendidas;

Ainda de acordo com Chus (2005):

“Desde o séc. 18 até meados deste século (e até hoje na maioria das escolas de ensino médio) a metodologia predominante foi sempre a tradução e gramática. Esta abordagem, calcada na idéia de que o aspecto fundamental da língua é sua escrita e de que esta é determinada por regras gramaticais, teve sempre como objetivo principal explicar a estruturação gramatical da língua e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário, com a finalidade de se estudar sua literatura e traduzir”.

A minha grande questão, ao me ambientar com a forma como o cursinho programava sua instrução e o que era exigido nos exames, consistia

em saber se o procedimento pedagógico adequava-se aos conteúdos. Os excertos dos manuais, transcritos abaixo, coincidem temporalmente com a realização do vídeo *Paradox* e, desde então, não sofreram mudanças substanciais.

De acordo com o manual do candidato da Fuvest 2001:

“... as questões terão como meta principal medir a capacidade do candidato em inferir, estabelecer referências e promover relações entre textos e contextos, orações e frases. Nesse particular, serão prioritariamente tratados os aspectos gerais pertinentes ao tema, estrutura e propriedade dos textos. Poderão ainda ser avaliados os elementos lingüísticos relevantes à compreensão global e/ou parcial dos textos. Nesse sentido, poderão ser formuladas questões a partir de expressões e frases que sejam relevantes para a compreensão do texto. (...) Na medida de sua importância para a compreensão dos textos, será exigido também o reconhecimento do vocabulário e de elementos gramaticais básicos”. (Fuvest, Manual do Candidato, 2001)

É possível observar que os exames das universidades estaduais paulistas não têm, na última década, privilegiado o conhecimento da gramática da língua, mas sim a compreensão e interpretação de textos, pois é isso o que o candidato irá enfrentar em sua vida acadêmica. O caderno *Unicamp 2001- A Unicamp comenta suas provas*, deixa isso bem claro:

“A prova de inglês do vestibular Unicamp do ano 2000 apresentou oito textos para leitura, número maior que o dos anos anteriores, o que se justifica pelo tamanho e mesmo pela natureza dos próprios textos escolhidos”. Procurou-se, com isso, evitar uma concentração de perguntas em um ou dois textos, para que fossem aumentadas as chances de sucesso na leitura e, portanto, na resolução das questões. Não há textos longos; os textos têm, todos, tamanhos aproximados. Guarda-se, no entanto, a variedade quanto à diferença de complexidade de língua. Os textos escolhidos para a prova de 2000 foram dois trechos de histórias, bastante diferentes entre si, sendo que um deles prima pela presença marcante de diálogos; um trecho de um livro que narra a história dos Beatles; uma resenha de um livro; uma carta de um leitor para a revista *Popular Science*; um trecho de um livro sobre sonhos e pesadelos; o início de um artigo retirado da revista *The Economist* (que não trata de economia, mas de tempo) e uma tirinha” (p. 139)

Baseado nas constatações de que os grandes exames privilegiavam conteúdos e estratégias diferentes daquelas contidas nas apostilas do cursinho em questão, senti a necessidade de começar a preparar meus próprios materiais, para que pudesse, de certa forma, adequar o conteúdo de minhas aulas à maneira como eu entendia a língua, a prática pedagógica e os próprios exames. Via – e ainda vejo – a língua como experiência social, a prática

pedagógica como uma construção e os exames como seleções com foco na compreensão textual. Mesmo assim, precisava cumprir a programação; ou seja, não poderia subverter a forma como o curso estava organizado. Aquela programação precisava ser cumprida, aqueles conteúdos precisavam ser *transmitidos* aos alunos.

Esse era o grande *Paradoxo*: não acreditava no tipo de instrução proposta pelo cursinho para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mas, ao mesmo tempo, era desafiado a ajudar os alunos a vencer os obstáculos e atingir seus objetivos. Como, nessa posição, poderia demonstrar credibilidade? Acreditei que a resposta estava em um projeto que apresentei à direção do curso, de confecção de materiais audiovisuais para o ensino do inglês.

O projeto foi aceito pela instituição, e passei a receber o correspondente a três aulas semanais para desenvolver materiais didáticos que formariam um acervo para ser opcionalmente usado pelos professores de inglês do curso. Caso o material fosse excelente aos olhos da direção, ele poderia chegar às franquias, em forma de CD.

Era uma forma de me inserir naquele contexto, ao qual me via estranho, *desterritorializado*. Appadurai (1996, apud Canagarajah, 2002) aponta para o conceito de ‘construção da localidade’, como uma estrutura de sentimentos. Para ele, localidade é um discurso, mesmo para quem tem identidade geográfica. Kelly (1955, apud Williams e Burden, 1997:28), em sua teoria do construto pessoal, diz que “é importante que os professores percebam que embora um currículo possa ter sido pré-estabelecido, ele inevitavelmente é transformado pelo docente em algo pessoal que reflete seu sistema de valores, seus sentimentos e pensamentos sobre o conteúdo das lições e de seus aprendizes e sua visão de mundo de modo geral”. Kumaravadivelu (2001), quando conceitua sua pedagogia do pós-método, diz que “pedagogias que ignoram experiências vividas são tão perturbadoras para aqueles afetados por elas, tão ameaçadoras a suas crenças que a hostilidade tornará o aprendizado impossível” (p. 541). Posso teorizar, hoje, a forma como me sentia, então, e o

que me incomodava na prática transmissiva que era de mim esperada, na instituição.

Eu, na realidade, sentia necessidade de desenvolver uma prática que propiciasse dinâmicas de interação com os alunos, que desse conta de cobrir os conteúdos pré-estabelecidos em 64 aulas, mas que também representasse descobertas e prazer, para os alunos e para mim, e que, acima de tudo, fosse significativa como experiência de vida. Canagarajah (2002) considera essa prática como saber local e como um campo a partir do qual começamos a pensar. Esse saber local é, para esse autor, “um processo de negociar os discursos dominantes e engajar-se na construção de conhecimento relevante no contexto de nossa história e prática social” (Canagarajah, 2002: 251). Ou seja, se o sistema exigia que eu ministrasse um curso estruturado por tópicos gramaticais através da transmissão de conteúdos, eu precisava desconstruir essa filosofia, para reconstruí-la, de forma a propiciar que minha experiência, crenças e valores dessem o tom desse fazer pedagógico. Embora o cursinho não exigisse explicitamente esta ou aquela conduta didática, e também não operasse com nenhum tipo de formação de professores, era tácito que se esperava que as aulas fossem claras, objetivas e eficazes do ponto de vista conteudista.

Desta forma, comecei a elaborar e utilizar apresentações de slides que, se apenas exibiam os tópicos gramaticais da apostila do curso, se eram portos seguros para a condução de aulas expositivas, ou se formavam um acervo didático que o curso poderia vender a suas franquias pelo Brasil, serviram, de qualquer forma, para diferenciar minha inserção naquele contexto, para a construção de minha identidade na instituição e para que eu pudesse apresentar aos alunos minha forma de interpretar a realidade sócio-cultural em que estávamos todos inseridos. Tal atitude encontra reflexo na argumentação de Kumaravadivelu (2001) sobre o que ele chama de professor do pós-método:

“... um indivíduo autônomo, com competência e confiança para construir e implementar sua própria teoria da prática que responda às particularidades do contexto educacional e seja receptivo às possibilidades das condições sócio-políticas” (p. 540-551).

À época, faltava-me a referência para sistematizar uma teoria baseada nessa prática, coisa que hoje, pelo distanciamento, parece-me mais plausível. Quando estamos inseridos em um fazer pedagógico, com tantos elementos para gerenciar – motivação, disciplina, personalidades, ambiente, recursos, conteúdos, prazos, avaliações- torna-se-nos difícil esse teorizar apontado por Kumaravadivelu (2001).

Além disso, o fato de iniciar esse processo de produção levou-me a começar a formular um conceito mais amplo do que seria tecnologia educacional, ultrapassando a dimensão de que ela corresponde apenas aos suportes materiais para chegar a algo mais próximo de uma concepção de tecnologia que inclua pressupostos pedagógicos teóricos e criatividade de quem a utiliza para atender a determinadas crenças e objetivos, sejam eles pessoais ou organizacionais.

Mais ainda, notei que o fato de aplicar esses materiais fazia-me refletir sobre minha prática docente, e que poderia, a partir dali, propiciar aos alunos outras vias, inesperadas, para a aprendizagem. Começava a me libertar, dentro do sistema, do modo de instrução a que estava submetido. Kenski (2002), a esse respeito, aborda o que considera as funções estruturais da ação docente, responsivas às expectativas da sociedade para com o professor, entendendo-o como agente da memória, agente de valores e agente de inovações (p. 96-97). Para mim, naquele momento, ser o vetor de aulas com uma visão estruturalista da linguagem era muito pouco. Ainda segundo Kenski (2002), o professor, na sociedade digital, deve “ajudar os alunos a se compreenderem como participantes de um grande e complexo grupo social, com tradições e processos diferenciados” (p. 100).

Envolvido nessa busca e, certamente influenciado por minha formação em cinema, comecei a pensar, a princípio, em como dar uma forma esteticamente válida para os quadros gramaticais apresentados na apostila. Desejava representar graficamente os conceitos a serem apresentados. Por exemplo, como expressar por meio de imagens a dimensão temporal do *Simple Present*? A esse respeito, Volochínov (1926) diz:

“Pela mediação da forma artística, o criador assume uma *posição ativa com respeito ao conteúdo*. A forma em si e por si não necessita ser necessariamente agradável (a explicação hedonística da forma é absurda); o que ela precisa ser é uma *avaliação convincente do conteúdo*” (p. 12).

Motivado por reflexões desse tipo, passei a me interessar pela proposta de ilustrar os exemplos gramaticais por meio de enunciados que fizessem parte do que eu considerava ser o campo de interesse natural dos alunos dessa faixa etária. Num momento inicial, por exemplo, extraí exemplos dos tópicos *Simple Present* e *Present Continuous* de revistas em quadrinhos (fig. 7).



Figura 7: Tempos verbais ilustrados por quadrinhos

Ainda a respeito da relação entre forma e conteúdo, Volochínov (1926) coloca:

“... a forma não deve perder sua conexão com o conteúdo, sua correlação com ele, pois de outro modo ela se torna uma experiência técnica esvaziada de qualquer importância (...). (...) A seleção do conteúdo e a seleção da forma constituem um e o mesmo ato, estabelecendo a posição básica do criador; e neste ato uma e a mesma avaliação social encontra expressão” (p. 12).

Buscava autonomia de expressão, propondo-me um desafio estético que estava disposto a enfrentar, ainda mais por considerar que aquelas apresentações deveriam também representar o que eu era e como eu via o ensino de inglês naquele contexto. Porém, naquele estágio inicial do trabalho,

apesar de uma busca pela linguagem audiovisual, ainda via-me preso ao conceito instrucional estruturalista que as apostilas pregavam.

Tudo tinha, em essência, um cunho motivacional, para mim e para os alunos. Ao passo que precisava tentar garantir uma porta de entrada dos alunos àquele conteúdo sob a abordagem dedutiva, prescritiva, precisava também me auto-motivar, estar inteiro naquela prática. É curioso notar que desde o princípio houve, nesse trabalho, uma busca de identidade de autoria e uma busca por contextualização, por sentido, nesses enunciados de aula. Basta notar que logo na primeira apresentação havia, ao lado e quadros esquemáticos conceituais que davam a perceber a presença de uma abordagem dedutiva do ensino de gramática, a presença de textos, como, por exemplo, a canção *Eleonor Rigby*, dos Beatles, exemplificando vários casos do tempo verbal em questão; essa presença denotava também uma visão indutiva do ensino de gramática, aquela que parte do contexto para chegar à forma. Eu já houvera, em outros contextos de formação profissional, refletido sobre essas abordagens de ensino, de modo que estava ali tentando contemplar ambas as possibilidades de atuação, e ambos os estilos de aprendizagem dos aprendizes.

A próxima apresentação, que versava sobre os tempos passados do inglês (fig. 8), trazia elementos visuais ricos, representativos da história da arte, que originavam os exemplos em inglês. A partir dos exemplos, no diálogo com os alunos, surgiam as explicações ou demonstrações das regras da língua. Eu apresentava a imagem, falava um pouco do pintor e da época de produção do quadro, para então apresentar o exemplo que fora criado a partir da imagem, representativo daquilo que ele desejava explicar.



**Figura 8: Tempos verbais ilustrados por obras de arte**

Talvez essa forma bastante particular e pessoal de articular as apresentações, aliada a um alto grau de competitividade entre os professores, ao contexto de cursinho de uma forma geral, e ao não alinhamento da supervisão de área e da própria direção do curso com essa maneira de apresentar conteúdos, fez com que essas apresentações não fossem utilizadas pelos colegas de área e nem distribuídas às franquias de maneira geral. Minha proposta estava se transformando em algo muito diferente do que era apresentado nas apostilas, muito diferente de como os colegas davam suas aulas – fiz questão de assistir a aulas de todos os colegas da área, mais experientes – e talvez muito alternativo para a visão que o sistema de ensino em questão tinha de instrução eficaz.

De qualquer forma, continuei em minha busca. A pesquisa iconográfica se intensificava; eu procurava elementos visuais que fossem variados e significativos para servirem de ponto de partida para as explicações gramaticais. Aliás, as apresentações começavam a incluir os textos extras que eu trabalhava em aula com os alunos, lendo-os em voz alta, ao microfone: prática institucionalmente aceita como correta, padrão, esperada. A partir desse momento, tanto as explicações gramaticais quanto os textos extras eram trabalhados com o auxílio de apresentações em projetor multimídia, tendo como linha que os unisse um cuidado técnico na diagramação, na escolha da

tipologia, no tamanho da fonte, nas cores e nas ilustrações e no equilíbrio entre texto e imagem, como se pode ver na figura 9, a seguir:

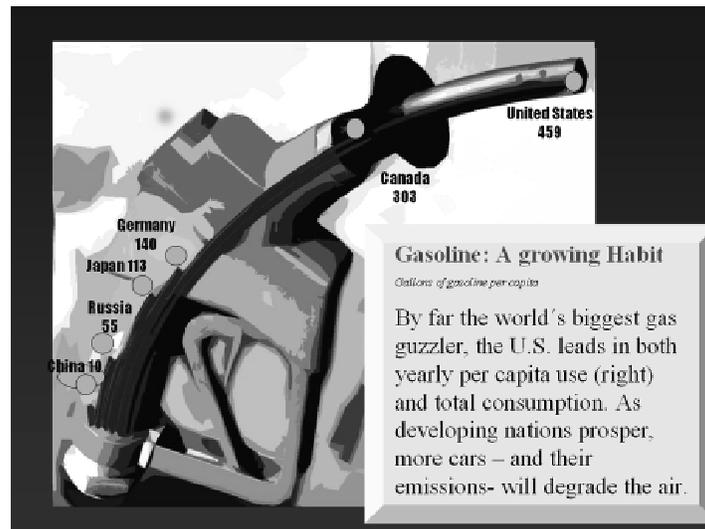


Figura 9: Textos extras diagramados

As reflexões que eu realizava sobre esse trabalho me levavam a reformular as estruturas das apresentações, que interferiam nas estruturas das aulas. Essas reflexões partiam do *feedback* que eu tinha dos alunos e deflagravam mudanças de abordagem. Essa prática continuou até que chegou o momento em que exibir frases que ilustravam tópicos de estruturas lingüísticas já não mais me satisfazia, como professor e autor; mesmo que essas frases viessem acompanhadas pelas ilustrações imagéticas que as haviam originado. Sentia-me impelido a inovar, a continuar buscando uma linguagem significativa para as aulas. Para Kenski (2002) o professor, como agente de inovações, deve “auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações”, promovendo mediações simbólicas com seus alunos (p. 105). Era o momento de partir para textos mais contextualizados, mais complexos. Optei, inicialmente, por uma narrativa.

Para a aula de *Present Perfect* parti de fotografias de um famoso fotógrafo para elaborar um texto que contava a saga de imigrantes nordestinos que chegavam para constituir a vida em São Paulo. Escrevi uma narrativa que contivesse todos os casos clássicos de *Present Perfect*, a partir dessas fotos. Além disso, ao fundo havia uma trilha musical instrumental, que dava uma

ambientação extra, emocional, enquanto o professor interpretava o texto em voz alta. Diferentemente das apresentações anteriores, a gramática agora era trabalhada dedutivamente, constituindo uma tentativa de prática de ensino-aprendizagem absolutamente sensorial, por meio de imagens, texto, fala e música. Um detalhe desse trabalho pode ser visto na figura 10, a seguir:

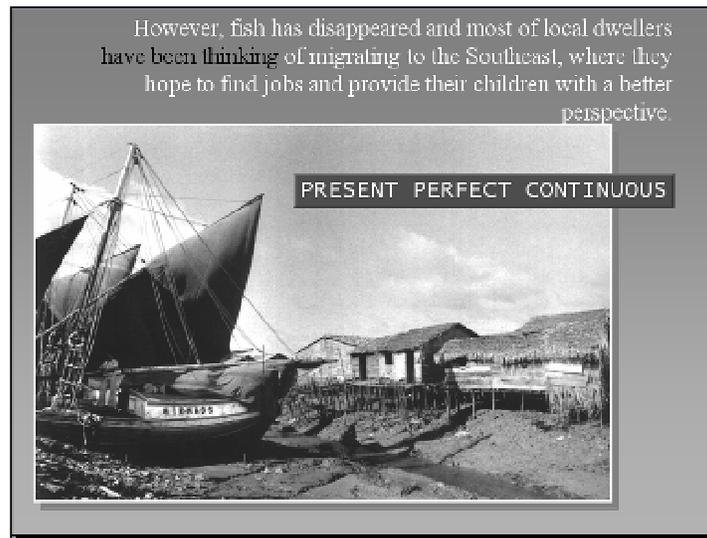


Figura 10: Criação de uma narrativa para ilustrar o *Present Perfect*<sup>11</sup>

Até aquele ponto, o trabalho já havia se desenvolvido bastante. Na medida em que o curso ia se desenrolando, minhas aulas iam adquirindo características muito particulares, nas quais, muitas vezes, a interação com os alunos se dava a partir da exposição dessas apresentações. Eu, professor, procurava ter uma atitude reflexiva e atuar em meio a várias esferas: quais eram os textos, entre os que eu semanalmente lia, pertinentes e adaptáveis para o ensino de língua inglesa naquele contexto e com aquele objetivo; como esses textos poderiam se relacionar com a estrutura das apostilas programadas, que não se pautavam por temas ou tarefas, mas por estruturas ou tópicos gramaticais, de modo que não gerasse conflito com relação ao que a supervisão do curso esperava; como esses materiais poderiam ser visualmente apresentados, de modo que estivessem sempre contextualizados em meio ao que eu, professor, considerava relevante para aquele momento histórico.

---

<sup>11</sup> Foto: Sebastião Salgado

A complexidade desse trabalho sempre apresentou desafios enormes: encontrar textos que fossem relevantes para o momento dos alunos e do professor, articular esses textos com o conteúdo gramatical a ser desenvolvido naquele momento e ainda elaborar uma linguagem – que começava a ser audiovisual – que pudesse motivar os alunos e o professor nunca foi considerada por mim tarefa fácil, embora tenha sido, na maioria das vezes, prazerosa.

Em busca desse prazer e dessa motivação, lá por meados de maio do ano de 2001, esse fazer começou a desdobrar-se na realização de um vídeo didático, um material que fosse um pouco além das apresentações em *Power Point* que haviam sido articuladas até então.

Para esse mergulho eu já não poderia pensar em trabalhar só. Como a instituição que estava financiando o trabalho contava com uma equipe de técnicos que operavam programas de computador mais sofisticados, não precisei aventurar-me em questões de ordem técnica necessárias à realização do trabalho. Poderia, requisitando os profissionais junto à coordenação da equipe de audiovisual, preocupar-me exclusivamente com as questões pedagógicas e de linguagem, que eram realmente o meu foco naquele momento. Vale lembrar que já havíamos produzido, no começo dessa jornada, um breve vídeo que consistia na transposição para a linguagem videográfica de uma peça de publicidade impressa do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, extraída de uma revista internacional de grande circulação. A peça a partir da qual o vídeo foi feito está representada pela figura 11, a seguir:

**WHAT'S THE DIFFERENCE?**

Nasty names. Shocking even, in print. But all too common if you're unlucky enough to be a refugee. Wait. Why are "you" and "me" among them? And why is every figure identical? They're all the same! *Exactly!* You see, refugees *are* like you and me. So what's the difference? Really only one: fear.

While our homes are safe and our rights protected, their homes have been destroyed, and any rights they once enjoyed have been swept away by violence and hatred—and they've been living in constant fear for their very lives.

That's why they are refugees. Of course they wish they were back home—wouldn't you? But it's still too dangerous, and for now we must continue to offer them our protection. So please, don't get mad at refugees. Instead, save your breath for the situation that's *made* them refugees.

**UNHCR**  
United Nations High Commissioner for Refugees

Figura 11: Peça publicitária da ONU<sup>12</sup>

Peças de publicidade sempre foram motivos das provas de língua estrangeira dos exames vestibulares, principalmente as propagandas de caráter institucional. A peça em questão parecia-me singularmente significativa, porque além de ser muito bem construída em seu enunciado verbo-visual, tratava de questões como preconceito e discriminação, temas caros aos vestibulares das universidades públicas e que deveriam ser discutidos, em meu modo de ver, naquele ambiente freqüentado pelos filhos de nossa burguesia<sup>13</sup>. Para Kenski (2002) o professor deve “ajudar seus alunos a se compreenderem como participantes de um grande e complexo grupo social, com tradições e

<sup>12</sup> Fonte: Revista *Newsweek*

<sup>13</sup> Pelo elevado preço de suas mensalidades, o cursinho em questão tinha em seus bancos, salvo raras exceções, jovens de classe média e média alta da cidade de São Paulo e cercanias.

processos civilizatórios diferenciados” (p.100). O professor é, para essa autora agente de valores, como enfatiza:

“A forma como ele *ensina* (ou seja, tece mediações entre o conhecimento a ser trabalhado, suas posições diante deste conhecimento e as especificidades de seus alunos) define valores” (Kenski, 2002: 101).

Além desse trabalho de autoria que eu realizava, havia uma iniciativa, no cursinho em questão, de investir na aquisição dos direitos de exibição em ambiente educativo de comerciais vencedores no Festival de Cannes, para que usássemos em sala de aula. Nesse sentido, usava também em minhas aulas vídeos legendados em inglês, não de autoria própria, mas que eu julgava interessantes para o objetivo de ilustrar tópicos gramaticais apresentados nas aulas.

Além disso, naquele ano de 2001, eu havia iniciado minha batalha por um título de mestre e cursava, como aluno especial, a disciplina “Tecnologia Educacional”, na Escola de Comunicações e Artes da USP. Esses estudos me levavam a pensar sobre o conteúdo instrucional de peças de comunicação; ou seja, a ponderar sobre como a linguagem de um veículo, seja ele impresso, radiofônico, cinematográfico ou qualquer outro, pode influenciar o ouvinte a ter uma mudança comportamental. O professor daquela disciplina dizia que qualquer veículo de comunicação pode ser considerado educativo na medida em que transporta o espectador de uma situação A para uma situação B. Embora eu achasse esse conceito um tanto perverso -- resistia em considerar uma boa propaganda de cigarros educativa, por exemplo --, achava interessante o modelo proposto em que um público é testado em um conteúdo qualquer antes e depois de ser exposto a um artefato instrucional. A medição dos resultados de mudança de comportamento no público atestaria a eficácia do objeto instrucional. Olhando retrospectivamente, considero que aquele professor adotava uma atitude behaviorista.

Embora eu considerasse tal abordagem de análise simplista demais, por não levar em consideração fatores como motivação anterior do espectador, o contexto em que a instrução se dá, e nem os estados emocionais e posturas

ideológicas do espectador, tirava proveito das análises que eram feitas pelos colegas de objetos instrucionais nas mais diversas mídias. Foquei meu interesse em analisar a linguagem de um comercial que eu já utilizava em minhas aulas, que era o filme intitulado *The Week*. Eu considerava aquela propaganda perfeita para minhas aulas, pelo seu *timing*, plasticidade de suas imagens, pela forma como comunica conteúdos subliminarmente, por sua eficácia comunicativa. *The Week* apresenta uma seqüência de fotos em preto e branco, apresentando todos os eventos que podem ocorrer em uma semana. Uma voz metalizada diz, através de exemplos, que uma semana tem muitos significados, dependendo de quem a esteja experienciando. É uma propaganda de uma conhecida revista semanal brasileira e ganhou o Leão de Prata no festival de Cannes para filmes publicitários em 2000.



Figura 12: Quadro do vídeo *The Week*<sup>14</sup>

O mais interessante, para mim, era tentar fazer com que os alunos descobrissem o que havia por trás dos enunciados da peça, qual era a intenção dos autores, o que eles realmente queriam dizer e diziam. Procurava discutir com os alunos como se dava a relação dialógica entre o enunciado e seu destinatário. A esse respeito, Bakhtin (1979/1997) aponta para a compreensão dialógica:

“O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda

---

<sup>14</sup> Copyright: W/Brasil.

ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor” (p. 290).

Essa atitude responsiva ativa, apontada acima, talvez tenha sido um dos motes para a produção de *Paradox*. Posso dizer que *The Week* teve influência marcante sobre *Paradox*; se não em sua ideologia, no uso da animação de fotografias, no ritmo, no tipo de som, e num texto escrito na tela que reproduz e reforça aquilo que o locutor está dizendo, e vice-versa. A confluência de modalidades textuais presentes ali era muito rica, prendia a atenção dos espectadores, intrigava. Se a riqueza dessa linguagem servia para vender a idéia da qualidade de uma revista, e fazia isso pela forma como capturava e intrigava o telespectador, por que não tentar usá-la para vender a idéia de um conceito gramatical?

Se eu havia confirmado com o vídeo *The Week* que a linguagem formal de um material comercial ou educativo tem relação intrínseca com aquilo que se quer dizer, eu enfrentava agora uma busca por desenvolver uma linguagem que se aproximasse do que eu queria dizer. Forma e conteúdo precisavam estar intimamente interligados para que o vídeo tivesse um caráter instrucional, mantendo as características genuínas de linguagem audiovisual.

Nos anos 90 e primeiros anos do século XXI, vários vestibulares de universidades respeitadas cobravam a utilização e principalmente a identificação dos pronomes relativos em inglês. Tal percepção se deu pelo estudo das provas desses exames, por eu fazer parte de uma equipe que todos os anos resolvia os principais exames do estado de São Paulo para publicar cadernos das resoluções aos candidatos. Como eram muitos os casos, eu ainda não havia modelado uma aula que não fosse cansativa para os alunos ao explicitar todos os casos de utilização dos referidos pronomes. Vinha, então, pensando em engendrar um material didático audiovisual que cumprisse essa tarefa: apresentar, sinteticamente, os casos de orações relativas, para que servissem de exemplos para uma aula indutiva de gramática a respeito desse tema. Além disso, o próprio funcionamento sintático desses pronomes parecia-

me algo propício para ser representado por meio de audiovisual: eles basicamente representam a idéia de um objeto de ligação utilizado para evitar a redundância, a repetição no discurso.

Estávamos vivenciando a virada do milênio. Várias questões a respeito da civilização humana, no geral, e da civilização brasileira, em particular, vinham à tona. A mídia especulava sobre seus efeitos na vida das pessoas, principalmente no que dizia respeito a previsões sobre o uso da tecnologia como facilitadora da vida humana. Comemoravam-se, no Brasil, os 500 anos do chamado descobrimento, e essas comemorações contavam com uma série de manifestações sociais e culturais pelo país a fora, que nos faziam percorrer os caminhos de busca de nossa identidade, de nossa territorialidade. Embalado por esse espírito, o momento era de novas realizações, de observar nossa história progressa e futura por ângulos inusitados.

No parque Ibirapuera, em São Paulo, ocorrera, recentemente, a Mostra do Redescobrimento, Brasil + 500, que procurava, além de traçar um painel histórico sobre nossas manifestações culturais passadas, apontar tendências culturais e civilizatórias para o futuro. Pensar o Brasil era uma realidade para todos os envolvidos com expressões culturais e, creio eu, para todos os que trabalhavam com educação, isso era uma necessidade premente.

É importante ressaltar que ambos os aspectos explicitados acima estiveram presentes na elaboração do vídeo *Paradox*: Seria um vídeo para uma aula sobre pronomes relativos, mas também deveria ser contextualizado naquele momento histórico que vivíamos no Brasil, pousando um olhar sobre o significado daquele momento.

Caíra em minhas mãos um livro ilustrado por vários fotógrafos brasileiros consagrados a respeito desse tema. O nome da obra era *Museu Aberto do Descobrimento*, editado pela Fundação Quadrilátero do Descobrimento. O impacto causado por aquelas imagens em mim foi tão significativo que decidi usá-las para a confecção do vídeo que pretendia discutir os pronomes relativos. O uso para fins estritamente educativos, mediante a menção dos

autores nos créditos, viabilizava a realização daquele exercício de linguagem, que não tinha já pretensão de transgredir as paredes de minha própria sala de aula; talvez, porventura, a de alguns poucos colegas. O que me preocupava, no momento, era o desenvolvimento de uma linguagem para audiovisuais didáticos para o ensino de inglês naquele contexto e, não, a expansão e venda de produtos por parte do cursinho. Tivesse eu me preocupado com essas questões mercadológicas, teria me ocupado mais em cercar a obra da permissão de direitos autorais, mas não era esse o foco. Ele residia no desenvolvimento de uma linguagem para o ensino de inglês, e aquelas fotografias, naquele momento, eram muito significativas para mim no sentido de gerar outros textos que se encaixassem em uma trama, em um discurso pedagógico.

O primeiro estágio de concepção do vídeo constou da seleção das fotografias que seriam utilizadas. Fiz uma primeira triagem, mais geral, das imagens contidas no livro e procedi ao escaneamento dessas fotos. Em seguida, imprimi as imagens escaneadas e as recortei, de forma que pudessem ser trocadas de lugar na seqüência que seriam utilizadas. Seu seqüenciamento obedeceria às noções de contigüidade, paralelismo ou contraste, e eu tentava procurar elementos nas fotos que permitissem sua justaposição. Isso poderia se dar por contraste ou semelhança temática ou estrutural, ou seja, a narrativa se daria por uma lógica formal ou semântica.

Ao mesmo tempo, ia escrevendo um texto, ou co-texto que traduzisse em palavras algo que aquelas imagens significassem para mim naquele momento e que dialogasse com essas imagens. Esse diálogo se dava em termos de mudanças recíprocas: ora o texto escrito modificava a seqüência das imagens, ora era modificado por ela. Se as fotografias já se constituíam em realidade, seu seqüenciamento dava-lhes novas significações, reconfiguradas ainda através do texto. O que saltava aos olhos era como aquelas imagens traduziam os contrastes, os confrontos, as ironias, idiossincrasias, os *Paradoxos* que vivenciamos em nossa terra. E esses confrontos, esses contrastes, ora eram explicitados ou fortalecidos, ora eram abrandados, dependendo de como se desse o seqüenciamento das imagens e sua relação

com o texto verbal. Aos poucos, o texto fílmico foi sendo engendrado, tendo incorporados, além da seqüência de fotos e do texto escrito, o movimento, das fotos e do próprio texto.

Em pouco mais de duas horas, em uma noite de maio de 2001, o *storyboard* havia sido arquitetado, com a escolha das imagens, seu seqüenciamento e o texto que as comporia, complementando-as e com elas dialogando. Foi concebido ainda o movimento desse texto, sua composição na tela e os recursos de pós-produção com os quais o vídeo deveria contar. O vídeo estava concebido, e essa concepção, apesar de algumas limitações técnicas, foi respeitada até o final, até sua estréia em sala de aula.

### **3.2. Paradox, Agora**

Meu objetivo, nesta seção, é proceder a uma reflexão interpretativa sobre o vídeo *Paradox*, por mim elaborado, a partir daquilo que se convencionou chamar de teoria dialógica do discurso, “cujo embasamento constitutivo é a relação indissolúvel existente entre a língua, linguagens, história e sujeitos” (Brait, 2006: 10). Segundo Brait (2006), entre a materialidade lingüística e o extralingüístico deve-se buscar a “proposta de encontrar caminhos teóricos, metodológicos e analíticos para desvendar a articulação constitutiva do que há de interno ou externo na linguagem” (p.12). A materialização das relações lógico-semânticas da língua, sua transformação em discurso, em enunciado, fruto de autoria, faz com que essas relações se transformem em dialógicas, como ressalta Bakhtin (2002: 184, apud Brait 2006: 12), pois elas só se dão a partir dos sentidos que lhe atribuem os destinatários.

Assim sendo, pretendo aqui explicitar, a partir da ótica do pesquisador, como o autor pessoa, sujeito historicamente constituído, ao transmutar-se em autor criador evidencia posições ético-estéticas através de suas escolhas sintáticas, semânticas, lexicais, composicionais, sonoras, multimodais. Devo enfatizar que, ao me colocar em posição de exotopia perante a obra, passarei a

me referir ao autor em terceira pessoa, no sentido de buscar o distanciamento necessário para proceder à análise.

*Paradox*, como já foi dito, é um audiovisual didático concebido com objetivo inicial bem definido: a identificação e a discussão sobre o uso dos pronomes relativos em inglês, nas aulas de inglês de um curso pré-vestibular da cidade de São Paulo. Para tanto, o autor-professor recorreu a um enunciado elaborado a partir de enunciados visuais de outros autores. O novo enunciado deveria conter, na amarração do texto escrito/falado, a maior parte dos casos clássicos que se conhece desses pronomes, como indicado no quadro a seguir:

<p><i>There's a land which lies in my heart that any of us can easily recognize</i></p> <p><i>Which makes me sigh, only to think of it A nation inhabited by peculiar people who laugh who age that cheer, that dance, who fight. A country whose people try hard to survive. It is a place which native people inherited, that the Portuguese conquered. And now the place belongs to someone whom you never hear of. Paradox, which has many riches, has been plundered, but its children, who sprout all over, still smile.</i></p>	<p><i>Há uma terra que repousa em meu coração que qualquer um de nós pode facilmente reconhecer</i></p> <p><i>Que me faz suspirar, só de pensar nela. Uma nação habitada por um povo peculiar que ri, envelhece, torce, dança, que luta. Um país cujo povo dá duro para sobreviver. É um lugar que os nativos herdaram, que os portugueses conquistaram. E agora o lugar pertence a alguém de quem você nunca ouve falar. Paradoxo, que tem muitas riquezas, tem sido saqueado, mas suas crianças, que brotam por toda parte, ainda sorriem.</i></p>
--	--

**Quadro 4: Texto verbal do vídeo *Paradox*,  
ilustrando o uso dos pronomes relativos em inglês**

Enunciado verbo-visual-sonoro-musical, *Paradox* apresenta uma articulação complexa entre suas imagens, som e texto, multiplicando os sentidos a ele atribuídos através de sua complexidade.

*Paradox* carrega em seu discurso as duas abordagens marcadas por Babin e Kouloumdjian (1989) e citadas anteriormente neste trabalho: o caminho conceitual, que se materializa pela explicitação de usos dos pronomes relativos em inglês; e a abordagem sensório-afetiva, que lida com a permeabilidade entre questões estético-ético-sociais através das fotografias de que se partiu da

trilha sonora especialmente elaborada. Para lidar com essas abordagens, utilizo aqui a expressão eixos temáticos.

O primeiro eixo temático, correspondente à própria esfera de uso do vídeo, pretende fornecer exemplos de pronomes relativos em inglês – o professor/autor estava inserido em um contexto instrucional onde o currículo da disciplina Inglês era estruturado por tópicos gramaticais. *Relative Pronouns* correspondia a uma aula dupla da programação. Para isso, os enunciados são compostos com uma fragmentação tal que permitam a identificação visual na tela do funcionamento dos pronomes relativos, que é agir como âncora, como elemento de ligação, evitando que as frases se repitam enfadonhamente no discurso.

Embora inserido em um contexto que vê a instrução como um sistema de transmissão e assimilação de conteúdos, o material produzido não se enquadra naquilo que Ferrès (1998: 20) caracteriza como videolição. Videolição, de acordo com Ferrès, corresponde ao que seria uma aula expositiva, na qual a figura do professor que transmite conteúdos é substituída pela presença do vídeo, a que o aluno assiste com a finalidade de compreender e assimilar as informações. Talvez essa seja a idéia que a maioria de nós tem de vídeo didático, por ser a modalidade que mais se aproxima da chamada escola tradicional, que muitos de nós vivenciamos ou ainda vivenciam. No contexto do cursinho pré-vestibular, por exemplo, a videolição é a regra quando se fala em vídeo didático. Já assisti a videolições em que o professor, em sala de aula, exhibe um vídeo com a sua própria figura explanando sobre determinado conteúdo.

Exageros à parte, a videolição pode se mostrar bastante útil, por exemplo, para ilustrar fenômenos da natureza que não se pode observar a olho nu, como a translação dos planetas ou a divisão celular. O fato de freqüentemente ser acessada remotamente, além de contar com recursos de pausa, repetição e retrocesso rápidos, tornam a videolição um recurso muito útil para a instrução individual ou auto-instrução.

Diferentemente de uma videolição, não há em *Paradox* uma explicitação dessa instrução. Para mostrar isso videograficamente o autor recorre a um movimento de aproximação diagonal e antagônica das frases truncadas, acompanhado da locução em plano de fundo dessas mesmas frases, feita por três vozes femininas jovens, com forte sotaque brasileiro. Paralelamente, em primeiro plano, temos, através do advento dos pronomes, a eliminação da repetição no discurso, ou a sobreposição da repetição por um enunciado mais sólido e fluído. Esse enunciado é locucionado por uma outra voz, também em primeiro plano, que propicia a fluência do texto.

O sentido do vídeo *Paradox* dá-se na enunciação, mas não somente aí. Há um sentido formal no acabamento, na concepção dos elementos da linguagem videográfica e da própria linguagem verbal. Figuras de sintaxe<sup>15</sup>, de palavras<sup>16</sup> e de pensamento<sup>17</sup> aliam-se a escolhas visuais, de movimento, tipografia, cor, e a escolhas sonoras, musicais, para compor a complexidade do enunciado. O plano da expressão, do estilo do autor inserido (ou extraído) no gênero vídeo didático dialoga com as questões de conteúdo, para causar efeitos de sentido. O sentido, neste caso, aponta para a compreensão do que sejam pronomes relativos. Bakhtin (1979/1997: 284) distingue a gramática da estilística, mas dizendo que esta é incorporada por aquela. De acordo com Bakhtin (1979/1997):

“Pode-se dizer que a gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato lingüístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical; encarado do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico. Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico” (p. 286).

O segundo eixo temático de *Paradox* é o próprio cronotopo expresso em seus enunciados. Para Amorim (2006a: 95-97), refletindo sobre Bakhtin e seu círculo, cronotopo é a fusão dos índices espaciais e temporais em um todo

---

<sup>15</sup> Exemplos de figura de sintaxe em *Paradox*: O pleonasma da repetição de *There's a land* no enunciado das vozes femininas, em segundo plano; essa figura é, em oposição, contemplada por uma elipse no enunciado da voz masculina em primeiro plano: *(A land) which makes me sigh only to think of it*.

<sup>16</sup> O próprio nome, *Paradox*, por exemplo, já é uma figura de palavra: metonímia, da utilização de um símbolo no lugar da coisa significada.

<sup>17</sup> Em *Paradox* nota-se a presença de eufemismo, antítese, gradação, ironia, prosopopéia e reticência.

inteligível, coeso e concreto. Corresponde à unidade espaço-temporal nuclear de uma obra; é a referência, ainda segundo Amorim (2006b), de onde a ação se engendra. Para a autora, cronotopo é uma visão de tempo que também é uma visão do homem, da existência humana. Em *Paradox*, esse cronotopo é a própria formação da nação brasileira, ou, melhor dizendo, como os elementos constitutivos do que se conhece hoje como Brasil – seu espaço, sua localização, seus povos – vêm se amalgamando para a formação desse todo *Paradoxal*, através do tempo, até o passado recente em que o vídeo foi concebido. Tempo esse que, aliás, estende-se muito além dos 500 anos.

O vídeo foi realizado à época em que se celebravam os 500 anos do descobrimento do Brasil. Ele partiu da leitura de um livro editado pela Fundação Museu Aberto do Descobrimento, que traz uma coletânea de fotografias do Brasil feitas por fotógrafos consagrados, que emprestaram ao livro a peculiaridade de seus olhares. Foram essas fotos que originaram o texto escrito/falado. O autor partiu daquelas fotografias que para ele melhor significavam esse cronotopo e que lhe propiciavam uma linha narrativa; editou-as, seqüenciou-as e finalmente criou um texto verbal que dialogasse com elas. Na contramão de muitos materiais audiovisuais educativos, que trazem imagens para ilustrar textos verbais, *Paradox* contém textos verbais para ilustrar imagens, sem lhes servir de legenda.

*Paradox* teve, desde sua concepção, o objetivo de funcionar como um vídeo motivador de reflexão e de diálogo. Ainda em seu empenho de sistematizar as modalidades de uso didático do vídeo, Ferrès (1998) conceitua o que ele chama de programa motivador como “programa audiovisual feito em vídeo, destinado a suscitar um trabalho posterior ao objetivado” (p. 22). O trabalho didático, em um programa motivador, é realizado a partir da interação dos alunos com o programa. O programa motivador pretende ocasionar uma resposta ativa, estimulando a participação dos alunos que já o viram. É formulado como um insumo para a expressão, a discussão, a pesquisa, o trabalho.

Para Ferrès (1998), o programa motivador não é formulado a partir de imagens a serviço de um discurso verbal, mas de uma “integração entre imagens, música, texto falado e efeitos sonoros formando uma unidade expressiva indissolúvel, com um ritmo, um desenvolvimento e uma duração previamente estabelecidos” (p. 22). Acrescentemos a essa descrição o texto escrito, e temos uma idéia do que seja *Paradox*. O vídeo conta com fotografias em movimento, música e efeitos sonoros especialmente criados, locução por quatro vozes concomitantes e texto escrito na tela. Portanto, pode ser a ele atribuída a rubrica de programa motivador como foi cunhada por Ferrès.

Por outro lado, parece-me que a proposta de Ferrès para um programa motivador pode ser atendida por muitos materiais autênticos que encontramos na própria televisão, numa locadora de filmes ou num repositório de materiais digitais na internet. Clipes musicais, comerciais, videoarte, curtas-metragens de ficção, ou mesmo alguns documentários podem se prestar para a função de programa motivador, originando futuros trabalhos e articulações por parte dos alunos.

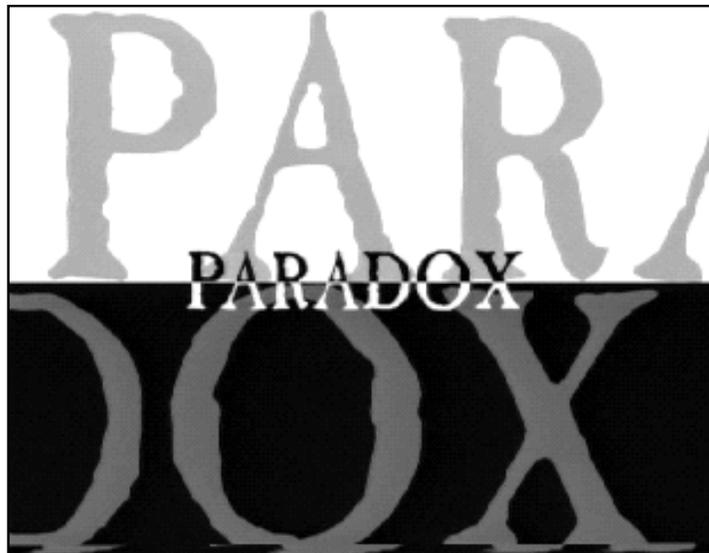
Uma das distinções de *Paradox* é o fato de ele ter sido concebido para o ensino/aprendizagem de pronomes relativos na língua inglesa, fazendo com que transponha os limites da caracterização *programa motivador* e que resgate elementos do que seria uma *videolição*, sem, no entanto, ser uma transposição do discurso verbal para a tela do vídeo. Procurou-se, em *Paradox*, fazer com que elementos da própria linguagem do vídeo explicitassem o caráter sintático desses pronomes. Essa explicitação se dá, não por explicação verbal, mas por movimento, cor, forma e som; ou seja, pelos próprios atributos da linguagem audiovisual, ou como ousou doravante chamar em *Paradox*, áudio-verbo-visual.

Da mesma forma como um logotipo procura escapar da arbitrariedade do signo expresso pela palavra, agregando-lhe sentido através da forma como ela é grafada, *Paradox* procura agregar sentido, explicar a sintaxe dos pronomes relativos através da arquitetura de sua linguagem. A composição de um audiovisual, além de forma, carrega som e movimento, como será detalhado nas subseções que seguem.

### 3.2.1. *Paradox*: Abertura

*Paradox* é um vídeo de animação elaborado a partir de 16 fotografias de fotógrafos profissionais brasileiros, contidas no livro *Museu Aberto do Descobrimento: O Brasil Renasce Onde Nasce*, editado pela Fundação Quadrilátero de Desenvolvimento, em 1994. Seu tempo total de duração é de dois minutos e vinte e cinco segundos.

A figura 13, abaixo, ilustra a abertura do vídeo:



**Figura 13: Abertura de *Paradox***

O vídeo começa com seu título em movimento. A palavra *Paradox* está escrita no centro da tela, dividida ao meio por uma linha horizontal. Na parte superior da linha, a palavra *Paradox* está escrita em preto sobre um fundo branco. Na metade inferior, *Paradox* é grafada em branco sobre um fundo preto. Entre o fundo e o primeiro plano, a palavra *Paradox*, na cor cinza, aparece duplamente, em movimento. Na metade superior da tela a palavra entra e sai de quadro da direita para a esquerda. Na parte inferior, ela entra e sai de cena da esquerda para a direita. O movimento é simétrico, bidimensional. O som é um ruído eletrônico constante, sem compasso de ritmo, crescendo em volume.

Na abertura do vídeo já se materializa a intenção do autor: o preto e o branco da palavra *Paradox* mostram os dois lados da moeda, mas estão unidos num mesmo objeto concreto. O movimento do letreiro acima e abaixo também é antagônico, mas complementar. Babin e Kouloumdjian (1989: 45) alertam para o fato de que na linguagem audiovisual, o sentido e a eficácia de uma mensagem dependem de uma relação de diferença e de distância ideal entre o fundo e a figura, entre o texto e o contexto primeiro e segundo plano, assunto e enfoque, voz e silêncio, música e imagem. Essa relação, para os autores, corresponde à dramatização, que é uma característica intrínseca do audiovisual.

Há um ruído sonoro que tem a determinação de estabelecer um clima intimista. Para Babin e Kouloumdjian (1989: 110) o audiovisual instaura o que eles chamam de “emoção fundamental”, que é um estado emocional inicialmente confuso, cujo caráter próprio é sua ambigüidade. Quem assiste a um audiovisual sente alguma coisa, mas, a princípio, não identifica o sentido da emoção. Há o predomínio de um estado de choque inicial, cuja tonalidade afetiva determina a compreensão do espectador. É pelo enfoque emocional, de acordo com os autores acima, que vamos entender a lógica do audiovisual, e não pelo raciocínio dedutivo. Ainda segundo Babin e Kouloumdjian (1989) “a linguagem audiovisual só será eficaz se for acompanhada de uma tonalidade emocional que afetar o tom, os enfoques e os ritmos do programa” (p. 111).

### **3.2.2. *Paradox*: Cena 1**

A figura 14, a seguir, ilustra a primeira cena do vídeo:



**Figura 14: Cena 1<sup>18</sup>**

Há uma fusão rápida a partir da primeira cena. Na primeira cena do vídeo a câmera virtual percorre, de baixo para cima, o corpo de uma índia, vestida com uma cinta, uma pulseira, um bracelete, um colar e brincos. Está sentada, e a câmera a descreve dos joelhos até o rosto. Sobre o colo repousam suas mãos. Seu rosto está voltado para a sua esquerda, ou seja, para a direita do espectador. Ela olha para o um plano superior. Seu olhar prolonga o movimento de baixo para cima que a câmera faz.

Contra um fundo negro, a índia tem um semblante contemplativo e um meio sorriso. No canto superior esquerdo e no canto inferior direito, sobre o fundo escuro, aparecem frases escritas. Acima, está escrito em inglês: *There's a land*. Abaixo, a frase é: *This land lies in my heart*. Essas duas frases perfazem um movimento em diagonal simétrico para o centro da tela, até que desaparecem, em *fade out*. Ao passo em que o som eletrônico se intensifica no plano de fundo, essas duas frases são locucionadas por três vozes femininas jovens.

Enquanto as duas frases vão desaparecendo, surge uma outra, bem central no horizonte da tela, dizendo: *There's a land which lies in my heart*. Esta frase central surge escrita duas vezes, em sobreposição. Uma, mais próxima e

---

<sup>18</sup> Fotografia: Paulo Petean – N- Imagens

mais transparente, que faz um movimento de afastamento, e outra, mais distante e mais sólida, que faz um movimento de aproximação. A frase que se distancia fica cada vez mais transparente, desaparecendo. A que se aproxima vai ganhando em solidez, até que ocupa toda a extensão horizontal do quadro, antes de desaparecer.

Em determinado momento da cena, que tem a duração de sete segundos, surge em primeiríssimo plano a palavra *which* escrita com o mesmo desenho de letra, mas não na cor branca, e sim vermelha. Tal aparição tem a duração de 2 *frames*, ou seja, 1/15 de segundo, mas é o suficiente para se fazer notar.

A voz a locucionar essa terceira frase é uma voz masculina, narrada de forma a transmitir proximidade. O locutor fala muito perto do microfone, em voz baixa, que é modulada para adquirir mais volume.

O desenho dos tipos lembra as antigas letras de máquinas de escrever. São letras serifadas, mas com as bordas irregulares, como se pudéssemos perceber a rugosidade do papel contra o qual elas foram carimbadas.

Essa gramática áudio-verbo-visual continuará por todo o vídeo: uma fotografia em movimento como plano de fundo, as duas frases que surgem nos dois cantos diagonalmente opostos do quadro; essas frases se aproximam do centro da tela, ao passo que vagarosamente vão desvanecendo. Enquanto se esvaem, surge uma terceira frase, que incorpora as outras duas, sobrepondo-se a elas. Vozes femininas jovens locucionam as frases de “fundo”, enquanto uma voz masculina próxima narra o escrito em “primeiro plano”.

Os efeitos sonoros ou música compõem as seqüências por detrás, marcando a cadência da edição, pontuando, acrescentando volume, textura ao vídeo.

O vídeo inicia em primeira pessoa, dizendo *There's a land which lies in my heart*, trazendo a imagem de uma jovem indígena, nua. O autor, pela

integração dessa imagem com esse texto, procura associar o sentido de *land* (terra, território) e *heart* (coração) com o peito inexplorado, virginal, da menina indígena. O autor reporta-se à noção de território, de ancestralidade, pela representação visual de uma figura humana, numa busca de territorialidade, de raízes, que parece já ter perdido. Segundo Amorim não há símbolo sem ausência; o símbolo propicia um substituto para a ausência, mas não a anula. (2006).

A câmera<sup>19</sup> do vídeo move-se de baixo para cima, descrevendo o corpo da índia, e, no final da trajetória, posiciona-se na altura dos olhos. A concomitância com a presença da palavra *heart* reforça a noção de sentimento, de pertencer a algo, de ser acolhido. Ao mesmo tempo, essa índia não olha para a câmera, mas para um devir, ao alto, no futuro, em expectativa. Note-se que apesar do uso do possessivo *my* indicar a presença do narrador em sua própria fala, essa primeira pessoa é indireta, dissimulada. Quem faz a ação é a terra, *land*, em uma prosopopéia. O verbo *lie* pode nos dar a dimensão de um não-dito, de uma ambigüidade, um duplo sentido. *Lie*, no caso, é *repousar*, *encontrar-se*, ou *mentir*? Então, a própria identificação da voz do autor criador com a imagem retratada se esfacela, e ganha corpo a interpretação de que esse locutor é estrangeiro a essa terra, pois, afinal, está falando em uma língua que lhe é alienígena. Aliás, o próprio Português já lhe seria alienígena, como o é. São possíveis múltiplas interpretações a partir desse conjunto enunciativo; o sentido de *Paradox* se faz no que lhe é exterior, naquele que o interpreta.

### 3.2.3. *Paradox*: Cena 2

A fotografia mostrada nesta cena é uma imagem dos garimpeiros de Serra Pelada em sua atividade, observados do alto como uma multidão de formigas carregando fardos às costas:

---

<sup>19</sup> Embora não tenha propriamente havido nenhuma câmera real no trabalho de animação de *Paradox*, utilizo o termo em sua acepção original, pois existe uma câmera virtual, que é o olhar do animador.

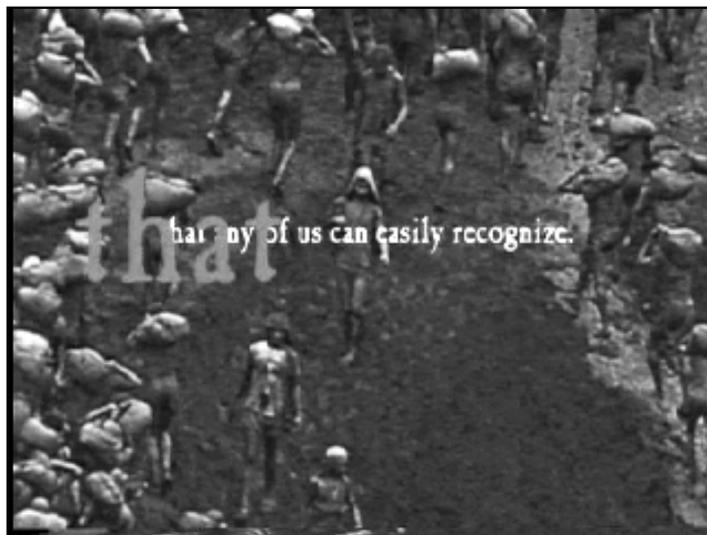


Figura 15: Cena 2<sup>20</sup>

A cena é composta por vários enquadramentos diferentes da mesma imagem, nesta ordem: sobreposição de panorâmicas<sup>21</sup> antagônicas, *zoom-out*<sup>22</sup>, fragmentos aproximados da imagem maior em quadros fixos, vários planos diferentes, durando cada um apenas poucos *frames*, até que as tomadas se detêm em um trabalhador, anônimo, caminhando no meio da multidão. Esses trabalhadores caminham na terra nua, rasgada pelo garimpo, pisoteada, revirada. A trilha sonora que compõe a cena agora é preenchida por uma cadência ritmada por três elementos: um espocar esparso de bolhas, uma batida metálica rápida e um baixo que conduz a linha melódica. A locução das vozes femininas diz duas frases: *There's a land; any of us can easily recognize this land*. A voz masculina entra dizendo: *that any of us can easily recognize*. Note-se que o locutor (e o texto escrito) não diz mais *There's a land that any of us can easily recognize*. Há uma elipse da primeira oração. Se o texto das vozes femininas é truncado, repetitivo, o texto da voz masculina que se situa no primeiro plano é fluído, tem continuidade, onde o trecho correspondente a cada cena incorpora o que foi dito nas cenas anteriores e antecipa o que virá nas subseqüentes.

---

<sup>20</sup> Fotografia: Claus Meyer - Tyba

<sup>21</sup> *Panorâmica* ou *pan* indica que a câmera, mantendo a mesma distância do objeto, percorre um trajeto de A a B.

<sup>22</sup> *Zoom-out* indica que a câmera se afasta do objeto;

A palavra *that surge*, em vermelho, durante dois *frames*, o suficiente para se fazer subliminarmente notada. O último quadro da cena é composto pelo trabalhador-formiga, isolado, sobreposto pela frase, escrita em branco: *that any of us can easily recognize*. A partir daí, há um fade para o branco. Do branco, entra-se em *fade-in* na próxima cena.

O enunciado nos surpreende com o contraste; a ligação com a imagem anterior se faz pela oposição: da imagem idílica da anônima garota, partimos para o trabalho dos “formigas” de Serra Pelada. É como se aquela pessoa, vista de um plano próximo, quase ao toque da mão, antecipasse a visão desses seres carcomidos pela terra, em multidão, massa amorfa, distantes, em busca do ouro que não encontrarão. Um mundo sem dono, terra ferida, esfacelada, fragmentada, cinza. O locutor tenta, através do enunciado, unir seus destinatários em um grupo, chamando-os à responsabilidade do que acontece com essa terra, com o uso de *any of us*.

#### 3.2.4. *Paradox*: Cena 3

Esta cena mostra um ramalhete de quatro flores azuis e amarelas. Estão em um fundo de vegetação verde escuro, como ilustra a figura abaixo:



Figura 16: Cena 3<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Fotografia: Saulo Petean – N-Imagens

A câmera não se movimenta, o quadro é fixo. As vozes femininas locucionam as frases: *There's a land.* e *This land makes me sigh...* Da mesma forma que nas cenas anteriores e todas as posteriores, estas frases aparecem em branco na tela em movimento diagonal simetricamente antagônico, desaparecendo em *fade out*. Ao centro, surge escrita a frase locucionada pela voz masculina: *Which makes me sigh only to think of it.* O movimento para esta frase é o mesmo que os anteriores: ela surge em duplicidade, ao longo da linha horizontal central do quadro. Há a frase transparente que surge rasgando as bordas laterais do quadro e que se distancia em *zoom-out* e *fade-out*, e há a que surge menor, inteira, e emerge em *zoom in*, até fixar-se para a leitura final do observador. As batidas metálicas da trilha sonora desaparecem, mas no meio da cena emerge um apito parecido com um grito de animal, que introduz uma batida percussiva mais rápida. Essa mudança abrupta na trilha sonora indica também uma mudança semântica textual. Durante as três primeiras cenas, os enunciados nos apontavam para uma terra, um território; em inglês, *land*. A partir da cena 4, o que era *land* passa a ser *nation*. Inaugura-se uma nova seqüência.

Novamente se constrói um contraste com relação à cena precedente: um buquê silvestre de flores, azuis e amarelas, onde se percebe a continuidade da terra como sujeito da ação, agora fazendo o autor criador suspirar, só de pensar nela. O autor criador se coloca em primeira pessoa novamente, não mais através de um possessivo, mas agora por meio do pronome pessoal *me*. O verbo *sigh*, em português, significa suspirar. Há um quê de Gonçalves Dias aqui. Uma referência à exaltação da terra presente na obra do autor romântico. Uma forma de citação, de alusão, de presença dialógica do *outro* no discurso de *Paradox*. As pessoas suspiram por muitas coisas, por sentimentos, pensamentos, lembranças. Suspira-se por algo que não está presente, algo que ficou no passado, na memória, ou por uma condição ou estado que se deseja. A fotografia é um close-up das flores, que procura uma aproximação total, como que gritando sobre o verdadeiro valor do que diz respeito à terra. Na narração, tem-se a repetição: terra, terra, terra...

### 3.2.5. *Paradox*: Cena 4

A continuidade do vídeo se faz por meio da figura 17, reproduzida a seguir:



Figura 17: Cena 4

O texto verbal, nesta seqüência, apresenta uma transformação com relação à primeira: A frase do canto superior esquerdo, apesar da intransitividade do verbo *There to Be* já estabelece um período composto, onde há uma oração reduzida de infinitivo: *There's a land (which is) inhabited by peculiar people*. A frase oposta, abaixo, diz apenas *These people laugh...* A frase central, apresentada da mesma forma que nas cenas anteriores, diz *A nation inhabited by peculiar people who laugh...* Antes do final da cena, em primeiríssimo plano surge, durante dois *frames*, o pronome relativo *Who*, em vermelho. Novamente a cena é composta por uma câmera que passeia de baixo para cima sobre o corpo de uma jovem índia. Desta vez é uma criança, vestida com pulseiras e colares de miçangas vermelhas, brancas e azuis, com o corpo pintado. Quando a câmera, que parte de suas mãos, ascende para seu rosto, percebe esse rosto olhando-nos de frente, rindo. É uma criança suja, feliz, e nota-se que está em fase de trocar os dentes.

Nesta cena, o som se eleva, fornece uma pausa e a *land*, o território de contrastes, transforma-se em *nation*. *Paradox*, além de terra, território, é

também nação, carregando o conceito de coletividade, de povo, de crenças comuns.

O pronome relativo explicitado aqui é *Who*, que se refere a pessoas e provavelmente traduz a visão do autor criador de que uma nação se compõe de pessoas e sua cultura, ou suas culturas. Neste caso, esse povo, que habita a nação, ri. A pequena índia, vestida em colares azuis -- que, em conjunto com o letreiro vermelho têm uma conotação simbólica, quando se pensa em ensino/aprendizagem da língua inglesa -- ri um riso perfurado, de dentes sujos, rotos, olhando diretamente para a câmera e para o interlocutor, o que lhe dá um caráter de solene aproximação. Ela é consciente da câmera, dessa tecnologia que lhe perfura a cultura, e parece não se incomodar com isso. Ela ri, o seu riso peculiar, de povo peculiar. Bakhtin e seu círculo (1992) nos brinda com reflexões sobre o riso:

“As portas do riso estão abertas a todos. A irritação, a cólera, a indignação são sentimentos unilaterais: excluem aquele contra quem a cólera está dirigida, provocam a cólera como resposta. Eles separam. O riso só pode unir, não pode separar (...) O riso levanta barreiras, abre o caminho. O riso e a liberdade. O riso e a igualdade. O riso proporciona a aproximação e a familiaridade”. (p. 374)

### **3.2.6. Paradox: Cena 5**

A imagem do rosto da criança da cena 4 transforma-se, por fusão, na imagem do rosto de uma anciã, também rindo, como ilustrado na figura 18:



Figura 18: Cena 5a<sup>24</sup>

A anciã tem a cabeça coberta por um lenço vermelho, e fita a câmera. Segura na mão um cachimbo que traz à boca para fumar. A locução acompanha o texto escrito, em seu aproximar e distanciar central na tela: *who age...*, como se vê na figura 19:



Figura 19: Cena 5b<sup>25</sup>

Desta feita, não há as vozes jovens femininas a locucionar as frases que se movimentam antagonicamente na diagonal, pois estas também não estão presentes. Apenas vê-se escrito: *who age...* Tal enunciado é continuação da

---

<sup>24</sup> Fotografia: Arlete Soares

<sup>25</sup> Fotografia: Arlete Soares

frase anterior; então, o *who* ainda se refere à *people* da cena anterior. Esse fato se reforça pela grafia da palavra *who*, que está em letra minúscula. Há um suave *zoom-out* na imagem, que se funde com a imagem de uma tela de televisão, inaugurando a cena 6.

### 3.2.7. *Paradox*: Cena 6

Da tela do televisor a câmera emerge em *zoom-out* rápido, desvelando uma cena em que torcedores são vistos em plano geral, torcendo em frente ao aparelho, como ilustrado a seguir:



Figura 20: Cena 6<sup>26</sup>

Muitos se vestem com as cores verde e amarela, e há bandeiras do Brasil, flâmulas e serpentinas penduradas em fios amarrados às paredes externas das casas. As casas são antigas e populares. Há cadeiras na calçada. Não há carros.

A trilha sonora mantém-se sem alteração, sendo acrescentada apenas de um ruído metálico que dura o tempo do movimento de *zoom-out*, intensificando-o. A locução interpreta o enunciado *that cheer...* que aparece grafado no centro da tela. Corte.

---

<sup>26</sup> Fotografia: Stefan Kolumban – Pulsar.

O riso da cena anterior envelhece, o povo envelhece, o tempo passa. O autor explicita aqui qual é o cronotopo abordado pela obra. Para deixar isso claro, procura destacar elementos que intensifiquem essa idéia de conjunto em formação no tempo. Ao inserir a felicidade da anciã -- que havia nos reportado aos primórdios dessa civilização – na tela da televisão, o autor nos diz que esse veículo também é constitutivo e dialogicamente formador dessa idéia. Através da TV, coloca-nos em uma posição de exotopia, pelo rápido movimento de *zoom-out*. A TV passa a ser aquilo que nós vemos e, *Paradoxalmente*, vemos a nós mesmos nessa TV. Afinal, quem nunca se viu torcendo pela seleção canarinho ou, dançando, por seu time de coração? Essa TV cumpre em *Paradox* a metáfora do espelho, pois vemo-nos nela, através dela nos constituímos como sujeitos. Faraco (2005), ao discorrer sobre autor e autoria, agracia-nos com uma visão Bakhtiniana do espelho:

“Quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios. Quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior. Vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro” (p. 43).

A torcida fanática pelo futebol vem acompanhada de um senso de pertencer, de coletividade, de estar ligado a algo maior que o indivíduo, e este algo maior poderia bem ser, para o autor, a consciência sobre o processo civilizatório do qual fazemos parte.

### **3.2.8. *Paradox*: Cena 7**

Esta cena mostra uma fotografia da torcida do time de futebol do Flamengo, em atividade em um estádio, como reproduzo abaixo:



Figura 21: Cena 7<sup>27</sup>

Há uma fumaça vermelha no ar, as pessoas vestem-se de vermelho e preto e alçam bandeiras e faixas. A câmera faz um movimento panorâmico diagonal sobre a imagem, de cima para baixo, da direita para a esquerda. A frase locucionada pela voz masculina é *that dance...* que não foge ao padrão estabelecido até aqui. Há continuidade rítmica e melódica no som de fundo, que agora recebe a colaboração de três roncões consecutivos de cuíca, sendo que os dois primeiros são mais próximos e o último um pouco mais distante. Corte.

### 3.2.9. *Paradox*: Cena 8

Nesta cena, representada pela figura 22, o que vemos é, novamente, uma pessoa ser vista em panorâmica ascendente, começando nas pernas e terminando no rosto:

---

<sup>27</sup> Fotografia: Ricardo Azoury – Tyba.



Figura 22: Cena 8a<sup>28</sup>

Desta vez o retratado é um menino, vestido de calças jeans, camiseta por dentro da calça, um colete sobre a camiseta, uma sacola à tira-colo e gorro de lã. Tem um grande anel no dedo médio da mão direita, que empunha uma pistola. O menino está rindo, e parece que fala alguma coisa com alguém que está à esquerda e acima do observador, para onde ele dirige o olhar. A fotografia é preto-e-branco. Voltam as vozes femininas para compor a trilha sonora, embora, desta vez, não estejam acompanhadas pelas duas frases que surgem e se dissolvem em movimento diagonal antagônico. Há mais peso na voz delas, que dizem: *Fight, fight, these people fight*. A voz do locutor masculino não se altera, continua na mesma vibração para dizer *who fight*. Esta locução é acompanhada, como de costume, pela frase central: *who fight*.

Há na trilha sonora uma frase musical com eco, que preenche o espaço sonoro. Encerra-se aqui a seqüência onde o vídeo discorre sobre *Nation*. São elencados, na seqüência das cenas 6, 7 e 8, três verbos: *cheer, dance* e *fight*. Torcer, dançar e lutar fazem parte de uma mesma seqüência, do mesmo pensamento, da mesma concepção de nação. O torcer é em verde e amarelo, o dançar (com direito à cuíca) faz-se em rubro-negro; é uma dança alegre, mas o instrumento que se ouve traz ares sinistros, e o vermelho e o negro fazem alusão à morte, ao sangue, à noite. Por fim, o lutar dá-se em preto e branco,

---

<sup>28</sup> Fotografia: Vidal da Trindade – AJB.

tipo impactante de fotografia que nos remete à foto-verdade, impregnando um forte senso de realidade à imagem, como se vê na figura abaixo:



Figura 23: Cena 8b<sup>29</sup>

O que vemos é uma arma, nas mãos de um menino, imponente, seguro, que também ri. Qual é o sentido para *lutar* aqui? Cada um luta com as armas que pode, com as armas que têm? É uma luta individual, de vale tudo? O próximo ciclo será uma seqüência de uma cena só. Vai lidar com o campo lexical *Country*.

### 3.2.10. *Paradox*: Cena 9

Nesta cena, vêem-se três homens em plano médio, um atrás do outro:

---

<sup>29</sup> Fotografia: Vidal da Trindade – AJB.



Figura 24: Cena 9<sup>30</sup>

Esses homens são vistos em um plano de  $\frac{3}{4}$ , quase de perfil. Têm o semblante carregado de quem faz trabalho físico muito pesado. O homem à esquerda tem um capuz que lhe cobre a cabeça. O homem ao centro tem a cabeça enrolada por um pano, e está completamente coberto de pó. Traz na mão direita um saco cheio de material mineral para ser peneirado. O homem que está à frente, mais abaixo, também tem a cabeça enrolada, e leva a mão à cabeça, num gesto de cansaço extremo. Atrás dos três homens há uma tosca escada de madeira que rasga o quadro nas extremidades superior e inferior.

Tem-se, nesta seqüência, a volta das frases diametrais locucionadas pelas vozes femininas; acima, lê-se: *Paradox is a country*, abaixo; *Paradox's people try hard to survive*. As duas frases caminham para o centro do quadro, ao passo que se dissolvem e desaparecem. O locutor masculino faz a síntese: *A country whose people try hard to survive*. O relativo *whose* aparece em primeiríssimo plano em vermelho, durante três *frames*. A trilha sonora não sofre modificações, continuando com a mesma batida metálica, a mesma melodia de preenchimento.

---

<sup>30</sup> Fotografia: Ricardo Beliel.

Nesta seqüência, a nação institucionaliza-se, transformando-se em *country*, país, que parece escravizar esse povo. Há uma inversão de eixo na imagem. O menino olhava para a esquerda e para cima, o homem olha para a direita e para baixo. O menino ria, o homem quase chora. Em comum, têm a cabeça coberta. O lugar do pensamento. Há consciência sobre suas próprias situações?

Esse bloco do enunciado contém uma única imagem, de um trabalhador braçal extremamente fatigado, carregando enorme fardo. A escada contra a qual os indivíduos se postam pode representar os degraus da mobilidade social ou as grades da prisão. Parece que o autor, neste momento, toma uma posição com relação a questões de governo e de estado, criticando a forma como os cidadãos são tratados por esse estado. De todas as seqüências, essa é a única (uma seqüência de uma só imagem) em que o retratado não está sorrindo, seja esse sorriso de alegria, satisfação ou mesmo cinismo. É um semblante carregado das preocupações que envolvem a simples luta pela sobrevivência – o termo *survive* é utilizado. Justamente onde as instituições se fazem presentes em *Paradox* é que o homem mais se distancia de uma condição espiritualizada ou transcendente, sendo preso ao chão pelo enorme fardo do trabalho. Há que se notar, neste momento, que o pronome relativo explicitado é o *whose*, “cujo”, que indica posse, propriedade, um pertencer a. Curiosamente, quem possui é o país, e quem pertence é o povo. Basicamente, um ser humano que pertence a alguém ou alguma coisa é um escravo.

### **3.2.11. *Paradox*: Cena 10**

A próxima seqüência traz uma novidade na estrutura de *Paradox*: a locução da próxima frase não mais se relaciona com uma fotografia, mas com duas, como ilustrado pelas duas figuras que seguem:



Figura 25: Cena 10a<sup>31</sup>

A primeira mostra duas índias, nuas, vistas de costas contra o fundo de uma cachoeira que escorre entre elas. As duas estão sentadas. Da índia à esquerda vê-se apenas o dorso, pintado com pigmentos naturais, e o cabelo. A da direita mostra-se em meio perfil. Dela vemos seu rosto e seu braço levantado à altura da cabeça da companheira.

Antes de surgir a segunda foto, tem-se a presença das duas frases diametrais: A superior esquerda diz: *It is a place*. A inferior direita marca: *Native people inherited this place*. Surge então a frase-síntese central, narrada pelo locutor masculino, na duplicidade transparente a que o vídeo já nos acostumou: *It is a place which native people inherited*. A palavra *which* pisca no quadro, em vermelho, no plano próximo. Logo após a solidificação da frase no quadro, lembrando o efeito de algo que entra em foco, o relativo *which* contido na frase desaparece, havendo um deslocamento para a direita de *It is a place* e um deslocamento para a esquerda de *native people inherited*. O resultado dessa movimentação é a frase *It is a place native people inherited*.

Concomitantemente a essa movimentação da grafia da frase, a fotografia que mostra as duas garotas na cachoeira (figura 25, acima) funde-se

---

<sup>31</sup> Fotografia: Eduardo Simões.

então com uma outra, também de uma dupla de indígenas, um homem, mais velho, à esquerda do quadro, e uma criança, à direita:



Figura 26: Cena 10b<sup>32</sup>

Os dois estão sentados lado a lado, e sua atenção está voltada para um caminhãozinho de plástico amarelo que está nas mãos do adulto. A câmera, em zoom-in, procura centrar-se no brinquedo, tomando-o como um eixo “z” e girando ao seu redor em sentido horário.

Neste movimento, revelam-se os adereços utilizados pelos dois personagens da cena: pulseiras e braceletes de miçangas coloridas, brincos, colares, cocar de pena. O colar do homem incorpora fotografias três-por-quatro de pessoas, provavelmente parentes seus. A câmera se movimenta de maneira que o caminhãozinho, que estava com as rodas para cima no começo da cena, está com as rodas para baixo ao final dela, conforme se pode ver na figura abaixo:

---

<sup>32</sup> Fotografia: Ricardo Azoury – Tyba.



Figura 27: Cena 10c<sup>33</sup>

Nesta cena, o cronotopo coisifica-se, transforma-se em *place*. Ao transformar-se em lugar retoma a alegria original. As índias estão novamente integradas com a natureza, e a cachoeira transmite a idéia de banho e de batismo, de nascer e renascer. A rocha e a água traduzem o que é mais essencial, a imagem é de vida. A água desce para o ventre das mulheres. O próprio verbo *inherit* (herdar) nos dá idéia de perpetuação, e da transmissão de algo que é natural e de direito.

Entretanto, há aí um bem envolvido que para nós, da civilização ocidental, é um bem material. Ele se materializa, no enunciado, através do caminhão, centro da atenção de pai e filho, que simbolicamente nos remete à roda, à roda da fortuna, que faz o mundo girar. Pai e filho giram ao redor desse caminhão, giro que transforma, reconfigura e, no caso, destrói.

A água e o caminhão são, nesta seqüência, bons exemplos de como o autor se utiliza de signos ideológicos na elaboração de seu discurso. Para Bakhtin e seu círculo (2004:31) instrumentos de produção e objetos de consumo, quando inseridos no enunciado concreto, funcionam como signos ideológicos. O mesmo se dá com escolhas composicionais engendradas pelo autor criador. Dessa maneira, pode-se dizer que a água, associada às

---

<sup>33</sup> Fotografia: Ricardo Azoury – Tyba.

indígenas e ao verbo *inherit* nos reporta ideologicamente à idéia de ancestralidade e de direito hereditário, da naturalidade batismal dessa herança; ao mesmo tempo, *Paradoxalmente*, o caminhão, símbolo do progresso e da força da iniciativa e ousadia humana, ao ser incorporado no discurso através de um movimento circular de câmera que o inverte em cento e oitenta graus, explicita a inversão e destruição desses valores. Isso se reforça com a fusão do caminhão de brinquedo – a noção de instrumento qualificada por Vygotsky está aqui duplamente configurada – que se funde com a imagem do desmatamento e com o verbo *conquered*. Tudo aqui -- as escolhas lexicais da oposição *inherit* x *conquer* , as imagens escolhidas e o próprio posicionamento axiológico de câmera – assume o caráter de signo ideológico.

### 3.2.12. *Paradox*: Cena 11

Novamente vê-se uma cena composta por uma seqüência de duas fotografias, apresentadas a seguir:



Figura 28: Cena 11a<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Fotografia: João Farkas



Figura 29: Cena 11b<sup>35</sup>

A primeira é revelada através de um movimento de panorâmica ascendente que descortina uma paisagem desolada, com muitas árvores caídas, resultado de ação de desmatamento. Vêm-se, ao final do movimento, fornos de uma carvoaria, uma montanha no horizonte e nuvens *cumulus* no céu azul. As locutoras femininas dizem as frases posicionadas nas extremidades do quadro: *It is a place. The Portuguese conquered this place.* Ao se movimentarem para o centro do quadro e desaparecerem, dão lugar à frase-síntese, locucionada pela voz masculina: *That the Portuguese conquered.*

Vêm-se dois efeitos gráficos ao redor desta mensagem: primeiramente, a palavra *That* pisca em vermelho, no primeiríssimo plano. Depois disso, a palavra *That* contida na frase escrita desaparece, resultando na frase *the Portuguese conquered.*

Ainda com esta frase fixada no centro do quadro, que coincide com a linha do horizonte da fotografia, a imagem da paisagem funde-se com uma vista de uma favela num morro. Esta vista é fragmentada em duas tomadas, de aproximações diferentes. O que se vê é um amontoado de casas e fios. Perde-se a noção de perspectiva, provavelmente porque a foto foi obtida por intermédio de uma possante teleobjetiva, que tem a propriedade de, além de trazer a imagem para um plano mais próximo, *achatá-la*. Há, nessa cena uma

---

<sup>35</sup> Fotografia: Carlos Humberto – TDC-Contexto.

suspensão da percussão metálica que volta, com força, ao final, antecipando a nova cena.

A imagem de paisagem desolada, de árvores caídas, é uma fotografia do Parque Nacional de Monte Pascoal, marco do início desse processo civilizatório pós-Grandes Navegações, originado no mercantilismo. Incute-se no indígena a noção de mercantilização, de maquinização, e o resultado todos conhecemos bem. Há uma oposição entre a herança dos povos nativos e a conquista – e não o descobrimento – dos portugueses, originando um tipo de civilização própria desse processo e desse povo, com sua maneira de se relacionar com o trabalho, com os bens naturais, com o modo de viver, de morar, de comer, festejar, de se apropriar das coisas do mundo.

Existe, no enunciado dessa seqüência, um confronto entre vida e morte, opulência e pobreza, nascimento e destruição, causa e consequência, etc. Note-se que há, graficamente expressa, a possibilidade de omissão do pronome relativo quando esse se refere ao objeto do verbo; portanto, a relação coisificada, materializada entre homem e natureza não é aqui gratuita. Há uma relação intrínseca entre forma e conteúdo, que se dá através do acabamento, das escolhas do autor. Como dito anteriormente, o autor mantém uma relação valorativa com o objeto de seu discurso, através de escolhas estéticas e composicionais.

### **3.2.13. *Paradox*: Cena 12**

A nova cena traz a imagem de dois “surfistas de trem”:



Figura 30: Cena 12<sup>36</sup>

A fotografia os mostra sobre o trem, encapuzados com suas camisetas, equilibrando-se contra um céu azul. Há uma linha de fios elétricos que corta o quadro de fora a fora, do canto superior direito para o canto inferior esquerdo, imprimindo um caráter de velocidade à cena. A câmera, ao passo em que se aproxima dos retratados, oscila ao redor do eixo “z”, conferindo uma sensação de instabilidade. O movimento pendular tenta propiciar vertigem, algo que se assemelhe a andar sobre os vagões de um trem. A imagem é de contravenção e o locutor alerta para alguém de quem nunca ouvimos falar.

As locutoras falam as frases que estão escritas nos opostos do quadro, simétricas à linha elétrica, formando um “x” composicional imaginário. As frases são: *Now, the place belongs to someone* e *You never hear of that someone*. O locutor masculino profere a frase central: *And now the place belongs to someone whom you never hear of*. Antes da palavra *whom* ser suprimida da frase em que está, desaparecendo da tela, ele surge, durante dois *frames*, piscando na cor vermelha. Ao final da cena, a trilha sonora ganha o som de rápidos tamborins.

Esta cena é uma alusão clara ao que se chama de quarto setor da economia, aquele do crime, do tráfico, resultado das contradições já mencionadas anteriormente no enunciado. Há uma pausa no fluxo do vídeo,

<sup>36</sup> Fotografia: Ricardo Azoury – Tyba.

uma suspensão, um entrecaminho, um oscilar vacilante, inconcluso, gerando uma sensação de insegurança. Para Bakhtin (1929/2004: 33) “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”. No caso da seqüência dos surfistas de trem, expressa-se pelo movimento pendular dos personagens, por suas vestes, sua identidade escondida atrás dos óculos, seu dedo indicador. Além disso, a escolha lexical dos verbos *belong* e *never hear of* também é carregada de forte significado simbólico. Bakhtin (1929/2004:37) aponta para o fato de que “nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. Mas cada um deles se apóia em palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e seu acompanhamento musical”. Assim, para a caracterização axiológica apresentada pelo autor, a confluência de linguagens em *Paradox* corrobora para a intensificação de seu discurso como signo ideológico.

#### **3.2.14. *Paradox*: Cena 13**

Esta cena, penúltima do vídeo, é representada pelas figuras 31 e 32, apresentadas em seqüência, anteriormente à minha interpretação:



Figura 31: Cena 13a<sup>37</sup>



Figura 32: cena 13b<sup>38</sup>

A cena mostra a imagem de uma mulher vestindo uma riquíssima fantasia de carnaval, com os braços abertos, dançando em alegria. A câmera mostra-a sob vários ângulos que se intercalam em fusão, até que sua imagem é substituída vagarosamente pela de uma mata pegando fogo. Vêem-se os troncos e galhos negros contra o fundo de fogo, que preenche todo o quadro. O espaço sonoro é cortado por um apito que parece um grito de animal dessa mata que pega fogo. Os outros elementos que caracterizam a performance rítmica e melódica permanecem. As locutoras femininas transformam em som as frases escritas no quadro, acima e abaixo: *Paradox has many riches.*

---

<sup>37</sup> Fotografia: Stefan Kolumban – Pulsar.

<sup>38</sup> Fotografia: Claus Meyer – Tyba.

*Paradox has been plundered.* A voz do locutor masculino surge então para narrar a frase que apareceu ao centro após a desintegração das outras duas: *Paradox, which has many riches, has been plundered.* A palavra *which* pisca, em vermelho, em primeiríssimo plano.

A última fotografia dessa cena dissolve-se em um efeito que imita a queima de um papel, deixando revelar por trás de si a fotografia que abre o próximo ato, de encerramento do vídeo.

Apenas na cena 13 o cronotopo pode receber um nome próprio, *Paradox*. A imagem de exuberância da mulher fantasiada em ouro é comida pelo fogo, num diálogo com o escrito e falado. *Riches* carrega ambigüidade, pois não se refere a “ricos”, mas a “riquezas”. Essas riquezas representadas provêm exatamente da favela, de onde o samba se manifesta com força de raiz cultural. *Paradoxo*. O ouro da fantasia é a mesma cor do fogo da queimada, da destruição de uma das grandes riquezas de nosso país hoje: a floresta. O saque, expresso pelo verbo *plunder* em voz passiva, é o extremo da corrosão. Mas a mulher orgulhosamente dança, exuberante em sua realeza *fake*.

### **3.2.15. *Paradox*: Cena 14**

A última cena do vídeo é, aqui, representada pelas figuras 33 e 34, abaixo:



Figura 33: Cena 14a<sup>39</sup>



Figura 34: Cena 14b<sup>40</sup>

Tendo como pano de fundo a esplanada dos ministérios de Brasília, no gramado, desfalda-se uma enorme bandeira do Brasil, sobre a qual brincam, nuas, dez crianças bem pequenas, de várias etnias. Há muita movimentação dessas crianças; elas estão correndo, saltando. A bandeira também está em movimento, provavelmente causado pelo vento. As vozes femininas locucionam as frases que surgem escritas nas extremidades superior e inferior do quadro: *Its children sprout all over. Its children still smile.*

<sup>39</sup> Fotografia: Maurício Simonetti – Pulsar.

<sup>40</sup> Fotografia: J.L. Bulcão – Tyba.

A bandeira nacional que escancara a identidade de *Paradox* e a conjunção *but* parecem se opor à negatividade expressa anteriormente; aflora uma sugestão otimista por um porvir. Entretanto, o autor decide-se por um final com a presença daquele que, envolto pela representação rota da bandeira do Brasil, emerge do lixo para nos brindar com a ironia de seu sorriso pré-juvenil. Tem enrolada sobre a cabeça, cobrindo-lhe parcialmente o rosto, uma camiseta com a bandeira do Brasil impressa. O menino olha para a câmera, e pela expressão de seus olhos, vê-se, apesar de ter o nariz e a boca encobertos, que sorri. O locutor masculino, mais uma vez, fala a frase que será escrita em duplicidade no centro do quadro, até ser focalizada: *But its children, who sprout all over, still smile*. Enquanto isso acontece, a palavra *who*, mais uma vez, pisca em primeiro plano na tela. Enquanto sobem os letreiros de créditos, a câmera vai se aproximando mais e mais do menino, ao passo que a imagem vai ficando monocromática, vermelha. Quando só os olhos do menino aparecem no quadro, este torna-se preto, em *fade-out*<sup>41</sup>, encerrando o vídeo.

Neste capítulo percorri cada cena de *Paradox*, tecendo relações entre seus intertextos, na composição de seu enunciado áudio-verbo-visual, em uma busca interpretativa, a partir de um olhar contemporâneo. Para tanto, procurei, através dos conceitos de signo ideológico, cronotopo e exotopia, entre outros, estabelecer sentido para seu enunciado. Passo agora ao próximo capítulo, no qual interpreto o fenômeno do *diálogo de professores de inglês com um vídeo didático*.

---

<sup>41</sup> Jargão para expressar que a imagem progressivamente desvanece, geralmente para o preto.

## **4. A Natureza do Diálogo de Professores de Inglês com um Vídeo Didático**

Após o processo de textualização das experiências vividas pelos professores em relação ao diálogo com o vídeo *Paradox*, seguido de cuidadosa leitura e releitura dos textos, busca pelas unidades de significado e seu agrupamento, re-leitura, nova organização e re-agrupamento, pode observar a emergência dos temas que estruturam o fenômeno do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático.

Os temas que afloraram, estruturados em subtemas, foram:

- Reflexão
  - Reflexão sobre o aluno
  - Reflexão sobre a linguagem do vídeo
  - Reflexão sobre vídeo didático
  - Reflexão sobre o fazer do professor
  - Reflexão sobre o ensino de inglês como língua estrangeira
- Aplicação
  - Contexto
  - Relevância
- Questionamento
  - Sobre a linguagem do vídeo
  - Sobre o fazer do professor

É interessante notar as inter-relações entre esses temas e subtemas, a forma como eles se tocam, se movimentam, se interpõem. Para ilustrar esse movimento, faço uma representação gráfica do fenômeno, na figura 35, a seguir. Os temas e subtemas se articulam organicamente, configurando o fenômeno do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático:

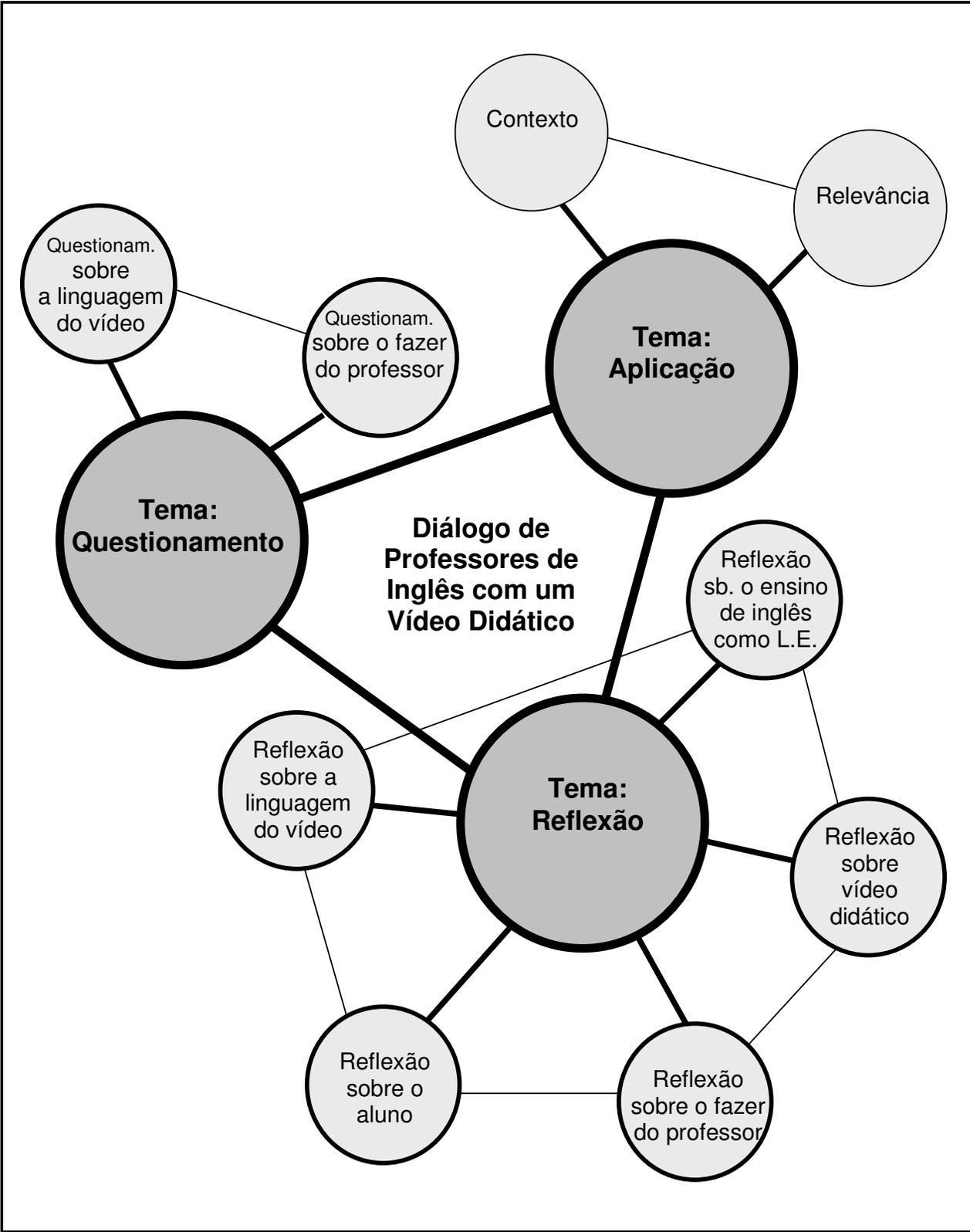


Figura 35: A estrutura do fenômeno do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático.

## 4.1. Tema: Reflexão

Após ler cuidadosamente os textos que registram a manifestação do fenômeno estudado, identificar unidades de significado e refiná-las para que os temas estruturantes do fenômeno pudessem emergir, percebi que *reflexão* surgia com grande força.

Esse destaque deveu-se, em parte, ao tipo de exposição por mim sugerida aos professores participantes, uma vez que eu, também, estava vivendo o fenômeno em foco. Contudo, eles realmente se engajaram em um diálogo reflexivo sobre o vídeo proposto, compartilhando-o comigo e direcionando-o ao aluno com o qual interagem, ao professor de inglês, ao ensino-aprendizagem dessa língua, à linguagem do vídeo e ao vídeo didático. Tais aspectos originam os subtemas que detalharei nas seções que seguem.

### 4.1.1. Reflexão sobre o Aluno

O primeiro subtema do tema reflexão, é a *reflexão sobre o aluno*. Cada professor, ao experienciar o vídeo, demonstra, na troca de e-mails ou nas conversas, uma preocupação com o aluno com o qual interage.

Aureliano, por exemplo, tece julgamentos sobre o tipo de alunos que encontra no contexto de seu trabalho. Ele os classifica em dois grupos (os que achariam o vídeo “de esquerda” e os que não), mas reúne-os todos para atender à proposta que ele faz para o uso do vídeo, conforme mostra o trecho abaixo:

**Aureliano:** Pessoalmente, considerando minha própria prática como professor -- e pensando no público com o qual trabalhamos --, imagino que alguns alunos meus achariam o vídeo tendencioso (no sentido de "de esquerda"). Penso que outros o achariam interessante. E quero crer que a maioria se sentiria incomodada o suficiente para pelo menos engajar-se em um bom debate em sala de aula (considerando níveis intermediários/avançados de inglês).

Parece-me que as expressões *quero crer e pelo menos* denotam uma expectativa quanto às reações dos alunos em sala. O fato de opor “tendencioso” a “interessante” também aponta para uma visão que Aureliano parece ter de seus alunos, estratificando-os não apenas em uma classe social, mas separando-os em grupos ideológicos. As escolhas lexicais *esquerda e direita* demonstram isso.

Caetana, de outra forma, parece privar-se de idéias pré-formadas sobre seus alunos, procurando fazer constatações através de documentos por eles produzidos. Isso me parece ser uma característica marcante no trabalho de Caetana. A professora faz suas observações com base nos escritos de seus alunos, tentando legitimizar suas afirmações, como podemos ver no seguinte excerto:

**Caetana:** Bem, com base nas histórias de vida que meus alunos do EJA me escrevem, posso dizer que os dados gerados revelam que uma porcentagem significativa destes meus alunos tem descendência indígena, sendo assim, a memória de seus antepassados no cenário atual de ensino-aprendizagem de LI no contexto da escola pública, que a FITA pode oportunizar, auxiliaria bastante, inclusive na representação que estes meus alunos têm, com relação à aprendizagem de LI pautada nas estruturas gramaticais e nos textos escritos, com tradução “literal” com o auxílio do dicionário. Na minha visão a gramática está a serviço da aprendizagem e não a aprendizagem a serviço da gramática

Caetana, neste momento, enfatiza a função de espelho que o vídeo pode ter para os alunos. Para ela, essa identificação pessoal com os personagens do vídeo pode contribuir para a própria construção da identidade dos alunos e para a construção da relevância do curso de inglês. Aproveita ainda para refletir sobre o ensino de gramática nesse contexto, talvez desconstruindo a visão que os alunos possuam sobre o tema. Isso demonstra uma visão de aprendizagem focada na interação e no uso da língua como um instrumento com função social, descreditando o método de tradução e gramática, que, pela fala de Caetana, grande parte de seus alunos têm.

No excerto seguinte, Caetana enfatiza sua preocupação com a perda de identidade de seus alunos, migrantes ou filhos de migrantes. Crê que o vídeo pode auxiliar no resgate cultural de seus alunos. Novamente, vê a função de espelho para o vídeo:

**Paulo:** Então a gente sempre, como professor, vê um uso pra um material. Nesse sentido eu acho interessante, porque é uma mesma leitura do que se fosse um texto autêntico. É como se fosse um clipe qualquer, ou um curta-metragem, e você, Caetana, como professora, falou, não, perai, isso aqui tem alguns elementos que podem ser interessantes para trabalhar com meus alunos nesse e nesse contexto. Foi mais ou menos assim?

**Caetana:** Foi mais ou menos assim que eu senti. Quando eu falo inclusive que as imagens eu poderia usar em relação aos meus alunos do EJA, que foi o que eu citei no diário reflexivo dialogado com você em relação à fita, os meus alunos de EJA por exemplo, eles têm uma representação de tentar ou mascarar ou deixar de... Abandonar a sua própria cultura a sua própria origem por toda aquela representação de que você está em São Paulo e que você tem que ter características paulistanas.

Considerando o excerto acima, Caetana admite que os alunos, ao se verem no vídeo com os olhos do outro, do autor da obra, podem re-descobrir suas verdadeiras identidades. A esse respeito, Faraco (2005) diz que esse olhar estabelece uma relação dialógica, pois, quem se olha, olha-se com os olhos do outro, exterior.

Ponty também reflete a respeito de seus alunos. E vai mais longe: quando diz “é provável que tenham dificuldade para dizer por que gostaram”, ele busca uma atitude reflexiva por parte dos alunos, além da dele própria. É uma forma de também expressar expectativas em relação aos seus alunos, entendendo que ter uma atitude crítico-reflexiva é algo positivo. Isso, com certeza, responde a uma visão de ensino e aprendizagem que os situe em um contexto social, no qual aprender tem traços em comum com o refletir sobre o processo de aprender. Observa-se essa reflexão no seguinte trecho:

**Ponty:** A reação dos alunos é positiva. Mas é provável que eles próprios tenham dificuldade para dizer por que gostaram. Podem ficar inquietos, considerando o filme provocativo. Também acredito que os alunos articulam as frases entre as frases e as imagens entre as imagens. A articulação entre o texto e a imagem acaba ficando em um nível inconsciente ou subconsciente. No entanto, se o professor estimular esse tipo de articulação, os alunos podem trazer a percepção para um nível mais consciente e, assim, é possível uma postura crítica-reflexiva.

Quando discorre sobre a articulação entre as frases, separadamente da articulação entre as imagens, parece-me que Ponty baseia-se em algo que ele infere, e não em uma constatação de campo. De qualquer forma, assume que

seu aluno isola os intertextos de *Paradox* em suas próprias esferas, sendo incapaz de, autonomamente, fazer as interconexões entre os intertextos, as diferentes modalidades de enunciado. Para adquirir essa consciência, o aluno precisa da presença do professor que o alerte para essas inter-relações, conforme ilustra o trecho acima.

Pedro opõe-se, em sua fala, à articulação de Ponty. Para ele, a compreensão se dá justamente pela articulação que os alunos fazem entre as imagens, o texto e o som. Sem essa articulação, não seria possível a construção de sentido por parte dos alunos. Verifica-se essa reflexão no trecho abaixo:

**Pedro:** Na realidade, quando eu usei, eu usei numa prova, numa avaliação. Eu dei o texto pros alunos levarem para casa, para eles traduzirem, para que depois, no dia da prova, eles não se preocupassem em traduzir. Se preocupassem apenas em interpretar o texto. E aí eu complementei a atividade fazendo com que eles assistissem ao vídeo, e aí foi mais fácil, porque depois que eles traduziram, assistiram, eles correlacionaram tudo. Uma das perguntas da prova era: "Relacione o texto ao título". O título é *Paradox*. (...) Olharam por todos os ângulos do texto. Tanto a questão textual, mesmo, propriamente dita como a questão da imagem da semiótica. Está tudo associado. Foi a partir daí que eles conseguiram concluir a questão do *Paradoxo*. Até então, quando eles tinham traduzido, eles não tinham entendido ainda porque se chamava *Paradox*. Mas quando eles viram as imagens eles entenderam, eles associaram a tradução às imagens, e perceberam o que era o *Paradox*. O *Paradoxo*. Contraste. Da sociedade, no caso, brasileira.

Cabe notar que, na percepção de Pedro, acima, o aluno carece de autonomia, e deve seguir os passos determinados pelo professor para a inteligência de um texto. Na sua proposta, a tradução, por exemplo, deve anteceder a interpretação de um texto em língua estrangeira.

Severo também faz uma reflexão bastante particular a respeito de seus alunos. Ele os divide em Bio, Exatas e Humanas, e, como grupos, atribui-lhes características particulares. É o que se nota abaixo:

**Severo:** Por que o aluno pode ter gostado também? Porque ele é caseiro, velho. Ele é caseiro, não tem produça... Ele tem a produça muito bonita, mas ele identifica aquilo como sendo uma coisa *underground*, sacou? Tem aluno cabeludo que vem falar comigo...

**Paulo:** Há, Há, Há!!

**Severo:** Eu não posso passar o vídeo lá na frente... Só um exemplo: veio um moleque da Humanas com a camisa do Megadeath, do Ironmaiden, os moleques são assim... Querem saber se eu posso dar uma cópia para eles.

**Paulo:** Pode, copia e passa!

**Severo:** Pooooo, professor! Aí cê vê que o moleque se identifica porque ele tem uma coisa de ser, como é que fala... E o vídeo tem isso, de não ser o comum. E eu acho que isso relaciona muito com essa sociedade, de imagens e de sons e de músicas, e cada vez mais as pessoas não querendo *the establishment*. (...)

No trecho apresentado, o vídeo ajuda Severo a perceber seus alunos do contexto de cursinho pré-vestibular, como pessoas que se identificam com a contracultura. Embora com uma problemática completamente diferente, ele se alinha a Caetana no sentido de pensar que o vídeo pode propiciar as discussões sobre essas identidades.

De uma forma geral, pude perceber que, dialogando com e sobre o vídeo, os professores antecipam, julgam, criticam ou explicitam seus conceitos a respeito dos alunos com os quais lidam. Esses posicionamentos, muitas vezes, são reflexo de suas próprias posturas e do tipo de relacionamento que mantém com seus alunos.

#### **4.1.2. Reflexão sobre a Linguagem do Vídeo**

Um dos subtemas que compõem o tema *Reflexão é Reflexão sobre a linguagem do vídeo*. A seguir, procuro comentar sobre várias passagens das conversas que ilustram esse subtema. Quando falo em linguagem do vídeo, noto que a maior parte dos professores envolvidos nesta pesquisa fala em imagem. Mas há outros componentes nessa linguagem que merecem igual atenção.

Arturo, por exemplo, foi um participante bastante crítico a respeito da linguagem do vídeo. Ele começa sua reflexão dizendo que vê contraste entre as imagens, como mostra o excerto a seguir:

**Arturo:** Olha, na realidade, eu assisti esse material várias vezes. E eu gostei. Mas logo de início eu já percebo tensão nele. Acho que essa é a primeira impressão que eu tive. Tensão. Saca? Aquelas imagens bem contrastivas... contrastantes, né, o belo e o feio, o bonito e o horrível, o lícito e o ilícito, né, em termos de...

O contraste a que Arturo se refere, para ele, transmite tensão. Talvez esse clima de tensão seja emocionalmente impresso mais pela articulação sonora do vídeo do que propriamente por suas imagens. A esse respeito, Babin e Kouloumdjian (1989) ressaltam que o som é o elemento que basicamente provoca impacto emocional na linguagem audiovisual. Arturo, Porém, identifica tensão no contraste entre as imagens. Isso nos leva a ponderar sobre a ausência de uma fórmula para a com audiovisuais dialógicos. Cada espectador tem suas próprias portas de entrada, apreende o sentido dos enunciados de forma particular.

Rebeca, como Arturo, também vê alternância de valores no vídeo, conforme se vê no trecho a seguir:

Rebeca: Percebi, no entanto, que você articulou as imagens de forma que elas fossem de sofrimento e alegria, alternando cenas de felicidade e tristeza. Seria possível também trabalhar com verbos no presente e passado uma vez que o filme vai e volta no tempo.

. Talvez essa visão tenha sido uma maneira de Arturo e Rebeca atribuírem sentido ao vídeo, a partir de uma lógica por eles estabelecida. Não acredito, pessoalmente, nessa visão de oposição entre os elementos do vídeo. Mesmo quando há uma oposição explícita como, usando duas imagens como exemplo, quando a criança vira velha, essa transformação dá-se por fusão, havendo uma interpenetração dos sentidos. Isso materializa uma posição de Bakhtin com relação às escolhas axiológicas do autor presentes nos enunciados. A posição do autor, inclusive nessas escolhas, foi a de que esses opostos se completam, se unem, formando um todo único e *Paradoxal*. Porém, para Volochínov (1926) a arte só é arte no diálogo entre autor e espectador. Ou seja, as dicotomias, observadas por Arturo e Rebeca, acima, refratam e refletem a linguagem do vídeo:

No excerto acima, Rebeca identifica na linguagem do vídeo sua dimensão temporal, o próprio cronotopo proposto pelo autor. A partir disso, como professora, propõe um uso pragmático, com os tempos verbais.

Noto que Arturo logo traz a presença do elemento sonoro, quando comenta sobre o timbre de voz. Segundo Babin e Kouloumdjian (1989: 90), é a percepção sonora que instaura uma ressonância emocional. Por isso é tão importante, segundo os autores, a trilha sonora de um audiovisual. Embora as imagens nos façam compartilhar uma realidade exterior, o som é vivenciado a partir das vibrações ocasionadas dentro de nosso próprio corpo. De qualquer forma, parece claro que o caráter emocional que Arturo atribuiu anteriormente ao contraste de imagens é fortalecido pelo elemento sonoro, conforme o trecho apresentado a seguir:

**Arturo:** Exatamente, esse jogo é o que me... até a tonalidade, até o teu timbre de voz, eu acho que carrega um certo grau de... de... não sei, de... talvez de... algo assim... perigoso, meio medo, meio (...) tenso, tem algo pior que está por vir. Algo pior que está por vir. E as imagens, uma de certa forma se opondo à outra. Inicialmente isso. Acho que só, quando você coloca o *Paradox*, um indo para um lado e outro indo pro outro, já mostra coisas...

Ponty, por seu turno, também faz considerações sobre o elemento sonoro do vídeo e sua apreensão:

**Ponty:** (...) você vê que o som, ele é um som... não é um som alegre, né? Ele é um som dramático, sinistro às vezes, até.

Embora Ponty tenha apontado algo de sinistro no som, a percepção de Arturo me parece única. Essa premonição de algo pior que está por vir parece-me uma visão muito particular de Arturo. O que reforça a tese de que o sentido da leitura se faz no interlocutor, no destinatário. Esse sentido se dá, muitas vezes, a partir de julgamentos, como se vê no trecho a seguir:

**Arturo:** Esse começo é positivo, ele é bonito, só que a segunda já é meio negativa.

**Paulo:** Você acha que ele nesse sentido, ele atua como uma certa premonição de um porvir, ou de um devir ah... obscuro, pior?

**Arturo:** Eu acho que, acho que... acho que sim. No final dele, né, você mostra uma criança que ainda sorri, mas ela tem a cara tampada, velho. Você não sabe se ela tá sorrindo ou não. Muito pelo contrário! Eu acho que ali, acho que os bandidos sorriem, mas é um sorriso diferente do nosso, né? Saca? Eu acho que... aquela imagem ela é interessante, porque ali existe uma criança atrás, né, mas de repente parece sorriso de um adulto terrivelmente cruel, né?

No excerto acima, Arturo vê uma perspectiva lúgubre para o vídeo, seu desenvolvimento e desenlace. O resultado é para ele algo a se temer; além disso, não se identifica com os personagens, nem vê, ao contrário de Caetana

e Severo – conforme vimos anteriormente -- uma possibilidade de identificação entre seus alunos e as pessoas retratadas no vídeo. Arturo menciona o sorriso dos bandidos (retratados no vídeo), dizendo que é diferente do nosso. Os bandidos estão lá e nós aqui. Arturo distancia-se, dessa forma, das pessoas retratadas no vídeo, não se vê nele.

Por seu turno, Aureliano vê uma perspectiva positiva, uma mensagem otimista na linguagem de *Paradox*. Bakhtin (1929/2004), a esse respeito, diz que “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos” (p.33). Quero dizer que a compreensão da linguagem ideológica do vídeo se dá a partir das referências que cada indivíduo traz para a arena da interação com esse vídeo. Assim, por sua história e bagagem pessoal, Aureliano, ao contrário de Arturo, identifica-se e vê uma perspectiva positiva na linguagem do vídeo, conforme abaixo:

**Aureliano:** É a expressão que se usa, surfista de trem, daí eu vi que era exatamente... logo antes disso eu já tinha mais ou menos a idéia de que ia chegar na questão do... da dilapidação que a gente fez do pouco deste país desta terra, né, desta *land* que é mencionada lá na primeira cena. Mas eu tive uma surpresa...

**Paulo:** *Plundered*, né...

**Aureliano:** Do *plundered*, que eu achei interessante, mas a minha surpresa vem logo depois do *plundered*, quer dizer, *but its children, who sprout all over, still smile*. Me pareceu uma coisa denunciadora -talvez não seja essa a palavra - mas eu acho que o toque final foi muito feliz no sentido de sair da denúncia pura e simples, né, de como vem acontecendo esse “*inplundered*” prá chegar na questão de sabe, apesar de tudo, apesar dos pesares, e aí remete inclusive à moça do carnaval, versus a queimada, quer dizer, o que eu percebi como espectador receptivo foi de ainda haver esperança, uma coisa de apesar dos pesares, *children still smile*.

**Paulo:** Procura terminar com essa esperança.

**Aureliano:** Com um tom...

**Paulo:** Embora essa última criança seja uma criança num lixão, já com cara de bandido, envolto naquela bandeira.

**Aureliano:** A bandeira do Brasil, isso eu achei bem interessante.

A percepção de otimismo demonstrada acima é compartilhada com Ivy, que também se refere a isso como um aspecto positivo do vídeo, chamando nossa atenção para a possibilidade de múltiplas interpretações de um enunciado. Fiorin (2006: 167) pensando sobre Bakhtin e seu círculo, nos aponta para o dialogismo como o próprio princípio constitutivo da linguagem. É um embate entre várias vozes sociais, no qual cada ser historicamente constituído assume uma posição discursiva como resposta a um discurso anterior e antecipação a um discurso posterior. Assim, o diálogo entre os

professores e o vídeo *Paradox* é entremeado por outras múltiplas vezes, possibilitando, assim, leituras múltiplas e atitudes responsivas múltiplas. O trecho a seguir ilustra o alinhamento interpretativo de Ivy com Aureliano quanto ao final de *Paradox*, em oposição a Arturo:

**Ivy:** Acho que é isso, ela corrobora essa idéia do vídeo. Porque o vídeo acaba assim, né, que tem esperança. Não é tudo ruim.

**Paulo:** Você acha que é isso? Ele tem essa mensagem?

**Ivy:** Tem. Eu acho que a mensagem final dele é assim, tá, tem um monte de coisa ruim que tem que ser revista, refeita, mas tem esperança. Vamos olhar para frente, que não é só negativo.

**Paulo:** Você acha que existe aí uma perspectiva de otimismo, de melhora...

**Ivy:** Eu acho. Principalmente com aquele sorriso final, da menininha, que está toda suja, dá para ver que ela deve ser pobre, mas tem o lado do sorriso...

**Paulo:** Aquela criança encoberta?

**Ivy:** Não, é uma índia.

Paulo: Tá. Aquela que ta em fusão com a velhinha. É isso? Toda suja.

**Ivy:** É, isso mesmo.

E Ivy retoma a questão, reforçando seu ponto de vista:

**Ivy:** Bonito e instigante, pois nos faz pensar na situação do nosso país. Depois da primeira vez que assistimos comecei a perceber o item gramatical trabalhado (*relative pronouns*). Ele tem uma cadência gostosa, mostra imagens *Paradoxais*, mas não deixa o negativo se sobressair. A voz do narrador dá uma credibilidade grande às imagens e o jogral das crianças nos remete a uma reflexão mais profunda.

Para mim, como autor, uma questão importante a ser discutida sobre a linguagem de *Paradox* era a intencionalidade do vídeo. Como não produzi nenhum tipo de guia didático e não explicitiei aos professores para que o material servia, estava curioso para identificar se os professores percebiam que havia um desenho instrucional no material para um fim e um uso bem específico. Quando os professores não levantavam essa questão, eu procurava trazê-la à tona:

**Paulo:** Isso me leva a considerar duas coisas. Primeira coisa, eu vou te surpreender agora, eu acho. Esse material, ele foi feito, como você sabe, pra um contexto de pré-vestibular, não é, foi feito pra uma aula de pronomes relativos.

**Arturo:** Brincadeira, né? Eu percebi isso. Eu percebi alguma coisa com pronome relativo. Quando você usa... aquelas moças, uma hora que entra, uma hora tira...

**Paulo:** E mesmo o professor de língua, ele pode abordar o caráter lingüístico, como você mesmo colocou, de várias formas, dependendo da concepção dele de educação, da concepção dele de material didático, do nível lingüístico dos alunos, do contexto no qual ele está inserido...

Arturo não me convenceu de que havia notado a presença marcante dos casos de pronomes relativos. Acho mesmo que sua percepção desse aspecto do vídeo havia sido bastante superficial. Talvez porque o tópico não lhe seja relevante no contexto de sua prática profissional. Lecionando apenas para quinta e sexta séries, pelo que explicou, não trabalha com seus alunos coerência ou coesão textual, por exemplo. O trecho a seguir, no qual tento explicar a intenção instrucional na linguagem do vídeo, ilustra isso:

**Paulo:** E a minha sintetiza, com o advento dos pronomes. E as duas frases se movimentam...

**Arturo:** Uma ou outra conjunção que você usa, um *that* que você acrescenta, então eu percebi alguma coisa com os relativos também quando eu vi isso.

**Paulo:** Pois é.

**Arturo:** Eu via que no teu discurso existia...

**Paulo:** Se você prestar atenção, quer ver, pega a capa do dvd. Isso aqui aparece durante três frames. É subliminar.

**Arturo:** tem hora que você tira ele.

**Paulo:** Isso quando ele é optativo, quando ele se refere ao objeto, da oração, ele é optativo, então tanto o *who*, quanto o *that* quanto o *which* pode sair, e literalmente eles saem da frase, eles desaparecem, né? Então, nesse sentido, ele tenta ser um pouco auto-instrucional, embora eu, quando utilizava, como autor e professor que utilizava, eu utilizava esses exemplos, porque são todos os exemplos clássicos de pronomes relativos. Até o *whose*, quando você tem a Serra pelada, tem o país, ele fala *Country whose people...*

**Arturo:** Que estilo, einh?

**Paulo:** Pois é.

Para confirmar o comentário acima, posso notar que ele só *percebeu* esse *that*, esse *whose*, na manhã da própria conversa com o pesquisador. Porém, todos os seus questionamentos a respeito da linguagem do vídeo haviam sido feitos anteriormente. Ele os havia anotado e trouxe-os escritos para a entrevista. Isso me faz pensar, para futuros projetos, na real necessidade de explicitar a intenção do vídeo, mesmo, talvez, à custa de percepções mais criativas do material. Para perceber os pronomes apontados em sua fala, Arturo refletiu sobre o que vira na linguagem do vídeo:

**Arturo:** Hoje de manhã eu falei, gozado, tem uma hora que a gente percebe esse *that*, esse *whose*, né?

Aureliano ficou surpreso com a linguagem do vídeo, dizendo que ela escapa do que ele suporia para um vídeo *tradicionalmente didático*. Isso me leva a reflexões sobre a ausência de um caráter tradicionalmente didático no

vídeo. Esses aspectos serão discutidos mais adiante, no subtema *Percepção de vídeo didático*.

Por outro lado, podemos perceber que *Paradox*, para Aureliano, não se enquadra na categoria *quadrado*. Dessa forma, há algo em sua linguagem, para ele, que é diferente, inusitado, mas que neste primeiro momento ele não consegue definir:

**Aureliano:** A experiência de assistir o vídeo *Paradox* foi tão rica quanto surpreendente. Rica porque é um curta muito bem produzido e de grande lirismo; surpreendente porque, tendo sido convidado para participar como sujeito de pesquisa no meu papel de professor, eu esperava a priori algo estruturado de forma mais "tradicionalmente didática" (leia-se "quadrado"). Felizmente me enganei.

Sabendo que Aureliano também escreve roteiros para vídeos, indaguei-o, a partir de suas colocações sobre a linguagem do vídeo, a respeito de um possível caráter auto-instrucional que o vídeo pudesse ter. A resposta dada por ele é a que se lê a seguir:

**Paulo:** Tenho curiosidade em saber se você (...) consegue detectar algo na linguagem de movimento sintético do vídeo (animação) que faça contatos com o funcionamento dos pronomes relativos. Ou seja: o que o vídeo explica sobre os pronomes relativos?

**Aureliano:** (...) Bom, me parece que essa sua pergunta prevê uma resposta que talvez eu não consiga atingir. O que pude perceber é que há um movimento interessante entre o que é narrado e o que é escrito, dessa forma chamando atenção à possibilidade de uso e "não-uso" dos pronomes. Será isso?

Não há, por parte de Aureliano ou dos outros participantes, inicialmente, a percepção exata da intencionalidade do autor quanto à movimentação em diagonal das frases, a sobreposição de vozes, os *frames* com o pronome piscando... Isso é bastante relevante em se tratando de Aureliano, pois é uma pessoa que escreve, entre outras coisas, roteiro para teatro e cinema. Novamente me questiono se seria o caso de um manual para o professor que explicitasse esses aspectos. Seria possível fazer isso sem retirar o frescor de usos inesperados que um professor criativo pudesse desenvolver?

Após algumas conversas por e-mail, nas quais indaguei Aureliano sobre essas questões, ele voltou seu olhar para a questão estrutural da linguagem e para pensar como ela poderia estar constituída, como ilustro a seguir:

**Paulo:** Com certeza. Então você meio que já respondeu uma pergunta que eu ia te fazer... Que é no final, que quando eu te perguntei a respeito da linguagem, quer dizer... Se o vídeo ele é auto-instrucional, quer dizer, se existe alguma coisa, porque a

princípio ele foi concebido, veja, num contexto absolutamente estruturalista, para um sistema de ensino que é absolutamente modular, que não permite e não dá espaço pra debate, que é a transmissão do conhecimento, ele foi pensado pra esse contexto. E isso é uma das coisas interessantes dele. Então a minha pergunta é, quer dizer, será que é possível, e será que ele cumpre essa missão? Será que o material cumpre a missão de ser instrutivo? No sentido de transmitir... Será que ele consegue fazer isso através da sua linguagem? Me parece que você falou alguma coisa sobre a aproximação das duas frases, você poderia falar um pouquinho mais sobre isso que você percebeu?

**Aureliano:** Não é. Acho que depende do professor chamar atenção a isso. Porque o *imagic*, as imagens, são tão chamativas e fortes, na minha maneira de ver, mas agora falando como espectador, que eu não olhei para... inicialmente eu não olhei para a questão lingüística propriamente dita. Eu fui olhar depois da nossa última discussão aqui. Então eu não acho que ele seja auto-instrucional. Porém eu acho que ele se presta à abordagem estruturalista da língua sim. Através do uso do professor. Vejam queridos alunos: Esta frase, *its children sprout all over*, e esta outra frase, *children still smile*. *But its children, who sprout all over, still smile*. Então onde que se repete, onde que se juntam as duas,...

É bastante interessante a abertura e a curiosidade de Aureliano com relação à linguagem do vídeo. Classificá-lo como *insumo para reflexão* responde bastante à sua visão de material didático, de educação e ensino de LE, em meu entender. Ao propor uma aplicabilidade para um material, o professor revela-se:

Aureliano: Um dos pedidos que você me faz é que eu pense na possível classificação do material. Confesso que tenho dificuldade de ir além de "curta-metragem". Eu tentaria talvez, "documentário", mas ele não se parece com a maioria dos que já vi. De qualquer forma, eu proporia uma categoria como "insumo/gatilho para reflexão", pois acho que isso é possível em mais de um nível -- que menciono mais tarde neste texto.

Essa visão de Aureliano mostra que, a princípio, é possível olhar para o vídeo como um curta-metragem que não tenha um cunho didático. O vídeo disfarça bem sua intencionalidade, ou seja, não se revela à primeira vista como um vídeo didático; mas, por outro lado, parece ver comprometido seu caráter auto-instrucional. De qualquer forma, ao mencionar *insumo-gatilho para reflexão*, Aureliano nos diz o que é importante para ele, como professor, e para seus alunos, em termos de ensino de LE.

A leitura que Ivy faz do material também é interessante para a reflexão a respeito da linguagem do vídeo. Ivy indica que a professora, naturalmente, observou a linguagem do vídeo em termos de unidades de língua. Para Bakhtin e seu círculo, as unidades de língua não são dirigidas a ninguém, enquanto os enunciados têm um destinatário. Os discursos são atravessados por outros

discursos, em um embate de várias vozes sociais. Ivy aponta para a interlocução de, no mínimo, duas vozes sociais com o enunciado de *Paradox*: a professora, ou uma “outra pessoa”. O excerto a seguir ilustra meu comentário:

**Ivy:** E aí eu assisti de novo, aí eu comecei a ver que tinha os pronomes relativos no meio, o lado professora já falou rápido.

**Paulo:** Não tem como.

**Ivy:** Não tem como. Se fosse outra pessoa, que entendesse inglês, mas que não tivesse nunca se importado muito com gramática, ou que tivesse aprendido inglês num contexto mais informal, talvez nem prestasse atenção nesses detalhes. Mas eu prestei atenção. Mas não foi a primeira coisa que me chamou a atenção, não. Foram as imagens.

Percebo, aqui, como o destinatário pode refletir de formas curiosas sobre o enunciado que lhe é apresentado, e como ele conversa com o texto. Essa conversa, muitas vezes, tem um componente de expectativa que, no caso de Aureliano, não se confirmou. Isso leva a crer que o vídeo tem um componente de surpresa em sua linguagem, fato que talvez prenda a atenção de seu interlocutor:

**Aureliano:** Ta, eu curti muito, acho que é interessante aí, tem também o meu histórico pessoal, tendo a história pessoal e familiar que eu tenho, tem muito a ver com hã... como é que eu vou te colocar, a questão da injustiça social. Da justiça versus injustiça social. Isso é uma coisa que me pegou. Por exemplo, a primeira coisa, quando você... Quando começa a fala que fala there is a place, a expectativa que eu tinha - e isso eu confirmei novamente assistindo hoje cedo - era algo que tivesse mais a ver com o lugar em si. O que eu quero dizer com isso? Talvez eu esperasse paisagens, urbanas, rurais, litorâneas, naturais, etc... E a não ser que eu me engane muito, existem muito poucas ou nenhuma cena em que efetivamente não tenha gente. O que eu quero dizer? Existem sim as paisagens, mas elas servem como moldura para as pessoas que estão nelas.

Helena também vislumbra no enunciado de *Paradox* algo que ela chama de poema e de crítica. Prevê quebras de barreiras quando diz que o material é ousado e faz primeira leitura do vídeo a partir de sua temática, e não de sua estrutura lingüística:

**Helena:** Difícil classificar. É um poema filmado. Ao mesmo tempo é uma crítica social. Uma maneira poética de levar as pessoas a refletir sobre o país em que vivemos e que está nos nossos corações e que facilmente reconhecemos. É provocante e ousado.

Ao mesmo tempo, Helena se impregna de seu caráter de professora de inglês para agregar contexto ao seu comentário, dando bastante sentido ao seu texto. Preocupa-se, como professora, em ter uma visão pragmática do material.

Fala sobre a pronúncia como modelo, sobre a repetição como facilitadora da compreensão auditiva. Além disso, Helena tem uma visão muito interessante das pessoas retratadas no vídeo: ela os chama de *personagens*. Como Caetana parece corroborar essa visão, ao ponderar sobre a identificação dos alunos com essas pessoas, creio que o termo *personagens* pode ser utilizado sem prejuízo da compreensão. Passo então a usá-lo. Mais ainda, em sua visão pragmática de professora de inglês, Helena antevê possíveis usos para o material:

**Helena:** O material tem um inglês com boa pronúncia e uma repetição constante das palavras, o que facilita a compreensão dos alunos. Além disto, está escrito, o que facilita a aquisição de vocabulário. A direção do inglês está muito boa, com uma boa pronúncia por parte dos personagens.

Ao mesmo tempo é uma crítica social. Uma maneira poética de levar as pessoas a refletir sobre o país em que vivemos e que está nos nossos corações e que facilmente reconhecemos. É provocante e ousado.

Então eu pensei em trabalhar vocabulário, assim, tem várias coisas questões pra se trabalhar, pronúncia, vocabulário, muito *relative clauses*, tem muito, dá pra trabalhar gramática, mas por outro lado também isso seria muito secundário, terciário, né, o que eu acho mais legal é trabalhar criticamente, né?

Há vários aspectos a serem abordados na fala abaixo: a questão de haver um olhar externo ao Brasil, tendo o Brasil como o foco de um curso de língua estrangeira foi levantada por Helena como um aspecto interessante. Parece que esse olhar estrangeiro, distanciado, exotópico, dá uma chancela ao discurso. Usando-se a língua inglesa, essa chancela ganha caráter de autoridade, se pensarmos em um mundo globalizado. Agora, se pensarmos, como diz Helena, que os *personagens* do vídeo são os excluídos, se têm voz, e essa voz se faz em língua estrangeira, a possibilidade de atribuição de sentidos a esse enunciado se amplia imensamente. O excerto a seguir ilustra meus comentários:

**Helena:** Porque na verdade, inglês, que é uma segunda língua, língua estrangeira, trabalhar sobre o *native speaker* ele mesmo, né, o brasileiro, o brasileiro, não o *native speaker* talvez, né, o brasileiro vendo um material sobre o seu próprio país numa outra língua, eu achei isso interessante. E é um material que não é qualquer material, mas é visto sob o ponto de vista do da do índio... da mulher, aparecem muitas mulheres, da velha, a índia envelhecendo, quer dizer, do pessoal que é sempre... como se fala... o pobre... não é o pobre que eu queria falar, o socialmente...

**Paulo:** Eu entendo o que você quer dizer.

**Helena:** Você entendeu?

**Paulo:** À margem.

**Helena:** À margem, excluído, o marginal, então tem criança favelada, tem criança armada, né, então é interessante um texto sobre o Brasil, com esta população que certamente não vai aprender inglês, em inglês.

Helena caracteriza então os *personagens* do vídeo como excluídos, marginais. E mais, afirma que *certamente* esses *personagens* não vão aprender inglês. Curioso é que esses mesmos personagens são, por identificação identitária, os alunos de Caetana, que aprendem, sim, inglês.

No entanto, curiosamente, Helena diz que os personagens identificados por ela no vídeo têm voz:

**Paulo:** Mas você vê isso? Você vê essas pessoas retratadas ali como tendo voz?

**Helena:** Bom, elas talvez não tenham voz, mas elas que estão aparecendo ali. Quer dizer, o índio, que então fala que o índio seria o dono da terra, mas foi conquistado pelos portugueses, então acho que o índio está. Não está talvez falando, mas ele tem uma voz.

Por falar em voz, é pertinente aqui o direcionamento para a fala de Ivy. Parece que somos mesmo uma sociedade de imagens, como disse Freinet (apud Ferrès, 1996:8). Para ele, não há hoje forma superior à imagem como forma de comunicação. Ivy foi uma das poucas, ao lado de Helena, a comentar a questão das vozes. Enquanto Helena havia nos alertado para vozes sociais ali representadas pelas imagens (o índio, o excluído), Ivy repara nas vozes físicas, vibrações sonoras presentes no vídeo. Isso nos faz atentar para a multiplicidade de canais na linguagem do vídeo, como disse Ponty, mas que também parece haver uma hierarquia entre esses canais. Particularidade da questão sonora, as vozes, em *Paradox*, reforçam o que está escrito na tela, e vice-versa. Ivy aponta para a credibilidade das vozes, tanto por parte do narrador masculino adulto, quanto por parte do que ela chama de crianças. Se, como dizem Babin e Kouloumdjian (1989), o som é percebido de dentro, essas características das vozes levantadas por Ivy são realmente algo em que prestar atenção, como evidencia o excerto a seguir:

**Ivy:** A voz do narrador dá uma credibilidade grande às imagens e o jogral das crianças nos remete a uma reflexão mais profunda.

**Paulo:** Agora, e com relação às vozes? Você falou agora uma coisa que já tinha falado, você poderia comentar... que vozes são essas? E onde é que a voz da Ivy está?

**Ivy:** Bom, eu falei que a voz do narrador dá uma credibilidade grande às imagens, e as das crianças nos remete à reflexão mais profunda. Foi o que eu falei. A voz do narrador, acho que pelo fato de ser uma voz mais grave, quer queira quer não, a gente

ainda tem esse conceito que uma voz mais grave, até masculina mesmo, existe estudo sobre isso, que a voz masculina ainda remete a uma credibilidade maior pras pessoas. Hoje em dia, por exemplo, tem muitas mulheres que apresentam os jornais, tudo, né, têm matérias importantes nos jornais, etc., mas uns tempos atrás era uma coisa que (...) os homens só tinham possibilidades para apresentar jornal. Um exemplo clássico disso é... foi a Margareth Thatcher, que fez um curso pra inclusive, eu não sei como é que funciona isso na voz, mas para ela falar não só mais grave, além de perder o *accent* que ela tinha, ficar com uma coisa mais elitizada, ela também fez um curso para poder não ficar com a voz tão esganiçada. Pra poder ter mais credibilidade e passar uma confiança maior quando as pessoas a ouvissem.

**Paulo:** Que legal!

**Ivy:** E a voz do narrador aqui, tipo assim “*Paradox*”, é sério. Eu acredito nisso. Pode ser só uma impressão, mas é a primeira que passa, depois tu pode até refletir que o Cid Moreira pode falar um monte de coisa e um monte de besteira, mas a voz influência num primeiro momento.

**Paulo:** É legal que isso é uma leitura muito particular sua, muito bacana, eu concordo com você, mas é interessante que ninguém levantou isso. Isso é que é a riqueza, né? Agora, você acha, quando você fala dessa voz de criança, existem muitas vozes...

**Ivy:** O das crianças...

**Paulo:** Isso tem algum sentido?

**Ivy:** Eu acho que sim. O fato de ser criança ali no meio, ou pré-adolescente, não sei, mas traz uma confiança também de quem ouve, uma coisa que te abre mais, porque a gente sempre vê a criança como uma pessoa inocente, que ainda não foi corrompida, ou seja, que vários daqueles problemas que são apresentados ali, corrupção, pobreza, distribuição de renda, ainda tem a esperança. Porque as crianças estão ali falando. Por isso elas são importantes.

A voz da criança, de acordo com Ivy, “te abre mais”. Isso pode querer dizer que o fato da presença dessas vozes *infantis* colabora para uma maior abertura com relação ao vídeo, criando um envolvimento maior. Percebo aqui que a reflexão do destinatário a respeito da linguagem do vídeo é sempre pautada pelas experiências pessoais e expectativas individuais.

Por outro lado, Ponty me diz que a articulação dos canais de comunicação torna possível a aplicação do vídeo para vários níveis lingüísticos. É como se o texto, em determinado momento, não podendo atingir o nível lingüístico de um aluno, pedisse ajuda à imagem, ou ao som. Em minha visão esse é um aspecto que pode realmente ajudar na utilização do material para vários níveis lingüísticos: a articulação entre os canais de comunicação. Além disso, existe aí um componente de mistério e do desconhecido que, por ativar a curiosidade do aluno, pode colaborar com a aprendizagem. Também, em qualquer instância, o vídeo pode oferecer desafios. Os vocábulos *plunder* e *sprout*, por exemplo, podem fazer que mesmo os alunos avançados lingüisticamente precisem recorrer à zona de desenvolvimento proximal,

definida por Vygotsky, (1938/2003: 12). Apresento, a seguir, o excerto em que baseio minha interpretação:

**Paulo:** Legal, legal. Só mais uma pergunta, em termos de, uma coisa que você falou que é importante também. Quando você fala que ele poderia ser usado para vários níveis lingüísticos, né, dependendo da abordagem, e do tipo de proposta, que o professor vai estabelecer, você consegue observar quais elementos nele, ou que ausência de elementos no vídeo ou no material que propiciam isso? O que nele faz com que ele seja capaz de ser utilizado em vários contextos, pra vários níveis lingüísticos, você acha?

**Ponty:** Eu acho que a riqueza do canal de comunicação é um deles.

**Paulo:** Essa articulação.

**Ponty:** É. A articulação deles, porque o canal fica bastante complexo, você não tem só texto, nem imagem, só som. Você tem a articulação dos três. Né? E os três são carregados de muito sentido. As imagens são muito carregadas de sentido. As fotografias têm muito sentido carregado, é... quer dizer... as legendas, elas não são legendas é... não são (...) elas constituem um texto também carregadas de muito sentido. Todas as legendas, né? Então a articulação das legendas com o som e com as imagens tem uma complexidade de sentido tão grande que você tem uma infinidade de possibilidades de uso.

Houve uma certa insistência de minha parte em questionar os participantes sobre algo na linguagem do vídeo que pudesse ser auto-instrucional, em termos de pronomes relativos. Talvez essa insistência se devesse ao fato de eu mesmo pensar que um vídeo didático deva ter esse componente. Mas o que mais me preocupava, como designer, era notar até que ponto a intencionalidade do enunciado poderia ser percebida pelos professores, sem ter que dar a eles uma instrução explícita. A maioria deles teve dificuldades para perceber esse caráter instrucional, mas Ponty pode destacar brilhantemente esse aspecto do material.

Embora ele tenha confundido em sua fala os termos *conjunção* e *pronome relativo* – bem, ambos atuam como conectivos -- Ponty pôde claramente perceber que havia uma intencionalidade discursiva no sentido de explicitar o uso ou não uso dos pronomes relativos, e mais, mencionar como essa intencionalidade se materializou no enunciado:

**Paulo:** Agora, tem uma outra coisa, que não sei se você... É o seguinte, poucas pessoas observaram alguma coisa na própria linguagem do vídeo, eu falo linguagem do vídeo eu tô falando de cor, de movimento, de timing, né, toda essa complexidade. Existe alguma coisa nessa linguagem que você perceba uma intenção do autor no sentido de explicitar essa estrutura lingüística? Quer dizer, o autor tentou de alguma forma aproximar a linguagem videográfica da língua... em termos estruturais?

**Ponty:** Na própria articulação do texto?

**Paulo:** Exatamente.  
 Existe uma intenção de auto-explicação no vídeo?

**Ponty:** É, sim. Eu percebi assim: Por exemplo, nos casos em que podia ser omitido, é... a conjunção, a conjunção ela some e embaixo, quer dizer, olhando para as duas sentenças separadas você percebe a diferença em relação a alguns casos em que não pode ocorrer a omissão...

**Paulo:** Legal, legal...

**Ponty:** E também eu notei...

**Paulo:** Ele some mesmo, né? Desaparece.

**Ponty:** Literalmente. E também notei que nos casos em que aparece... em que ocorre o uso de *Who* ou de *That* ou de *Which*... pisca na tela, em vermelho, o pronome relativo, a conjunção. Ele pisca na tela. Rapidíssimo. Rapidíssimo.

**Paulo:** É coisa assim, de três *frames*...

**Ponty:** É, e é engraçado, porque na sentença não está destacado, né? O destaque está na construção,... com você vendo as estruturas separadas, você vendo as estruturas juntas, a frase se aproximando e a conjunção piscando na tela,... Aquilo grita, né?

**Paulo:** Isso...

**Ponty:** Mesmo que não grite num nível consciente, mas no nível inconsciente, com certeza, ele grita pra pessoa. Ela sabe que ela tem que atentar pra aquilo.

**Paulo:** Tem alguma coisa ali pra ela prestar atenção, né? Não é uma coisa muito óbvia, explícita, mas aponta nesse sentido.

**Ponty:** Pra um olhar atento, chega a ser explícito. Pra um olhar distraído, acho que não é explícito, mas mesmo inconscientemente ele grita. Chama a atenção.

**Paulo:** Causa um estranhamento...

**Ponty:** Um estranhamento.

**Paulo:** É verdade.

**Ponty:** Aí depois eu tentei assistir é... com o olhar um pouco mais politizado e comecei a tentar perceber os sentidos articulados entre imagem e som, é, legenda, é...

Ponty e Pedro apontam para os vários níveis do enunciado, ou as várias modalidades do discurso, notando a interpenetração entre elas. Kristeva (1967, apud Fiorin 2006: 163-165) aponta para a falta de um ponto fixo no discurso literário, mas um “cruzamento de superfícies textuais”, um embate. Fiorin define intertextualidade como qualquer presença do *outro* por meio, no discurso, de alusões, estilizações, citações, variantes lingüísticas, lugares comuns, etc.

Em *Paradox*, essa intertextualidade manifesta-se em vários níveis. Em sua relação, por exemplo, com outros audiovisuais, como o diálogo que trava com o comercial *The Week*, conforme comentado anteriormente neste trabalho; numa citação velada a Gonçalves Dias, no enunciado *There's a land which lies in my heart*; no diálogo intrincado entre a tessitura das frases e as imagens que compõem a narrativa; entre as vozes femininas de fundo das locutoras e a voz masculina em primeiro plano do locutor; entre o movimento do título e a semântica da palavra *Paradoxo*. É a esses elementos que provavelmente Ponty e Pedro se referem, ao mencionar, respectivamente, “modificação de sentido” e “simetria”:

**Ponty:** Eu tenho essa facilidade. Facilidade pra abstrair o som também. Então eu fiz... e o sentido é muito modificado. Muito modificado. (...)

**Ponty:** É. E é uma coisa que modifica o sentido da imagem, e a imagem modifica o sentido do som, o som da legenda... quer dizer...  
A legenda e a imagem trabalham juntas, certamente, para a construção de sentido.

**Pedro:** E aí você me perguntou o que significa essa simetria. O texto tem tudo a ver com as imagens. Estão totalmente correlacionados. Aliás, todo o produto está totalmente relacionado. O título está relacionado com o texto, que está relacionado com as imagens, por isso digo que há uma simetria. Tudo está relacionado, uma coisa para a outra. Não tem nada pra enxerto.

Severo aponta para seu *choque inicial* dizendo que isso se deveu a encontrar o *Título* na prateleira. Para Severo, o próprio título *Paradox* já era diferente de tudo que o que ele estava acostumado a ver nas prateleiras do cursinho em questão, em termos de vídeo didático. Babin e Kouloumdjian (1989) apontam para o que chamam de *choque audiovisual*, que age globalmente sobre o indivíduo: primeiramente instaura-se na pessoa um estado emocional confuso, ambíguo. Esse enfoque emocional, segundo os autores, determina a lógica do audiovisual. Só depois é que vem o que chamam de distância reflexiva e crítica, momento da apropriação ou re-construção do sentido da obra.

Para Severo, neste momento, é *imagem misturada*. Ele se refere à imagem misturada ao texto. Não está dizendo imagem para ilustrar um texto, mas sim misturada ao texto, ou seja, em pé de igualdade em termos de importância:

**Severo:** Então, isso foi o meu choque inicial, né. Porque até quando eu peguei o material, eu falei pros meninos, “deixa eu ver isso aí, que que é isso daqui, como assim *Paradox*, que porra que é isso aqui”? Aí eu lembro, porque aí tem que lembrar mais tempo atrás, porque eu lembro que no primeiro ano que eu entrei no XXX, - você falou pra eu fazer retrospectiva-....

(...)Eu nunca tinha visto nada por exemplo sobre pronome relativo com qualidade. Essa que é a idéia, né. Não aqueles textos que a P. colocava, né... eu falo assim, de imagem misturada. Eu nunca tinha visto, né. Eu falei, pó, uma coisa legal, que dá pra usar. Pra gramática. Né.

Na fala abaixo, Severo aponta para o fato de o vídeo tê-lo feito sentir-se diferente. Isso indica uma mudança no professor, e podemos ponderar que, de alguma forma, *Paradox* foi responsável por essa mudança:

**Severo:** Ah, Paulão, eu achei assim, na boa, é que eu sou um tosco, tosco em que sentido, qualquer coisa que me faz sentir diferente, pelo nome ou pela proposta, já me chama a atenção.

#### 4.1.3. Reflexão sobre Vídeo Didático

Quando do refinamento das unidades de significado na busca pelos temas emergentes, estruturantes do fenômeno em foco neste estudo, algo que ficou bastante marcado foi a reflexão dos professores a respeito do que é vídeo didático. Parece-me que essa reflexão é influenciada pela vivência que esses professores tiveram com relação a vários vídeos didáticos, seja em suas vidas como alunos ou mesmo como professores. Creio que essa vivência tenha sido bastante permeada por uma modalidade mais convencional de vídeo didático, chamada por Ferrès (1996) de *videolição*. Além disso, como professores de língua inglesa, muitos travaram contato com vídeos que acompanham séries didáticas de grandes editoras, que respondem, em sua maioria, a um design instrucional bastante semelhante: diálogos entabulados por falantes nativos, em um contexto fechado, com um grau de complexidade controlado, seguido de exercícios de compreensão e de estrutura gramatical ou lexical.

Prova desse conceito pouco abrangente do que é um vídeo didático são alguns dos depoimentos a seguir, como a de Severo, que o vê como algo bem fechado e bem produzido. Ele opõe essa percepção a *Paradox*, dizendo que este é *underground*. Talvez seja justamente esse acabamento que mantém o vídeo tradicionalmente didático fechado em termos de possibilidades de aplicações, em oposição à abertura de *Paradox*. O trecho, a seguir, embasa minhas considerações:

**Paulo:** Porque talvez a nossa concepção de vídeo didático possa de alguma forma ser reformulada. A gente tá pensando num gênero, vídeo didático. Né? Livro didático. E aquilo que globalmente é aceito, mas que será que é isso mesmo, ou será que não pode haver uma variante, ou uma subversão até desse gênero?

**Severo:** Então o que eu acho ainda... Isso que eu ia te falar.

**Paulo:** Porque o material didático não é nada sem o professor.

**Severo:** Nada. E tem uma vantagem no material, Paulo. Aí são as discussões malucas, por coincidência ontem na João Dias eu comprei a Folha de São Paulo, e to abrindo a Folha de São Paulo, então necessariamente você descobre que dentro do mercado de

rock' roll, apenas um exemplo, né, quantas vezes você não tá escutando falar no Brasil? Banda sueca, banda da PQP, né? Mundo globalizado, tudo bem, mas o que se está escutando de versões... e pelo que eu to entendendo, eu gosto de música, e parece que cada vez mais as pessoas estão querendo adotar coisas que não são do *establishment*. Sacou? Então, você pode pegar, essas bandas hoje é tudo pela internet, sem divulgação de mídia, e os caras tão arrebatando. Aí eu pensei o seu vídeo, nesse aspecto. Por que que o aluno pode ter gostado também? Por que ele é caseiro, velho. Ele é caseiro, ele não tem produção... ele tem a produção que é muito bonita, mas ele identifica aquilo como sendo uma coisa "underground" (grifo de Severo), sacou? Tem aluno cabeludo que vem falar comigo...

A reflexão de Arturo sobre vídeo didático, a seguir, também me parece bem interessante:

**Arturo:** Vídeo didático... Sei lá... a didaticidade disso aí não depende muito da postura... como o professor vai trabalhar? Aquilo que ele tira de mais importante do vídeo. Eu acho que pode ser didático, meu. Por que ele não pode ser didático?

Para ele, o didatismo do material dependerá da postura do professor. Mas, será apenas isso? Pedro, mais adiante, também aborda a mesma questão. Se assim for, qual é a relevância de se produzir vídeos didáticos? Textos autênticos, bem escolhidos, já não são didáticos?

A visão de Aureliano de vídeo didático, abaixo, corresponde, creio eu, ao que Ferrès (1996) chama de videolição:

**Aureliano:** Para mim "um vídeo tradicionalmente didático, ou quadradinho" seria aquele que se limitasse a apresentar o conteúdo didático a ser trabalhado, no máximo com alguma contextualização básica. Eu esperaria algo assim de um vídeo didático porque a imensa maioria dos que conheço segue esta linha, com pouco espaço para expansão. Acho que *Paradox* não é assim exatamente por ir bem além do conteúdo em si, servindo-se dele (do conteúdo) para olhar criticamente para outras questões.

Se a videolição é geralmente uma transposição para a forma do vídeo de uma aula tradicional, expositora de conteúdos, ficou associada ao que se convencionou chamar de vídeo didático, de maneira mais geral. Talvez isso se deva à própria disseminação, em todos os meios, da aula mais tradicional. Mas Ferrès (1996) descreve muitas outras formas tradicionais (talvez nem tanto) de vídeo didático: O programa motivador, o vídeoespelho, etc. De qualquer modo, Aureliano vê em *Paradox* uma transposição desses moldes, não interpretando o material em questão como um vídeo didático.

A perspectiva que Rebeca apresenta abaixo é uma proposta de vídeo didático muito particular ao ensino de LE:

**Rebeca:** Acho que a maioria dos livros que acompanha os vídeos didáticos peca quando trazem a mesma “receita pronta” para todas as unidades. As atividades são todas iguais! Os vídeos, eu quero dizer, as cenas são uma mera extensão do livro. Ou seja, ele apresentam um livro didático que você assiste entende?! Este tipo de material é fácil de usar porque é sempre igual, mas os alunos geralmente não gostam por não ter o fator novidade. Acredito que seria interessante que os vídeos fossem feitos de entrevistas, cenas de filmes, reportagens, documentários, seriados, etc... As sugestões de como utilizar os materiais audiovisuais são sempre bem-vindas pelos professores que normalmente não tem tempo para ficar criando atividades. Mas deveriam ser também variadas. Por exemplo, foco no desenvolvimento de diferentes habilidades, etc.

Rebeca está habituada a vídeos didáticos compostos de diálogos interpretados por autores em uma situação qualquer – negócios, compras, viagem, vida familiar – com o nível de dificuldade lingüística adequado às diversas convenções de estágios de proficiência na língua. A partir desse diálogo, são propostas várias atividades, que vão desde a complexão de lacunas com verbos até dramatizações dos diálogos propostos. Algumas vezes esses diálogos são intercalados por *documentários* temáticos, mas a forma linear de suas narrativas e o desenho convencional de seu argumento dificilmente propicia abordagens que perfaçam outros caminhos que não sejam reconhecimento e prática de vocabulário e estruturas e discussão da temática. Essa perspectiva parece ser compartilhada por muitos professores de inglês que já usaram vídeos didáticos distribuídos pela indústria de ELT.

O descontentamento de Rebeca, acima, baseia-se no fato da previsibilidade dos vídeos didáticos. Isso os distancia bastante dos vídeos autênticos.

Por outro lado, parece que Pedro iguala, a seguir, o vídeo didático ao vídeo autêntico, ao menos no que se refere à possibilidade de uso:

**Pedro:** Não diria que mudou, eu diria que ampliou. Porque eu já tinha utilizado outros vídeos em outros momentos da minha vida, para dar aula. É que esse em específico foi produzido diretamente para a aula. Mas eu já usei outros vídeos que não foram produzidos para a aula, filmes, trechos de filmes, de propagandas, que foram usados da mesma forma. Então o fato de ele ter sido preparado exatamente pra ensino de língua inglesa também não mudou muito a relação minha com o material.

Tal comentário suscita dúvidas no pesquisador. Procuo aqui realmente confirmar essa informação. Questiono Pedro a respeito de colocar o vídeo didático e o autêntico no mesmo nível, e ele confirma: ser didático ou não, para Pedro, vai depender da utilização, como ilustra o seguinte excerto:

**Paulo:** Então nesse sentido você não vê diferença em termos práticos, de usabilidade, entre o que seria material autêntico e material didático. Por exemplo, um material, que você mencionou, e um material didático. Pra você não há diferença.

**Pedro:** Não. Vai depender de como o professor vai usar esse material, o que ele vai informar. O aspecto está aí. Como ele vai usar. Pra que ele vai usar? De que forma?

Para Severo, parece que o que caracteriza um vídeo didático é ter um componente instrucional explícito, perto daquilo que Ferrès chama de videolição:

**Severo:** Didático, Paulo? Eu acharia didático se ele fosse pra você usar, como é que fala, no *who*, no *whom*, no *which* ou no *that*. Isso é didático, né? Eu acho ele didático. Só que esse didatismo de inglês é que enche o saco. E por isso que o vídeo é legal. Então, nesse sentido, a imagem, ela não é só a imagem. Ela vem carregada com um conceito didático. Se você pegar esse livro do A., ou qualquer livro desses, sem a imagem, parece uma coisa muito foda, né, dentro da sociedade que a gente vive, principalmente. Não dá pra você... a gente tem que admitir que sede não é nada e que imagem, né, tinha aquela propaganda, que até eu brinquei contigo, né, a imagem não é nada! Muito pelo contrário, ela é tudo. Mas ela pode ser usada nesse sentido, com didática atrás da imagem, sem ser punhetagem de didatismo, que isso enche o saco. Então a beleza do vídeo que eu acho, né, Paulão, mas isso que nem eu te falei, tem a ver com o meu passado, que é ser questionador, que eu aprendi na faculdade, e que faz eu odiar...

Na concepção de Severo, acima, o fato de haver imagens *por trás* do componente didático deixa o material mais interessante, mais identificado com a sociedade em que vivemos, a sociedade midiática. Essa postura vai ao encontro do que dizem Babin e Kouloumdjian (1989) com relação a uma nova maneira de ser e de compreender o mundo, um novo comportamento intelectual e afetivo modelados pela invasão das mídias na vida cotidiana. Além disso, Severo tem uma visão muito peculiar do que seja *didático*:

**Severo:** Identidade. Eu nunca vou aceitar, por exemplo, que um vídeo desse possa ficar parado em algum lugar e ninguém estar usando. Você pode usar para didática, mas eu gosto de usar mais no sentido de incomodar.

Severo opõe a didática ao verbo incomodar, acima, através da conjunção *mas*. Depreende-se que a didática não incomoda. A didática não

mexe nas estruturas, não abala o que está sedimentado, segundo esta fala de Severo. Para Severo, a atração do material reside na possibilidade de seu uso para além da forma, para além de uma postura mais estruturalista. Isso revela uma visão mais voltada ao sócio-interacionismo em seu fazer pedagógico, mesmo estando ele inserido no próprio contexto de cursinho pré-vestibular.

Para finalizar esta seção, selecionei uma passagem da conversa com Severo que pode ser uma resposta ao questionamento anterior, feita com Pedro, sobre em que medida um vídeo autêntico pode se igualar, em aplicação, a um vídeo didático. No caso de Severo, que estava no momento narrado em uma atividade de busca e seleção de materiais, encontrar *Paradox* foi revelador, pois despertou-lhe uma vontade de utilizá-lo, mesmo não sabendo como seria esse uso:

**Severo:** Cheguei lá e tava lá o tal do *Paradox*. E aí que eu achei a viagem, falei: “passa isso aí pra mim, deixa eu ver o que é, *Paradox*, como assim?” Isso que é engraçado também, né? O próprio nome do vídeo já dá uma diferença da porra, né, porque eu só tava vendo videoclípe, aquela puta chatice, velharia do caralho da década de 80, nem sei. Tem o Michael J. Fox, velho! O cara já tá morto, já tá com sei lá que doença que ele tem.

**Paulo:** Ah ah ah ah...

**Severo:** Aquela velharia do caralho, aí eu peguei o *Paradox* e falei: “Que porra que é essa?” Aí o monitor falou “Quer assistir agora, Severo?”. Eu falei pros moleques: “Tá, bota aí, vamos ver”; “ah, é um vídeo do Paulo”. Falei: “Do Paulo? Bem, vamos ver”. E eu achei fantástico, então isso foi o que chegou...

**Paulo:** O que passou na sua cabeça nesse momento?

**Severo:** Ah, Paulão, eu achei assim, na boa, é que eu sou um tosco, tosco em que sentido, qualquer coisa que me faz sentir diferente, pelo nome ou pela proposta já me chama a atenção. A qualidade dela pra mim, assim, no primeiro momento, achei aquilo do caralho. Falei: “Nossa! Pela primeira vez eu tô com um material de qualidade na minha mão pra dar aula de inglês”. Eu até falei: “Porra, mas ninguém me apresentou?”. “Essas fitas, olha isso aqui, vocês ficam com essas fitas, eu vou querer usar isso aí na minha aula. Vou querer usar esse negócio na aula.” Agora, lógico que na hora eu não pensei do jeito que ia usar, mas eu falei: “Eu vou arrumar um motivo pra usar isso”. Agora, por que que eu achei legal? Aí são n fatores. Mas acho que o principal deles é que eu acho que foi a primeira vez que eu tinha visto um vídeo que eu... que na hora... É lógico que fica nítido que é o pronome relativo, não nítido... Não, não, não nítido, é que na hora você fala: “pó, pronome relativo, legal”. Eu nunca tinha visto nada por exemplo sobre pronome relativo com qualidade. Essa que é a idéia, né. Eu falo assim, de imagem misturada. Eu nunca tinha visto, né. Eu falei: “pó, uma coisa legal, que dá pra usar. Pra gramática”. Né?

**Paulo:** Você teve essa visão?

**Severo:** Tive.

**Paulo:** Você chegou a usar pra pronomes relativos? Porque a gente tava muito voltado...

**Severo:** Então, é porque como assim, né...você tá segmentado na apostila, né...

**Paulo:** Exatamente.

É interessante notar que, apesar dos usos posteriores que Severo deu ao material, sua primeira perspectiva foi para o ensino da gramática, pois, como ele mesmo disse, estava “segmentado”, preso à estrutura do cursinho. Foi apenas a partir do uso que Severo se libertou dessa visão mais estruturalista do material.

De uma forma geral, o que pude notar é que a reflexão que os professores fazem de vídeo didático é algo mais ligado a uma visão estruturalista a respeito da linguagem, e mais behaviorista a respeito do ensino e aprendizagem. A presença de um vídeo didático que possa permitir outras leituras e outros usos é, para esses professores, algo que os satisfaz, principalmente quando sua visão sobre ensino e aprendizagem percorre caminhos mais ligados à interação social.

Outro aspecto que chamou a atenção é a concepção que os professores trazem de vídeo didático como materiais que atendem a moldes pré-determinados, encapsulados em uma filosofia instrucionista. Um material que possibilite abertura de leituras, dialógico, é algo surpreendente para os professores.

#### **4.1.4. Reflexão sobre o Fazer do Professor**

Outro subtema que emergiu da interpretação das unidades de significado foi a reflexão que os professores fazem a respeito do fazer do professor. Às vezes seus discursos se voltam para um professor *outro*, às vezes se voltam para suas próprias práticas.

Talvez esse subtema tenha surgido devido à minha própria inquietação a respeito do fazer do professor, principalmente com relação a assumir posturas ideológicas perante seus alunos. Minha visão quanto a esse assunto vem mudando e sempre procuro apreender de outros professores a concepção que

eles têm sobre essa seara. Arturo, por exemplo, parece ter uma visão bastante clara quanto a isso, como mostra o excerto a seguir:

**Arturo:** Julgar é de repente expor o teu ponto, é saber diferenciar. Isso é muito particular meu, mas é saber diferenciar o certo do errado, mas não passar julgamento, no sentido, você tá fazendo coisa errada, direcionar a coisa. Mas mostrar pro aluno, olha, isso aqui é certo ou isso aqui é errado. Isso é julgar. Eu to julgando, pessoal, vamos ver, isso aqui é certo ou errado? Agora não simplesmente passar o teu julgamento. Falar, você tá errado, ou você tá certo. Tem uma divisão aí importante nisso. Eu vejo que professores devem sim mostrar pro aluno como talvez ele julgar, não simplesmente passar julgamento.

**Paulo:** Como julgar, você diz, como tomar partido, tomar posição, como analisar. Até como uma defesa dele, né, dentro da deusificação da mídia, para que ele possa observar a mídia e dizer, tão querendo fazer minha cabeça.

Para Arturo, o professor deve esclarecer seu ponto de vista para os alunos. Acho bastante válida sua posição, ilustrada pelas expressões *julgar* e *passar julgamento*. Parece-me que, ao teorizar sobre o papel e a postura do professor, Arturo tem uma visão bastante dicotômica da vida. Não relativizar? Não me parece pertinente entrar, aqui, nesta seara de discussão, mas considero muito interessante esse assunto ter emergido em uma conversa sobre um vídeo que se chama *Paradox*, elaborado para uma aula de pronomes *relativos*, conforme o excerto abaixo:

**Arturo:** Então você fala assim: É relativo. Ela tá fazendo isso porque ela vivia mal. Péra aí. Viver mal e fazer isso é uma coisa diferente da outra. Isso que eu to dizendo. Tem que saber o que é certo e o que é errado. Ao falar que é relativo, você tá simplesmente aceitando uma coisa que não poderia ser aceita. Ser relativo hoje, pra mim de certa forma é ter um discurso onde você não é... não é atacado. Se você fala: eu sou contra, ou sou a favor, vai vir bucha. O relativismo de muita gente a coloca numa situação de proteção. Acho que o professor, nesse ponto, deve assumir. Mostrar. Falar, isso aqui, talvez esteja errado. Eu penso assim. Isso aqui, pessoa, matar é bom? Lógico que não. A impunidade é um absurdo? É um absurdo. Isso é errado!

**Paulo:** Isso é assumir papel. É assumir a responsabilidade. Do próprio discurso.

Outra questão interessante que aflorou nessa conversa com Arturo foi a da posição do professor com relação à sua prática e sua abordagem. Mais que uma visão de ensino de língua estrangeira, acredito que a opinião expressa por Arturo envolve uma visão de educação, como mostra o trecho a seguir:

**Arturo:** Da abordagem! Olha, eu não... Eu sou professor de inglês, né, mas eu não sei, eu acho que um professor de história pode sugar até a última gota disso aí. Muito mais do que eu. A língua é mais uma frente. Talvez... O peso maior tá no social, político. O professor de geografia, talvez ele possa ver, mergulhar muito mais profundamente que o professor de inglês.

Arturo entende que os professores de história e de geografia podem “sugar” mais que o de inglês a respeito da problemática social apresentada pelo vídeo. Essa afirmação encerra uma visão em que cada professor deve cumprir com sua área, sem invadir muito as barreiras marcadas pelas fronteiras entre as disciplinas. Com todas as abordagens que já surgiram em defesa da interdisciplinaridade e, mais recentemente, transdisciplinaridade, como forma de atuar e de fazer pesquisa, interpreto como questionável essa visão. Queremos ainda uma escola separada em disciplinas? No contexto da cultura da imagem, que a tudo representa, cabe ainda um papel para a escola calcado na divisão por disciplinas escolares? Isso, para Leonar e McLuhan (1972, apud Ferrès, 1996: 9), é uma escola que prepara os alunos para um mundo que já não existe.

Muitas vezes, fazemos pré-julgamentos a respeito da figura do professor, mesmo sendo professores. Aureliano diz que o professor que atua em um ambiente que ele chama de estruturalista vai precisar de um guia didático para utilizar *Paradox*, caso contrário se perderá:

**Paulo:** Ela pode ser evitada. Né? Uma estrutura mais elaborada...

**Aureliano:** Mas com a presença do professor. Eu não acho que ele sirva-se a isso porque ele não tá quadradinho.

**Paulo:** Legal. Então você acha que o professor deve ser instruído nesse sentido?

**Aureliano:** Se for para usar dentro da abordagem estruturalista num contexto mais conservador acho, sim. Caso contrário eu acho que ele se perderá com o material que tem em mãos.

**Paulo:** Num contexto mais aberto c acha que não.

**Aureliano:** Não. Vamos deixar e ver o que emana disso aí.

Para Aureliano, um professor que atua em um contexto estruturalista não é capaz de ter uma visão crítica sobre um vídeo como este e perceber os usos que se pode fazer dele. No entanto, muitos de nós atuamos em ambientes conservadores, sem por isso perder nossa capacidade de análise. Curiosa essa posição de Aureliano, principalmente se considerarmos que o vídeo foi produzido e utilizado em um contexto conservador e, justamente nesse contexto, foram percebidos seus múltiplos usos, que não estavam nos objetivos iniciais do designer.

Caetana, por exemplo, atua em um ambiente conservador, que é o ensino regular da rede pública. É claro que o termo conservador carece de

definições mas, segundo a própria Caetana, o conservadorismo está inclusive na visão que os próprios alunos têm do que significa estudar inglês nesse contexto. Arturo, que atua em contexto análogo, tem uma abordagem bastante estruturalista em suas aulas. No entanto, Caetana prefere construir o conhecimento, até o currículo de suas aulas, a partir da interação e da contribuição dos alunos. Ela aponta para o fato de como a vida e a atividade profissional se misturam, ao dizer que nós, professores, sempre vemos aspecto didático e educacional no que nos cai nas mãos. Vê-se isso no trecho abaixo:

**Caetana:** Eu gosto do fator surpresa, a vida é cheia de surpresas, do ponto de vista didático, parece que nós professores vemos aspecto didático educacional em tudo, penso que a sinopse apresentada por você auxilia o educador em seu trabalho pedagógico, o que você acha?

**Paulo:** Então a gente sempre, como professor, vê um uso pra um material. Nesse sentido eu acho interessante, porque é uma mesma leitura do que se fosse um texto autêntico. É como se fosse um clipe qualquer, ou um curta-metragem, e você, I, como professora, falou, não, pera aí, isso aqui tem alguns elementos que podem ser interessantes para trabalhar com meus alunos nesse e nesse contexto. Foi mais ou menos assim?

**Caetana:** Foi mais ou menos assim que eu senti. Quando eu falo inclusive que as imagens eu poderia usar em relação aos meus alunos do EJA, que foi o que eu citei no diário reflexivo dialogado com você em relação à fita, os meus alunos de EJA, por exemplo, eles têm uma representação de tentar ou mascarar ou deixar de... abandonar a sua própria cultura a sua própria origem por toda aquela representação de que você está em São Paulo e que você tem que ter características paulistanas.

A posição de Severo não se alinha com a de Arturo, no sentido em que, mesmo trabalhando em cursinho pré-vestibular, prevê utilizações múltiplas para o material. Porém, ao mesmo tempo, ele alerta para a necessidade de preparação do professor, e de uma abertura de espírito que o torne capaz de vislumbrar possibilidades para sua aplicação:

**Severo:** Contextualizado. Se você der esse material, vamos entender assim, não é que existem, que eu sou melhor ou pior, mas se você der esse material pra um cara que não sabe trabalhar, o cara vai cagar no material. Aluno vai dar risada do peito da mulher. Vai acabar a aula, e o que podia ser um puta dum impacto, se perde. Então esse material, ele funciona, primeiro, porque ele tem um contexto todo da nação e quem ta trabalhando também vai ter que entender aquilo, e pra entender aquilo, Paulo, eu fui, porra, né, eu já tinha estudado Freud, eu fui reler umas coisas do Freud pra ver se eu tava falando merda em sala de aula. *Paradoxo*, vamos ver na física o que é *Paradoxo*, sabe, então apresentar o vídeo com a imagem, com a produção brasileira, com a imagem brasileira, na língua do globalizado, mas, também, já que é globalizado, pegar tudo o que envolve aquele minuto que tem ali. Então acredito assim, cê quer trabalhar com índio, você pode usar aquele vídeo. Você quer trabalhar com questão... na verdade, o vídeo, o foco que ele vai dar, foda-se, quem vai determinar é o professor. Porque ele serve na verdade pra qualquer foco, ele pode discutir política, ele pode discutir geografia, ele pode discutir inglês!! Ele pode discutir humanas!! É aí que ta a parada do vídeo. Então é um vídeo que ele é tão aberto, que, por isso que eu te falei aquele dia, eu uso esse vídeo pra qualquer discussão. Te falei que usei pra chamar os alunos pra Passeata Gay. Tem gay no seu vídeo?

Severo faz, acima, uma reflexão interessante a respeito do papel do professor, como alguém capaz de tecer uma trama entre os múltiplos saberes; para isso, ele deve estar preparado, trabalhar em sua formação, ter um posicionamento crítico a respeito da disciplina que leciona e de seu próprio fazer, de seu próprio papel. *Paradoxalmente*, Severo, que atua em cursinho pré-vestibular, posiciona-se a favor de um professor que seja crítico-reflexivo.

Tal visão é corroborada por Caetana: tudo vai depender do posicionamento do professor. O professor é o foco, o centro ao redor do qual a utilização do material circula, como ela destaca, a seguir:

**Caetana:** Não, não, o que eu penso é isso. Eu acho que esse vídeo é possível sim, é possível dizer da aplicabilidade dele se dar em sala de aula, né, e aí vai depender do olhar dessa pessoa. Se o professor tiver um olhar mais estrutural, mais gramatical, ele vai focar mais nisso. Se ele tiver um olhar mais imagético, né, o que que essas imagens tão representando, ou a musicalidade, ou mesmo o texto falado...

Mas Helena, em contrapartida, aborda outro aspecto: às vezes o professor pode nem vislumbrar tipos de utilização que não estejam condizentes com suas crenças e práticas, mas o processo de ensino-aprendizagem também é composto pelo aluno! Pode-se notar que, abaixo, Helena sinaliza com a possibilidade de o aluno se colocar no processo de co-construção de conhecimentos:

**Helena:** E se você pensar no pior dos piores, mesmo aquele professor que só vai usar pra mostrar as relative clauses ou o vocabulário, vai ter algum aluno lá que vai alguma coisa acontecer. Então, é um material que desperta se não no professor, porque ele tá muito viciado, talvez, lá imbuído e institucionalizado, mas o aluno há de fazer algum comentário, e sabe-se lá o que pode acontecer, né? Uma sementinha.

Helena, também, contrapõe o profissional esclarecido àquele que só é capaz de ver a questão gramatical no vídeo. Então, ao contrário de Arturo, propõe um guia didático justamente para motivar o uso mais aberto, temático, do material. Ou seja, por sua reflexão, um guia de orientação para o professor pode atuar como um instrumento de formação do professor, como explica a seguir:

**Paulo:** Você acha que deveria esse material ser acompanhado de um guia didático...

**Helena:** Eu acho.

**Paulo:** ou alguma coisa que...

**Helena:** desse a luz para o professor. Eu acho, porque o professor pode ser uma pessoa, um profissional esclarecido, mas pode não passar pela cabeça dele, ele vai trabalhar as *relative clauses* ou vocabulário, *and that's it!* Ponto final! E se der a luz, porque talvez ele não tenha tido ainda esse insight. E talvez seja uma coisa boa pra ele, para ele próprio poder começar a pensar nisso para poder ter o começo de um caminho, entendeu? Eu acho.

Ivy parece ter a mesma visão que Helena, conforme sua fala, a seguir:

**Ivy:** (...) Uma pessoa, por exemplo, pode ver o vídeo, mas tem pouca experiência de sala de aula, ou não trabalha com os contextos que alguns trabalham, tem toda a questão de contextualizar, de visão crítica, pode simplesmente usar o material com o puro objetivo gramatical e perder toda a riqueza que o material apresenta. Então eu acho que ao mesmo tempo que não pode engessar, mas também eu acho que pode abrir a visão das pessoas de como vêem o mundo.

Noto que Ivy opõe “riqueza” a “conteúdo gramatical”. Em resumo, ela defende a utilização de um guia didático em função das diferentes posturas que os professores têm em relação ao material que lhes chega às mãos para sua prática do ofício.

Severo, por seu turno, reflete sobre um outro aspecto do papel do professor, que não havia sido comentado. Essa reflexão é ilustrada a seguir:

**Severo:** Discussão de polêmica é aborto! *Fuck!* Aborto? Puta assunto... legal de discutir, mas, de novo, a polêmica é a porra do aborto? Então não sei se... como posso falar... fazer um guia pro vídeo. Ele pode ser aceito num grupo de pessoas que você convive, né, que são pessoas, eu acho, acima da média. Agora, de repente tem o cara que vai achar isso uma punhetagem, Paulão, o cara vai olhar pra você e vai dizer, vai tomar... eu vou ficar discutindo pobreza,... Vai ter aquele cara que vai falar assim: Vocês viram? Esse é o *Paradoxo*. A pobreza e a riqueza. Há há há há!! E um puta vídeo, que atrás dele há possibilidades de você plantar a semente do mal. E eu não sei se os professores estão a fim de plantar a semente do mal na área de inglês. Isso é um bode que eu pego, Paulo,...

O professor deve, para Severo, propor discussões que desestabilizem e desequilibrem um posicionamento comodista dos alunos acerca dos *Paradoxos* da vida. Ele dá um nome a essa prática: “plantar a semente do mal”.

Considero bastante interessantes as reflexões dos professores a respeito do papel do professor no contexto de ensino de LE. Os participantes, de forma geral, preferem assumir uma postura crítica perante sua prática, e opõem, claramente, a posição do professor como explicador de estruturas de

língua e como fomentador de discussões e negociador de sentidos que permeiam várias disciplinas, superando as fronteiras entre elas.

#### 4.1.5. Reflexão sobre o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira

Outro subtema que emergiu da textualização das experiências dos professores vividas a partir do visionamento de *Paradox* diz respeito a como o vídeo colabora para a reflexão que os professores fazem sobre o ensino de inglês como língua estrangeira. Um vídeo didático parece não influir, na mesma medida, na concepção que os professores têm desse fazer; mas refletir sobre a experiência de assistir ao vídeo equivale, muitas vezes, a refletir sobre a profissão na qual eles estão envolvidos. Esse foi um dos aspectos mais ricos dessa pesquisa. Para elucidar esse subtema, passo a comentar sobre os excertos selecionados que o refletem, a partir do refinamento das textualizações das experiências. Começo por Aureliano:

**Aureliano:** Mas agora olhando pra este material, eu pensei, olha... O que me encantou muito, aí olhando profissionalmente para o *Paradox*, foi o seguinte: Eu posso usá-lo de uma forma extremamente estrutural para ensinar Pronome Relativo, e ele dá conta disso. Sabe, aparece a frase aqui, a outra, e depois a junção delas, inclusive a locução. Beleza, tá limpo. Mas, a depender das crenças e da prática do professor, isso pode se ampliar, por exemplo, pra um debate sobre a questão social... No mínimo você poderia por um povo a favor do neoliberalismo, outro contra o neoliberalismo e colocar essas imagens como forma de input, de insumo pra discussão.

A partir da abertura que o vídeo pode proporcionar, Aureliano, acima, faz um transporte de seu uso para dois extremos do espectro, quando se fala em ensino e aprendizagem: de um lado, ele traz uma visão estruturalista da língua, aliada a uma prática mais behaviorista de ensino. Por outro lado, vê a língua como instrumento de interação social, unindo essa visão a uma concepção sócio-interacionista do aprendizado, através de trocas de experiências e posturas críticas do alunado. Questiono-me, aqui, se esses dois extremos não podem estar presentes em uma mesma concepção, pós-moderna, de aprendizagem, pois, de acordo com Forester (1992):

“Tendemos a encarar o aluno como máquina banal, que opera, apenas, com uma regra. Ele é máquina não banal, que opera com várias regras e com várias formas de lidar com objetos de aprendizagem. A aprendizagem é indeterminável, imprevisível e dependente da história” (p. 63).

Talvez o próprio Aureliano esteja, intuitivamente, levando isso em consideração, pois em nenhum momento ele coloca esse antagonismo como algo excludente.

Helena opta por uma contextualização e uma inserção do vídeo em um contexto sócio-histórico, como mostra o excerto a seguir:

**Helena:** E aí, se eu fosse usar esse vídeo para dar uma aula de inglês, *relative clauses* seria o último pedaço, eu iria começar perguntando “o que você achou, o que despertou, que noções, que sentimentos, do que se trata, num grupo, depois iria falar do contexto do vídeo, não do contexto pessoal, que eu senti, que eu achei, gostei ou não gostei, mas o vídeo, relacionar com o nosso país, fala sobre o descobrimento mas também fala sobre hoje, tentar falar sobre os índios, sobre os marginalizados hoje, sobre a mulher...

Interessante, na fala de Helena, é a maneira como coloca o desafio para o aluno, tentando despertar nele noções e conceitos. Mesmo assim, ela já insere sua própria visão, pois ela vai “tentar” falar sobre os índios, sobre os marginalizados, quando ela poderia elicitar o assunto dos próprios alunos, observando o que poderia aflorar. Por outro lado, não deixa de considerar o uso do material tendo em vista um foco estruturalista da língua, mesmo que seja num plano inferior de importância.

Pedro, no excerto apresentado a seguir, busca sentido no ensino de língua estrangeira através da aproximação temática entre o material didático e a condição social dos próprios alunos:

**Pedro:** Vejo como um ponto positivo. Um aspecto positivo, porque de alguma forma provoca, desencadeia, pelo menos, nos alunos, uma questão de... como eu diria... aproximação, sensação de significado, porque ele vê a realidade do país dele, ele vê aquilo que ele está acostumado a ver no dia-a-dia dele, então ele tá aprendendo a língua inglesa através de um material ou de um recurso com características brasileiras, características do mundo dele, e não características de m mundo que ele não conhece, que ele só vê pela televisão.

Entretanto, Pedro foi aquele que pediu que os alunos traduzissem o vídeo antes de interpretá-lo, sugerindo uma visão mais formalista ou estruturalista da língua, e mais instrucionista no ensino e aprendizagem. Ou seja, há também aí um *Paradoxo*, típico da complexidade que vivemos nos dias atuais. Nesse sentido, é muito pertinente a afirmação de Giusta (2006) a respeito da complexidade, na qual afirma que devemos assumir nossas contradições constitutivas, fazendo variadas apostas em diferentes soluções para alcançarmos chances de vitória no processo de ensino e aprendizagem.

As contradições expressas pelos professores quando refletem sobre o que é o ensino e aprendizagem de língua estrangeira reforçam o *Paradoxo* expresso no nome do vídeo, pois esse *Paradoxo* faz parte de nossas próprias práticas não-lineares e não-contundentes. Ponty, um professor bastante preocupado, em suas reflexões, com a busca de sentido, com o uso da língua como forma de interação social e que carrega relações de poder, propõe, justificado pela carência de competência lingüística de seus alunos, uma atividade fortemente carregada por uma concepção estruturalista da língua, conforme se pode ver no trecho a seguir:

**Ponty:** ...pro nível lingüístico dos meus alunos eu comecei a imaginar que talvez não fosse possível. Talvez a percepção deles não conseguisse captar esse tipo de sutileza. Então aí eu comecei a pensar numa outra forma, talvez eu fazer uma explicação teórica primeiro, explicar as regrinhas, tal, não-sei-o-quê, depois passar o vídeo e pedir para eles tentarem identificar o que eu expliquei no vídeo...

Por outro lado, Severo, inserido em um ambiente de aprendizagem que tem âncoras no behaviorismo -- o cursinho pré-vestibular -- propõe um uso muito mais calcado na utilização da língua como ferramenta de interação, sem levar tanto em consideração o nível de habilidade lingüística dos alunos:

**Severo:** Pela definição. Aí eu falei, vocês estão vendo, então a gente vive nessa treta a vida inteira, é você querer fazer e alguém te poda, e você não resolve. Aí acabou a aula, foi o primeiro bloco de informação. Segundo bloco: O vídeo do Paulo. Falei gente, então vamos fazer o seguinte agora: Eu acho que eu to fugindo demais. Vamos ver um vídeo. Ah, mas aí, Paulão, encaixa tudo. Porque você acabou de falar. Só que eu vou puxando o *Paradoxo* não só do Freud, mas o *Paradoxo* da vida, que é o que o seu vídeo mostra! Sacou? Tem a pessoa que ri e a pessoa que... meu, ficou muito legal, porque quando eu acendi a luz, eu falei gente, agora vamos fazer cinco minutos de raciocínio. Porra, foi fenomenal. Fenomenal. Onde que a gente pode montar as pontes? Nossa, Paulo, foi genial.

**Severo:** Então começou assim. Então dar aula de humanas é isso, cê pode ficar brincando, pá, e fui embora.

O que pude notar, analisando o subtema acima, é que, mesmo quando reflete sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o professor, muitas vezes, é contraditório. Nem sempre seu discurso é coerente, mostrando que a prática pedagógica envolve muito mais fatores do que simplesmente uma concepção em que acreditamos e que pensamos a adotamos em nossas práticas.

Como se viu na seção acima, o tema *reflexão*, estruturado pelos subtemas *reflexão sobre o aluno*, *reflexão sobre a linguagem do vídeo*, *reflexão sobre vídeo didático*, *reflexão sobre o fazer do professor* e *reflexão sobre o ensino de inglês como língua estrangeira*, emergiu com vital importância para o entendimento do fenômeno do *diálogo de professores de inglês com um vídeo didático*.

Passo agora a discutir o próximo tema que aflorou da textualização das experiências: Aplicação.

## **4.2. Tema: Aplicação**

O fato de o tema Aplicação haver emergido no refinamento das unidades de significado identificadas nos textos que registram o diálogo dos professores com *Paradox*, aponta na direção de que, como disse Caetana, “nós professores vemos uso para tudo o que nos cai nas mãos”. De fato, todos os professores entrevistados mencionaram algum tipo de aplicação possível para o vídeo *Paradox*. Alguns, efetivamente, utilizaram-no em suas práticas, como Severo e Ponty. Helena, Caetana e Rebeca expressaram a intenção de utilizá-lo no futuro. Os demais, como Ivy, Aureliano e Arturo expressaram-se apenas na seara das hipóteses: parte deles por se encontrarem, naquele momento, distantes da prática mais concreta de sala de aula; parte por não vislumbrar

uma aplicabilidade maior para o vídeo na particularidade de seu contexto de atuação.

De qualquer forma, as indicações de uso apontadas pelos professores são muito interessantes, por revelarem como esses professores atuam em seus cotidianos e quais são as visões de educação e de ensino de línguas implicadas nessas práticas.

Com base nos registros obtidos nas manifestações do fenômeno investigadas, o tema *aplicação* desdobrou-se em dois subtemas: contexto e relevância, os quais passo a comentar nas subseções que seguem.

#### **4.2.1. Contexto**

Contexto, neste cenário de aplicação do vídeo *Paradox*, está ligado ao círculo social e profissional do professor no qual o vídeo pode ser inserido. Quero dizer que os registros da experiência de dialogar com um vídeo didático mostram que a aplicação ou possível aplicação do vídeo está intimamente relacionada ao contexto no qual se dará. Embora não defina a aplicação, o contexto influi sobre ela, sendo, portanto, uma faceta dela constituinte. Num contexto de cursinho pré-vestibular, por exemplo, a aplicação que eu, autor de *Paradox*, fiz do material, é bastante diferente da aplicação que Severo, no mesmo contexto, vem fazendo. No entanto, ambas as aplicações são, cada uma com suas particularidades, possibilidades de aplicação que, observadas em um mesmo contexto instrucional, são diferentemente situadas, de acordo com o olhar do professor que a define.

Aureliano, por exemplo, define a aplicação do vídeo *Paradox* a partir de seu contexto de trabalho. É muito interessante sua clareza de visão quanto aos diferentes usos que os coordenadores pedagógicos podem atribuir ao material:

**Aureliano:** Agora, pensando em minha realidade profissional, como coordenador de coordenadores pedagógicos, imagino a abordagem do filme pelo viés do "material

didático". Explico: eu poderia exibir o curta aos coordenadores de meu grupo e, em seguida, pedir a eles que preparassem uma atividade pedagógica usando-o como input. Eu poderia inclusive dar-lhes o contexto de uso (perfil da turma, nível do curso, etc.), mas não acredito que isso fosse essencial. Em seguida, eu trabalharia com eles as crenças subjacentes a cada atividade/tarefa desenvolvida. Sem me aprofundar muito aqui, acredito que teríamos desde atividades de preencher lacunas com os pronomes relativos até uma discussão sobre o abismo social que enfrentamos no Brasil.

Acredito que os coordenadores seriam bastante impactados pelas diferentes perspectivas sob as quais se pode olhar para um mesmo recurso didático, especialmente o *Paradox*, cujas características (formato, meio, conteúdo) são bem diferentes dos instrumentos que estes coordenadores normalmente utilizam em seu cotidiano, até onde vai meu conhecimento.

Acredito que Aureliano, no trecho acima, quando fala em “crenças subjacentes”, esteja se referindo ao que comumente se chama de abordagens, que correspondem a preceitos filosóficos que orientam os métodos.

De qualquer forma, Aureliano está consciente de seu contexto de atuação, e pensa na aplicação do material junto a coordenadores pedagógicos, incitando-os a uma postura crítico-reflexiva sobre as próprias possibilidades de uso do vídeo.

Retomando o mesmo excerto citado acima, Aureliano propõe uma série de usos para o vídeo, sempre atrelando essa aplicação à particularidade do contexto. Para Kumaravadivelu (2001: 540) existe um ciclo de observação, reflexão e ação que se deve constituir para um conhecimento pedagógico sensível ao contexto. Além disso, esse ciclo passa por caminhos muito pessoais, não só da prática do professor, mas de como ele reflete sobre essa prática. Se Severo, especialista em cursos pré-vestibulares, utiliza o material para discutir as forças do inconsciente humano, na própria aula de inglês, Aureliano propõe o foco nos pronomes para efeito de vestibular, como se vê a seguir:

**Aureliano:** (...) mas era preparação para o vestibular, então eu colocaria o foco nos pronomes. Porque o contexto é um contexto de... o objetivo daquele grupo que está ali, prioritariamente é passar no vestibular; então, se cob... mas aí mais uma vez eu faria uma divisão. Se fosse na aula de inglês, naquelas duas, ou uma de 50 minutos por semana, a depender do cursinho, eu colocaria foco nos pronomes. Nos pronomes e na forma como as frases se juntam. Se eu fosse professor... se eu fosse fazer um trabalho dobradinha com o professor de história ou com o professor de português talvez eu trabalharia com outras questões.

(...) Grandes Navegações, ou a questão do Colonialismo, etc., etc., etc. A questão da educação, a questão da infância, enfim, uma porrada de coisa que vai depender do contexto onde isso acontece. Então acho que é sim, ele se presta absolutamente a essa questão da construção social desde que haja espaço institucional para que ela aconteça. Sabe o que eu imagino? De repente a gente pode mostrar isso para um grupo de professores, ou de coordenadores, mostrar o vídeo, eu quero dizer, de uma forma coletiva, conduzir uma discussão inicial em grupo, depois levar isso pra um fórum virtual onde as pessoas possam compartilhar como que usariam e como que usaram, inclusive dando uma idéia... relatando, melhor dizendo, aquilo que já aconteceu na sua experiência com o material. Seria bem legal.

Kumaravadivelu (2001) diz que a pedagogia da particularidade acaba se tornando uma pedagogia da praticidade, que se refere à relação entre teoria e prática. Esse é o valor da sensibilidade ao contexto interpenetrada por uma habilidade prática cotidiana. Se Aureliano viu um uso mais estruturalista para o vídeo em contexto de inglês em pré-vestibular, foi capaz de propor, para o contexto de trabalho no qual estava envolvido, algo de grande originalidade. Trabalhando com formação de coordenadores e de professores em um ambiente que trabalha em redes on-line, transportou o uso do vídeo para esse ambiente, gerando uma aplicabilidade que não havia sido imaginada quando da concepção de *Paradox*.

Ivy aponta, a seguir, para uma diversidade de usos que ela antevê para o vídeo *Paradox*.

**Ivy:** Esse vídeo pode servir de subsídio para uma discussão sobre a situação econômica social de nosso país, sobre globalização, pobreza, distribuição de rendas e esperança de que as coisas mudem. (...) Poderia ser o *starting point* de um projeto maior de conscientização dos alunos, estes poderiam visitar periferias, ONGS. Poderiam desenvolver algum projeto de apresentação de soluções para problemas que enfrentamos em nosso país. (...) Poderia ser usado para análise estética. Semiótica das imagens Poderia se analisar o discurso aplicado nesse vídeo. E posteriormente o contraste das imagens com as frases.

É interessante que, embora atrelada a um contexto profissional bem definido –escolas de idiomas – Ivy sugere usos aplicáveis, em minha opinião, aos mais variados contextos instrucionais, revelando possibilidades múltiplas de aplicação para o vídeo. Suas colocações me remetem para o que Kumaravadivelu chama de *Pedagogia da Possibilidade* (2001: 542). Essa pedagogia deve, segundo o autor, empoderar seus participantes, incitando alunos e professores a questionar o *status quo*.

A postura de Ivy parece, de alguma forma, ser compartilhada por Pedro, em sua proposta inicial. Ambos propõem, junto aos seus alunos, o uso do vídeo para questionamentos a respeito das condições sociais em nosso país:

**Pedro:** Eu faria um aquecimento aproveitando o contexto atual do Brasil no que tange a corrupção e má distribuição de renda; desta forma, acredito que não seria difícil para os alunos entender o conteúdo do vídeo.

Já Rebeca, envolvida também em um contexto de preparação para exames internacionais, está bastante preocupada com a questão lingüística do material e de suas próprias aulas. Dessa forma, ela propõe muitos usos interessantes para o material, circundados pela particularidade de sua prática:

**Rebeca:** Seria possível também trabalhar com verbos no presente e passado uma vez que o filme vai e volta no tempo. A pronúncia dos verbos regulares no passado também seria abordada.

**Paulo:** Que posição você teria perante as imperfeições de pronúncia dos locutores?

**Rebeca:** Talvez levantaria a questão. Poderia até se transformar em uma atividade. Pediria que os alunos encontrassem as imperfeições na pronúncia dos locutores. Sempre que trabalho com material autêntico e encontro erros tanto gramaticais quanto de pronúncia, mostro aos alunos que isso acontece, é normal acontecer.

Uma atividade com cognatos e falsos cognatos poderia ser feita.

**Paulo:** Com qual objetivo?

**Rebeca:** Com o objetivo de chamar a atenção dos alunos a este aspecto tão importante que existe entre a língua portuguesa e inglesa e que muitas vezes causam problemas de compreensão entre os falantes.

O filme pode ser também utilizado como uma atividade de *listening*. Por exemplo, eu entregaria o script do filme digitado com algumas lacunas, colocaria os alunos de costas para o vídeo e eles teriam que completar as lacunas apenas ouvindo.

Note-se, na fala de Rebeca, acima, uma visão de ensino e aprendizagem de língua estrangeira onde o modelo do falante nativo é algo a ser seguido. Caso contrário, não comentaria sobre “imperfeições” ou “erros” de pronúncia. Nesse sentido, creio que esses comentários estão mais vinculados à visão que Rebeca tem do ensino e aprendizado de línguas do que propriamente de seu contexto de trabalho. Mesmo assim, vinculada a um aspecto mais pragmático e utilitário de sua pedagogia, Rebeca ainda propõe discussões, apesar de o conceito de raças, colocado por ela, ter sido superado, como definição, pelo conceito de etnias. Novamente, as idiosincrasias e contradições de nossos discursos se revelam:

**Rebeca:** Um exemplo seria primeiramente descobrir o que os alunos sabiam sobre a palavra e listar tudo o que pensam sobre a palavra. Logo depois, disponibilizaria

algumas fontes para que pesquisassem sobre o termo. Depois trabalharíamos juntos uma definição. Mostraria o filme. Discutiria questões sobre diversidades e contrastes de raças, classes sociais, etc.

Parece que incitar futuras discussões é mesmo uma característica do vídeo, como destaca Ponty:

**Ponty:** Poderia usar o filme como material didático para tópicos gramaticais (uso de *which, who, that, etc.*; *simple present*, e por aí vai), ou tópicos semânticos (a diferença entre *land, nation, country* e *place*). Também poderia utilizar como ponto de partida para discussões em inglês ou em português.

Esse traço que o vídeo tem aproxima-o do que Ferrès (1996) define como um *Programa Motivador*. O programa motivador caracteriza-se por ocasionar um trabalho posterior à sua exibição. Ele em si é um produto acabado, mas pretende ocasionar uma resposta, estimulando a participação dos alunos. No caso das propostas de Ponty, por exemplo, as atividades seriam executadas após a experiência do visionamento, não importando a que preceitos essas atividades estejam submetidas.

Para Pedro, como mencionado anteriormente, o programa motivador ocasionou uma avaliação, posterior à experiência do vídeo. Em seu caso, ele separou o texto contido no material, distribuiu-os aos alunos para que o traduzissem e aplicou uma prova, na próxima aula, contígua ao visionamento do vídeo:

**Pedro:** Na realidade, quando eu usei, eu usei numa prova, numa avaliação. Eu dei o texto pros alunos levarem para casa, para eles traduzirem, para que depois, no dia da prova, eles não se preocupassem em traduzir. Se preocupassem apenas em interpretar o texto. E aí eu complementei a atividade fazendo com que eles assistissem ao vídeo, e aí foi mais fácil, porque depois que eles traduziram, assistiram, eles correlacionaram tudo. Uma das perguntas da prova era: "Relacione o texto ao título". O título é *Paradox. Paradoxo*. E aí eles conseguiram relacionar perfeitamente o título ao texto, quando eles viram as imagens, eles viram os contrastes sociais, então nesse sentido que eu digo que o texto possibilita trabalhar com questões sociais, mas não que ele não possibilita também ensinar inglês. Possibilita também. Depende de como você queira ensinar. Daria para ensinar pronome relativo, eu já trabalhei com outra questão, eu não trabalhei com gramática, trabalhei com interpretação de texto. Já dei uma outra utilização pro produto.

Parece-me, na fala de Pedro, acima, que para ele ensinar inglês está dissociado de trabalhar com questões sociais. Isso é um aspecto bastante interessante, particular de Pedro, que faz pontos em contato com a postura de

Aureliano, ao afirmar que o professor de história iria trabalhar pontos diferentes do professor de inglês.

Por outro lado, Pedro parece contradizer sua própria fala quando menciona como seus alunos interpretaram o enunciado complexo de *Paradox*. Nesse momento interpretativo, seus alunos puderam perceber as várias camadas do texto:

**Paulo:** E esse texto que você acabou interpretando com seus alunos, ele é um texto múltiplo, né? Um texto que traz texto escrito, traz fala, traz imagens... quer dizer, eles interpretaram o texto então dessa forma?

**Pedro:** Olharam por todos os ângulos do texto. Tanto a questão textual, mesmo, propriamente dita, como a questão da imagem da semiótica. Está tudo associado. Foi a partir daí que eles conseguiram concluir a questão do *Paradoxo*. Até então, quando eles tinham traduzido, eles não tinham entendido ainda porque se chamava *Paradox*. Mas quando eles viram as imagens eles entenderam, eles associaram a tradução às imagens, e perceberam o que era o *Paradox*. O *Paradoxo*. Contraste. Da sociedade, no caso, brasileira.

Talvez a forma escolhida por Pedro para aplicar o vídeo se deva às próprias características da disciplina na qual estavam envolvidos (ou seja, Pragmática Discursiva). Nesse sentido, a prática didática de Pedro está intimamente ligada com seu contexto de trabalho, como vemos a seguir. Além disso, a partir da distinção disciplinar que Pedro faz de sua prática é que ele propõe suas atividades:

**Paulo:** Eu tomo isso como um aspecto positivo, então. Agora me diga uma coisa: você também apontou, você falou no material como mote para interpretação e reflexão e discussão a respeito do próprio mundo do aluno, mas você também apontou, como questões gramaticais, que você parece que relegou a um plano inferior, e isso se deve, eu acho, à sua própria visão do que seja aprendizagem de língua estrangeira, e tudo o mais.

**Pedro:** Não. É porque eu usei esse material numa disciplina chamada pragmática discursiva. Era em cima de estudos pragmáticos, que não tem nada a ver com gramática. Por isso que eu abordei a questão textual e interpretativa. Mas se eu tivesse utilizado ele na minha aula de semântica ou de sintaxe, eu iria trabalhar as questões de pronome relativo tranquilamente. Sem problema algum.

Ponty, que compartilha com Pedro a visão de que, dependendo da particularidade do contexto o material permite uma utilização, não faz essa classificação em termos de disciplina de estudos, mas sim do nível de proficiência lingüística dos alunos. Portanto, para Ponty, o uso que se dará ao vídeo dependerá, entre outros fatores, do nível de proficiência, conforme podemos notar no excerto abaixo:

**Ponty:** Então um aluno que tem um nível lingüístico bastante alto, é... Você não precisa se ater á estrutura gramatical ou sintaxe, você pode trabalhar justamente essa questão de interpretação, não só da imagem, não só do vídeo ou não só do som, mas como um modifica o sentido do outro; porque eu coloquei, nas várias vezes que eu assisti no começo, nessa última vez não, mas nas primeiras vezes eu dei play sem ler, só ouvindo e vendo as imagens, dei play no mute, né...

Os registros dos diálogos dos professores com *Paradox* chamam a atenção para como o contexto do EJA interfere na prática de Arturo. Pelo fato de haver uma grande porcentagem de alunos negros, Arturo considera que a aplicação do material seja mais tranqüila, talvez pela identificação desses alunos com os personagens retratados no vídeo, como ilustrado pelo excerto abaixo:

**Paulo:** Esses seriam os mesmos temas que você trabalharia no EJA?

**Arturo:** No EJA eu posso trabalhar com mais facilidade com todos...

Eu trabalho numa escola municipal que tem o curso do EJA à noite, né, que é formada por negros, né... acho que 80% da popula... do...do...do grupo de alunos é negro.

**Paulo:** Hã-hã.

**Arturo:** Então...

**Paulo:** E isso tem implicações.

Caetana vincula diretamente a aplicação do vídeo ao contexto, como afirma no excerto:

Caetana: O vídeo ou DVD é uma ferramenta penso eu, muito útil ao trabalho do professor, quando se tem clareza de seu uso no contexto de trabalho.

A seguir, Caetana volta a citar o EJA como foro privilegiado para a aplicação do vídeo:

**Caetana:** Considerando o meu contexto profissional esta ferramenta poderá ser compartilhada na educação de jovens e adultos (EJA). Por que será?

Bem com base nas histórias de vida que meus alunos do EJA me escrevem, posso dizer que os dados gerados revelam que uma porcentagem significativa destes meus alunos tem descendência indígena, sendo assim, a memória de seus antepassados no cenário atual de ensino-aprendizagem de LI no contexto da escola pública, que a FITA pode oportunizar, auxiliaria bastante, inclusive na representação que estes meus alunos têm, com relação à aprendizagem de LI pautada nas estruturas gramaticais e nos textos escritos, com tradução "literal" com o auxílio do dicionário. (...)

Penso que todo pensamento é ideológico do ponto de vista das experiências de vida presente entre e nos povos.

O vídeo/dvd para mim não seria interessante se trabalhado sem contexto a fita pela fita apenas, ou mesmo para cobrir uma aula de final ou começo de ano, por exemplo. Numa situação real eu discutiria a particularidade com os alunos, trabalharia o texto do Tsali e abriria para discussão.

Da mesma forma que Arturo, que havia relacionado a aplicação do material com a porcentagem de negros na sala, Caetana a relaciona à porcentagem de indígenas. Nesse sentido, o que esses professores observam é que, o fato de haver uma identificação dos alunos com os personagens, pode facilitar o emprego do vídeo. Caetana relaciona essa identificação com a possibilidade de trabalhar a questão da identidade de seus alunos e a visão que eles têm da disciplina como algo que não faz parte de seus contextos mais imediatos.

Novamente recorro aqui à noção que Kumaravadivelu (2001: 537) traz de pós-método, não apenas em termos de uma educação de línguas baseada na compreensão das particularidades locais, mas também através da utilização da consciência sociopolítica dos alunos e professores, no sentido de fortalecer sua busca por identidade e transformação social.

A fala seguinte de Caetana, além de me reportar a essas questões já comentadas, me sugere, pelo engajamento social que representa, uma idéia de autoria como a defendida por Volochínov (1926).

**Caetana:** Sim, do ritmo, da questão da leveza, no meu caso que tenho outras experiências de outros povos, posso até estar estabelecendo uma comparação entre essa leveza presente no vídeo e a leveza que eu detectei em alguns outros povos, eu acho que depende muito assim, do contexto do público que você tem e qual a proposta do professor e do grupo. (...)

**Caetana:** E eu tenho muitos alunos que são de origem indígena, são de origem africana, então eu acho assim: Num primeiro momento eu trabalharia o texto-imagem, né, e a partir daí a gente faria essa parceria com o texto de Tsali, que é um texto dum velho índio, e a partir daí a gente poderia estar fazendo um *composition* coletivo em sala de aula, na lousa, com os recursos que a gente tem, né, onde desse conta realmente desses desdobramentos da história de vida dos alunos aliado ao que dessa história de vida foi suscitado por essas imagens que eles visualizaram nessa fita.

O autor russo referiu-se, para falar de autor e autoria, a obras de arte, e, mais especificamente à literatura de Dostoievski. Mas, nesses termos, não podemos considerar a autoria de uma aula? As propostas de Caetana me remetem a uma voz criativa, “um ato de apropriação refratada de uma voz social para ordenar o todo estético” (Bakhtin 1924, apud Faraco, 2005: 40). Segundo Volochínov (1926) “a seleção do conteúdo e a seleção da forma constituem um e o mesmo ato, estabelecendo a posição básica do criador” (p.

11). Se o professor é capaz de uma pedagogia do pós-método, onde sua prática pode contribuir para formulações teóricas, estabelecendo atitudes e práticas pedagógicas que vão além do que pode ser previsto pelas abordagens existentes, levando em conta a situação social e busca por identidade de seus alunos, sua aula é uma criação estética e ética, e, como tal, fruto de uma autoria.

Ponty, embora preocupado com leitura de imagens, busca de sentidos, estava preocupado com o nível lingüístico de seus alunos, para saber até que ponto ele poderia explorar o vídeo lingüisticamente, conforme o excerto a seguir:

**Ponty:** É, na verdade eu pensei isso porque como eu estava próximo... eu assisti o vídeo na quinta e ia dar aula no sábado, e... duas aulas depois daquele sábado eu já tinha programado para trabalhar esse tipo de conjunção. Então eu fiquei curioso pra saber se ia poder usar o vídeo, se não ia poder usar o vídeo, se o nível lingüístico ia dar, se não ia dar, talvez esse primeiro olhar tenha sido motivado por essa...

**Paulo:** sincronicidade,

**Ponty:** ...ansiedade, ou esse propósito que eu tinha depois.

Em decorrência do que ele julgou ser o baixo nível lingüístico de seus alunos, Ponty adaptou o uso do vídeo para adequar-se ao seu contexto de trabalho. No entanto, fez isso de uma forma muito particular sua:

**Ponty:** Na leitura, tal. Uma outra coisa é que... que foi inclusive o que eu usei... foi uma aula bem *light* inclusive que eu fiz... eu resolvi usar na aula já seguinte, não usar o vídeo pra explicar estrutura, mas pra falar de uma introdução pra outras coisas que eu ia falar, que é falar que as estruturas da língua, elas têm sentido também. Então a gente fez um trabalho, inclusive parte da aula foi inclusive em português, pra gente discutir um pouco sobre o sentido das estruturas. Porque é assim: tem casos em que eu posso usar *who* ou posso usar o *that*. No mesmo caso. Mas que sentido tá implicado aí? É a mesma coisa?

Para finalizar esta seção, utilizo uma fala de Severo, que acaba sendo fundamental para entendermos que essa relação contexto-material-contexto-aluno-contexto-professor é simbiótica, com múltiplas interferências de parte a parte. Severo aponta para sensação de observar os rostos e expressões dos alunos assistindo ao vídeo em uma sala escura, em um telão, em sala de aula. Cabe lembrar que ele está falando, aqui, de uma sala de cento e oitenta, duzentos alunos, em cursinho pré-vestibular. Posso dizer, como professor que utilizou o vídeo nesse ambiente e como autor, que a sensação é maravilhosa:

**Paulo:** Você chegou a usar pra pronomes relativos? Porque a gente tava muito voltado...

**Severo:** Então, é porque como assim, né... você tá segmentado na apostila, né...

**Paulo:** Exatamente.

**Severo:** então seu pensamento passa a ser segmentado. Então se eu vejo um filme que tem *who*, *whom*, -e isso é uma merda- como é segmentado, você pensa pó. Pronome Relativo, táí.

**Paulo:** Matou.

**Severo:** Matou. Eu posso dar uma aula dessa, só que obviamente quando eu passei a primeira vez em sala de aula eu falei “C., velho!”. Porque é diferente você ver o vídeo a primeira vez, ver sozinho e ver com a sala assistindo. Aí a reação que eu tive com a sala foi outra totalmente diferente.

**Paulo:** Ah, é?

**Severo:** Foi. Tipo, a molecada... Porque assim, ainda acha que a molecada também...

**Paulo:** Porque eles viram...

**Severo:** Acho que eles também nunca tinham visto uma atividade de inglês com uma coisa diferente. No naipe de vídeo-clipe, enfim, né, com a música meio techno, sei lá. Mas aquilo, quando eu passei na sala, o impacto foi muito positivo. A ponto de aluno vir conversar comigo, “Oh, Severo, e esse vídeo aí, cara, como é que é assim, né?”

**Paulo:** É, isso acontecia com frequência.

**Severo:** “Da onde isso”, então tinha esse retorno, e eu nunca tinha visto com a sala cheia. Imagina uma sala, sei lá, daquelas da Tamandaré.

Para concluir, é importante perceber que existe uma relação bastante íntima entre o contexto e as formas de aplicação do vídeo, embora não haja uma relação determinante entre esses dois fatores. As múltiplas possibilidades de uso do vídeo *Paradox* dão-se não somente devido à variedade de contextos, mas também à maneira como os professores interpretam e refletem sobre esses contextos, o vídeo, suas próprias posturas e sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, de maneira geral.

Passo, agora, ao próximo subtema do tema *Aplicação: Relevância*.

#### 4.2.2. Relevância

Um dos subtemas que aflorou na investigação do tema *Aplicação* foi o da *Relevância*. Para mim, como pesquisador, pareceu claro que as noções de particularidade, praticidade e possibilidade apontadas por Kumaravadivelu (2001) só fazem sentido em um contexto de aplicação de material se esse material for de alguma relevância, para o professor, para os alunos, para a instituição, para a sociedade, de uma forma mais geral. Começo esta seção com a fala de Severo, a seguir:

**Severo:** Então o que é o legal? Não é no sentido de fazer o discurso, é no sentido de você colocar a semente do mal dentro da burguesia, entendeu?

A colocação acima reflete muito bem o que seja relevância emersa como subtema: algo que, para os sujeitos envolvidos, seja de alguma forma significativo para suas experiências de vida. No caso de Severo, envolvido em um contexto educacional modelado para os jovens de classe média-alta, “lançar a semente do mal” é algo importante, no sentido de mostrar aos alunos o perigo de atitudes e posições ideológicas solidificadas.

Se Caetana, Arturo e Pedro trabalham com alunos de classes menos favorecidas e podem ver aí a oportunidade de propiciar aos educandos um certo empoderamento através de práticas discursivas e pedagógicas estimuladoras, a Severo cabe o outro papel, o de tentar mostrar para os mais privilegiados o quanto eles o são e que implicações para a sociedade e para o próprio aprendizado deles isso tem. Para Severo, isso talvez seja o mais relevante em ser professor de cursinho, além da obrigação profissional de mostrar aos alunos o caminho das pedras até o sucesso no vestibular.

Arturo nos alerta para a necessidade de se ter um objetivo quando se passa um vídeo. Caso contrário, é possível que se caia naquela reação que já conhecemos nos alunos, de dizer: “Hoje nem teve aula, só teve vídeo”. O excerto abaixo ilustra meu comentário:

**Arturo:** Eu vou te contar, eu sou um professor assim, nesse ponto, talvez eu não consiga dimensionar bem a coisa. Eu acho que quando você passa um filme, você precisa tomar cuidado. Tem que ter um objetivo. Passar um filme não é matar aula, como algumas vezes, lamentavelmente...

Esse objetivo, apontado acima por Arturo, é o caráter que dá relevância à atividade, ao uso do vídeo de forma geral.

Para Aureliano, a relevância na aplicação do vídeo está, em seu contexto de trabalho, na postura crítica que ele possa suscitar:

**Aureliano:** Claro, eu acho o seguinte, que seria uma questão da gente colocar isso, colocar esse material de uma forma crítica, de uma forma que ele pudesse ser olhado criticamente por professores e coordenadores das escolas onde o material fosse usado. Então acho que seria bem interessante, por exemplo, embora o material

obviamente traga umas coisas meio óbvias, tipo mais uma vez a questão dos pronomes, ou algum tipo de discussão, mas depois falar, “bom ele ta aí. E pra quê que isso pode servir pra você, professor, na sua prática?” Aí, pra um aluno de um determinado contexto pode ser só a questão da língua, mesmo, os pronomes, etc. Para um outro, pode ser insumo para uma discussão mais, para um debate mais em cima das questões sei lá, de repente o neoliberalismo, defender ou acusar num debate em sala de aula. Foi um exemplo que eu já usei anteriormente.

Interessa a Aureliano discutir como os coordenadores podem questionar os professores quanto a suas crenças, suas abordagens para o ensino de línguas no âmbito de uma instituição que tem uma visão clara do que deva ser uma sala de aula de ensino de línguas.

Para Caetana, a questão da relevância também passa por um material de aprendizagem e uma prática que estejam inseridos em um projeto pedagógico. Há um planejamento, e o material é relevante na medida em que pode ser utilizado nesse planejamento:

**Paulo:** Que legal. E você pretende fazer esse trabalho (de utilização do vídeo)?

**Caetana:** Pretendo. Pro ano letivo de 2007...

**Paulo:** O próximo, né?

**Caetana:** Eu pretendo, sim. Eu pretendo pro ano letivo de 2007 eu pretendo sim estar trabalhando, até porque eu trabalho a questão dos povos com os alunos meus, isso já é um trabalho...

**Paulo:** Que faz parte do seu programa

**Caetana:** Do projeto pedagógico da escola.

**Paulo:** Da escola!

O que se faz notar na fala de Caetana, acima, é que ela utilizará o vídeo porque isso será relevante, a partir da perspectiva de que seu planejamento prevê uma discussão sobre povos.

Para Helena, relevância é um aspecto que tem a ver com as necessidades e expectativas de seus alunos, conforme se vê a seguir:

**Helena:** Acho que os mais velhos e os executivos não se identificariam com este tipo de material. Não usaria este material com crianças até aproximadamente 13 anos, só desta idade para cima. (...) Acho que pode haver diferentes interpretações e os alunos podem concordar ou discordar, gerando um debate dinâmico. As dúvidas ou questões podem gerar pesquisas ou projetos. O debate pode ser seguido de uma produção escrita por parte dos alunos como poemas, reflexões, críticas ou carta ao produtor.

**Paulo:** Acho muito interessante esse pedaço. Então o debate seria parte de um trabalho maior? E o tema do debate seria direcionado ou brotaria espontaneamente?

**Helena:** Eu gostei do material e pretendo usa-lo em breve.

Helena antevê usos que poderia fazer do material, tendo em vista os alunos com os quais trabalha e antecipa, justamente pela relevância que

percebe no material, utilizá-lo em breve. No entanto, ao revelar os usos que faria, Helena baseia-se naquilo que ela, e não seus alunos, acha interessante. Portanto, parece-me que estabelecer a relevância de um vídeo didático é tarefa assumida pelo professor, já que este muitas vezes coloca em primeiro lugar o que é importante, em termos de educação, para ele e para a instituição na qual trabalha, muitas vezes em detrimento do que o aluno pensa ou gostaria. É o que se nota, por exemplo, quando Helena diz, acima, que só usaria o material com jovens a partir de 13 anos.

Para Rebeca, a relevância do material está no fato de ser feito por brasileiros, para o público brasileiro, conforme o excerto a seguir:

**Rebeca:** O filme *Paradox* é um material muito interessante e rico. Acredito que poderia utilizá-lo de diversas maneiras no meu contexto profissional que inclui aulas de inglês em escola de idiomas e aulas particulares de inglês. Acredito que o filme causaria curiosidade e interesse nos alunos por mostrar imagens do Brasil escutando a língua inglesa. A maioria dos materiais e vídeos para o ensino de inglês são sobre outros os EUA ou UK onde a maioria deles é feito. Causou-me curiosidade e interesse por mostrar imagens do Brasil sendo que a maioria dos materiais mostram contextos distantes que não fazem parte da realidade dos alunos e dos professores em geral. É raro encontrar um material com imagens do Brasil, feito por brasileiro e de qualidade. Acho muito bom unir a língua estrangeira com algo nacional e familiar. Talvez ajude com questões como as de alunos que resistem a aprender inglês por não gostarem de países como os EUA, etc. A união do estrangeiro com o nacional (Global x Local) pode facilitar a aprendizagem por estar ligada ao “local”.

O olhar de Rebeca alinha-se às perspectivas de Caetana e Pedro, ao conceder importância ao fato de os espectadores se verem retratados na tela; se não a si, pelo menos a realidade de seu país. A esse respeito, Ferrès (1996) fala da função avaliadora, ou videoespelho. Embora ele se refira ao videoespelho como um processo no qual os alunos são gravados em vídeo, percebo que o fato de os alunos se verem na pele de outros personagens pode causar o mesmo efeito. Para Ferrès (1996), “a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista” (1996: 52). A pessoa pode, para Ferrès, identificar elementos que há em comum entre si e aquele sujeito representado ali. O fato de o vídeo ser falado em uma língua que é estrangeira, tanto ao retratado quanto ao observador, talvez seja capaz de criar algum tipo de cumplicidade, segundo Rebeca.

Ponty, em sua reflexão, percebe que a relevância do uso, para ele, é conferida não pela adequação ao nível de proficiência lingüística dos alunos, como ele havia dito anteriormente, mas justamente pela insignificância dessa proficiência. Quando ele nota que poderia trabalhar com o vídeo independentemente do nível de proficiência lingüística de seus alunos, o material tornou-se muito interessante para ele:

**Ponty:** Então aí tive que construir tentar pensar em outro jeito de fazer pra poder usar o vídeo em aula. Então comecei a notar que o vídeo ele pode ser usado em qualquer nível lingüístico, em qualquer... independente do background que o aluno tem, dá pra usar, a questão é como você vai usar. Então um aluno que tem um nível lingüístico bastante alto, é... você não precisa se ater á estrutura gramatical ou sintaxe, você pode trabalhar justamente essa questão de interpretação, não só da imagem, não só do vídeo ou não só do som, mas como um modifica o sentido do outro; porque eu coloquei, nas várias vezes que eu assisti no começo, nessa última vez não, mas nas primeiras vezes eu dei play sem ler, só ouvindo e vendo as imagens, dei play no *mute*, né...

Uma de minhas preocupações surgiu quando Pedro apontou para a possibilidade de utilizar qualquer material autêntico como vídeo didático. Disse também que esse vídeo poderia ser utilizado em sala como qualquer material autêntico. Questionei-o, então, quanto à relevância de se produzir vídeos didáticos dessa espécie. A esse questionamento, ele respondeu:

**Pedro:** Não, não é isso, que não há necessidade de produção. Há necessidade de produção.

**Paulo:** Por quê?

**Pedro:** Porque o comercial em si, ou o trecho de filme, muitas vezes ele não vem com texto, então o professor não tem como passar o texto para que os alunos possam acompanhar a fala, e praticar o *listening* ou o *speaking*, mesmo o *reading e writing*, ou seja, com o comercial, como é que você vai conseguir o texto? Não tem. Tem só a imagem. Pelo menos nesse material você tem o texto, tem a imagem, você vai planejar e elaborar sua aula. Aí já ajuda você nesse sentido. Possibilita você a planejar o que você quer dele. Com o comercial, você vai depender de outros aspectos para poder planejar uma aula em cima.

**Paulo:** E nem sempre ele vai contemplar, vai ter o caráter de uma procura muito grande e nem sempre ele vai contemplar aquilo que você precisa. Legal.

A fala de Pedro, no trecho acima, ilustra uma posição de um professor que precisa, pelo seu atribulado fazer ou outro motivo, ter acesso a materiais didáticos que facilitem sua vida. Pedro diz que o fato de ter o script do vídeo escrito na própria capa do DVD foi um recurso útil.

Para terminar, uso uma fala de Severo, elencando, entre outras coisas, um elemento que talvez seja de grande relevância para o professor quando

utiliza qualquer material didático, quando propõe qualquer tipo de atividade: o sucesso de sua aula:

**Severo:** E aí, eu comecei a usar o áudio. Nunca tinha usado o áudio na minha aula, nunca tinha usado nada, eu usava musiquinha com transparência, mas eu lembro que os alunos não gostavam, que aí a gente pode cair na discussão da imagem, mas enfim... aí um dia eu to lá na Tamandaré, depois dessa experiência, que eu achei legal, foi quando eu comecei a me arriscar um pouquinho mais, que foi justamente quando o meu ibope deu uma melhorada, eu lembro disso. Meu ibope foi tipo 8.2 no primeiro ano. (...) E aí eu acho que nesse sentido, naquela hora eu falei, “Isso aqui dá pra falar pra C. de outras coisas”. Então quando eu fui usar da primeira vez foi no sentido de ilustrar pro Pronome Relativo, a sensação que eu vi depois, como eu falei aquela galera prestando atenção naquele negócio, eu falei, velho, que loucura. Que foi como eu te falei depois, eu falei, no mesmo ano, vamos usar isso aí pra dar aula de - que eu só passei o vídeo para a turma das humanas...

Severo comenta, neste trecho, como o fato de começar a utilizar audiovisuais e, particularmente, *Paradox*, fez com que sua popularidade aumentasse naquele contexto. Além disso, Severo, faz uma reflexão sobre o contexto de atuação, e, ao perceber a reação de seus alunos frente ao material, muda, baseado nesse contexto, sua forma de utilização do vídeo.

O que emerge das textualizações é que, em se falando de aplicação do vídeo didático, há que se levar em consideração dois aspectos: o contexto em que essa aplicação se dá, pois existe uma inter-relação entre esse contexto e a proposta de aplicação, embora não determinante; e a relevância dessa aplicação para o professor, pensando em seus alunos, em seu contexto e no sucesso de sua própria aula, refletindo em sua valorização dentro da instituição.

### **4.3. Tema: Questionamento**

Questionamento foi outro tema que, de acordo com os registros coletados nesta investigação, estrutura o diálogo dos professores participantes com *Paradox*. Ao se depararem com o vídeo, os professores, em sua maior parte, passaram a fazer indagações sobre a linguagem do vídeo e a própria prática do professor. É interessante notar que, na interpretação das

textualizações e identificação dos temas e subtemas, *questionamento* surgia como um subtema de todos os temas. Foi quando, após novo processo de refinamento percebi que, por sua importância, questionamento era, de fato, um elemento constitutivo do diálogo dos participantes com *Paradox*. Isso fez com que *questionamento* fosse classificado como um tema do fenômeno.

A seguir, passo a tecer comentários sobre esses questionamentos dos participantes. Começo pelos questionamentos a respeito da linguagem do vídeo.

#### 4.3.1. Questionamento sobre a Linguagem do Vídeo

Um dos fatos marcantes das conversas que tive com os participantes foram os questionamentos que Arturo fez de enunciado escrito/falado do vídeo *Paradox*. Acredito, devido a suas colocações, que ele tenha entabulado um interessante diálogo crítico com o material, e aproveitado a oportunidade para questionar o autor sobre sua intencionalidade.

Arturo inicia os questionamentos a respeito do enunciado verbal do vídeo:

**Arturo:** Eu marquei algumas coisas aqui, mas é mais o desenvolvimento do vídeo, né? Que você colocou. Por que você usa *peculiar*?

**Paulo:** Por que eu uso?

**Arturo:** Um povo peculiar. *A nation inhabited by peculiar people*, você fala alguma coisa assim.

**Paulo:** É porque é a visão que eu tenho de um povo diferente, que assume aqui...

**Arturo:** O indígena?

**Paulo:** Não só o indígena, mas o povo, aí eu me reporto ao povo brasileiro, peculiar no sentido de ser um povo que recebeu tanta influência, que acabou se amalgamando numa coisa que é única, nesse modo de ser. Tanto que a nossa cultura começa, em termos de música, por exemplo, tão respeitada e tão admirada, porque me parece que só de onde tem esse caos, esse caldeirão é que pode surgir alguma coisa que seja diferente, que seja nova, peculiar nesse sentido. No sentido da flor de lótus brotando da lama.

**Arturo:** Porque eu não sei, eu falei mas é... um povo peculiar, o indígena. E aí você coloca todos nós. Povo é povo, né. A gente tem essa proximidade com o indígena porque de fato, o indígena, eles são donos disso, né, velho? Mas eles são um povo, de certa forma, com uma cultura diferente, mas a cultura indígena tem o ladrão, a cultura indígena tem o egoísta, tem tudo praticamente que existe na nossa cultura.

**Paulo:** O bom-selvagem de Rousseau já tá ultrapassado.

**Arturo:** Então, peculiar, não sei se... não sei se é peculiar, no sentido de ser tão diferente da gente. Eu não acho que sejam tão diferentes da gente. Né? Estava pensando nalguma coisa nesse sentido.

Noto que a interpretação que Arturo fez de *people* é diferente daquela que o autor procurou imprimir no texto. Creio que isso se deva, no caso particular da expressão *peculiar people*, ao fato de Arturo ligar a expressão apenas à fotografia a que a expressão estava temporalmente vinculada na narrativa. A intencionalidade do autor, no enunciado, era associar *peculiar people* a todas as pessoas retratadas no vídeo, e mais, a todos nós.

O que interpreto como mais distintivo da postura de Arturo é o embate que ele trava com o enunciado de *Paradox*, no sentido de questionar as intencionalidades do autor. Isso mostra, por um lado, um mergulho no discurso do vídeo que poucos professores fizeram. Por outro, mostra um distanciamento, causado pela discordância de Arturo com as afirmações do enunciado de *Paradox*.

Bakhtin e seu círculo dizem que a palavra é orientada em função do interlocutor. Toda palavra, para o autor, comporta duas faces: é o produto da interação entre o locutor e o ouvinte; assim, toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. Como então se define o locutor, se a palavra está em zona fronteira, não lhe pertence? (Bakhtin 1929/2004: 111-113). Claramente, observamos esse embate, essa negociação, ao observarmos o posicionamento de Arturo, abaixo:

**Arturo:** Ó, rir, envelhecer, festejar, dançar e lutar. Que povo não tem isso? Que ser humano não vive isso? Do mundo? Todo mundo vive isso, não há nenhuma peculiaridade nisso. Isso é o ser humano. Entendeu? Talvez a peculiaridade seja... *Paradoxo*, né... talvez a peculiaridade esteja exatamente na riqueza que a gente tenha, e ao mesmo tempo na pobreza que a gente tenha, né? A peculiaridade está na beleza de uma indiazinha bonita, bela, jovenzinha, e a tristeza de um branco, mulato, sei lá, com uma arma na mão com 10 anos de idade. Peculiar... talvez... o contraste seja isso.

Em minha opinião, esse embate discursivo foi tão produtivo que acabei comentando isso com Arturo, além de externar minhas preocupações quanto à

posição de autoria. O que externo parece ser uma necessidade de retorno, de diálogo com os participantes:

**Paulo:** Interessante, porque você é a primeira pessoa, de todas as pessoas que viram esse material que tá entrando no mérito do discurso. Isso eu to achando muito interessante. Porque ninguém, pelo menos pra mim, ou conversando comigo, questionou nesse sentido. Porque essa era talvez a minha grande preocupação quando eu fiz o texto, porque esse texto foi engendrado pra dar conta de todos os casos de pronomes relativos, eu falei como é que eu vou articular isso pra dar conta de tudo isso e dizer alguma coisa que faça sentido. E aí pode ter ocasionado um discurso que não foi contestado em nenhum momento por ninguém. Ninguém chegou a analisar o mérito da coisa. Ninguém chegou e disse, espera aí, será que os donos do lugar a gente não conhece? Eu to achando tudo isso muito interessante. E eu tinha medo inclusive de ser piegas, sabe? Quando eu fiz o texto, eu falei, pó, será que eu não fiz, será que eu não to sendo... Primeiro porque eu achava assim, na minha concepção de professor, não sei se você concorda, hoje eu discordo dessa posição, mas eu tive durante meus anos de cursinho, no último eu mudei um pouco, mas não cheguei a mudar, mas de achar que o professor ele deve lançar a semente, mas não assumir posição. Tentar ser neutro. É uma ilusão. Uma ilusão, porque o aluno precisa ver, mesmo que ele não concorde, com a posição do professor, o aluno precisa ver que o professor tem uma posição clara, assumida, mesmo que o aluno não concorde. Aí ele vai considerar o professor como um cara autêntico

Algumas vezes, o questionamento à linguagem do vídeo parte do próprio autor, como no diálogo com Aureliano, a seguir:

**Paulo:** Você vê denúncia no vídeo? Eu às vezes me critico como professor, e assim também, como autor, por não colocar claramente minhas posições políticas nas aulas. Acho que esse vídeo é um pouco assim: embora toque temas prementes, acaba não se posicionando claramente sobre eles. É como se o autor achasse que ele deve levantar as questões, mas não se posicionar sobre elas. Entende o que eu digo?

**Aureliano:** Entendo, mas não concordo. O recorte/seleção das imagens já me parece uma forma de denúncia, sim. Pelo menos foi assim que eu, ser sócio-histórico-culturalmente determinado, vi o vídeo. Não me parece que ele seja neutro.

**Paulo:** Bem, a palavra, já disse Bakhtin, pode ser neutra. Um vídeo nunca, né? Ou pode?

**Aureliano:** E acredito que isso incentive os professores (reflexivos?) a irem além do "como" (localizar os pronomes relativos, por exemplo) para incorporar o "o quê" -- e assim deixar o confortável lugar do "instrutor" para enfrentar as incertezas de ser educador. Vale a pena... Eu voto!!!

O posicionamento de Aureliano vai ao encontro do que diz Bakhtin (1929/2994), quando este propõe as bases de uma teoria marxista de criação ideológica. Para ele, "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, o modo mais puro e sensível de relação social" (p. 36). Ainda para o autor, tudo que é ideológico é um signo e sem signos não existe ideologia (p. 33). Desta forma, não existe a possibilidade de haver, como eu coloquei, acima, uma ausência de posicionamento ideológico no vídeo.

Para Aureliano, os questionamentos passam então da linguagem do vídeo em si para as práticas dos professores e coordenadores de professores em suas práticas cotidianas:

**Aureliano:** Claro, eu acho o seguinte, que seria uma questão da gente colocar isso, colocar esse material de uma forma crítica, de uma forma que ele pudesse ser olhado criticamente por professores e coordenadores das escolas onde o material fosse usado. Então acho que seria bem interessante, por exemplo, embora o material obviamente traga umas coisas meio óbvias, tipo mais uma vez a questão dos pronomes, ou algum tipo de discussão, mas depois falar, “bom ele tá aí. E pra quê que isso pode servir pra você, professor, na sua prática?” Aí, pra um aluno de um determinado contexto pode ser só a questão da língua, mesmo, os pronomes, etc. Para um outro, pode ser insumo para uma discussão mais, para um debate mais em cima das questões sei lá, de repente o neoliberalismo, defender ou acusar num debate em sala de aula. Foi um exemplo que eu já usei anteriormente.

Caetana, por outro lado, manifesta seu questionamento em forma de pergunta ao autor:

**Caetana:** Gostaria de perguntar a você Paulo, quais as representações que você e a equipe que organizou este material teve a respeito deste contexto. Fico me perguntando... por que ele escolheu selecionar estas imagens e não outras? Que implicações estas imagens têm na vida dos participantes desta fita, mais especificamente você enquanto autor e pesquisador?

É como se ela procurasse uma confirmação do que percebeu nas próprias palavras do autor. Infelizmente, são perguntas que não pude responder. Devolvi, então, a pergunta, em forma de um novo questionamento. A esse questionamento, Caetana respondeu usando uma pergunta retórica: aprende-se inglês para a vida. A partir de então, ela passa a relacionar os conteúdos. Ressalta a importância do aluno se ver no material didático:

**Caetana:** Porque veja bem, você ensina inglês pra quê e aluno aprende inglês pra quê?

**Paulo:** Exato.

**Caetana:** Né? Pra vida. Também. Não é só para o vestibular, não é só pro acesso universitário,... agora o inglês tá... né, a língua inglesa está na vida do brasileiro de forma implícita. E que muitas vezes ele não se dá conta. E normalmente você vê nos próprios materiais, materiais didáticos, se a gente for pensar assim, a maioria dos livros didáticos, se a gente for pensar assim, eles têm uma civilização européia e muitas vezes o aluno brasileiro não se vê ali.

**Paulo:** Não se vê.

**Caetana:** Então o fato do brasileiro se ver numa fita como essa sendo trabalhada em língua estrangeira, eu acho que ela pode fazer uma situação *Paradoxal*, entendeu, entre aquilo que eu conheço e aquilo que eu aprendo e como é que eu vejo isso.

**Paulo:** Pode até suscitar um questionamento sobre isso. Por que é que eu to aprendendo isso nesse momento...

**Caetana:** Exatamente. Nesse momento, dessa forma...

Pedro, da mesma forma, salienta os aspectos da linguagem do vídeo que o aproximam do seu público, provocando certa identificação, por identidade. O aluno, ao se ver representado no vídeo, atribui sentido a ele, como mostra o excerto a seguir:

**Pedro:** Um aspecto positivo, porque de alguma forma provoca, desencadeia, pelo menos, nos alunos, uma questão de... como eu diria... aproximação, sensação de significado, porque ele vê a realidade do país dele, ele vê aquilo que ele está acostumado a ver no dia-a-dia dele, então ele tá aprendendo a língua inglesa através de um material ou de um recurso com características brasileiras, características do mundo dele, e não características de um mundo que ele não conhece, que ele só vê pela televisão.

**Paulo:** É como se ele pisasse em terreno mais firme, mais sedimentado.

**Pedro:** Mais familiarizado. Eu acho que é isso.

A esse respeito, Caetana vê a si mesma, refletindo e ressignificando-se como pessoa e professora. Essa ressignificação é deflagrada a partir de um processo de questionamento sobre a intencionalidade do autor. Parece que, para Caetana, experienciar o vídeo *Paradox* significa, também, questionar o vídeo todo o tempo a respeito do que motivou o autor a tecer seu discurso dessa forma. Esse questionamento encontra-se ilustrado abaixo:

**Caetana:** É, eu acho que é muito importante, ressignificou muito das minhas identidades, respondeu muito de quem eu sou hoje, enquanto mulher, negra, professora, pesquisadora, né... E retomando o primeiro momento aí da fita, do *Paradox*, eu realmente me sentei em casa, né, pra ver, e me senti muito confortável pra tá vendo, e me chamou a atenção primeiro o nome, né, por que *Paradox*, que implicações lingüísticas esse nome teria, o que estaria passando pela cabeça das pessoas que elaboraram a fita, né, por isso que eu faço essa dualidade vídeo/DVD, né...

Rebeca, por sua vez, faz um questionamento à forma como a linguagem do vídeo foi articulada:

**Rebeca:** Senti apenas que as cenas são muito rápidas e que seria muito melhor e proveitoso se fossem um pouco mais demoradas para que os alunos pudessem ter mais tempo de ver as cenas e as frases.

Voltada mais para as questões de apreensão lingüística por parte dos alunos, ela questiona o tempo, a duração temporal de cada cena. Ao autor, resta a pergunta: Como adequar agilidade na linguagem videográfica à necessidade de clareza pedagógica do vídeo? Creio que a resposta está nas próprias características físicas do vídeo ou do dvd: a capacidade de congelar a cena, retroceder, tocar novamente. Esses são recursos que não podem ser

esquecidos e que fazem parte da própria prática pedagógica no uso de vídeos didáticos. Por outro lado, a complexidade dos canais de *Paradox* e a sensação que ele nos causa de que ficou faltando alguma coisa por apreender, que sempre há mais que pode ser visto é, a eu ver, justamente uma de suas maiores riquezas.

Ainda questionando a proposta do material, Ponty e Severo perguntam sobre os motivos que levaram o autor a realizar o vídeo:

**Ponty:** Seria interessante, para efeito de comparação, conhecer que mensagens o(s) autor(es) pretendiam discutir com o filme.

**Severo:** Por isso que eu até te perguntei aquele dia, o que foi que fez você fazer esse vídeo.

Pedro, por outro lado, questiona a falta de um material de apoio para o professor, principalmente para o uso em sala de aula. Esse é um questionamento que eu, como autor, tenho me feito durante todo o decorrer da pesquisa.

**Pedro:** Eu gostaria de saber se vc pretende lançar o material acompanhado de propostas e sugestões de utilização, exemplo: exercícios de interpretação e compreensão, discussão, *listen, repeat*, faixa etária, texto de aplicação, objetivos, etc. ou o dvd?

Alguns professores têm o espírito crítico bastante aguçado, fazendo questionamentos interessantes sobre a articulação da própria linguagem do vídeo. Seria interessante que esses posicionamentos originassem práticas em sala de aula que apontassem para o caminho de leitura crítica de todos os textos audiovisuais que invadem nossa vida todos os dias. É o que Ponty comenta, ao dizer:

**Ponty:** Imagens geralmente não são vistas como texto, são vistas como verdade.

Ponty ainda critica o título do vídeo, fazendo um questionamento sobre a relevância do nome *Paradox* no contexto do vídeo. É uma maneira de dialogar com a obra, questionando-a:

**Ponty:** A articulação desse texto com as imagens aumenta as possibilidades de construção de sentido. O texto ora parece legenda da imagem, ora a imagem parece

legenda do texto. (...) Ao contrário do que o título sugere, minha percepção foi de que não há *Paradoxo* e sim ironia.

E, a partir desse ponto, questiona a própria ideologia implícita na linguagem do vídeo:

**Ponty:** A ironia está justamente onde está o *Paradoxo*. É *Paradoxal* e irônico que uma criança esteja sorrindo sem dentes e vivendo uma vida tão sofrida. Qual é a ideologia neste caso? Interessante pensar nisso. As pessoas devem ser felizes independentemente das situações que enfrentam? A ideologia do bom humor? Ou a do "ser legal"? Enfim, dá pra desenvolver bastante a partir daí.

Como visto na fala de Ponty, acima, o viés valorativo que o autor imprime à sua obra através de seu posicionamento axiológico frente à sua temática, gera em Ponty um posicionamento reflexivo, responsivo a essas escolhas que o autor imprime na obra. Nos professores, de uma forma geral, gera questionamentos de diversas ordens: das escolhas lexicais ou imagéticas que o autor fez, das escolhas temáticas, dos posicionamentos ideológicos, da falta de um material orientador que acompanhe o vídeo, entre outras. Todos os questionamentos, entretanto, demonstram um real interesse dos professores pelo vídeo, a ponto de eles dialogarem com o vídeo com uma intensidade tal que permitisse esses questionamentos.

#### **4.3.2. Questionamento sobre o Fazer do Professor**

O segundo subtema que contribui para a composição do tema *Questionamento* relaciona-se ao fazer do professor. Esse questionamento se mostrou, nos textos, não apenas sobre a prática dos professores de uma forma geral, mas também sobre a própria prática dos participantes.

Aureliano, por exemplo, mostra em sua fala, a seguir, aquilo que ele considera ser, para o professor de LE, uma prática desejável:

**Aureliano:** E, para concluir, quero acrescentar que o objetivo do vídeo me pareceu o de chamar atenção para as injustiças sociais com que convivemos tão amiúde que acabam tornando-se parte da paisagem, "normais". E acredito que isso incentive os professores (reflexivos?) a irem além do "como" (localizar os pronomes relativos, por exemplo) para incorporar o "o quê" -- e assim deixar o confortável lugar do "instrutor" para enfrentar as incertezas de ser educador. Vale a pena... Eu voto!!!

Aureliano acredita que o papel do que ele chama de educador, que procura os fundamentos de seu objeto de trabalho, questionando-os, deve suplantar o papel do instrutor, que precisa de receitas prontas para implantar as atividades de sala de aula:

Em minha conversa com Aureliano, tive a oportunidade de expressar um questionamento sobre minha própria prática, como autor, mas também como professor. Um professor que elabora materiais didáticos, como muitos outros, e que procura ter uma atitude reflexiva quanto a esse fazer:

**Paulo:** Quando fiz o texto, não o achei nada objetivo, pois afinal era um texto que expressava opiniões, visões, sentimentos. Essa era, aliás, a grande crítica que eu fazia ao material, talvez principalmente pelo contexto em que eu estava inserido. E eu temia bastante que ele fosse considerado piegas. Que elementos no texto o fazem considerá-lo objetivo? E, só para confirmar, o texto a que v. se refere é o texto escrito, certo?

**Aureliano:** Sim, é o texto escrito. E a minha sensação foi contrária à sua: acho que foi uma descrição bem objetiva do lugar a que você se refere. Será que fiquei só com uma "parte" da história?

**Paulo:** Não sei. É mania que tenho achar que objetividade, nas humanidades, deve estar ligada a números, datas, fatos registrados, essas coisas.

**Aureliano:** Talvez uma herança (maldita?) da nossa tradição positivista...

Aproveitando a conversa com Aureliano, aprofundo-me no auto-questionamento, indagando-me sobre o próprio papel do ensino de língua estrangeira, no sentido de refletir quais são os verdadeiros motivos para a existência dessa prática. *Paradox* não se chama Brasil, ou Brazil. Além disso, se ele fala sobre nosso país, fala em língua estrangeira, atribuindo ao discurso um senso de autoridade e de distanciamento, sobre o qual posso refletir tendo como base as idéias de Alvarez (1975) sobre as questões econômicas, sociais e políticas que envolvem o ensino de línguas estrangeiras. O autor aponta para a necessidade de os professores estarem atentos a essas questões e não negligenciarem sua própria cultura quando no exercício de sua prática. De fato, através dessas reflexões, percebemos que o ensino de língua estrangeira pode desconstruir postulados exógenos para auxiliar na reconstrução da própria cultura local. A seguir, o trecho da conversa com Aureliano que expressa esse questionamento:

**Paulo:** Assim como é difícil classificar a expressão artística. Será que materiais didáticos que dêem espaço para a expressão artística do autor, mesmo que estruturalistas (como é o caso da intenção primeira de *Paradox*) tendem a ganhar

amplitude de uso? Será que é esse o caminho? Sem necessariamente enveredar pela crítica social, Aureliano - e isso já é uma crença minha - eu julgue que aulas de língua estrangeira devem, além de tudo, ter esse componente de reflexão sobre o contexto em que ela se insere.

**Aureliano:** Concordo e acho que uma obra/input mais aberta daria maior margem a essa reflexão.

Nessa linha de pensamento, trago as palavras de Caetana para ilustrar um questionamento sobre o papel do professor consciente da sociedade onde ele e seus alunos se inserem.

**Caetana:** Então essa questão dos traços, da história de vida, o conhecimento de mundo, e os povos indígenas e os povos africanos, e como é que isso se dá nesse contexto da sociedade brasileira, mais especificamente São Paulo. E como que a língua estrangeira dá conta de trabalhar essas questões.

Segundo Kenski (2001), o professor deve atuar como agente da memória, sendo co-responsável pela “aquisição, transmissão e manutenção de aspectos valorizados pela cultura de certo grupo social em determinado momento” além de capaz de “realizar interações e intercâmbios entre linguagens, espaços, tempos e conhecimentos” (p. 96). Parece-me que as colocações de Caetana, acima, ilustram a forma como ela se sente responsável pelo processo de consciência da identidade cultural por parte de seus alunos, usando o ensino de língua inglesa como ferramental para a deflagração desse processo.

Tal visão é corroborada por Rebeca, que fala em um “saber local”:

**Rebeca:** Como já disse, causou-me curiosidade e interesse por mostrar imagens do Brasil sendo que a maioria dos materiais mostra contextos distantes que não fazem parte da realidade dos alunos e dos professores em geral. Acho muito bom unir a língua estrangeira com algo nacional e familiar. Talvez ajude com questões como as de alunos que resistem em aprender inglês, por não gostarem de países como os EUA, etc. A união do estrangeiro com o nacional (Global x Local) pode facilitar a aprendizagem por estar ligada ao “local”.

No excerto a seguir, Caetana questiona a aplicabilidade que o professor dará à matéria, dependendo, segundo ela, do *olhar* desse professor sobre sua própria prática:

**Caetana:** Eu acho que esse vídeo é possível sim, é possível dizer da aplicabilidade dele se dar em sala de aula, né, e aí vai depender do olhar dessa pessoa. Se o professor tiver um olhar mais estrutural, mais gramatical, ele vai focar mais nisso. Se ele tiver um olhar mais imagético, né, o que essas imagens tão representando, ou a musicalidade, ou mesmo o texto falado...

Mas esse *olhar*, como descrito por Caetana, pode mudar. A partir de um posicionamento reflexivo, o professor pode mudar seus valores com relação ao que é importante no fazer docente. Os dizeres de Helena ilustram bem isso:

**Helena:** Olha, eu gosto de gramática, então eu tenho que confessar que eu trabalhava muito mais gramática na vida do que hoje. Então a gramática já teve um primeiro plano pra mim na vida.

**Paulo:** A Helena mudou!

**Helena:** A Helena mudou porque viu que os alunos não entendem do que você tá falando.

**Paulo:** Os alunos também mudaram!

A partir das interações que mantive com os participantes desta pesquisa, pude perceber que o fenômeno do diálogo de professores de língua estrangeira com um vídeo didático se estrutura a partir de três grandes temas: *Reflexão*, *Aplicação* e *Questionamento*.

Através de tema *Reflexão* pude notar que, um material tecido com a inter-trama dos códigos escrito, oral, visual e musical reverbera por canais muito variados nos diversos professores, a partir de suas leituras dessa linguagem, da significação de vídeo didático para eles e de como percebem as atribuições do próprio fazer docente.

O tema *Aplicação* sugere que o uso desse tipo de material está intimamente imbricado com o contexto social e instrucional em que o professor está inserido e com a relevância que ele atribui ao seu uso. Nesse sentido, a pesquisa sugere que *Paradox* possibilita aplicações tão distintas quanto distintas são as crenças, formações e contextos de atuação dos diversos professores.

Já o tema *Questionamento* reflete as posturas questionadoras dos participantes, tanto em relação à linguagem do vídeo como em relação à própria prática do professor, seja em um âmbito mais geral ou mais particular.

Vislumbro uma relevância para materiais audiovisuais didáticos com as características languageiras de *Paradox* por sua capacidade de promover, por parte dos professores, um questionamento sobre seus fazeres e sobre os materiais didáticos que utilizam. Esta, por si só, é uma característica que justificaria sua produção.

## Considerações Finais

---

Foram muitos os caminhos desta pesquisa. Por vezes desencontrados; por vezes, certos em seus objetivos; mas sempre entrecruzando-se, tecendo uma trama complexa de significados e de busca de sentido.

Parti para a pesquisa com um vídeo nas mãos. Digo nas mãos porque chegar até esse vídeo, *Paradox*, dependeu de um longo processo experiencial meu, de meus alunos, de meus tutores, de meus amigos e colegas de trabalho. *Paradox* carrega a marca da experiência prática, do fazer, do professor que prepara seus próprios materiais didáticos, que é aberto, independentemente do contexto de trabalho em que esteja inserido, à apreciação crítica de seu fazer, seja por parte dos alunos, dos colegas de profissão, de si próprio.

O fato de chegar ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem com um trabalho próprio, de autoria, foi, por vezes, uma chave, por outros, um obstáculo. Uma chave porque dava a mim, pesquisador, uma certa dose de confiança para teorizar sobre o que era uma realização palpável, fruto da própria experiência. Um obstáculo, por ser um limitador do campo de ação, além de ser uma atitude vista por alguns colegas da academia como carregada de certo narcisismo conservador.

Porém, talvez a grande dificuldade da pesquisa tenha sido também seu principal agente propulsor: a necessidade de distanciamento axiológico do objeto primeiro de estudo, ou seja, o vídeo *Paradox*. Para realizar o trabalho era necessário um olhar exterior ao do autor, que pudesse dialogar com o vídeo a partir de um ponto de vista diferenciado daquele de quem o concebeu e produziu. Como se vê, o *Paradoxo* presente no título do vídeo foi transportado para o interior da própria pesquisa.

Para tentar atender a essa questão, o trabalho foi desenvolvido a partir de dois eixos. Por um lado, busquei um resgate retrospectivo da etapa de

criação do vídeo, tentando textualizar e compreender, a partir do aqui e agora, como se deu esse processo, quatro anos antes do início da pesquisa. Foi preciso situar-me no percurso de minha trajetória pessoal, do cursinho vestibular e do próprio momento histórico pelo que passávamos no Brasil, pois todos esses fatores estão presentes no tecido linguageiro de *Paradox*. É como se o pesquisador se transportasse no tempo para compreender sua obra de autor, sofresse as transformações decorrentes desse processo e retornasse, agora diferente, para sua posição atual.

Por outro lado, recorri à ajuda de nove professores de inglês que foram convidados a compartilhar suas experiências de exposição e diálogo com *Paradox*. Essas experiências foram textualizadas e interpretadas para a compreensão do fenômeno do *diálogo de professores de inglês com um vídeo didático* – um fenômeno que faz parte da experiência docente.

Essas duas vertentes interpretativas materializaram-se através de dois capítulos desta pesquisa. Ainda me questiono a respeito da convergência desses dois caminhos. Talvez o leitor ainda encontre dificuldades para perceber a inter-trama dos dois capítulos. No entanto, de qualquer forma, creio que a existência do primeiro, de resgate retrospectivo, tenha contribuído para a escrita do segundo, da compreensão do fenômeno do diálogo de professores com o vídeo.

A interpretação da experiência dos professores que se relacionaram com *Paradox* leva a resultados interessantes. Parece que há, entre professores de inglês como língua estrangeira, uma concepção de vídeo didático como um material correspondente a uma forma estruturalista de entender a língua e instrucionista na forma de lidar com o ensino e aprendizagem. Vídeos didáticos que possam ir além dessas concepções, possibilitando diferentes leituras, interpretações e utilizações podem contribuir não só para o fazer pedagógico desses professores, mas também para transformar essa concepção a respeito de vídeo didático. Após a interpretação do fenômeno em foco neste trabalho, creio que *Paradox* tenha contribuído nesse sentido, junto aos professores que com ele se relacionaram.

Acredito que este trabalho possa gerar subsídios para professores que se interessem pelo uso e pela elaboração de materiais audiovisuais inseridos em suas práticas ou em contextos que as suplantem, não apenas no âmbito de ensino de línguas, mas da educação, de uma forma geral. Creio também que o interesse por essa área específica faça contatos com áreas mais amplas de estudo, como a educação, o ensino e aprendizado de línguas, a comunicação social, os estudos da linguagem, a sociologia, a psicologia e todas as outras no âmbito interdisciplinar da lingüística aplicada.

Um autor geralmente faz uma obra para o mundo, sem se preocupar em interpretá-la. Interpretar a própria obra, à distância, mostrou-se uma experiência árdua, mas enriquecedora, que agrega valor à obra. Dialogar sobre a obra com outros professores, observando e respeitando suas perspectivas, transforma essa experiência reflexiva em algo compartilhado, com possíveis repercussões nas vidas, nos fazeres e nas esferas de atuação desses professores e do próprio autor.

## Referências

---

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org), *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. Contexto, 2006.
- ANDERSON, Neil J. L2 Learning Strategies. In: HINKEL, Eli (ed). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. LEA, 2005.
- ANTHONY, Edward M. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, v. 17, p 63-67. 1963.
- ATLAS. *Ti 5.0, Visual qualitative data analysis*. Desenvolvido pela ATLAS. ti Scientific Software Developments GmbH.
- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os Novos Modos de Compreender. A Geração do Audiovisual e do Computador*. Paulinas, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Hucitec, 1929/2004.
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Pereira. Martins Fontes, 1979/1997.
- \_\_\_\_\_. O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma. *Questões de Literatura e Estética: A Teoria do Romance*. Unesp-Hucitec, 1924/1988.
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. Cultrix, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Image-Music-Text*. Fontana, 1977.
- \_\_\_\_\_. *A Câmara Clara*. Nova Fronteira, 1984.
- BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, Beth (org), *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. Contexto, 2006.
- BRAIT, Beth e DE MELO, Rosineide. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org.), *Bakhtin: Conceitos-chave*. Contexto, 2005.
- CANAGARAJAH, Suresh. TESOL at Forty: What are the Issues? *TESOL Quarterly*. v. 40, n. , p. 9-34. 2006
- CANAGARAJAH, Suresh. Reconstructing Local Knowledge. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 1, n. 4, p.243-259. Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- CHANDLER, Daniel. *Semiotics for Beginners*, 1994. Disponível em <<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B>>. Acesso em: 12 dezembro 2005
- CLAXTON, Guy. The Anatomy of Intuition. In: Atkinson, Terry, Claxton, Guy. (eds.), *The Intuitive Practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Open University Press. 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *Edgar Morin: A Ótica da Complexidade e a Articulação dos Saberes*. Disponível em <[http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/Nely\\_02.doc](http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/Nely_02.doc)> Acesso em 07/07/2007
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Complexidade e seus reflexos na educação*. Disponível em <[www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/cre/teimp.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/cre/teimp.htm)> Acesso em 28/03/2005.
- DANIEL, Taunay. Videoilustração. *Multimeios Aplicados à Educação/ Série Idéias*, v. 9. FDE, p. 93-98, 1990.
- DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Vozes, 1993
- \_\_\_\_\_. *Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não-linear do Conhecimento*. Atlas, 2002.

DILTHEY, Wilhelm. The Hermeneutics of the Human Sciences. In MUELLER-VOLLMER, Kurt (ed.), *The Hermeneutics Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*. Continuum, 1984.

DUBOIS, Philippe. *El Acto Fotográfico, de la Representación a la Recepción*. Paidós, 1986.

ECO, Umberto. *Obra Aberta: Forma e Indeterminação nas Poéticas Contemporâneas*. Perspectiva, 1976.

ELLIS, Rod. *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review*. Ministry of Education. Research Division, 2005.

FARACO, Carlos A. Autor e Autoria. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin e seu círculo: Conceitos-chave*. Contexto, 2005.

FERRÉS, Joan. *Vídeo e Educação*. Artes Médicas, 1996

FREIRE, Maximina M. *Computer-Mediated Communication in the Business Territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities*. Tese de doutorado. Department of Curriculum, Teaching, and Learning. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto, 1998.

\_\_\_\_\_. *Processo de tematização na abordagem hermenêutico-fenomenológica*. Seminário de Orientação, PEPG em LAEL-PUCSP, 2006.

\_\_\_\_\_. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica: princípios, procedimentos e instrumentos*. In: 16º InPLA, LAEL, PUCSP, 2007a.

\_\_\_\_\_. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Lingüística Aplicada*. Seminário de Pesquisa. PEPG em LAEL, PUCSP, 2007b.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Comunicação: O Papel dos Meios na Formação do Aluno e do professor em Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em <[www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portuues/Curriculo/Educ\\_e\\_comunic.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portuues/Curriculo/Educ_e_comunic.pdf)> Acesso em 22/03/2007.

GARDNER, Howard. *Multiple Intelligences -The Theory in Practice*. Basic Books, 1993.

GIACOMANTONIO, Marcello. *O Ensino Através dos Audiovisuais*. Edusp, 1981.

GIUSTA, Agneta S. Concepções do processo ensino/ aprendizagem. In A.S Giusta, Agneta S. e Franco, Iara .M. (org), *Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Editora PUC-Minas, 2003.

HALLIDAY, Michael A. K. *Language as Social Semiotic: The Sociological Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. DP&A, 2002.

KENSKI, Vani M. O Papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, Amélia D.; CARVALHO, Anna M. P. (orgs). *Ensinar a Ensinar*. Pioneira, 2001.

KHONDER, Habidul H. Glocalization as Globalization: Evolution of a Sociological Concept. *Bangladesh e-Journal of Sociology*. v. 1. n. 2. 2004.

KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. Ateliê Editorial, 2002.

KRESS, Gunther. *Reading Images: Multimodality, Representation and New Media*. Disponível em <[www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.htm](http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.htm)> Acesso em 05/07/2006.

\_\_\_\_\_. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge, 1996.

- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Post-Method Pedagogy. *TESOL Quarterly*. v. 35, n. 4, p. 536-60. 2001
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Editora 34, 1999.
- LION, Carina G. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, Edith (org). *Tecnologia Educacional: Políticas, Histórias e Propostas*. Artes Médicas, 1997.
- LONERGAN, Jack. *Video in language Teaching*. Cambridge University Press, 1984.
- LYE, John. *Some Principles of Phenomenological Hermeneutics*. Disponível em [www.brock.ca/english/courses/4F70/ph.html](http://www.brock.ca/english/courses/4F70/ph.html)> Acesso em 02/03/2006.
- MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. Contexto, 2005
- MANEN, Max van. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. The Allhouse Press, 2000.
- MCLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. Cultrix, 1969.
- MAGGIO, Mariana. O Campo da Tecnologia Educacional: algumas Propostas para sua Reconceitualização. In: LITWIN, Edith (org). *Tecnologia Educacional: Políticas, Histórias e Propostas*. Artes Médicas, 1997.
- MARTINS, Isabel, GOUVEA, Guaracira e PICCININI, Cláudia. *Aprendendo com imagens. Ciência e Cultura*, v.57, n.4, p. 38-40, 2005.
- MORAN, José M. Educação, Comunicação e Meios de Comunicação. *Multimeios Aplicados à Educação/ Série Idéias*, v. 9. FDE, p.13-20, 1990.
- \_\_\_\_\_. Os Meios de Comunicação na Escola. *Multimeios Aplicados à Educação/ Série Idéias*, v. 9. FDE, p. 21-30, 1990.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Bertrand Brasil, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Complexidade e Transdisciplinaridade*. EDUFRRN, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez, 2000.
- NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, 1996.
- PINHO, Roberto C. (org.). *Museu Aberto do Descobrimento. O Brasil Renasce Onde Nasce*. Fundação Quadrilátero do Descobrimento, 1994.
- PONS, Juan P. Visões e Conceitos sobre Tecnologia Educacional. In: PRADO, Fernando D. *A UNESP e seu Vestibular: Apontamentos sobre Movimentos e Propostas que Visam à "Inclusão Social" na Universidade*. Disponível em <[www.iq.unesp.br/destaques/a-unesp-e-seu-vestibular.htm](http://www.iq.unesp.br/destaques/a-unesp-e-seu-vestibular.htm)> Acesso em 11/01/2006.
- RICOEUR, Paul. *Del Texto a la Acción*. Fondo de Cultura Económica, 2001.
- SANCHO, Juana M. (org). *Para uma Tecnologia Educacional*. Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. A tecnologia: Um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana M. (org). *Para uma Tecnologia Educacional*. Artmed, 1998.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. Brasiliense, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Autores Associados, 1983
- SHÜTZ, Ricardo. *A Evolução do Aprendizado de Línguas ao longo de um Século*. <<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>> Acesso em 10 de janeiro 2006.
- SILVA, Irene Izilda da. *Ressignificando as identidades no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede estadual*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUCSP, 2006.

SONTAG, Susan. *Ensaio sobre a Fotografia*. Arbor, 1983  
VOLOCHINOV, Valentin N. Discurso na Vida e Discurso na Arte, *Zvezda*, n. 6, 1926. Tradução Faraco, Carlos A. e Tezza, Cristóvão. (Mimeo).  
VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 1939/1999.  
\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, 1938/2003.  
WILLIAMS, Marion e BURDEN, Robert L. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press, 1997.

## Anexo 1

---

### Carta aos Participantes

Caro colega,

Obrigado por seu interesse em participar de minha pesquisa para a dissertação sobre o *diálogo de professores de inglês com um vídeo didático*. Acredito que a contribuição que você pode dar ao meu trabalho será de inestimável valor.

Neste momento, você está recebendo uma cópia em DVD do vídeo *Paradox*. Ela é sua. Caso queira utilizá-la em seu contexto de trabalho, isso será para mim motivo de satisfação. Tenha em mente que este vídeo é o elemento gerador de minha pesquisa e, conseqüentemente, de sua participação.

O objetivo desta carta é reafirmar algumas das coisas que já discutimos e garantir sua assinatura na autorização de participação anexa.

Optei pela metodologia de pesquisa hermenêutico-fenomenológica e procurarei fazer uma descrição de sua experiência no contato com o vídeo *Paradox*. Dessa forma, pretendo responder à seguinte pergunta:

- Qual a natureza do diálogo de professores de inglês com um vídeo didático?

Através de sua participação, espero compreender a essência do fenômeno da forma como ele se revela em sua experiência. Procuro um retrato vívido e preciso do que essa experiência representa para você; seus pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Para tanto, solicito que utilize o roteiro abaixo e encaminhe suas reflexões por e-mail para [padux@uol.com.br](mailto:padux@uol.com.br) ou [paulomachado@yazigi.com](mailto:paulomachado@yazigi.com) até o dia \_\_\_\_\_. Em um segundo momento, agendaremos um encontro individual que será gravado em áudio, ou faremos um bate-papo eletrônico com todo o grupo de 10 participantes. Isto ainda não está definido e dependerá das questões que esta primeira fase suscitará.

Esclareço que os dados que esta pesquisa gerar serão utilizados em minha dissertação de mestrado, mediante sua assinatura no documento anexo.

Eis o roteiro, que está organizado por tópicos, para orientar sua reflexão. Sinta-se à vontade para levantar outros pontos sobre os quais julgue pertinente refletir.

- a. Comentários gerais sobre o DVD.
- b. Possível classificação do material, considerando seu contexto de trabalho e/ou sua experiência de vida.
- c. Viabilidade/Impossibilidade de aplicação deste tipo de material no seu contexto profissional.
- d. Propostas para aplicação do material em sua prática.
- e. Provável reação dos alunos, pensando em uma possível utilização do material.
- f. Possíveis desdobramentos em uma aula em que este material fosse utilizado.
- g. Outros tópicos que você queira discutir.

Eu valorizo sua participação e agradeço pelo seu desprendimento de tempo, energia e esforço. Muito obrigado,

#### DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Tendo em vista a declaração assinada do participante, eu, Paulo Eduardo Ferreira Machado, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos demandados pelos participantes.

---

Data

**Paulo Eduardo Ferreira Machado**

## **Anexo 2**

---

### **Declaração de Concordância do Participante**

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pelo pesquisador, Paulo Eduardo Ferreira Machado, eu,

---

assumo aqui minha concordância em participar dessa pesquisa. Assumo ainda que permito a divulgação de seus resultados da forma como especificada. Entretanto, declaro que minha concordância está condicionada aos seguintes requisitos:

a. Anonimamente, isto é, que a divulgação dos resultados seja feita sem mencionar os nomes das instituições ou dos participantes envolvidos.

b. Sem anonimato.

c. Que se possa ter acesso aos produtos finais da análise e sua interpretação antes de sua divulgação pública e que, caso necessário, minha reação diante dessas interpretações sejam incorporadas antes de sua divulgação pública.

**Data / Assinatura**